

Załącznik 3.
Autoreferat przedstawiający opis dorobku

Elżbieta Strutyńska-Laskus
Instytut Pedagogiki
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Czerwiec 2023

1. **Imię i nazwisko:** Elżbieta Strutyńska-Laskus

2. **Posiadane dyplomy, stopnie naukowe/artystyczne – z podaniem podmiotu nadającego stopień, roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej**
 - 2012 stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Wydział Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej na podstawie rozprawy doktorskiej pt. Mobbing wśród nauczycieli: zakres, uwarunkowania i środki zaradcze, napisanej pod kierunkiem dr hab. Franciszka Szloska, prof. APS i obronionej z wyróżnieniem. Recenzentami byli dr hab. Bogusław Milerski i prof. dr hab. Jerzy Niemiec.
 - 2001 magisterium z administracji, Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego na podstawie pracy pt. Narodowy Bank Polski jako bank państwa, napisanej pod kierunkiem prof. dra hab. Jerzego Harasimowicza.

3. **Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych**
 - 2013 – obecnie Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Pedagogiki, zatrudniona na stanowisku adiunkta.
 - 2012-2013 Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Wydział Pedagogiczny, zatrudniona na stanowisku adiunkta.
 - 2011-2012 Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Wydział Pedagogiczny, zatrudniona na stanowisku asystenta.

4. **Omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.)**

4.1. Ogólna charakterystyka osiągnięć naukowych

Moje dociekania naukowe wpisują się w obszar nauk społecznych. Podstawową dyscypliną jest pedagogika. Badania obejmują obszary problemowe pedeutologii i pedagogiki pracy. Podejście takie jest związane zarówno z moimi zainteresowaniami badawczymi, jak i wykształceniem, łączącym naukę o administracji z pedagogiką. Koresponduje ono również z akademickim doświadczeniem zawodowym. Jako nauczyciel akademicki realizowałam nie

tylko projekty badawcze, lecz również zajęcia teoretyczne obejmujące systematykę pedagogiczną.

Centrum moich zainteresowań naukowych stanowią eksploracje empiryczne poparte lekturą tekstów pedagogicznych i interdyscyplinarnych dotyczących szkoły jako środowiska pracy. Środowisko pracy odnoszę nie tylko do nauczycieli, lecz do wszystkich jego uczestników. Jednak w swoich badaniach koncentruję się na nauczycielach. W celu wyjaśnienia ich sytuacji psychospołecznej wykorzystuję różne modele teoretyczne, także te, które zostały opracowane na gruncie psychologii pracy i organizacji. Z tej perspektywy mogę wykazać ciągłość moich dociekań naukowych. W dysertacji doktorskiej badałam zjawisko mobbingu w środowisku nauczycieli, natomiast w pracy habilitacyjnej – dobrostan zawodowy nauczycieli. Z metaperspektywy pedeutologicznej uwzględniałam zawsze trzy konteksty działań edukacyjnych: 1) kulturowych determinant działania / zachowania nauczycieli, 2) funkcjonowania i rozwoju zawodowego nauczycieli, 3) metodologii badań.

Większość prowadzonych przeze mnie badań jest osadzona w podejściu empirycznym o charakterze ilościowym. Jednocześnie w mojej praktyce badawczej znajdują się również badania związane z paradygmatem interpretatywnym.

W mojej ocenie zrealizowane przeze mnie działania badawcze i ich wyniki wnoszą istotny wkład do dorobku pedeutologii, który polega na udowodnieniu znaczenia teorii wymagań w pracy – zasobów (*Job Demands-Resources Theory*, JD-R, Bakker i Demerouti, 2014) w badaniach nad uwarunkowaniami dobrostanu zawodowego nauczycieli, z uwzględnieniem prężności jako względnie stałej cechy osobowości. Dodatkowo, empiryczna weryfikacja teorii JD-R w środowisku nauczycielskim miała na celu nie tylko replikę badań dotyczącą moderującej roli zasobów pracy, ale także testowanie pośredniczącej (mediacyjnej) roli stresorów związanych z pracą nauczyciela w relacji prężność a dobrostan zawodowy – w mojej opinii nowe podejście w stosunku do dotychczas prowadzonych badań.

Opracowana przeze mnie koncepcja dobrostanu zawodowego nauczycieli ma istotny walor poznawczy. Wykracza ona bowiem poza dotychczas funkcjonujące konceptualizacje, w których udowodniono istotną rolę wybranych czynników, m.in. zaangażowania w pracę, satysfakcji z pracy czy wypalenia zawodowego. Przeprowadzone przeze mnie badania wykazały znaczenie dwóch dodatkowych czynników, a mianowicie przywiązania nauczyciela do zawodu oraz samooceny stanu zdrowia. Tym samym wyniki moich badań wskazały możliwości rozwinięcia teorii JD-R o nowe czynniki. Na poziomie empirycznym potwierdziłam także, że uzasadnione jest rozróżnianie zaangażowania w pracę nie tylko od przywiązania do zawodu, ale także satysfakcji z pracy.

Skonstruowałam dwa autorskie narzędzia badawcze. Jedno z nich dotyczy próby opisów typów roli zawodowej nauczyciela: **Kwestionariusz Roli Zawodowej Nauczyciela (KRZN)**, a drugie – określonych prawem obowiązków dyrektora wynikających z realizacji nadzoru pedagogicznego: **Inwentarz Nadzoru Pedagogicznego (INP)**.

Zrealizowane badania mają szersze implikacje polityczno-oświatowe. Problemem ważnym dla pedeutologów jest proces starzenia się nauczycieli. Moje dociekania badawcze wpisują się w trendy społeczne związane ze starzeniem się społeczeństw i liczebną dominacją dojrzałych nauczycieli¹ w systemie edukacji. Dlatego zwracam uwagę na perspektywę nauczycieli legitymujących się wieloletnim stażem pracy – grupę dotychczas w niewielkiej mierze testowaną empirycznie w rodzimych badaniach. Pogłębienie wiedzy na temat funkcjonowania tej grupy nauczycieli dostarcza ważnych i nieoczywistych informacji uzupełniających dotychczasowe modele funkcjonowania zawodowego. Stanowi podstawę do formułowania aplikacyjnych wniosków, które mogą pomóc we wsparciu tej coraz liczniejszej, i jakże ważnej społecznie, grupy. Ma również konsekwencje nie tylko dla samych nauczycieli, ale także dla efektywnego kierowania szkołą i społecznych korzyści płynących z pełnego zaangażowania doświadczonych edukatorów i w szerszej perspektywie – do zarządzania wiekiem w ogóle.

4.2. Opis najważniejszego osiągnięcia naukowego

Za najważniejsze osiągnięcie naukowe przedstawione w procedurze ubiegania się o stopień doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika uważam monografię pt. **Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli**, Warszawa 2022, Wydawnictwo APS, ss. 260. Recenzje wydawnicze sporządzili prof. dr hab. Maciej Karwowski oraz prof. dr hab. Bogusław Śliwerski. Monografia ma charakter interdyscyplinarny. Jest osadzona zarówno w pedagogice, a dokładnie pedeutologii – tak rodzimej, jak i zagranicznej – jak też w psychologii pracy i organizacji. W zasadzie czerpie z dorobku obu dyscyplin. Wpisuje się tematycznie w ilościowy nurt wiedzy o nauczycielu prowadzony w ujęciu pozytywnym (por. pedagogika pozytywna, Szmidt, 2013).

Obserwując świat społeczny oraz studiując piśmiennictwo naukowe z zakresu pedeutologii oraz psychologii pracy i organizacji zauważyłam, że pozytywne aspekty

¹ W językach anglosaskich dla wskazania wieloletniego doświadczenia w pracy zawodowej stosuje się różne określenia, na przykład: nauczyciel-weteran (*veteran teacher*, Day i Gu 2009), nauczyciel w późnym etapie kariery (*late career teacher*) lub ekspert (*expert teacher*, Huberman, 1993). Z uwagi na różnorodność występowania określeń dotyczących nauczyciela legitymującego się wieloletnim stażem pracy, stosuję określenie nauczyciel dojrzały.

funkcjonowania nauczycieli w złożonej rzeczywistości zawodowej są rzadko przedmiotem badań. Teoretyczne i empiryczne badania pedagogiczne skupiają się głównie na brakach, deficytach i niedostatkach pedagogiki (np. nauczyciel jest przedstawiany jako osoba wypalona, sfrustrowana, bezradna, wręcz dywersant lub dezorganizator i główny realizator opresyjnej polityki edukacyjnej państwa). W prasie i mediach przedstawiane są negatywne strony tego zawodu związane między innymi z niskim prestiżem społecznym czy rosnącą presją wobec nauczycieli utożsamianą z coraz rosnącymi oczekiwaniami dotyczącymi osiągnięć uczniów. Wszystko to może powodować masowe odejścia nauczycieli z zawodu. Uznałam zatem, że warto zwracać baczniejszą uwagę na zdrowie i rozwój nauczycieli, w tym w szczególności na zasoby jednostki, które mogą pomóc w satysfakcjonującym wykonywaniu obowiązków zawodowych, co w konsekwencji przyniesie korzyść nie tylko nauczycielom, ale w szerszej perspektywie całemu społeczeństwu.

