Przegląd Badań Edukacyjnych

Agnieszka Buczak

SKALA SAMOPOCZUCIA NAUCZYCIELI (SSN)

Założenia teoretyczne, właściwości psychometryczne i zastosowanie

Numer 45 (2024), Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych

Redakcja Naukowa
prof. dr hab. Krzysztof Rubacha
dr hab. Violetta Kopińska, prof. UMK

Rada Naukowa
prof. Jan Danek, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Słowacja), prof. dr hab. Dorota B. Gołębniak, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław (Polska), prof. dr Zbigniew Formella, Università Pontificia Salesiana, Roma (Włochy), dr Halyna Katolyk, Ukraiński Uniwersytet Katolicki, Lwów (Ukraina), Ass. Prof. Roald Larsen, UiT University of Tromsø (Norwegia), prof. dr Tadeusz Lewicki, Università Pontificia Salesiana, Roma (Włochy), prof. dr hab. Zbyszko Melosik, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań (Polska), prof. dr hab. Roman Schulz, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń (Polska), dr Valentina Shvets, National Academy of Pedagogical Sciences, Kyiv (Ukraina), dr Sabina Siebert, University of Glasgow (Szkocja), dr hab. Dorota Siemieniecka, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń (Polska), dr hab. Teresa Sołtysiak, prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz (Polska), dr Zoroslav Spevak, Assoc. Prof., University u Novom Sadu (Serbia), doc. mgr Mariana Sirotová, PhD, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Słowacja), prof. dr hab. Marzenna Zaorska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn (Polska)

Rada Naukowa Pracowni Narzędzi Badawczych
prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, prof. dr hab. Ewa Jarosz,
dr hab. Beata Nowak, prof. Pedagogium, dr hab. Sławomir Pasikowski, dr Emilia Aksamit, dr Magdalena Cuprjak

Redaktor statystyczny
prof. dr hab. Krzysztof Rubacha

Redaktorzy językowi
dr hab. Krzysztof Gajdka – język polski
Pracownia Przekładu MONO – język angielski

Sekretarze Redakcji
dr Magdalena Cuprjak, e-mail: mcuprjak@umk.pl
dr Małgorzata Fopka-Kowalczyk, e-mail: mfopka-kowalczyk@umk.pl

Redakcja „Przeglądu Badań Edukacyjnych"
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Wydział Filozofii i Nauk Społecznych
Instytut Nauk Pedagogicznych
87-100 Toruń, ul. Lwowska 1
https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PBE

Czasopismo jest wydawane na zasadach licencji niewyłącznej Creative Commons
i dystrybuowane w wersji elektronicznej Open Access poprzez Akademicką Platformę Czasopism UMK
Wersja papierowa jest dostępna w druku na żądanie na stronie internetowej Wydawnictwa
www.wydawnictwoumk.pl

ISSN 1895-4308

http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2024.001

© Copyright by Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Toruń 2024

UNIWERSYTET MIKOŁAJA KOPERNIKA
ul. Gagarina 11, 87-100 Toruń, Polska

Druk: Drukarnia Wydawnictwa Naukowego UMK

Spis treści

Wprowadzenie 7

1. Założenia teoretyczne 8
   1.1. Dobrostan nauczyciela a satysfakcja z życia 11
   1.2. Dobrostan nauczyciela a radzenie sobie ze stresem 12
   1.3. Dobrostan nauczyciela a poczucie własnej skuteczności 12
2. Założenia konstrukcyjne Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN) 13
3. Procedura opracowania Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN) 14
4. Analiza czynnikowa i analiza rzetelności Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN) 16
5. Trafność teoretyczna (kryterialna) Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN) 20
6. Obliczanie wyników Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN) 24
7. Skala stenowa sumarycznego wyniku Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN) 25

Podsumowanie, wnioski, ograniczenia 26

Skala Samopoczucia Nauczycieli (SSN) (Agnieszka Buczak) 28

Klucz do Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN) 30

Literatura 31

Abstrakt

Celem pracy było sprawdzenie właściwości psychometrycznych autorskiej Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN). Narzędzie zostało skonstruowane na podstawie koncepcji skandynawskiego socjologa Erika Allardta (1973, 2003), który dobrostan (*well-being*) postrzega w kontekście szerzej rozumianego dobrobytu (*welfare*). Koncepcja dobrobytu Allardta została zaadaptowana do sytuacji szkolnej przez Konu i współpracowników (Konu, Rimpela, 2002; Konu i in., 2010). Wskaźniki dobrego samopoczucia zostały ujęte w cztery wymiary: 1) warunki szkolne, 2) relacje interpersonalne, 3) środki do samorealizacji, 4) stan zdrowia.

Badania przeprowadzono w okresie od października do grudnia 2022 roku na grupie 382 nauczycieli województwa lubelskiego. Do oceny trafności teoretycznej narzędzia wykorzystano Skalę Satysfakcji z Życia (SWLS) Dienera i współpracowników w adaptacji Juczyńskiego, Inwentarz Mini-COPE Carvera w adaptacji Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik do badania dyspozycyjnego radzenia sobie oraz Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) Schwarzera, Jerusalema i Juczyńskiego. Przeprowadzono analizę czynnikową metodą głównych składowych oraz analizę rzetelności. Wyodrębniono cztery podskale narzędzia: relacje szkolne, zdrowie/wigor, warunki szkolne i samorealizacja. Skala Samopoczucia Nauczycieli składająca się łącznie z 16 itemów ma satysfakcjonujące właściwości psychometryczne (wewnętrzna struktura, rzetelność, trafność), co uzasadniają jej możliwości pomiarowe. W odróżnieniu od podobnych narzędzi uwzględnia nie tylko dobrostan psychiczny związany z pracą nauczyciela, ale także samoocenę zdrowia fizycznego, społecznego, warunków życia i możliwości samorealizacji.

Skala Samopoczucia Nauczycieli może znaleźć zastosowanie w badaniach pedeutologicznych, a także związanych z promocją zdrowia w szkole, może też służyć autorefleksji nauczycieli. W zestawieniu z innymi narzędziami mierzącymi podobne konstrukty mogłaby być wykorzystywana w kompleksowych badaniach nad dobro-

stanem nauczycieli i jego uwarunkowaniami. Tego typu badania wydają się bardzo potrzebne w kontekście aktualnych dyskusji społecznych na temat systemu oświaty, statusu zawodu nauczyciela, jego problemów zdrowotnych oraz nasilającego się w Polsce zjawiska odchodzenia z zawodu.

Niektóre badania zagraniczne wskazują na znaczenie dobrostanu nauczycieli dla efektywności edukacyjnej, zarządzania szkołami, powodzenia reform oświatowych, osiągnięć uczniów czy ich szkolnego samopoczucia – zdecydowanie brakuje jednak polskich badań na ten temat.

Słowa kluczowe:
samopoczucie nauczycieli, dobrostan, zdrowie, relacje szkolne, warunki szkolne, samorealizacja, satysfakcja.

Wprowadzenie

Samopoczucie należy rozumieć jako opis subiektywnego dobrostanu w najszerszym rozumieniu. To nie tylko dobry stan zdrowia fizycznego i psychicznego, ale też dobre relacje społeczne, satysfakcja z warunków życia, dobre możliwości rozwoju i samorealizacji.

Dobrostan to złożona, interdyscyplinarna kategoria pojęciowa istotna z punktu widzenia psychologii, pedagogiki, ekonomii czy nauk o zdrowiu. W węższym rozumieniu sprowadzany jest do subiektywnie postrzeganego dobrostanu psychicznego. W szerszym obejmuje zarówno stan obiektywny, jak i subiektywny. To nie tylko posiadany kapitał, ale także świadomość zasobów (osobistych, społecznych, ekonomicznych, zdrowotnych, kulturowych, duchowych) oraz afirmacja (zadowolenie) ich posiadania i perspektywa ich rozwijania (Mirski, 2010; Krok, 2016; Karaś, 2019).