We wcześniejszych pracach skupiałam się na dysfunkcyjnym zjawisku występującym w środowisku pracy, a mianowicie mobbingu. W kolejnych studiach, poświęconych nauczycielom przedmiotem badań uczyniłam dobrostan zawodowy i czynniki ów dobrostan kształtujące. Dobrostan zawodowy identyfikuję jako zbiór czynników motywacyjnych i emocjonalnych (satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu) oraz czynnika zdrowotnego (stan zdrowia). Problematykę skupioną wokół tak zdefiniowanego dobrostanu osadziłam na tle koncepcji rozwoju zawodowego nauczyciela zespołu Daya (2006) oraz dwóch teorii psychologicznych: wymagań w pracy – zasobów (*Job Demands-Resources Theory*, JDR, Bakker i Demerouti, 2014) i zachowania zasobów (*Conservation of Resources Theory*, COR, Hobfoll, 2006).

Rozprawa ma strukturę klasyczną dla monografii naukowej, zawiera bowiem wyraźnie wyróżnioną część teoretyczną, metodologiczną i empiryczną. W rozdziałach teoretycznych skupiłam się na trzech ogólnych zagadnieniach merytorycznych: (1) specyfice roli nauczyciela, (2) funkcjonowaniu nauczycieli w szkole jako miejscu pracy oraz (3) dobrostanie zawodowym. W rozdziale metodologicznym szczegółowo omówiłam procedurę badań własnych. Rozdział empiryczny ustrukturyzowałam zgodnie z katalogiem celów badawczych. Pracę kończę rozdziałem zawierającym dyskusję wyników oraz rekomendacjami zorientowanymi na poprawę funkcjonowania zawodowego nauczycieli.

Rozdział pierwszy wprowadza w problematykę wybranych zagadnień z obszaru pedeutologii, kluczowych dla zrozumienia opisanych dalej badań własnych. Bazując na raportach Eurydice (2018, 2020) podjęłam próbę charakterystyki sytuacji zawodowej nauczyciela w europejskiej perspektywie porównawczej. Obejmuje ona nie tylko status

prawny zawodu, stopień jego feminizacji i kwestię jego (nie)atrakcyjności, lecz także wynagrodzenia i czas pracy nauczycieli. W dalszej części rozdziału scharakteryzowałam właściwości konstytutywne działania pedagogicznego, które odróżniają zawód nauczyciela od innych profesji (Kwiatkowska, 2008; Madalińska-Michalak, 2019; Szempruch, 2013). Kolejnym obszarem opisu były cykle życia zawodowego. Podstawą rozważań z tego zakresu uczyniłam rozwój zawodowy nauczyciela i jego fazy. Odwołałam się do perspektywy etapów pracy przedstawionych przez Hubermana (1989, 1993), Hargreavesa (2005) i zespół Daya (2006). Zgodnie z nimi rozwój zawodowy przebiega stadiami i opisuje się go jako pewnego rodzaju „krzywą sinusoidalną”. Podejście to odzwierciedla wiele badań dotyczących przywiązania do zawodu, poczucia skuteczności i stresu w miejscu pracy. Rozdział pierwszy kończy przegląd dotyczący wybranych aspektów zawodowego funkcjonowania nauczycieli w środowisku szkolnym (np. Day i in., 2006; Drózka, 2008, 2017; Hargreaves, 2005; Huberman, 1993; Łukasik, 2017; Michalak, 2003, 2007).

W rozdziale drugim poddałam analizie funkcjonowanie nauczyciela w pracy w kontekście organizacyjnym, rozwojowym, demograficznym, oraz w perspektywie wymagań rynku pracy. Szczególnie w zawodzie nauczyciela może pojawić się ciągłe napięcie i pobudzenie emocjonalne związane z realizacją oczekiwań stawianych w codziennej pracy. Przybliżyłam tu problematykę stresorów związanych z pracą nauczyciela. Kluczowe znaczenie w tym rozdziale przypada teorii wymagania w pracy – zasoby (JD-R, Bakker i Demerouti, 2014), która służy wyjaśnieniu mechanizmów rozwoju negatywnych konsekwencji stresu w pracy poprzez odwołanie się do wzajemnych oddziaływań między zasobami a wymaganiami w pracy. Wybór tej teorii nie był przypadkowy. Została ona wskazana jako użyteczna i rzetelna w badaniu zjawisk (głównie zaangażowania w pracę i wypalenia zawodowego), gdyż łączy dwie różne tradycje badań z obszaru psychologii pracy i organizacji, a mianowicie stres i motywację (Potocka i Waszkowska, 2013). Teoria JD-R zakłada współwystępowanie dwóch procesów – energetycznego i motywacyjnego, które wyjaśniają dobrostan jednostki w miejscu pracy (Bakker i Demerouti, 2014). Pierwszy z nich prowadzi do pogorszenia stanu zdrowia pracownika, a drugi – istotny z perspektywy podjętej w monografii problematyki – sprzyja występowaniu pozytywnych postaw wobec/w pracy. Przedstawiłam tu podstawowe założenia teorii JD-R, gdyż stanowiła ona punkt wyjścia do budowania modelu teoretycznego. Ponadto, rozumiejąc stres jako skutek obiektywnych okoliczności, a nie sposobu interpretacji sytuacji przez jednostkę, jako naturalne uznałam, że teoria zachowania zasobów (COR) równie trafnie jak teoria JDR, tłumaczy doświadczanie stresu zawodowego. Zakłada ona, że zasoby prowadzą do lepszego samopoczucia jednostki w

pracy przez osłabienie postrzegania stresorów miejsca pracy. Nie bez znaczenia dla omawianej problematyki były również teorie tłumaczące dobre przystosowanie jednostki w późnym okresie życia. Były to: teoria selektywnej optymalizacji z kompensacją (Baltes i Baltes, 1990), teoria kontroli biegu życia (Heckhausen i Schulz, 1995) i teoria społeczno-emocjonalnej selektywności (Carstensen, 1991). Wskazują one na dużą plastyczność jednostki w osiągnięciu poczucia zadowolenia. Co więcej, podkreśla się w nich możliwość podtrzymania poziomu aktywności człowieka dojrzałego w różnych obszarach życia (Steuden, 2014).

Kolejnym istotnym zagadnieniem charakteryzowanym przeze mnie w rozdziale drugim były zmiany demograficzne związane z problemem starzenia się zarówno społeczeństw jako takich (Eurostat, 2021), jak i populacji nauczycieli (OECD, 2021). Przytoczone tu liczne raporty badawcze i statystyczne pokazały, że średnia wieku nauczycieli w krajach OECD jest wysoka, wynosi bowiem aż 50 lat. Podobnie w Polsce – 47 lat (NIK, 2021). Ponadto, brakuje młodych nauczycieli, co może być głównie efektem malejącego prestiżu zawodu, niskiego wynagrodzenia i ciągłych zmian/reform w szkolnictwie. Obserwowany proces starzenia się wskazuje także na potrzebę podjęcia wątku różnic wiekowych w zakresie funkcjonowania zawodowego. Dokonany w tym fragmencie przegląd badań pozwolił na stwierdzenie, że pracownicy na różnych etapach pracy prezentują odmienne doświadczenia i postawy wobec aktywności zawodowej (por. Lubrańska, 2017).