Pojęcie dobrostanu ma swoje źródło w definicji zdrowia WHO (1948, 1984). Popularność w naukach społecznych zyskało dzięki rozwojowi psychologii pozytywnej oraz wczesnym pracom amerykańskiego psychologa Martina Seligmana (2002). Początkowo dobrostan psychiczny był uznawany za synonim szczęścia (Diener i in., 1985; Kahneman, 1999). Z czasem badanie dobrostanu ewoluowało w dwóch nurtach: hedonistycznym i eudajmonistycznym (Ryan, Deci, 2001; Karaś, 2019). Dobrostan w rozumieniu hedonistycznym wyraża się w odczuwaniu przyjemności, zaspokajaniu własnych potrzeb, doświadczaniu pozytywnych uczuć i satysfakcji z różnych życiowych celów. Do najpopularniejszych koncepcji dobrostanu w ujęciu hedonistycznym należy koncepcja Dienera (Diener i in., 2002).

Nurt dobrostanu eudajmonistycznego nawiązuje do filozofii Arystotelesa, dla którego szczęście było realizacją cnoty. Dobrostan wyraża się w posiada-

niu przez człowieka wartościowych przymiotów, które sprawiają, że realizuje on swój potencjał (Ryff, 1989; Waterman i in., 2010). Z perspektywy eudajmonistycznej dobrostan stanowi obiektywną konsekwencję życia zgodnego z ludzką naturą, podczas gdy w rozumieniu hedonistycznym związany jest z subiektywnym pozytywnym stanem psychicznym (Karaś, 2019). Niektóre podejścia łączą w sobie elementy dobrostanu hedonistycznego i eudajmonistycznego, np. cebulowa teoria szczęścia (Czapiński, 2004). Jednak koncepcje rozwijane na gruncie psychologii pozytywnej nie wyczerpują wszystkich wymiarów dobrostanu jako zdrowia subiektywnego, dlatego w perspektywie edukacji zdrowotnej warto uwzględnić zdrowie/dobrostan w wymiarze fizycznym.

1. Założenia teoretyczne

Problematyka ***samopoczucia nauczycieli*** budzi zainteresowanie badaczy z obszaru nauk społecznych na całym świecie. Stres, wypalenie zawodowe, choroby zawodowe związane z oczekiwaniami społecznymi wobec tej grupy zawodowej, poczuciem odpowiedzialności za wychowanie i efekty pracy dydaktycznej, koniecznością stałego podnoszenia kompetencji, hałasem, pracą głosem stanowią realne zagrożenie dla zdrowia nauczycieli niezależnie od szerokości geograficznej (Aelterman i in., 2007; Woynarowska-Sołdan, Węziak-Białowolska, 2012; Wójcik, 2019; Hascher, Waber, 2021; Ortan i in., 2021). Zagadnienie to nabiera szczególnego znaczenia w Polsce w obliczu przeładowanych programów nauczania, niskiego statusu społecznego i materialnego nauczyciela, rozczarowania rodziców brakiem efektywności edukacyjnej, problemów związanych z kryzysową nauką zdalną w warunkach pandemii, konieczności przystosowania szkół do potrzeb uczniów z Ukrainy itp. (Farnicka i in., 2018; Jankowiak, Jaskulska, 2020; Pyżalski, Poleszak, 2022).

Podejmując badania nad dobrostanem nauczycieli, należy uwzględnić różnice pojęciowe pomiędzy dobrostanem (*well-being*), dobrostanem zawodowym (*occupational well-being*) i dobrostanem nauczyciela (*teacher well-being*) (Ortan i in., 2021). Dobrostan to pojęcie odnoszące się do podmiotowych, rodzinnych i społecznych wartości i przekonań. Osadzone jest w kulturze, koncentruje się wokół możliwości i ma kontekst temporalny. Jed-

nocześnie posiada konotację pozytywną, jest unikalny dla każdego człowieka, daje poczucie tożsamości, domaga się szacunku (van Horn i in., 2004; McCallun, Price, 2015). Dobrostan zawodowy związany jest z zaangażowaniem i wyborem ścieżki kariery. Wyraża zależność z wyczerpaniem emocjonalnym i satysfakcją zawodową (Matteuci i in., 2017). Dobrostan nauczyciela to poczucie zawodowej samorealizacji, satysfakcji, celu, szczęścia uzyskane w procesie współpracy z innymi nauczycielami i uczniami (Acton, Glasgow, 2015). Badając samopoczucie nauczyciela, trudno jednoznacznie stwierdzić, czy aktualny stan subiektywny związany jest wyłącznie z pracą w szkole, czy raczej jest wypadkową wielu czynników, np. zdrowia fizycznego, właściwości psychicznych, prywatnej sfery codziennego życia czy kontekstu kulturowego.

Szwajcarskie badaczki Tina Hascher i Jennifer Waber dokonały przeglądu literatury anglojęzycznej dotyczącej badań empirycznych nad dobrostanem nauczycieli w latach 2000–2019. Analizując 98 projektów badawczych realizowanych w ponad 40 krajach, autorki zwróciły uwagę na różnorodność założeń teoretycznych leżących u podstaw definiowania konstruktu dobrostanu nauczyciela (Hascher, Waber, 2021). Najwięcej prac znalazło swoje teoretyczne uzasadnienie w psychologii dobrostanu (Ryff, Keyes, 1995; Deci, Ryan, 2002; Diener i in., 2002), gdzie subiektywne samopoczucie definiowane jest jako poznawcza i emocjonalna ocena życia jednostki. Duża grupa badań nad dobrostanem nauczycieli odwołuje się do psychologii pozytywnej, a w szczególności późniejszych prac Seligmana (2012, 2018), który różnicuje znaczeniowo pojęcia szczęścia i dobrostanu, opisując dobrostan jako konstrukt składający się z pięciu elementów: pozytywnych emocji, zaangażowania, poczucia sensu i celu w życiu, pozytywnych relacji i osiągnięć. Część badań nad dobrostanem nauczycieli odwołuje się do psychologii pracy i organizacji. Pozytywny wymiar dobrostanu obejmuje takie czynniki jak: zaangażowanie w pracę, szczęście w pracy i satysfakcja zawodowa; negatywne wskaźniki dobrostanu to pracoholizm i wypalenie zawodowe (Bakker, Oerlemans, 2011).

Niektóre prace badawcze odnoszą się do koncepcji dobrostanu nauczyciela zorientowanej na pojęcie dobrostanu zawodowego (van Horn i in., 2004). Konstrukt ten obejmuje pozytywną ocenę różnych aspektów pracy zawodowej człowieka, w tym wymiar emocjonalny, motywacyjny, behawioralny, poznawczy i psychosomatyczny. Niewielki odsetek prac nad dobrosta-

nem nauczyciela odnosi się do nauk o zdrowiu, gdzie podstawą definiowania dobrostanu jest definicja zdrowia WHO (1948, 1984). Autorzy pozostałych prac przy tworzeniu modelu badawczego odwołują się do koncepcji psychologicznych lub socjologicznych albo przyjmują perspektywę interdyscyplinarną. Ponadto w niektórych doniesieniach z badań trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, czy analizowane są wymiary dobrostanu, czy też jego korelaty/predyktory. Przykładem może być projekt realizowany przez belgijskich badaczy, którzy opierając się na teorii systemów, zoperacjonalizowali dobrostan nauczyciela jako pozytywny stan emocjonalny, będący efektem harmonii między sumą czynników środowiskowych oraz osobistych potrzeb i oczekiwań nauczycieli. Na podstawie analizy czynnikowej wyodrębnili składowe dobrego samopoczucia odnoszące się do rzeczywistości szkolnej i specyfiki wykonywanego zawodu, a także uwarunkowań podmiotowych i społeczno-kulturowych, następnie zaś zaprezentowali model ich wzajemnych powiązań (Aelterman i in., 2007). Wyniki większości badań wskazują na znaczenie relacji społecznych jako jednego z najważniejszych czynników dobrostanu nauczycieli. Zwrócono też uwagę na empirycznie udowodnione konsekwencje dobrostanu nauczycieli dla jakości edukacji (efektywności nauczania, osiągnięć ucznia, organizacji pracy szkoły, powodzenia reform edukacyjnych) i dobrostanu ucznia (Split i in., 2011; Turner, Thielking, 2019; Benevene i in., 2020; Teachers' and students' well-being, 2021).