W rozdziale trzecim przedstawiłam problematykę nauczycielskiego dobrostanu oraz szczegółową konceptualizację kluczowych kategorii wykorzystanych następnie w badaniu własnym (tj. wiek/staż pracy, prężność, wsparcie społeczne, sens pracy, autonomia w pracy, możliwości rozwoju zawodowego i jakość przywództwa). Podstawę rozważań z tego zakresu uczyniłam założenia psychologii pozytywnej zakładającej, że dobrostan to nie tylko brak negatywnych symptomów (np. wypalenia zawodowego), lecz także pozytywne wskaźniki (np. satysfakcja z pracy, pozytywne emocje, zaangażowanie w pracę). Wychodząc od krótkiego przybliżenia dwóch głównych nurtów badawczych dobrostanu – eudajmonistycznego i hedonistycznego (Czerw, 2017) oraz trzech obszarów dobrostanu – osobistego, społecznego i zawodowego (Seligman i in., 2005; Keyes, 1998; Warr i Clapperton, 2010), szczegółowej analizie poddałam dobrostan doświadczany przez jednostkę w kontekście pracy zawodowej. W literaturze przedmiotu jest on znacznie rzadziej eksplorowany niż dwa pozostałe – osobisty oraz społeczny – i dlatego wymagał głębszej analizy. Ponieważ przegląd literatury ujawnił wieloaspektową naturę dobrostanu zawodowego, scharakteryzowałam jego trzy perspektywy badawcze: afektywną (Warr, 2007),

afektywno-poznawczą (Bakker i Demerouti, 2008) i integracyjną (Bakker i Oerlemans, 2012). Uwzględniłam tu również funkcjonujące w literaturze pojęcie dobrostanu nauczyciela i jego możliwe typologie (Hascher i Waber, 2021). Następnie z dokonanej kwerendy ukazującej różnorodność konceptualizacji i operacjonalizacji dobrostanu zawodowego wyciągnęłam trzy wnioski. Po pierwsze, brak jest zgody co do tego, w jaki sposób należy operacjonalizować dobrostan w pracy. Do jego pomiaru wykorzystuje się bowiem różne konstrukty psychologiczne, takie na przykład jak: wypalenie zawodowe, zaangażowanie w pracę, pracoholizm, emocje przeżywane przez pracowników². Po drugie, nie ma jednej uzgodnionej definicji dobrostanu zawodowego. Niemniej, można założyć, że dobrostan należy rozumieć jako konstrukt złożony z wielu odrębnych, ale powiązanych ze sobą wymiarów, w którym te pozytywne przeważają nad negatywnymi (Hascher i Waber, 2021). Po trzecie, mając na uwadze fakt, że w latach 1996–2004 artykuły opublikowane w czołowych amerykańskich pismach z nurtu psychologii pracy poświęcono w 94% identyfikacji negatywnych czynników w miejscu pracy (Schaufeli i Salanova, 2007), skupiłam się na pozytywnych aspektach funkcjonowania nauczycieli w pracy. Bazując na tych przesłankach zaproponowałam własną definicję dobrostanu zawodowego rozbudowaną o dwa czynniki: identyfikację pracownika z zawodem oraz aspekt zdrowotny. Założyłam, o czym wcześniej wspomniałam, że na dobrostan zawodowy składają się cztery zmienne: trzy bezpośrednio związane z funkcjonowaniem w roli (satisfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu) i czwarta, będąca pośrednim elementem takiej charakterystyki – postrzegany przez nauczycieli stan zdrowia. Oczywiście, mam świadomość, że wybór ten nie jest ani wyczerpujący, ani wolny od problemów. Satisfakcja z pracy jest jednym z najczęściej pojawiających się pojęć związanych z dobrostanem zawodowym – odnosi się do pozytywnej lub negatywnej oceny pracy lub sytuacji zawodowej, postrzeganym stopniem „spełniania się” w środowisku organizacyjnym. Zaangażowanie w pracę jest natomiast uważane za ważny konstrukt dobrostanu organizacyjnego, który sprzyja efektywnemu podejściu do wymagań zawodowych. Wysokie zaangażowanie w pracę wiąże się z wolą pozostania w danej organizacji oraz z wysokim poziomem wydajności (Hakanen i in., 2006). Znacznie rzadziej w taksonomii dobrostanu zawodowego wykorzystuje się albo wręcz pomija przywiązanie do organizacji czy zawodu, szczególnie wśród nauczycieli (Klassen i Tze, 2014). Tymczasem badacze na gruncie zarówno teoretycznym, jak i praktycznym podkreślili znaczenie poszukiwań odnoszących się do natury, przyczyn i skutków przywiązania (Bakker i in., 2011;

² Inna propozycja taksonomii dobrostanu zawodowego, na przykład: Paliga (2023).

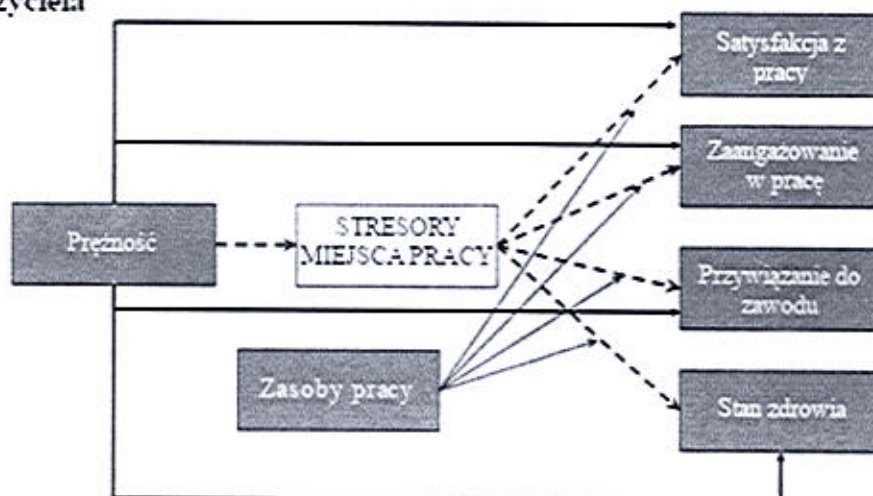
Schaufeli i Taris, 2014). Dlatego za ważne wskaźniki relacji jednostka–organizacja uznałam zarówno przywiązanie pracownika do zawodu, jak i jego zaangażowanie w pracę (por. Bakker i in., 2011; Hallberg i Schaufeli, 2006). Co więcej, choć stan zdrowia nie jest tożsamy z poczuciem dobrostanu, to stanowi ważny element kształtujący jego poziom. Pozytywna bądź negatywna ocena własnego stanu zdrowia w oczywisty sposób wyznacza ogólny poziom satysfakcji, chęci działania i zaangażowania. Dlatego uznałam, że obraz dobrostanu pozbawiony tych dwóch czynników byłby niepełny.

W dalszej części rozdziału trzeciego podjęłam próbę możliwie pełnej charakterystyki wymiarów dobrostanu zawodowego, tj. satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i samooceny stanu zdrowia. Następnie dokonałam przeglądu badań zrealizowanych w paradygmacie ilościowym, dotyczących wybranych czynników demograficzno-społecznych (wieku/stażu pracy), czynników osobistych (prężności) i organizacyjnych (wsparcia społecznego, poczucia sensu pracy, autonomii w pracy, możliwości rozwoju zawodowego oraz oceny jakości przywództwa), wspierających pozytywną ewaluację własnych doświadczeń zawodowych i poczucie dobrostanu własnej profesji przez nauczycieli.

Metodologia badań własnych jest utrzymana w schemacie korelacyjno-regresyjnym. Pierwszym celem badawczym było wyjaśnienie dobrostanu zawodowego nauczycieli, którego wyznacznikami były satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu i samoocena stanu zdrowia, w kontekście następujących czynników warunkujących: (1) prężności jako względnie stałej cechy osobowości nauczycieli, (2) zasobów pracy rozumianych jako zasoby szkolnego środowiska pracy oraz 3) stresorów miejsca pracy. W tym zakresie badania miały charakter weryfikacyjny i odwoływały się do konkretnego modelu teoretycznego (rysunek 1).

Poziom szkoły

Poziom nauczyciela



Rysunek 1. Model teoretyczny dobrostanu zawodowego

Drugim celem badawczym było określenie różnic w poziomie dobrostanu zawodowego nauczycieli, którego wyznacznikami były: satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu i stan zdrowia, w kontekście następujących czynników warunkujących: (1) stażu pracy, (2) etapu kariery zawodowej.