Znaczenie relacji nauczyciel–uczeń dla dobrostanu nauczyciela podkreślają badacze holenderscy (Split i in., 2011). Zwracają uwagę, że w wielu badaniach trudne relacje szkolne wyjaśniają problem stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli. Odwołując się do transakcyjnego ujęcia stresu i radzenia sobie (Lazarus, Folkman, 1987; Lazarus, 1991), zbudowali model teoretyczny zależności między interakcjami nauczyciel–uczeń a dobrostanem nauczyciela. Kluczową rolę w zrozumieniu tych powiązań odgrywają mentalne reprezentacje związane z postrzeganiem zachowania ucznia przez nauczyciela, które są źródłem emocji warunkujących dobrostan. Zdaniem autorów zależność między relacjami a dobrostanem ma charakter dwustronny. Ponadto istotne znaczenie mają czynniki pozytywne o charakterze mediatorów pomiędzy interakcjami szkolnymi a dobrostanem nauczyciela. Są nimi: satysfakcja z pracy, motywacja, poczucie własnej skuteczności, samoocena, pozytywny obraz siebie.

W Polsce badania nad dobrostanem nauczycieli prowadzone były przez Magdalenę Woynarowską-Sołdan i Dorotę Węziak-Białowolską (2012). Autorki skonstruowały Skalę Czynników Sprzyjających Dobremu Samopoczuciu Zawodowemu Nauczycieli. Wyodrębniono następujące podskale: 1) warunki pracy, 2) społeczność nauczycieli (relacje, współpraca, przepływ informacji), 3) społeczność uczniów i rodziców, 4) organizacja i obciążenie pracą, 5) kompetencje zawodowe. Pominięto czynniki związane z funkcjonowaniem systemu edukacji, a także uwarunkowania indywidualne i pozazawodowe. Należy podkreślić, że skala dotyczy uwarunkowań dobrostanu, a nie samego konstruktu dobrostanu nauczyciela.

1.1. Dobrostan nauczyciela a satysfakcja z życia

Skala Satysfakcji z Życia jest polską adaptacją kwestionariusza SWLS (The Satisfaction with Life Scale), przygotowanego przez Eda Dienera i współpracowników (1985). Autorzy pierwotnej wersji narzędzia odwołują się do pojęcia subiektywnego dobrego samopoczucia, które jest ważnym elementem zdrowia, a niekiedy jego synonimem. Jednocześnie powołują się na definicję zadowolenia z życia jako ogólną ocenę jakości życia odniesioną do wybranych kryteriów. Ocena satysfakcji z życia jest zatem wynikiem porównania własnej sytuacji z ustalonymi przez siebie standardami. Pojęcie subiektywnego dobrego samopoczucia wydaje się odpowiadać dobrostanowi w jego psychicznym wymiarze i jest znaczeniowo szersze niż satysfakcja z życia. W koncepcji Dienera samopoczucie tworzą trzy elementy: poziom satysfakcji z życia, pozytywne uczucia i brak uczuć negatywnych. Satysfakcja z życia nauczycieli może być związana z życiem osobistym, rodzinnym, realizacją zainteresowań, stanem zdrowia, poziomem życia itp. Wszystkie te obszary mogą oddziaływać na funkcjonowanie w zawodzie nauczyciela oraz samopoczucie z nim związane. W polskich badaniach normalizacyjnych średni wynik uzyskany w grupie nauczycieli był niższy niż w całej grupie osób dorosłych. Co ciekawe, wyższy wynik uzyskano nie tylko w grupie studentów, ale także w grupie kobiet w ciąży powikłanej oraz diabetyków i pacjentów dializowanych (Juczyński, 2012, s. 130).

1.2. Dobrostan nauczyciela a radzenie sobie ze stresem

Rola i zawód nauczyciela są związane z licznymi stresorami, sytuacjami trudnymi, które nie są obojętne dla samopoczucia nauczyciela. Dlatego ważna jest umiejętność dyspozycyjnego radzenia sobie, czyli wypracowana strategia reagowania w sytuacjach stresowych, problemowych (Kwiatkowski, 2018). Różnorodność strategii, którymi dysponuje jednostka, oraz elastyczność ich dostosowania do aktualnej sytuacji zwiększają możliwość ich efektywnego wykorzystania. Radzenie sobie stanowi ważny zasób z punktu widzenia dobrostanu nauczyciela. Często przyjmuje się, że strategie konfrontacyjne są skuteczniejsze od unikowych. Jednak w wielu sytuacjach trudnych, z którymi nierzadko mają do czynienia nauczyciele, takie strategie jak unikanie czy zaprzeczenie mogą być bardziej funkcjonalne (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2012, s. 5–6).

1.3. Dobrostan nauczyciela a poczucie własnej skuteczności

Dobrostan nauczycieli nie odnosi się wyłącznie do ich aktywności zawodowej, dotyczy również oceny ich stanu zdrowia, warunków życia czy samorealizacji w wymiarze osobistym. Stąd wybór Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) jako jednego z narzędzi do badania korelatów samopoczucia nauczycieli. Spostrzegana skuteczność może się odnosić do specyficznych obszarów aktywności, a także wyrażać ogólne przekonanie co do skuteczności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i problemowych (Juczyński, 2012). Wykazano, że im wyższe jest poczucie własnej skuteczności, tym mniejsze są tendencje do przeżywania stresu w sytuacjach szkolnych i wypalenia zawodowego (Schwarzer, Hallum, 2008). Zauważono współzależność między poczuciem własnej skuteczności nauczycieli a ich satysfakcją zawodową. Ponadto dostrzeżono, że poczucie własnej skuteczności rośnie wraz z doświadczeniem zawodowym u młodych nauczycieli, jednak z czasem stabilizuje się, a nawet spada (Klassen, Chiu, 2010).

Poczucie własnej skuteczności nauczycieli jest związane z dobrymi relacjami szkolnymi, twórczym, elastycznym procesem edukacyjnym, uwzględniającym indywidualne podejście do ucznia, dostrzeganie jego potrzeb, troskę o serdeczne wzajemne interakcje (Dalioglu, Adiguzel, 2016).

W polskich badaniach ustalono, że wysokie poczucie własnej skuteczności nauczyciela współwystępuje z podejściem indywidualnym do ucznia, rozwijaniem jego wewnątrzsterowności i samokontroli (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2008). Samoskuteczność nauczyciela obniża się, kiedy ten jest skupiony przede wszystkim na programie nauczania i dyscyplinie w klasie szkolnej (Lamote, Engels, 2010). Zdefiniowany przez Alberta Bandurę (1977) termin samoskuteczność zawężony do pracy edukacyjnej oznacza przekonanie, że zachowania nauczyciela przyniosą efekty dydaktyczno-wychowawcze w postaci wzrostu osiągnięć ucznia. Poczucie własnej skuteczności może być postrzegane jako czynnik decydujący o tym, na ile nauczyciel będzie w stanie korzystać ze swoich kompetencji (Kulawska, 2017). Doceniając znaczenie poczucia własnej skuteczności dla dobrostanu nauczyciela, badacze przestrzegają przed przypisywaniem mu istotnego znaczenia dla efektywności dydaktyczno-wychowawczej wyrażającej się w osiągnięciach uczniów. Wyniki badań nad dobrostanem nauczyciela wyjaśnianym przez jego poczucie własnej skuteczności wydają się zadowalające. Nie znajdują jednak odzwierciedlenia w niepokojąco niskich wynikach badań nad dobrostanem ucznia, jego zadowoleniem ze szkoły i efektów pracy nauczyciela (Aelterman i in., 2007).

2. Założenia konstrukcyjne Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN)

Skala Samopoczucia Nauczycieli została skonstruowana na podstawie koncepcji skandynawskiego socjologa Erika Allardta (1973, 2003), który dobrostan (*well-being*) postrzega w kontekście szerzej rozumianego dobrobytu (*welfare*). Dostrzega on związek między poziomem życia (*level of living*) i jakością życia (*quality of life*). Jednocześnie zwraca uwagę na trzy zasadnicze wymiary samopoczucia: *having*, *loving* oraz *being*. *Having* odnosi się do zasobów materialnych, warunków życia, zatrudnienia, stanu zdrowia itp. *Loving* symbolizuje relacje społeczne. *Being* oznacza szeroko rozumiane samopoczucie psychiczne (dobrostan psychiczny), na które składają się m.in. poczucie własnej wartości, zadowolenie z życia, doświadczenie podmiotowości, możliwość samorealizacji itp.

Teoria dobrego samopoczucia Allardta wykracza poza dobrostan w rozumieniu psychologii pozytywnej, ponieważ uwzględnia zdrowie subiektywne w wymiarze fizycznym. Łączy podejście hedonistyczne i eudajmonistyczne. Koncepcja dobrobytu Allardta została zaadaptowana do sytuacji szkolnej przez Konu i współpracowników (Konu, Rimpela, 2002; Konu i in., 2010). Wskaźniki dobrego samopoczucia zostały ujęte w cztery wymiary: 1) warunki szkolne, 2) relacje interpersonalne, 3) środki do samorealizacji, 4) stan zdrowia. Te cztery wymiary stały się podstawą konstrukcji autorskiej Skali Samopoczucia Nauczycieli. Do oceny trafności teoretycznej narzędzia w badaniach wykorzystano Skalę Satysfakcji z Życia (SWLS) Dienera i współpracowników w adaptacji Juczyńskiego, Inwentarz Mini-COPE Carvera w adaptacji Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik do badania dyspozycyjnego radzenia sobie oraz Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) Schwarzera, Jerusalema i Juczyńskiego.

3. Procedura opracowania Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN)

W badaniu przeprowadzonym drogą internetową w okresie od marca do maja oraz od października do grudnia 2022 roku wzięło udział łącznie 382 nauczycieli w wieku 21–60 lat (średnia wieku to około 37 lat). Statystyki dla opisu grupy badanych przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka grupy badanych nauczycieli

Charakterystyka grupy badanych N = 382	n	%
Płeć		
kobieta	316	82,7%
mężczyzna	66	17,3%
Miejsce zamieszkania		
miasto	244	63,9%
wieś	138	36,1%

Tabela 1 (cd.)

Charakterystyka grupy badanych N = 382	n	%
Miejsce pracy		
miasto	265	69,4%
wieś	117	30,6%
Pracuję jako:		
pedagog specjalny	23	6,0%
nauczyciel przedszkola	50	13,1%
nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej	103	27,0%
nauczyciel świetlicy, bibliotekarz	7	1,8%
nauczyciel szkoły ponadpodstawowej	46	12,0%
nauczyciel klas 4–8	153	40,1%
Wykształcenie		
licencjackie (lub student)	58	15,2%
magisterskie (lub podyplomowe)	324	84,8%
Stopień awansu zawodowego:		
stażysta	57	14,9%
kontraktowy	51	13,4%
mianowany	125	32,7%
dyplomowany	125	32,7%
bez stopnia awansu	24	6,3%
Sytuacja materialna		
bardzo dobra	37	9,7%
dobra	191	50,0%
przeciętna	132	34,6%
zła	22	5,8%

Źródło: dane z badań własnych.

Z analizy danych zawartych w tabeli 1 wynika, że zdecydowaną większość w badanej grupie nauczycieli (ponad 82%) stanowiły kobiety. Wśród respondentów przeważali mieszkańcy miast (niemal ⅔ badanych), jako miejsce pracy najwięcej nauczycieli wskazało szkoły miejskie (prawie 70% badanych). Ponad ⅔ badanych to nauczyciele uczący w szkołach podstawowych (w tym 40% to nauczyciele przedmiotowi z klas 4–8, a 27% – nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej). Niemal 85% badanych legitymowało się wykształceniem wyższym magisterskim lub deklarowało ukończenie studiów podyplomowych. Większość badanych uzyskała stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego. Połowa respondentów oceniła swoją sytuację materialną jako dobrą.

Punktem wyjścia do oceny samopoczucia nauczycieli była psychometryczna analiza właściwości autorskiego narzędzia Skala Samopoczucia Nauczycieli. Teoretyczną podstawą dobrostanu nauczyciela uczyniono koncepcję dobrobytu Allardta zaadaptowaną do rzeczywistości szkoły przez Konu i współpracowników. Kwestionariusz obejmuje 16 pozycji mających postać twierdzeń odwołujących się do różnych wymiarów dobrostanu nauczyciela. Respondenci mieli za zadanie ustosunkować się do każdego z nich, oceniając na 5-stopniowej skali Likerta, w jakim stopniu mogą odnieść sformułowane w nich przekonania do siebie (tak; raczej tak; ani tak, ani nie; raczej nie; nie). Wyniki badań poddano procedurom statystycznym z wykorzystaniem pakietu IBM SPSS Statistic, wersja 28.0.

4. Analiza czynnikowa i analiza rzetelności Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN)

Punktem wyjścia do analizy struktury dobrostanu mierzonego za pomocą Skali Samopoczucia Nauczycieli było wykonanie testów Kaisera-Mayera-Olkina i Bartletta. Wysoka wartość współczynnika KMO pozwala przewidzieć zadowalającą redukcję zmiennych, natomiast istotny statystycznie wynik testu sferyczności Bartletta sugeruje, że w obrębie skali samopoczucia nauczycieli występują ukryte czynniki (por. tabela 2). Uzasadnione jest przeprowadzenie eksploracyjnej analizy czynnikowej w celu zidentyfikowania wymiarów samopoczucia nauczycieli.

Tabela 2. Wyniki testów adekwatności doboru próby oraz identyfikacji ukrytych czynników Skali Samopoczucia Nauczycieli

Testy Kaisera-Mayera-Olkina i Bartletta		
miara KMO adekwatności doboru próby		0,813
Test sferyczności Bartletta	przybliżone chi-kwadrat	1609,910
	df	120
	istotność	< 0,001

Źródło: dane z badań własnych.

Zastosowano analizę czynnikową metodą głównych składowych z rotacją Varimax i normalizacją Kaisera. Po wyodrębnieniu czterech składowych wariancja osiągnęła zadowalającą wartość 55,24%.

Analiza macierzy rotowanych składowych pozwoliła na przypisanie itemów o najwyższych ładunkach do każdego z czterech wyodrębnionych czynników. Na podstawie analizy twierdzeń opisujących pozycje każdej z podskal zdefiniowano cztery wymiary samopoczucia nauczycieli:

- Czynnik I: ***relacje szkolne*** – obejmuje samopoczucie związane z relacjami nauczycieli z uczniami, ich rodzicami oraz innymi nauczycielami. Wskaźnikiem relacji szkolnych jest ocena satysfakcji w komunikacji z uczniami, otrzymywanego wsparcia ze strony innych nauczycieli, współpracy i kontaktów towarzyskich oraz ocena relacji społecznych w kategoriach szacunku, zrozumienia, tolerancji, zdrowej rywalizacji.
- Czynnik II: ***zdrowie/wigor*** – obejmuje subiektywną ocenę zdrowia w jego wymiarze fizycznym, psychicznym i emocjonalnym z uwzględnieniem odczucia wigoru/energii do pracy w szkole. Pozycje budujące ten czynnik każdorazowo odnoszą subiektywne zdrowie nauczyciela do jego pracy w szkole.
- Czynnik III: ***warunki szkolne*** – obejmuje samopoczucie w kategoriach zadowolenia z warunków pracy związanych z infrastrukturą szkoły, w tym bazą lokalową, techniczną, dostępnością pomocy dydaktycznych. Uwzględniono również satysfakcję z otrzymywanego wynagrodzenia za pracę oraz poczucie bycia docenionym. Samopoczucie

związane z warunkami szkolnymi dotyczy także oceny wpływu takich elementów jak: hałas, tłok, nadmiar obowiązków. Czynnik ten jest też związany z oceną atmosfery/klimatu szkoły.