W odniesieniu do pierwszego celu badawczego sformułowałam cztery hipotezy badawcze dotyczące:

- 1) roli zasobów osobistych, gdzie oczekiwałam, że wyższa prężność poprawia funkcjonowanie nauczycieli w czterech analizowanych wymiarach dobrostanu zawodowego (satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stanu zdrowia);
- 2) roli zasobów pracy, gdzie zakładałam, że im bogatsze zasoby pracy, tym lepsze funkcjonowanie nauczycieli w czterech analizowanych wymiarach dobrostanu zawodowego (satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stanu zdrowia);
- 3) buforowej roli zasobów pracy, gdzie oczekiwałam, że bardziej korzystne zasoby pracy niwelują negatywny wpływ rozmaitych stresorów obecnych w funkcjonowaniu nauczycieli na cztery analizowane wymiary dobrostanu zawodowego (satysfakcję z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu i stanu zdrowia);

- 4) zapośredniczonej relacji (mediacji), która opisuje bardziej złożony mechanizm, gdzie nauczyciele, którzy charakteryzują się wyższą prężnością, efektywniej radzą sobie ze stresorami miejsca pracy, a dzięki temu lepiej funkcjonują w czterech analizowanych wymiarach dobrostanu zawodowego (satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stanu zdrowia).

Pytania badawcze w odniesieniu do realizacji drugiego celu badawczego zdefiniowałam następująco:

- 1) Czy i w jakiej mierze doświadczenie w zawodzie nauczyciela (staż pracy mierzony w kategoriach zmiennej ciągłej) różnicuje poziom satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stan zdrowia?
- 2) Czy i jaki charakter mają różnice między trzema grupami nauczycieli wyodrębnionymi ze względu na etap pracy (wczesny, środkowy, późny) w zakresie poziomu satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stanu zdrowia (staż pracy w kategoriach zmiennej skategoryzowanej)?

Mimo wielu badań nad znaczeniem stażu pracy i wieku dla dobrostanu zawodowego niełatwo o spójne i jednoznaczne wnioski, które pozwalałyby na testowalne, kierunkowe predykcje. Dlatego też w odniesieniu do tych pytań zrezygnowałam z formułowania hipotez, pozostając przy pytaniach badawczych.

Badania zrealizowałam w strategii ilościowej (Rubacha, 2011). Zaprojektowałam je według reguł procedury korelacyjno-regresyjnej z wykorzystaniem wystandaryzowanych narzędzi badawczych, opartych na samoopisie. Były to: skala Pomiaru prężności (Ogińska i Juczyński, 2008); wybrane skale – Możliwości rozwoju, Sens pracy, Wsparcie społeczne, Jakość przywództwa, Zadowolenie z pracy i Ogólny stan zdrowia – z Kopenhaskiego Kwestionariusza Psychospołecznego w adaptacji Widerszal-Bazyl (2017); skala Autonomii w pracy w tłumaczeniu własnym *Self-Determination Scale* (Spreitzer, 1995); skala Stresory w pracy nauczyciela – pozycje zaczerpnięłam z fragmentu skali *Teacher Stress* (Kyriacou i Sutcliff, 1978); skala Zaangażowania w pracę w adaptacji Szabowskiej-Walaszczyk i współautorów (2011) oraz skala Przywiązania do zawodu (Hauziński i Bańka, 2013).

Poddaną tak skonstruowanemu badaniu populację stanowili nauczyciele: 772 kobiety i 69 mężczyzn w wieku od 25 lat do 69 ($M = 48,08$, $SD = 9,26$). Dobór próby odbywał się celowościowo i kwotowo.

Badanie prowadziłam w okresie od marca do czerwca 2018 roku i zrealizowałam je na terenie 13 województw, z wyjątkiem zachodniopomorskiego, opolskiego i podkarpackiego.

Respondenci pracowali w 70 szkołach zlokalizowanych w różnych obszarach – wiejskich i miejskich oraz zróżnicowanych pod względem liczebności mieszkańców.

Następne rozdziały monografii stanowiły analizę i interpretację wyników własnych badań empirycznych, które składają się z dwóch części: weryfikacyjnej i eksploracyjnej. Rozpoczęłam od analiz korelacyjnych i wykazania w konfirmacyjnej analizie czynnikowej, że mierzone zmienne zależne (satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu) są od siebie odrębne.

W pierwszej części – weryfikacyjnej – testując szereg wielopoziomowych analiz regresji z moderowaną mediacją, hipotezy wynikające z modelu teoretycznego (rysunek 1) na ogół, choć nie zawsze, się potwierdziły (systematycznie istotne efekty pośrednie i mniej systematyczne interakcje). Zgodnie z oczekiwaniami prężność redukowała poziom odczuwanych przez nauczycieli stresorów związanymi z pracą, była też istotnym predyktorem dobrostanu zawodowego. Konsekwentnie silne i pozytywne było znaczenie szkolnych zasobów pracy dla dobrostanu zawodowego. Potwierdziła się również hipoteza mediacyjna zakładająca, że cecha osobowości, jaką jest prężność kształtuje subiektywny (satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę i przywiązanie do zawodu) i obiektywny (zdrowie) dobrostan nauczycieli poprzez redukcję odczuwanych stresorów związanych z pracą w szkole. Wyjaśniając bardziej precyzyjnie: nauczyciele o wysokim nasileniu prężności, którzy są wytrwali w działaniu, otwarci na nowe doświadczenia, pełni optymizmu, posiadają poczucie humoru oraz kompetencje osobiste do radzenia sobie w trudnych sytuacjach, efektywniej radzą sobie ze stresem związanym z zachowaniami uczniów (np. „trudne klasy”, „hałaśliwi uczniowie”, „utrzymanie dyscypliny w klasie”), a w konsekwencji doświadczają wysokiego poziomu dobrostanu zawodowego.

Mniej systematyczne zaś okazały się interakcje między zasobami pracy a stresorami związanymi z pracą nauczyciela, które wskazywać by mogły na wystąpienie efektu „buforowego”. Dokładniej rzecz ujmując, zasoby pracy pozytywnie wiązały się z przywiązaniem nauczycieli do zawodu oraz ze stanem zdrowia, dodatkowo niwelując negatywny efekt stresorów. Przy niskich zasobach pracy relacja ta nie była tylko negatywna, lecz także stosunkowo silna. Konieczne były więc względnie wysokie zasoby pracy, aby negatywna relacja między stresorami w pracy a przywiązaniem i stanem zdrowia nauczycieli znikła. Innymi słowy, niewłaściwe zachowania uczniów nie były aż tak szkodliwe dla przywiązania nauczycieli do zawodu i ich stanu zdrowia, kiedy otrzymywali oni wysoki poziom wsparcia pochodzącego od kolegów i przełożonego, odczuwali sens swojej pracy, mieli możliwość nauczenia się czegoś nowego dzięki pracy oraz gdy pracowali w szkole,

którą cechuje wysoka ocena jakości sprawowanego przywództwa przez dyrektora. Nie odnotowałam oczekiwanego buforowego efektu zasobów pracy wobec stresorów ani na satysfakcję nauczycieli z pracy, ani na zaangażowanie w pracę.

W drugiej części – eksploracyjnej – analizowałam relacje między dobrostanem zawodowym a stażem pracy nauczycieli zarówno w postaci zmiennej ciągłej, jak i porządkowej. Traktuję je jako uzupełnienie wcześniejszych wyników, niemające jednak szczególnego znaczenia dla całości wyводу. Okazało się bowiem, że niewielkie było znaczenie stażu pracy dla nauczycielskiego dobrostanu zawodowego.

W dalszej części autoreferatu skrótowo odniosę się do kluczowych wątków podjętych w pracy, stanowiących autorski wkład w rozwój pedeutologii.

W wymiarze konceptualnym – monografia odwołuje się do wyprowadzenia z literatury modelu teoretycznego, który następnie testowałam na grupie niemal 1000 nauczycieli z całej Polski. Choć trudno uznać tę próbę za w pełni reprezentatywną, to jest ona wystarczająco zróżnicowana i oddająca parametry populacyjne. Dzięki temu jest to bodaj prawdopodobnie największe jak dotąd studium nauczycielskiego dobrostanu i czynników, które ów dobrostan kształtują. Jedyny znany mi wyjątek stanowi praca Paligi (2023).

W wymiarze teoretycznym – badanie własne ilustruje zastosowanie znanej teorii JD-R w kontekście środowiska pracy nauczycieli. Poszerza ją nie tylko o mechanizm moderacji, lecz także mediacji. Wyniki badań mogą sugerować, że nauczycielom, którzy mierzą się z wymagającymi warunkami pracy, można przynajmniej w pewnej mierze pomóc, oferując odpowiednie zasoby pracy. Ponadto mogą wskazywać, że stresory i zasoby pracy wiążą się – odpowiednio niekorzystnie i korzystnie – z przywiązaniem nauczycieli do zawodu i ich zdrowiem zarówno wtedy, gdy badamy je oddzielnie, jak i gdy uwzględnimy ich interakcję. Ponieważ pracownicy niemal nigdy nie doświadczają przeciążenia pracą w izolacji od uzyskiwanego wsparcia czy relacji z przełożonym, zalecić można analizę kombinacji cech pracy przy wyjaśnianiu doświadczenia stresu związanego z pracą.