- Czynnik IV: ***samorealizacja*** – obejmuje satysfakcję nauczycieli w obszarze zaangażowania, otwartości na nowe wyzwania zawodowe, gotowości do rozwoju i podnoszenia kompetencji. Satysfakcja w wymiarze samorealizacji wiąże się również z poczuciem szczęścia i spełnienia w pracy nauczyciela, a także podejmowaniem działań na rzecz rozwoju osobistego i dbałości o zdrowie.

Analiza rzetelności z użyciem współczynnika Alfa Cronbacha wykazała satysfakcjonujące wskaźniki zarówno dla całej skali (α = 0,811 dla 16 pozycji), jak i każdej z czterech wyodrębnionych podskal. Wewnętrzną spójność czynników potwierdza analiza twierdzeń pozycji przypisanych do podskal kwestionariusza.

Tabela 3. Wyniki analizy rzetelności Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN)

Czynnik I: relacje szkolne **Statystyki rzetelności** (dla 4 pozycji) Alfa Cronbacha = 0,732; Alfa Cronbacha na podstawie pozycji standaryzowanych = 0,733					
Statystyki pozycji	korelacja item-skala	ładunki czynnikowe	M	SD	N
13. Potrafię dobrze komunikować się z moimi uczniami	0,438	0,687	4,30	0,834	382
14. Mogę liczyć na pomoc i wsparcie kolegów i koleżanek z pracy	0,501	0,729	4,23	0,879	382
15. Źle się czuję w towarzystwie nauczycieli z mojej szkoły	0,677	–0,805	4,05	1,121	382
16. Relacje społeczne w mojej szkole oparte są na zrozumieniu, szacunku, tolerancji, zdrowej rywalizacji	0,507	0,629	3,65	1,130	382

Tabela 3 (cd.)

Czynnik II: zdrowie/wigor **Statystyki rzetelności** (dla 3 pozycji) Alfa Cronbacha = 0,697; Alfa Cronbacha na podstawie pozycji standaryzowanych = 0,696					
Statystyki pozycji	korelacja item-skala	ładunki czynnikowe	M	SD	N
1. Moje zdrowie pogorszyło się na skutek pracy w szkole	0,463	0,762	2,88	1,200	382
2. Rano budzę się wypoczęta(-y) i mam dużo energii do pracy na cały dzień	0,484	–0,655	2,79	1,139	382
4. Czuję się zmęczona(-y) psychicznie i emocjonalnie pracą nauczyciela	0,600	0,738	3,02	1,277	382
Czynnik III: warunki szkolne **Statystyki rzetelności** (dla 5 pozycji) Alfa Cronbacha = 0,639; Alfa Cronbacha na podstawie pozycji standaryzowanych = 0,650					
Statystyki pozycji	korelacja item-skala	ładunki czynnikowe	M	SD	N
5. Dochody z pracy nauczyciela są dla mnie satysfakcjonujące	0,253	–0,394	4,01	1,130	382
6. Moja szkoła jest dla mnie przyjaznym miejscem pracy, lubię jej atmosferę	0,446	–0,481	2,08	0,937	382
7. W pracy nauczyciela przytłacza mnie hałas, tłok oraz nadmiar obowiązków	0,477	0,533	3,12	1,280	382
8. Warunki lokalowe, wyposażenie techniczne, dostępność pomocy dydaktycznych w mojej szkole nie są wystarczające	0,273	0,722	3,02	1,378	382
12. W mojej szkole czuję się niedoceniana(-y)	0,569	0,625	2,59	1,189	382

Tabela 3 (cd.)

Czynnik IV: samorealizacja **Statystyki rzetelności** (dla 4 pozycji) Alfa Cronbacha = 0,617; Alfa Cronbacha na podstawie pozycji standaryzowanych = 0,639					
Statystyki pozycji	korelacja item-skala	ładunki czynnikowe	M	SD	N
3. Staram się w sposób aktywny dbać o swoje zdrowie	0,657	0,347	3,68	0,965	382
9. Praca nauczyciela jest dla mnie źródłem satysfakcji, dzięki niej czuję się osobą szczęśliwą i spełnioną	0,466	0,377	3,85	0,958	382
10. Jestem otwarta(-y) na nowe wyzwania w pracy nauczyciela, ciągle czegoś się uczę, podnoszę kompetencje zawodowe	0,697	0,493	4,41	0,640	382
11. Dbam o swój rozwój osobisty, mam wiele zainteresowań niezwiązanych bezpośrednio z pracą nauczyciela	0,764	0,424	4,29	0,861	382
Alfa dla całej skali **Statystyki rzetelności** (dla 16 pozycji) Alfa Cronbacha = 0,811; Alfa Cronbacha na podstawie pozycji standaryzowanych = 0,812					

Źródło: dane z badań własnych.

5. Trafność teoretyczna (kryterialna) Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN)

W celu sprawdzenia współzależności między samopoczuciem w wymiarze ogólnym, czterema podskalami wyodrębnionymi w analizie czynnikowej oraz zmiennymi powiązanymi z samopoczuciem, jak: satysfakcja z życia, poczucie własnej skuteczności oraz strategie radzenia sobie, przeprowadzono analizę korelacyjną przy użyciu współczynnika r Pearsona. Oczekiwano współzależności dodatnich między samopoczuciem nauczycieli a satysfakcją z życia, poczuciem własnej skuteczności oraz radzeniem sobie ze stresem w sposób aktywny, zadaniowy.

Tabela 4. Współzależność między samopoczuciem nauczycieli a satysfakcją z życia, samoskutecznością i dyspozycyjnym radzeniem sobie

Zmienne		Samo-poczucie suma	Czynnik I: relacje szkolne	Czynnik II: zdrowie/ wigor	Czynnik III: warunki szkolne	Czynnik IV: samo-realizacja
Samopoczucie suma	r	1	0,481**	0,517**	0,655**	0,534**
	p		< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
Czynnik I: relacje szkolne	r	0,481**	1	–0,019	0,065	0,234**
	p	< 0,001		0,709	0,203	< 0,001
Czynnik II: zdrowie/wigor	r	0,517**	–0,019	1	0,273**	–0,044
	p	< 0,001	0,709		< 0,001	0,395
Czynnik III: warunki szkolne	r	0,655**	0,065	0,273**	1	–0,058
	p	< 0,001	0,203	< 0,001		0,261
Czynnik IV: samorealizacja	r	0,534**	0,234**	–0,044	–0,058	1
	p	< 0,001	< 0,001	0,395	0,261	
Satysfakcja	r	0,575**	0,319**	0,263**	0,306**	0,382**
	p	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
Samosku-teczność	r	0,772**	0,366**	0,377**	0,511**	0,424**
	p	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
Aktywne radzenie sobie	r	0,338**	0,155**	0,176**	0,181**	0,226**
	p	< 0,001	0,002	< 0,001	< 0,001	< 0,001
Planowanie	r	0,219**	0,141**	0,125*	0,090	0,139**
	p	< 0,001	0,006	0,015	0,078	0,006
Pozytywne przewar-tościowanie	r	0,245**	0,119*	0,046	0,131	0,224**
	p	< 0,001	0,020	0,373	0,011	< 0,001
Akceptacja	r	0,189**	0,161**	0,013	0,051	0,197**
	p	< 0,001	0,002	0,794	0,317	< 0,001

Tabela 4 (cd.)

Zmienne		Samopoczucie suma	Czynnik I: relacje szkolne	Czynnik II: zdrowie/ wigor	Czynnik III: warunki szkolne	Czynnik IV: samorealizacja
Poczucie humoru	r	0,046	0,038	0,040	0,013	0,028
	p	0,368	0,454	0,432**	0,803	0,586
Zwrot ku religii	r	−0,124*	−0,039	0,001	−0,045	−0,168**
	p	0,015	0,446	0,977	0,383	< 0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	r	−0,159**	−0,071	−0,175**	−0,085	−0,038
	p	0,002	0,168	< 0,001	0,097	0,459
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	r	0,012	0,124*	−0,046	−0,057	0,042
	p	0,812	0,015	0,365	0,269	0,414
Odwracanie uwagi	r	0,060	0,002	0,074	0,083	−0,034
	p	0,241	0,972	0,146	0,107	0,503
Zaprzeczenie	r	−0,347**	−0,232**	−0,117*	−0,173**	−0,241**
	p	< 0,001	< 0,001	0,022	< 0,001	< 0,001
Wyładowanie	r	−0,259**	−0,055	−0,099	−0,223**	−0,147**
	p	< 0,001	0,282	0,054	< 0,001	0,004
Zażywanie substancji psychoaktywnych	r	−0,163**	−0,124*	−0,018	−0,009	−0,216**
	p	0,001	0,015	0,729	0,853	< 0,001
Zaprzestanie działań	r	−0,032	−0,034	0,019	0,015	−0,070
	p	0,539	0,508	0,705	0,768	0,174
Obwinianie siebie	r	−0,212**	−0,112*	−0,097	−0,074	−0,183**
	p	< 0,001	0,029	0,058	0,148	< 0,001

*p < 0,05, **p < 0,01
Źródło: dane z badań własnych.

Przedstawione w tabeli 4 wyniki wskazują na istotną statystycznie współzależność między czynnikiem I: relacje szkolne a czynnikiem IV: samorealizacja, a także między czynnikiem II: zdrowie/wigor a czynnikiem III: warunki szkolne. Można wnioskować, że nie wszystkie wymiary samopoczucia nauczycieli są powiązane ze sobą – pozytywna ocena zdrowia wykazuje współzależność z warunkami funkcjonowania nauczyciela w szkole, a zadowolenie z relacji społecznych jest związane z satysfakcją wynikającą z samorealizacji, gotowości rozwoju i zaangażowania w pracę nauczyciela.

W ocenie trafności teoretycznej narzędzia do badania samopoczucia nauczycieli ważne są również istotne statystycznie korelacje z narzędziami mierzącymi podobne konstrukty. Satysfakcja z życia mierzona za pomocą polskiej adaptacji SWLS wysoko koreluje zarówno z wynikiem ogólnym SSN, jak i jego czterema wymiarami (współzależności istotne na poziomie poniżej 0,001). Powiązanie dobrostanu nauczycieli z zadowoleniem z życia wykazuje zbieżność z dotychczasowymi badaniami, w których dowiedziono, że satysfakcja z życia nauczycieli jest silnie skorelowana z ich satysfakcją zawodową (Luque-Reca i in., 2022).

Istotnym statystycznie korelatem zarówno dla wyniku sumarycznego samopoczucia nauczyciela, jak i każdego z czynników budujących samopoczucie jest uogólnione poczucie własnej skuteczności. W badaniach nad samopoczuciem nauczycieli prowadzonych przez naukowców z Belgii (Aelterman i in., 2007) oraz Rumunii (Ortan i in., 2021) ustalono, że poczucie własnej skuteczności jest najsilniejszym predyktorem satysfakcji zawodowej. Dodatkowo badacze z Belgii wykazali znaczenie poczucia własnej skuteczności dla czynników dobrostanu związanych z relacjami z dyrekcją, innymi nauczycielami oraz rodzicami uczniów, a także dla zmiennych związanych z warunkami edukacji i profesjonalnego rozwoju (liczebność klasy szkolnej, polityka oświatowa, odczuwana presja i obciążenie pracą, infrastruktura szkoły, wsparcie w doskonaleniu kompetencji i podejmowaniu działań na rzecz innowacyjności) (Aelterman i in., 2007).

Analiza powiązań korelacyjnych między strategiami radzenia sobie mierzonymi skalą Mini-COPE a samopoczuciem nauczyciela pozwala dostrzec istotne statystycznie zależności dodatnie między dobrostanem nauczyciela a aktywnym radzeniem sobie ze stresem i problemami. Jednocześnie należy zauważyć istotne statystycznie zależności ujemne ze strategiami ucieczkowy-

mi (zaprzeczenie, wyładowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych czy obwinianie siebie), uważanymi za mniej skuteczne. Warto również odnotować istotną statystycznie zależność ujemną między poszukiwaniem wsparcia społecznego a wymiarem dobrostanu nauczyciela związanym ze zdrowiem. W literaturze przedstawiane są różne modele relacji między strategiami radzenia sobie nauczycieli a ich dobrostanem. Na przykład Philip D. Parker i Andrew J. Martin (2009) wykazali, że strategie bezpośrednie (*direct coping*) są lepszymi predyktorami dobrostanu nauczycieli niż strategie łagodzące (*paliative coping*), które często działają krótkoterminowo bądź ich efekt jest jedynie pośredni albo bardzo odroczony w czasie. Jednocześnie strategie poznawcze bardziej sprzyjają samopoczuciu nauczycieli i ich zaangażowaniu w pracę niż strategie behawioralne.

6. Obliczanie wyników Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN)

Skala Samopoczucia Nauczycieli (SSN) diagnozuje dobrostan nauczycieli w czterech obszarach: relacje szkolne, zdrowie/wigor, warunki szkolne, samorealizacja. Możliwe jest ustalenie wyniku sumarycznego, jak również analizowanie samopoczucia nauczyciela w każdej z czterech podskal. Narzędzie składa się z instrukcji dla badanego oraz 16 twierdzeń. Respondenci ustosunkowują się do tych twierdzeń, wskazując na pięciostopniowej skali Likerta, w jakim stopniu zgadzają się z każdym z nich. Kolejnym cyfrom przyporządkowane są następujące odpowiedzi: 1 – nie (nie zgadzam się z tym twierdzeniem); 2 – raczej nie; 3 – ani tak, ani nie; 4 – raczej tak; 5 – tak (zgadzam się z tym twierdzeniem). Minimalny wynik możliwy do uzyskania w całej skali to 16, maksymalny – 60. Przy sumowaniu wyników zarówno w całej skali, jak i podskalach należy pamiętać o odwróceniu wyników pozycji numer 1, 4, 7, 8, 12, 15.

7. Skala stenowa sumarycznego wyniku Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN)

Wartości stenowe obliczono dla grupy 382 nauczycieli, porównując sumaryczny wynik Skali Samopoczucia Nauczycieli z wynikiem standaryzowanym według wzoru S = 5,5 + 2xZ, gdzie S oznacza wartość stenową w przedziale 1–10, a Z to wynik standaryzacji.

Tabela 5. Skala stenowa dla sumarycznego wyniku Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN)

Sten	Wynik surowy	
	min.	max.
1	36	44
2	45	46
3	47	49
4	50	51
5	52	53
6	54	56
7	57	58
8	59	61
9	62	63
10	64	80

Źródło: dane z badań własnych.

Wyniki uzyskane w zakresie stenów 1–4 wskazują na niski poziom samopoczucia nauczyciela, wyniki z 5. i 6. stenu to przeciętny poziom samopoczucia nauczyciela, a wyniki w przedziale 7–10 należy interpretować jako wysoki poziom samopoczucia nauczyciela.

Tak rozumiane normy stenowe można stosować w badaniach porównawczych, mogą być również użyteczne w zestawieniu z wynikami uzyskanymi za pomocą innych narzędzi badawczych.