Kolejny wkład do teorii może stanowić potwierdzenie występowania krzywoliniowych relacji między stażem pracy a satysfakcją nauczyciela, jego zaangażowaniem w pracę i przywiązaniem do zawodu. Relacja ta ma kształt litery U. Może być to zaskakujące, że większość analizowanych wymiarów dobrostanu zawodowego nauczycieli spadała wraz ze stażem pracy, a po osiągnięciu pewnego punktu krytycznego poprawiała się ponownie – satysfakcja z pracy (> 27 lat doświadczenia), zaangażowanie w pracę (> 21 lat doświadczenia) i przywiązanie do zawodu (> 17 lat doświadczenia). Wnioski z badań przeczą

zatem założeniu, że im bardziej dojrzały nauczyciel, tym bardziej negatywnie postrzega własne funkcjonowanie w roli zawodowej i doświadcza większych trudności.

W wymiarze praktycznym – badanie własne stanowić może użyteczną ramę dla oddziaływań praktycznych, zorientowanych na poprawę funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Po pierwsze, prężność jest istotnym zasobem osobistym nauczycieli, pozwalającym im na radzenie sobie ze stresorami miejsca pracy i przyczyniającym się do doświadczania przez nich większej satysfakcji z pracy, wspierającym ich zaangażowanie w pracę, przywiązania do zawodu i lepszą ocenę własnego stanu zdrowia. Dlatego kluczowe wydaje się wzmacnianie prężności nauczyciela w czasie terażniejszym poprzez działania psychoedukacyjne, wykorzystanie terapii poznawczo-behawioralnej oraz kształtowanie i utrzymanie dobrych relacji z otoczeniem (por. Konaszewski, 2020). Po drugie, zasoby pracy są szczególnie istotne w stresujących warunkach pracy i mogą niwelować negatywne skutki oddziaływania zachowań uczniów na nauczycielskie przywiązanie i ich stan zdrowia.

W wymiarze metodologicznym – jest to obszerne ilościowe studium utrzymane w schemacie korelacyjno-regresyjnym, w którym wykorzystałam nie tylko wielopoziomowe modele mediacyjne i moderacyjne, lecz także analizy w postaci tzw. testu dwóch linii (Simonson, 2018).

W związku z tym, że większość oczekiwanych przeze mnie zależności znalazła potwierdzenie w zebranych materiale statystycznym, można sądzić, że zaproponowany przeze mnie sposób widzenia dobrostanu zawodowego może mieć – przynajmniej częściowe – przełożenie na obiektywną rzeczywistość, choć wymaga przetestowania na losowej populacji nauczycieli, przy wykorzystaniu kombinacji samoopisu i innych obiektywnych miar. Dlatego wyniki badań własnych, wykorzystujące wskaźniki subiektywne, należy interpretować z pewną ostrożnością, gdyż na wynik badania może mieć wpływ subiektywność i tzw. wariancja metody – a więc znany w metodologii fakt, że bazując na jednym sposobie zbierania danych – tu kwestionariuszowych – istnieje ryzyko, że badani będą odpowiadali w podobny sposób.

4.3. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowych

Zaprezentowane poniżej artykuły naukowe wpisują się tematycznie w dotychczas prowadzone przez mnie badania pedeutologiczne, których obiektem uczyniłam nauczyciela i jego funkcjonowanie zawodowe. Z uwagi na fakt, że w dotychczasowych badaniach pedeutologicznych w sposób marginalny traktowano szkołę jako środowisko pracy i nauczycieli jako grupę zawodową, początkowo interesowała mnie empiryczna deskrypcja

mobbingu i jego wyjaśnienie w środowisku nauczycielskim, z uwzględnieniem typowo oświatowych czynników (sposób sprawowania wewnątrzszkolnego nadzoru pedagogicznego przez dyrektora placówki i sposoby interakcji między dyrekcją a nauczycielami), a także namysł nad formami prewencji. Zwieńczeniem owych zainteresowań badawczych była rozprawa doktorska zatytułowana **Mobbing wśród nauczycieli: zakres, uwarunkowania i środki zaradcze**. Ukazała się ona drukiem w skróconej i zmodyfikowanej wersji pt. **Mobbing wśród nauczycieli. Zakres i uwarunkowania**. Radom, Wydawnictwo Naukowe ITE-PIB, ss. 208.

Po obronie doktoratu moja aktywność naukowa i badawcza nadal wiązała się z empirycznym nurtem wiedzy o nauczycielu. Rozpoczęcie pracy w Katedrze Podstaw Pedagogiki (obecnie Zakładzie Kulturowych Podstaw Pedagogiki i Pedagogiki Ogólnej) na Wydziale Nauk Pedagogicznych (obecnie Instytucie Pedagogiki) APS im. Marii Grzegorzewskiej w 2013 roku otworzyło przede mną nowe możliwości interpretacji rzeczywistości nauczycielskiej i dało inspirację do dalszego pogłębiania problematyki skoncentrowanej wokół nauczyciela. Jednocześnie uczestnictwo w seminariach naukowych (prof. dra hab. Mirosława Szymańskiego i dra hab. Franciszka Szloska) i konferencjach stanowiło silny bodziec do podejmowania nowych wątków i zrealizowania projektów badawczych.

Rezultatem wymienionych doświadczeń jest mój dorobek naukowo-badawczy (w pełni scharakteryzowany w punkcie 4. Wykaz osiągnięć naukowych, stanowiący osobny załącznik dokumentacji), z którego wyszczególniłam 12 publikacji, tworzących możliwie spójne spojrzenie na problematykę nauczyciela.

Wyodrębnione artykuły naukowe są wyrazem mojego naukowego zainteresowania zarówno pedeutologią, jak również psychologią, a także osobistego przekonania o ważności roli społecznej nauczyciela i jego pracy. Wszystkie ukazały się w uznanych czasopismach krajowych i miały, z wyjątkiem jednego, charakter empiryczny. Uznaję je za charakterystyczne dla wymienionych wcześniej trzech kontekstów działań edukacyjnych – przytaczam w porządku chronologicznym wraz z krótkim omówieniem:

1. **Strutyńska, E. (2013). Mobbing wśród nauczycieli a kultura organizacyjna – relacja z badań. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(230), 125–143³.**

Artykuł poświęcony jest kulturze organizacyjnej jako czynnikowi, który może albo chronić przez występowaniem zachowań mobbingowych albo im sprzyjać. Celem badań była analiza

³ Przedmiot analizy stanowił materiał badawczy zgromadzony do pracy doktorskiej, ale w niej niewykorzystany.

różnic w postrzeganiu nasilenia każdego z czterech typów kultury organizacyjnej badanych placówek szkolnych przez ofiary i nie-ofiary mobbingu. W badaniu posłużyłam się dwoma kwestionariuszami NAQ i OCAI, dostępnymi w polskiej wersji językowej. Badaniem objęłam 633 nauczycieli w wieku od 23 do 64 lat. Wyniki badań pokazały, że placówki edukacyjne nastawione na osiągnięcia dydaktyczne i wysoką pozycję w rankingach (kultura rynku) oraz funkcjonujące na podstawie sformalizowanych zasad i procedur (hierarchia) mogą być bardziej narażone na występowanie negatywnych zachowań mobbingowych. Natomiast w placówkach, w których kładzie się nacisk na innowacyjność, poszukiwanie nowych metod nauczania, nawet wówczas, gdy wiąże się to z ryzykiem (kultura adhocracji), mobbing może być incydentalny. W ten sam sposób przed mobbingiem może chronić kultura klanu, w której relacje między nauczycielami są bliskie, pełne zaufania i wysoko ceni się pracę zespołową.

2. Strutyńska, E., Lebuda, I., Gralewski, J. (2015). Ewaluacja ewaluującego: inwentarz nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły. Założenia teoretyczne i własności psychometryczne narzędzia. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 43–60.

W placówkach edukacyjnych ważną rolę pełnią dyrektorzy, kierujący ich działalnością, gdyż odpowiadają za sprawy administracyjne, sprawują opiekę nad uczniami, odpowiadają za nadzór pedagogiczny. Sposób, w jaki dyrektor wykonuje swoje obowiązki, wpływa nie tylko na obiektywne wskaźniki funkcjonowania danej placówki, takie jak miejsce w rankingach osiągnięć uczniów czy wyniki nadzoru na poziomie regionalnym, ale również w dużej mierze na jakość doświadczeń i poczucie sukcesu współpracujących nauczycieli. Dlatego za istotny uznaliśmy problem nauczycielskiej oceny, wystawionej bezpośrednim przełożonym w zakresie wypełniania zadań zapisanych w prawie oświatowym. W tym celu stworzyliśmy autorskie narzędzie – Inwentarz Nadzoru Pedagogicznego (INP). W badaniu wzięło udział 484 nauczycieli wywodzących się z 45 szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych położonych na terenie Warszawy. W wyniku przeprowadzonych badań wykazaliśmy substancjalną jednowymiarowość INP, jego trafność kryterialną oraz satysfakcjonującą rzetelność.

3. Strutyńska, E., Gralewski, J. Lebuda, I. (2016). Obciążenia zawodowe nauczycieli a klimat organizacyjny w szkołach ogólnodostępnych, specjalnych i integracyjnych. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(15), 137–155.

W artykule zaprezentowaliśmy wyniki badania przeprowadzonego na próbie liczącej 356 nauczycieli z 34 różnych szkół podstawowych, położonych na terenie Warszawy. Celem badań było opisanie relacji między percepcją obciążeń zawodowych wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych a ich oceną klimatu organizacyjnego panującego w placówce. Do obciążeń zawodowych pedagoga zaliczyliśmy: obciążenia organizacyjne, sytuacje konfliktowe i brak sensu pracy. Wyniki badań pokazały, że wraz ze wzrostem nasilenia doświadczanych przez nauczycieli obciążeń organizacyjnych spada ocena postrzegania klimatu organizacyjnego placówki. Relacja ta była najsilniejsza w szkołach specjalnych, nieco słabsza w szkołach integracyjnych i najslabsza w szkołach ogólnodostępnych. Wyniki badań wyjaśniliśmy przywoływaną w teorii odmiennością organizacji procesu edukacji w szkołach specjalnych, opartą o wielospecjalistyczne oddziaływanie wynikające z kompleksowej diagnozy możliwości psychofizycznych ucznia.

4. Strutyńska, E., Karwowski, M. (2018). Kultura szkoły jako moderator relacji między stresorami w pracy a zaangażowaniem w pracę nauczycieli. *Kultura i Edukacja*, 1(119), 135–157.

Czy kultura szkoły jest w stanie zniwelować negatywne oddziaływanie stresorów obecnych w pracy nauczyciela? Celem badań było przetestowanie hipotetycznego mechanizmu, według którego kultura szkoły moderuje relacje między wybranymi stresorami a zaangażowaniem zawodowym nauczycieli. Opierając się na teorii wymagania w pracy – zasoby (JD-R), w badaniu na próbie nauczycieli ($N = 449$), wykazaliśmy, że choć obciążenia stresem w codziennej pracy nauczycieli są negatywnie powiązane z ich zaangażowaniem w pracę, to kultura szkoły pełni tu funkcję buforującą, a więc moderuje charakter relacji między odczuwanymi stresorami a zaangażowaniem. Wśród nauczycieli postrzegających kulturę swoich szkół jako wspierających, odczuwane stresory nie obniżały zaangażowania, podczas gdy miało to miejsce w szkołach o mniej wspierającej kulturze.

5. Strutyńska, E., Karwowski, M. (2019). Kwestionariusz Roli Zawodowej Nauczyciela – założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne wstępnej wersji narzędzia. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 29(2), 177–208.

Jednym z kluczowych obszarów naukowego zainteresowania pedeutologów jest kwestia rozwoju zawodowego nauczyciela i pełnionych przez niego ról. Dotychczas role nauczyciela opisywano sięgając po bogactwo metafor czy odwołując się do poszczególnych nurtów teoretycznych pedagogiki. Celem badania była próba opisów typów roli zawodowej

nauczyciela oraz walidacja wstępnej wersji Kwestionariusza Roli Zawodowej Nauczyciela (KRZN) – narzędzia pozwalającego na określenie nasilenia postrzeganej ważności oraz stopnia realizacji zadań wchodzących w skład kluczowych obszarów roli zawodowej nauczyciela. W badaniu polskich nauczycieli ($N = 946$), poprzedzonym studium pilotażowym ($N = 121$), uzyskaliśmy wersję KRZN charakteryzowaną w tym artykule. Konfirmacyjne analizy czynnikowe wykazały dobre dopasowanie hierarchicznego modelu, w którym ważność i realizację ról zawodowych dawało się sprowadzić do trzech meta-czynników określonych metaforami nauczyciela jako inspiratora, wychowawcy i urzędnika. Te trzy meta-role wpisują się odpowiednio w perspektywę (1) pedagogiki humanistycznej z eksponowaniem pąjdocentryzmu i aktywizmu poznawczego, (2) pedagogiki humanistycznej eksponującej dojrzałość moralną i autonomię oraz (3) akcentującą biurokratyczny i stricte efektywnościowy model współczesnej szkoły. KRZN okazał się trafnym i rzetelnym narzędziem.

6. Strutyńska, E. (2019). Mobbing w środowisku pracy. Refleksje wokół warsztatu badawczego. *Pedagogika Społeczna*, 4, 261–282.

W rozważaniach pedeutologicznych znacznie rzadziej pojawiają się kwestie budzące niepokój, takie na przykład jak mobbing, a jest to, w mojej ocenie, zasadniczy problem oświatowy. Artykuł ma charakter przeglądowy. Powstał w oparciu o piśmiennictwo krajowe i zagraniczne. Podjęłam w nim próbę usystematyzowania wiedzy o mobbingu jako zjawisku występującym w środowisku pracy. Przedstawiłam definicję mobbingu i kryteria pozwalające na jego identyfikację. Omówiłam skalę mobbingu w różnych grupach zawodowych, jego uwarunkowania oraz konsekwencje w kontekście funkcjonowania indywidualnego, zawodowego i społecznego. Z uwagi, że badaniach nad mobbingiem krytykuje się – z powodu niewystarczającego osadzenia ich w teorii, przedstawiłam także wybrane ramy teoretyczne oraz różne metody jego szacowania. W ostatniej części położyłam nacisk na znaczenie prewencji antymobbingowej. Wskazałam, że przyszłe badania nad mobbingiem powinny skupić się na rzetelnej diagnozie i triangulacji różnych metod jego pomiaru (m.in. kwestionariusze, wywiady, obserwacja, metody dziennikowe), uwzględnieniu różnic kulturowych, które mogą mieć znaczenie dla rozwoju i eskalacji mobbingu oraz na konieczności badań podłużnych, pozwalających na pogłębiony obraz dynamiki zjawiska i ustalenie, które zmienne są przyczyną, a które skutkiem mobbingu.

7. Strutyńska, E., Karwowski, M. (2022). Nauczycielskie poczucie skuteczności: źródła i znaczenie wzorów realizowanej roli zawodowej. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(39), 169–189.

Poczucie skuteczności w zakresie realizacji różnych zadań i celów jest istotnym czynnikiem, który zwiększa prawdopodobieństwo ich osiągnięcia. Tak jest również w przypadku aktywności nauczycieli. Celem badania prezentowanego było sprawdzenie czy nauczyciele, różniący się dominującym wzorem roli zawodowej, postrzegają siebie jako bardziej lub mniej skutecznych oraz czy w innych elementach upatrują źródeł swojej samoskuteczności. Przedmiotem zainteresowania badawczego było przetestowanie hipotetycznego mechanizmu, według którego dominująca rola zawodowa moderuje relacje między źródłami samoskuteczności a poziomem samoskuteczności. W toku badań na licznej próbie polskich nauczycieli ($N = 946$), odnotowaliśmy różnice w zakresie postrzeganych źródeł samoskuteczności wśród nauczycieli, którzy różnie definiowali swoje role. Choć sam poziom postrzeganej skuteczności był zbliżony w grupach nauczycieli o różnej dominującej roli zawodowej, to zaobserwowaliśmy moderujące znaczenie roli zawodowej dla relacji między czterema źródłami samoskuteczności a samoskutecznością.

8. Strutyńska, E. (2022). Wymagania pracy a zmęczenie przewlekłe u nauczycieli – moderacyjna rola prężności. *Psychologia Wychowawcza*, 24, 5–22.