Podsumowanie, wnioski, ograniczenia

Autorskie narzędzie do badania samopoczucia nauczycieli odwołuje się do modelu dobrostanu Allardta, ujmującego je w sposób możliwie szeroki, uwzględniający obok dobrostanu psychicznego (*being*) ocenę relacji społecznych (*loving*) oraz zasobów (*having*). Koncepcja Allardta została zaadaptowana do badania dobrostanu szkolnego uczniów i nauczycieli przez Konu i współpracowników, a wymiary dobrostanu sprowadzone do czterech czynników (zdrowie, warunki, relacje, samorealizacja). Skalę Samopoczucia Nauczycieli składającą się z 16 itemów można wyrazić w postaci czterech podskal odpowiadających czterem wymiarom samopoczucia.

Satysfakcjonujące właściwości psychometryczne (wewnętrzna struktura, rzetelność, trafność) prezentowanej Skali Samopoczucia Nauczycieli uzasadniają jej możliwości pomiarowe. Narzędzie stanowi uzupełnienie badań nad dobrostanem nauczycieli realizowanych na podstawie teoretyczno-metodologicznych założeń psychologii dobrostanu (Diener, 1985; Ryff, 1989; Deci, Ryan, 2002), psychologii pozytywnej (Seligman, 2002, 2012), psychologii pracy i organizacji (Bakker, Oerlenmans, 2011; Warr, 1994) czy nauk o zdrowiu (Wagner i in., 2016).

Skala Samopoczucia Nauczycieli może znaleźć zastosowanie w badaniach pedeutologicznych, a także związanych z promocją zdrowia w szkole, może też służyć autorefleksji nauczycieli. W zestawieniu z narzędziami takimi jak Skala Satysfakcji z Życia (Juczyński, 2012), Kwestionariusz Dobrostanu w Sytuacji Pracy (Czerw, 2014), Skala Zaangażowania w Pracę (Szabowska-Walaszczyk i in., 2011), Skala Czynników Sprzyjających Dobremu Samopoczuciu Zawodowemu Nauczycieli (Woynarowska-Sołdan, Węziak-Białowolska, 2012) mogłaby służyć kompleksowym badaniom nad dobrostanem nauczycieli i jego uwarunkowaniami. Takie badania są potrzebne w sytuacji narastającego problemu wypalenia zawodowego, obniżającego się statusu społecznego oraz zjawiska odchodzenia z zawodu nauczycieli.

Niektóre badania wskazują na znaczenie dobrostanu nauczycieli dla efektywności edukacyjnej, zarządzania szkołami, powodzenia reform oświatowych, osiągnięć uczniów czy ich szkolnego samopoczucia (Engels i in., 2003;

Sutton, Wheatley, 2003; Duckworth i in., 2009) – zdecydowanie brakuje jednak polskich badań na ten temat.

Prowadząc badania nad dobrostanem nauczycieli, należy mieć świadomość różnic kulturowych związanych z funkcjonowaniem systemu edukacji w różnych krajach, polityką oświatową, a także wrażliwości samopoczucia nauczycieli na dynamiczne zmiany społeczno-ekonomiczne i polityczne.

Skala Samopoczucia Nauczycieli (SSN)

(Agnieszka Buczak)

Badanie, w którym bierze Pani/Pan udział, pozwoli zdiagnozować samopoczucie nauczycieli w szkole w zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Używając pięciostopniowej skali, proszę ocenić, na ile zgadza się Pani/Pan z podanym w kwestionariuszu twierdzeniem. Proszę otoczyć kółkiem właściwą cyfrę, jeśli cyfry te oznaczają:

1 – nie
2 – raczej nie
3 – ani tak, ani nie
4 – raczej tak
5 – tak

Dziękujemy za udział w badaniu.

Nr	Twierdzenie	1	2	3	4	5
1.	Moje zdrowie pogorszyło się na skutek pracy w szkole	1	2	3	4	5
2.	Rano budzę się wypoczęta(-y) i mam dużo energii do pracy na cały dzień	1	2	3	4	5
3.	Staram się w sposób aktywny dbać o swoje zdrowie	1	2	3	4	5
4.	Czuję się zmęczona(-y) psychicznie i emocjonalnie pracą nauczyciela	1	2	3	4	5
5.	Dochody z pracy nauczyciela są dla mnie satysfakcjonujące	1	2	3	4	5
6.	Moja szkoła jest dla mnie przyjaznym miejscem pracy, lubię jej atmosferę	1	2	3	4	5
7.	W pracy nauczyciela przytłacza mnie hałas, tłok oraz nadmiar obowiązków	1	2	3	4	5
8.	Warunki lokalowe, wyposażenie techniczne, dostępność pomocy dydaktycznych w mojej szkole nie są wystarczające	1	2	3	4	5

Nr	Twierdzenie	1	2	3	4	5
9.	Praca nauczyciela jest dla mnie źródłem satysfakcji, dzięki niej czuję się osobą szczęśliwą i spełnioną	1	2	3	4	5
10.	Jestem otwarta(-y) na nowe wyzwania w pracy nauczyciela, ciągle czegoś się uczę, podnoszę kompetencje zawodowe	1	2	3	4	5
11.	Dbam o swój rozwój osobisty, mam wiele zainteresowań niezwiązanych bezpośrednio z pracą nauczyciela	1	2	3	4	5
12.	W mojej szkole czuję się niedoceniana(-y)	1	2	3	4	5
13.	Potrafię dobrze komunikować się z moimi uczniami	1	2	3	4	5
14.	Mogę liczyć na pomoc i wsparcie kolegów i koleżanek z pracy	1	2	3	4	5
15.	Źle się czuję w towarzystwie nauczycieli z mojej szkoły	1	2	3	4	5
16.	Relacje społeczne w mojej szkole oparte są na zrozumieniu, szacunku, tolerancji, zdrowej rywalizacji	1	2	3	4	16

Klucz do Skali Samopoczucia Nauczycieli (SSN)

Nazwa podskali	Itemy	Liczba itemów	Zakres wartości
Relacje szkolne	13, 14, 15, 16	4	4–20
Zdrowie/wigor	1, 2, 4	3	3–15
Warunki szkolne	5, 6, 7, 8, 12	5	5–25
Samorealizacja	3, 9, 10, 11	4	4–20
Samopoczucie nauczyciela – wynik sumaryczny		16	16–80

Pozycje z odwróconą punktacją: 1, 4, 7, 8, 12, 15.

Literatura

Acton, R., Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(40), 99–114, doi: 10.14221/ajte.2015v40n8.6.

Aelterman, A., Engels, N., van Petegem, K., Verhaeghe, J.P. (2007). The Wellbeing of Teachers in Flanders: The Importance of a Supportive School Culture. *Educational Studies*, (33)3, 285–298, doi: 10.1080/03055690701423085.

Allardt, E. (1973). A Welfare Model for Selecting Indicators of National Development. *Policy Sciences*, 4, 63–74, doi: 10.1007/BF01404933.

Allardt, E. (2003). Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. W: M. Nussbaum, A. Sen (red.), *The Quality of Life*. Retrieved 20 July 2022 from: https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/0198287976.001.0001/acprof-9780198287971-chapter-8?print=pdf.

Bakker, A.B., Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. W: K.S. Cameron, G.M. Spreitzer (red.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (ss. 178–189). New York: Oxford University Press.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall: Engelwood Cliffs.

Benevene, P., de Stasio, S., Fiorilli, C. (2020). Editorial: Well-Being of School Teachers in Their Work Environment. *Frontiers in Psychology*, 11: 1239, doi: 10.3389/fpsyg.2020.01239.

Chomczyńska-Rubacha, M., Rubacha, K. (2008). Poczucie skuteczności a preferowane strategie wychowawcze nauczycieli. W: W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Czapiński, J. (2004). Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* [Positive Psychology. The Science of Happiness, Health, Strength and Virtues of Man], (ss. 13–17). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Czerw, A. (2014). Well-Being at Work – The Essence, Causes and Consequences of the Phenomenon. *International Journal of Contemporary Management*, 13(2), 97–110.

Dalioglu, S.T., Adiguzel, O.C. (2016). Teacher Candidates' Self-Efficacy Beliefs and Possible Selves Throughout the Teaching Practice Period in Turkey. *Asia Pacific Education Review*, 17(4), 651–661, doi: 10.1007/s12564-016-9458-1.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75, doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13.