Doświadczenie obciążeń zawodowych w przypadku nauczycieli jest problemem, który wykracza poza indywidualne wyzwania podmiotu. Nauczyciele pełnią ważną rolę w przekazywaniu wiedzy i wychowywaniu najmłodszych pokoleń, a więc od nich pośrednio zależy przyszłość każdego obywatela. Dlatego szeroko rozumiany dobrostan tej grupy zawodowej jest problemem ważnym społecznie, a tym samym naukowo. Jednym z zasobów, które mogą stanowić czynnik salutogeny wobec obciążeń, których doświadczają nauczyciele, jest prężność rozumiana jako stała właściwość osobowości. Na tak zarysowanym tle celem badań było określenie moderacyjnej roli wymiarów prężności pomiędzy wymaganiami w pracy a ogólnym zmęczeniem przewlekłym u nauczycieli. Badanie miało charakter podłużny z pięciomiesięczną przerwą pomiędzy kolejnymi pomiarami. Wzięło w nim udział 167 nauczycieli, którzy wypełniali trzy narzędzia badawcze. W badanej próbie nauczycieli jedynie dwa wymiary prężności, rozumianej jako stała właściwość jednostki, moderowały związek stresorów związanych z pracą z przejawami nauczycielskiego ogólnego zmęczenia przewlekłego. Były to: optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach oraz kompetencje osobiste do radzenia sobie i

tolerancja negatywnych emocji. Wyniki badań sugerują konieczność opracowania dobrych praktyk w zakresie rozwijania prężności osób dorosłych, a w konsekwencji – dobrostanu nauczycieli oraz powiązanych z nim skuteczności i efektywności nauczania.

9. Strutyńska, E. (2022). Dojrzały nauczyciele o swojej pracy. *Studia z Teorii Wychowania*, 4(41), 231–248.

W artykule zaprezentowałam wyniki badania jakościowego, przeprowadzonego wśród 14 dojrzałych nauczycielek. Celem badania próba nakreślenia (1) sposobów postrzegania przez dojrzałe nauczycielki ich mocnych stron oraz (2) wyzwań, przed którymi stają w codziennej pracy szkolnej. Przeprowadziłam 14 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) z nauczycielkami, które mają wieloletni staż pracy w szkole (minimum 20-letni) i ukończone 50 lat. W badaniach zastosowałam analizę tematyczną, a dane kodowałam w ramach podejścia indukcyjnego. Jakościową analizę danych przeprowadziłam z wykorzystaniem programu MAXQDA 2020. Zgromadzone wyniki pozwoliły na wyłonienie czterech kategorii wątków tematycznych, które określają atuty dojrzałego nauczyciela. Były to nie tylko charakterystyki indywidualne, ale także różnego rodzaju kompetencje (np. dydaktyczno-metodycznych), etos zawodu i specyfika okresu życia. Respondentki równocześnie wskazały na trudności związane z długoletnią pracą w zawodzie – problemy zdrowotne, wyzwania współczesności oraz wieloletnie doświadczenie zawodowe.

10. Strutyńska-Laskus, E. (przyjęty do druku). Kamienie milowe w karierze zawodowej – raport z badania dojrzałych nauczycielek. *Forum Pedagogiczne*.

W artykule podejmuję wątek znaczenia kamieni milowych w przebiegu karier widziany z perspektywy nauczycieli z długim stażem pracy. Emocjonalnie znaczące punkty zwrotne mogą być korzystne (pozytywne) i/lub niekorzystne (negatywne) dla przebiegu karier nauczycielskich. Podstawą zaprezentowanych analiz jest 14 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) z nauczycielkami, które mają wieloletni staż pracy w szkole (minimum 20-letni) i ukończony 50 rok życia. Na podstawie treści zgromadzonego materiału wyłoniłam dwie kategorie wątków tematycznych prowadzących do zmian w funkcjonowaniu zawodowym nauczycielek biorących udział w badaniu. Pierwsza z nich wskazuje na rolę wydarzeń znaczących emocjonalnie niezaplanowanych i niezależnych od nauczyciela, które są następstwem okoliczności zewnętrznych obiektywnych lub subiektywnych. Druga – dotyczy wydarzeń/działań znaczących emocjonalnie zaplanowanych i zależnych od nauczyciela, które są związane z czynnikami wewnętrznymi. Z badań wyłania się obraz

„pozytywnych” i „negatywnych” kamieni milowych mających znaczenie dla funkcjonowania w roli nauczyciela. Znajomość szczególnie tych drugich może przyczynić się do przeciwdziałania negatywnym emocjom towarzyszącym codziennej pracy nauczyciela, w tym wypaleniu zawodowemu.

11. Strutyńska-Laskus, E., Boczkowska, M., Karwowski, M. (przyjęty do druku). Kwestionariusz Źródeł Poczucia Skuteczności Nauczyciela: Charakterystyka psychometryczna polskiej adaptacji. *Studia z Teorii Wychowania*.

Celem artykułu było zaprezentowanie teoretycznych podstaw i właściwości psychometrycznych Kwestionariusza Źródeł Poczucia Skuteczności Nauczyciela (*Sources of Teacher Efficacy Questionnaire*, STEQ), autorstwa C. K. W. Hoi i współautorów w polskiej adaptacji. Próba obejmowała 946 nauczycieli. Przeprowadzona confirmacyjna analiza czynnikowa pokazała dobre dopasowanie modelu czteroczynnikowego. Analizy potwierdziły rzetelność i trafność skali. Największy wkład w wyjaśnienie źródeł poczucia skuteczności nauczycieli miało doświadczanie mistrzostwa.

12. Strutyńska-Laskus, E., Gamian-Wilk, M., Madeja-Bień, K. (przyjęty do druku). How the Workplace Influences Teachers' Creativity: A Two-wave Study on Workplace Bullying, Organizational Bullying Risk Factors and Creativity. *Przegląd Badań Edukacyjnych*.

Celem niniejszego dwufalowego badania było zbadanie roli czynników organizacyjnych i bycia poddawanych mobbingowi w miejscu pracy w przejawianiu twórczości w miejscu pracy. Chociaż wcześniejsze wyniki badań pozwoliły na ustalenie kilku czynników hamujących kreatywność w pracy, niewiele badań podłużnych zostało przeprowadzonych mających na celu określenie, czy takie afektywne zdarzenie, jak mobbing w miejscu pracy, może wpływać na kreatywność pracowników. W obecnym dwuetapowym badaniu (N = 261), nauczyciele dwukrotnie wypełniali Kwestionariusz Działań Negatywnych (NAQ-R), Kwestionariusz Oceny Ryzyka Mobbingu w Miejscu Pracy oraz Kwestionariusz Twórczego Zachowania, z sześciomiesięczną przerwą między pomiarami. Wyniki wskazują, że określone negatywne warunki w miejscu pracy, czyli czynniki ryzyka mobbingu w pierwszej fali, nie tylko wiążą się z doświadczaniem mobbingu w pierwszej i drugiej fali, ale także prowadzą do spadku indywidualnej kreatywności w drugiej fali. Co więcej, narażenie na mobbing w miejscu pracy w pierwszej fali wiązało się ze spadkiem dwóch aspektów kreatywności, samorealizacji i siły ego w drugiej fali. Jednak po uwzględnieniu w modelu

czynników organizacyjnych bycie poddawany mobbingowi nie przewidywało już spadku żadnego z aspektów kreatywności. Sugeruje się, że aby promować kreatywność nauczycieli, niezbędne jest zapobieganie mobbingowi w miejscu pracy poprzez budowanie konstruktywnego klimatu społecznego i wspieranie właściwych praktyk stosowanych przez przełożonych.