Diener, E., Lucas, R.E., Oishi, S. (2002). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. W: C.R. Snyder, S.J. Lopez (red.), *Handbook of Positive Psychology* (ss. 63–73). Oxford: University Press.

Duckworth, A.L., Quinn, P.D., Seligman, M.E.P. (2009). Positive Predictors of Teacher Effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540–547, doi: 10.1080/17439760903157232.

Engels, N., Aelterman, A., van Petegem, K., Schepens, A. (2003). Factors which Influence the Well-Being of Pupils in Flemish Secondary Schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–143, doi: 10.1080/0305569032000159787.

Farnicka, M., Nowosad, I., Socha, R. (2018). O możliwości zastosowania kategorii dobrostanu nauczycieli i zaangażowania w pracę w badaniach szkoły jako efektywnej organizacji. *Edukacja Humanistyczna*, 1(38), 69–86.

Hascher, T., Waber, J. (2021). Teacher Well-Being: A Systematic Review of the Research from the Year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34: 100411, doi: 10.1016/j.edurev.2021.100411.

Horn, J.E. van, Taris, T.W., Schaufeli, W.B., Schreurs, P.J.G. (2004). The Structure of Occupational Well-Being: A Study Among Dutch Teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375, doi: 10.1348/0963179041752718.

Jankowiak, B., Jaskulska, S. (2020). Dobrostan nauczycieli i nauczycielek a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 219–232, doi: 10.34767/PP.2020.01.13.

Juczyński, Z. (2012). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2012). Narzędzia do pomiaru stresu a radzenie sobie ze stresem. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Kahneman, D. (1999). Objective Happiness. W: D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (red.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology* (ss. 3–25). New York: Russell Sage Foundation.

Karaś, D. (2019). Pojęcia i koncepcje dobrostanu: przegląd i próba uporządkowania. *Studia Psychologica: Theoria et Praxis*, 19(2), 5–23, doi: 10.21697/sp.2019.19.2.01.

Klassen, R., Chiu, M.M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741–756, doi: 10.1037/a0019237.

Konu, A., Rimpela, M. (2002). Well-Being in Schools: A Conceptual Model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87, doi: 10.1093/heapro/17.1.79.

Konu, A., Viitanen, E., Lintonen, T. (2010). Teachers' Wellbeing and Perceptions of Leadership Practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 3(1), 44–57, doi: 10.1108/1753835101103193.

Krok, E. (2016). Wpływ dochodów i pracy na poziom zadowolenia z życia. *Optimum. Studia ekonomiczne*, 3(81), 119–129, doi: 10.15290/ose.2016.03.81.08.

Kulawska, E. (2017). Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Forum Pedagogiczne*, 2, 237–251, doi: 10.21697/fp.2017.2.17.

Kwiatkowski, S.T. (2018). Radzenie sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela – raport z badań. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 31(3), 133–162, doi: 10.17951/j.2018.31.3.133-162.

Lamote, C., Engels, N. (2010). The Development of Student Teachers' Professional Identity. *European Journal of Teacher Education*, 33, 3–18, doi: 10.1080/02619760903457735.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.

Lazarus, R.S., Folkman, S. (1987). Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. *European Journal of Personality*, 1(3, Spec Issue), 141–169, doi: 10.1002/per.2410010304.

Luque-Reca, O., García-Martínez, I., Pulido-Martos, M., Lorenzo Burguera, J., Augusto-Landa, J.M. (2022). Teachers' Life Satisfaction: A Structural Equation Model Analyzing the Role of Trait Emotion Regulation, Intrinsic Job Satisfaction and Affect. *Teaching and Teacher Education*, 113 (103668), 1–10, doi: 10.1016/j.tate.2022.103668.

Matteucci, M.C., Guglielmi, D., Lauermann, F. (2017). Teachers' Sense of Responsibility for Educational Outcomes and its Associations with Teachers' Instructional Approaches and Professional Wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20, 275–298, doi: 10.1007/s11218-017-9369-y.

McCallum, F., Price, D. (2015). *Nurturing Wellbeing Development in Education: From Little Things, Big Things Grow*. London: Routledge.

Mirski, A. (2009). Dobrostan jako kategoria społeczna i ekonomiczna. *Państwo i Społeczeństwo*, 9(2), 169–189.

Ortan, F., Simut, C., Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 1–32, doi: 10.3390/ijerph182312763.

Parker, P.D., Martin, A.J. (2009). Coping and Buoyancy in the Workplace: Understanding their Effects on Teachers' Work-Related Well-Being and Engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25, 68–75, doi: 10.1016/j.tate.2008.06.009.

Pyżalski, J., Poleszak, W. (2022). Polish Teachers' Stress, Well-Being and Mental Health during COVID-19 Emergency Remote Education – A Review of the

Empirical Data. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 41(2), 25–40, doi: 10.17951/lrp.2022.41.2.25–40.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166, doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is Everything, or is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081, doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069.

Ryff, C.D., Keyes, C.L.M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.

Schwarzer, R., Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analysis. *Applied Psychology*, 57, 152–171, doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x.

Seligman, M. (2018). PERMA and the Building Blocks of Well-Being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 1–3, doi: 10.1080/17439760.2018.1437466.

Seligman, M.E. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. W: C.R. Snyder, S.J. Lopez (red.), *Handbook of positive psychology* (ss. 3–12). Oxford–New York: Oxford University Press.

Seligman, M.E. (2012). *Flourish: A Visionary new Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Simon & Schuster.

Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., Thijs, J.T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477, doi: 10.1007/s10648-011-9170-y.

Sutton, R.E., Wheatley, K.F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358, doi: 10.1023/A:1026131715856.

Szabowska-Walaszczyk, A., Zawadzka, A., Wojtaś, M. (2011). Zaangażowanie w pracę i jego korelaty: adaptacja skali UWES autorstwa Schaufeliego i Bakkera. *Psychologia Jakości Życia*, 10(1), 57–74.

Teachers' and Students' Well-Being may be Linked (2021). School Education Gateway. Europe's Online Platform for School Education. Retrieved 24 March 2022 from: https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/teachers-students-wellbeing.htm.

Turner, K., Thielking, M. (2019). Teacher Wellbeing: Its Effects on Teaching Practice and Student Learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938–960. Retrieved 10 February 2022 from: http://www.iier.org.au/iier29/turner2.pdf.

Wagner, L., Baumann, N., Hank, P. (2016). Enjoying Influence on Others: Congruently High Implicit and Explicit Power Motives are Related to Teachers' Well-Being. *Motivation and Emotion*, 40(1), 69–81, doi: 10.1007/s11031-015-9516-8.

Warr, P.B. (1994). A Conceptual Framework for the Study of Work and Mental Health. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 8, 84–97, doi: 10.1080/0267837940825998.

Waterman, A.S., Schwartz, S.J., Zamboanga, B.L., Ravert, R.D., Williams, M.K., Agocha, V.B, Donnellan, M.B. (2010). The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric Properties, Demographic Comparisons, and Evidence of Validity. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 41–61, doi: 10.1080/17439760903435208.

World Health Organization (1948). Constitution of the World Health Organization. Retrieved 14 June 2022 from: http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf.

World Health Organization (1984). Health Promotion: A Discussion Document on the Concept and Principles: Summary Report of the Working Group on Concept and Principles of Health Promotion. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Woynarowska-Sołdan, M., Węziak-Białowolska, D. (2012). Skala Czynników Sprzyjających Dobremu Samopoczuciu Zawodowemu Nauczycieli w szkołach promujących zdrowie – analiza psychometryczna. *Medycyna Pracy*, 63(1), 73–83.

Wójcik, A.E. (2019). Znaczenie dobrostanu nauczyciela w procesie kształtowania wartości poznawczych i społecznych. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 22(1), 69–84, doi: 10.12775/SPI.2022.1.004.