Bibliografia

- Bakker, A.B., Albrecht, S.L., Leiter, M.P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4–28. doi: 10.1080/1359432X.2010.485352
- Bakker, A.B., Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *The Career Development International*, 13(3), 209–223. doi: 10.1108/13620430810870476
- Bakker, A.B., Demerouti, E. (2014). Job demands-resources theory. W: P.Y. Chen, C.L. Cooper (red.), *Wellbeing: A complete reference guide. Work and wellbeing* (s. 37–64). New York: Wiley Blackwell. doi: 10.1002/9781118539415.wbwell019
- Bakker, A.B., Oerlemans, W.G.M. (2012). Subjective well-being. W: K.S. Cameron, G.M. Spreitzer (red.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (s. 178–187). New York: Oxford University Press.
- Baltes, P.B., Baltes, M.M. (1990). *Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation*. W: P.B. Baltes, M.M. Baltes (red.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (s. 1–34). New York: Cambridge University Press.
- Carstensen, L.L. (1991). Selectivity theory: Social activity in life-span context. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 11(1), 195–217.
- Czerw, A. (2017). *Psychologiczny model dobrostanu w pracy. Wartość i sens pracy*. Warszawa: WN PWN.
- Day, C. Stobart, G., Sammons, P. Kington, A., Gu, Q., Smees, R., Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. DfES Research Report 743. London, Department for Education and Skills.
- Day, C., Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 441–457.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce: Uniwersytet Humanistyczno-Pedagogiczny.
- Dróżka, W. (2017). *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat 1989/1990; 2014/2015*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe UJK.

- Eurostat (2021). *Demographic Balances and Indicators by Type of Projection*. <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>. [dostęp: 12.02.2022].
- Eurydice (2018). *Kariera zawodowa nauczycieli w Europie. Początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia*. Raport Eurydice. Luksembourg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. [dostęp: 12.02.2022].
- Eurydice (2020). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2018/19*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [dostęp: 12.02.2022].
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495–513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hallberg, U.E., Schaufeli, W.B. (2006). "Same same" but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist, 11*(2), 119–127. doi: 10.1027/1016-9040.11.2.119
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education, 21*, 967–983. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.007
- Hascher, T., Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review, 34*, 100411. doi: 10.1016/j.edurev.2021.100411
- Hauziński, A., Bańka, A. (2013). Struktura i charakterystyka psychometryczna Skali Przywiązania do Zawodu (SPZ). *Czasopismo Psychologiczne, 2*, 327–343.
- Heckhausen, J., Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review, 102*(2), 284–304. doi: 10.1037/0033-295X.102.2.284
- Hobfoll, S. E. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Przeł. M. Kacmajor. Gdańsk: GWP.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record, 91*(1), 31–57.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Keyes, C.L.M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61*(2), 121–140. doi: 10.2307/2787065

- Klassen, R., Tze, V.M.C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. doi: 10.1016/j.edurev.2014.06.001
- Konaszewski, K. (2020). *Pedagogika wrażliwa na resilience. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159–167. doi: 10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x
- Lubrańska, A. (2017). *Psychologia pracy. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Wyd 2. Warszawa: Difin SA.
- Łukasik, J.M. (2017). Trudności w pracy nauczycieli w fazie zawodowego osadzenia. Implikacje dla edukacji nauczycieli (s. 288–308). W: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Madalińska-Michalak, J.M. (2019). Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym. *Forum Oświatowe*, 31(2), 11–26.
- Michalak, J.M. (2003). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli*. Studium teoretyczno-empiryczne. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Michalak, J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- NIK (2021). *Informacja o wynikach kontroli. Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych*. Warszawa: Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego.
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). Skala pomiaru prężności – SPP-25. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 39–56.
- Paliga, M. (2023). *Raport: Badanie dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Katowice: Wydawca Librus. https://files.librus.pl/art/23/03/4/Raport_dobrostan_zawodowy_nauczycieli_Librus_marezec2023.pdf [dostęp: 12.02.2022].

- 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*, 64(2), 217–225.
- Rubacha, K. (2011). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie, Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety Stress Coping*, 20(2), 177–196. doi: 10.1080/10615800701217878. PMID: 17999223
- Schaufeli, W.B., Taris, T.W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. W: G.F. Bauer, O. Hämmig (red.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (s. 43–68). Berlin: Springer Science + Business Media.
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N., Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410
- Simonsohn, U. (2019). "Two lines: A valid alternative to the invalid testing of U-shaped relationships with quadratic regressions": Corrigendum. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(4), 410–411. doi: 10.1177/2515245919894972
- Spreitzer, G.M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465. doi: 10.2307/256865
- Steuden, S. (2014). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: WN PWN.
- Szabowska-Walaszczyk, A., Zawadzka A.M., Wojtaś, M. (2011). Zaangażowanie w pracę i jego korelaty: Adaptacja skali UWES autorstwa Schaufeliego i Bakker, *Psychologia Jakości Życia*, 10(1), 57–74.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmidt, K.J. (2013). Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone. W: K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.). *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej* (s. 13–40). Łódź: Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego.
- Warr, P. (2007). *Work, happiness, and unhappiness*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Warr, P., Clapperton, G. (2010). *The joy of work? Jobs, happiness, and you*. London: Routledge/Taylor & Francis Group.

Widerszal-Bazyl, M. (2017). Kopenhaski Kwestionariusz Psychospołeczny (COPSOQ) – właściwości psychometryczne wybranych skal w polskiej wersji. *Medycyna Pracy*, 68(3), 329–348.

5. Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową lub artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.

Zrealizowałam dwa staże naukowo-badawcze. Pierwszy – miesięczny na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w 2017 roku. Odbył on się pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Przybylskiej.

Drugi staż – trzymiesięczny – odbyłam na Wydziale Nauk Społecznych Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie w 2023 roku pod kierunkiem dra hab. Bogusława Milerskiego.

6. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę lub sztukę.

W okresie zatrudnienia na stanowisku adiunkta na Wydziale Nauk Pedagogicznych (obecnie w Instytucie Pedagogiki) Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej od 1 października 2013 roku prowadziłam wykład z Podstaw pedagogiki oraz ćwiczenia z następujących przedmiotów: Kierunki pedagogiki współczesnej, Pedagogika ogólna, Podstawy pedagogiki, Teoretyczne podstawy wychowania, Pedagogika alternatywna. Zadania dydaktyczne realizuję z zaangażowaniem, czego świadectwem są wysokie opinie studentów oraz okresowe oceny przełożonych.

W celu powiększenia kompetencji dydaktycznych w ramach programu ERASMUS+ prowadziłam zajęcia dla studentów i doktorantów na Uniwersytecie w Salonikach nt. *The mobbing diagnosis in the teaching environment* (Ateny, 4-11 kwietnia 2017 r.).

Uczestniczyłam w seminarium doktorskim organizowanym przez prof. Mirosława Szymańskiego (Warszawa) oraz Ogólnopolskim Seminarium Badawczym (Ustroń, Warszawa) organizowanym przez dra hab. Franciszka Szloska, dzięki którym powiększyłam i uzupełniłam kompetencje naukowo-badawcze. Szersze i systematyczne kontakty utrzymuję ze środowiskiem psychologów wrocławskich (w szczególności z dr hab. Małgorzatą Gamian-Wilk i prof. dr hab. Maciejem Karwowskim) oraz z Zarządem Polskiego Stowarzyszenia

Dalton (od 2022 r.). Jestem także członkinią Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (od 2023 r.).

Aktywnie wspierałam rozwój naukowy i zawodowy studentów, będąc promotorką 19 prac licencjackich oraz recenzentką 75 innych prac dyplomowych (stan na 30.04.2023 r.). Jestem również opiekunką praktyk na specjalności animacja społeczno-kulturowa: praktyki pedagogicznej śródrocznej w placówkach kultury oraz doradczynią studentów na kierunku Pedagogika (studia stacjonarne).

W okresie podoktorskim sporządziłam recenzje dla czasopism: „Pedagogika Społeczna” i „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” oraz oceniałam wnioski o finansowanie projektów badawczych realizowanych ze środków statutowych APS im. Marii Grzegorzewskiej.

W okresie od 1 stycznia do 30 maja 2014 roku w ramach działalności organizacyjnej prowadziłam sekretariat Instytutu Pedagogiki (obowiązki administracyjne). Protokołowałam także kilka obron prac doktorskich na WNP APS. W 2015 roku przyznano mi nagrodę zespołową II stopnia Rektora APS za działalność organizacyjną. Ponadto, byłam koordynatorką Bazy Wiedzy (2014–2020) oraz brałam udział w pracach komisji opiniującej poprawność tematów prac licencjackich (2018–2019). Pomagałam w organizacji dwóch „Konferencji Dialogowych” organizowanych przez Katedrę Podstaw Pedagogiki APS w roku 2014 i 2016. Aktywnie uczestniczyłam również w kilkunastu konferencjach naukowych i jednej zagranicznej (4. Wykaz osiągnięć naukowych stanowiący osobny załącznik dokumentacji). Organizowałam także szkolenia dla nauczycieli i dyrektorów w zakresie mobbingu dla MSDCN w Siedlcach.

Sporządziła:

Elżbieta Strutyńska-Laskus

