

Małgorzata Karwasz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3109-1438>

Potrzeby społeczne nauczycieli i ich dobrostan w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne

ABSTRAKT: Celem artykułu jest ukazanie dobrostanu nauczycieli z perspektywy realizacji ich potrzeb społecznych oraz kultury organizacyjnej szkoły, a także przedstawienie propozycji autorskiego kwestionariusza TSN, opartego na systemowej koncepcji potrzeb Tomasza Kocowskiego. Opracowanie prezentuje pierwszy etap konstruowania i wstępnej weryfikacji narzędzia, obejmujący jego teoretyczne osadzenie, operacjonalizację wymiarów oraz ocenę rzetelności. W badaniach uwzględniono cztery potrzeby społeczne: społecznej gratyfikacji, społecznej akceptacji, współuczestnictwa oraz ochrony i autonomii, których zaspokojenie zależy od jakości kontaktów interpersonalnych i wzajemnych oddziaływań różnych podmiotów. Wyniki wskazują na niższy poziom realizacji potrzeby społecznej gratyfikacji przy najwyższym poziomie zaspokojenia potrzeb ochrony i autonomii, następnie współuczestnictwa i społecznej akceptacji. W artykule podkreślono znaczenie relacji interpersonalnych i uwarunkowań organizacyjnych w kształtowaniu dobrostanu nauczycieli oraz potrzebę rozwijania kultury organizacyjnej opartej na współpracy i przywództwie relacyjnym.

SŁOWA KLUCZOWE: dobrostan nauczyciela, potrzeby społeczne, systemowa koncepcja potrzeb człowieka, kultura organizacyjna

Kontakt:	Małgorzata Karwasz malgorzata.karwasz@ukw.edu.pl
Jak cytować:	Karwasz, M. (2026). PPotrzeby społeczne nauczycieli i ich dobrostan w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 245–265. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.14
How to cite:	Karwasz, M. (2026). PPotrzeby społeczne nauczycieli i ich dobrostan w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 245–265. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.14

WPROWADZENIE

Współczesne myślenie o potrzebach społecznych akcentuje ich fundamentalny, relacyjny i systemowy charakter, warunkujący dobrostan psychiczny, rozwój tożsamości oraz uczestnictwo w życiu społecznym. Potrzeby społeczne definiowane są dziś relacyjnie, kontekstowo i dynamicznie – jako powstające i realizujące się w interakcjach z innymi ludźmi oraz instytucjami społecznymi (Baumeister i Leary, 1995; Deci i Ryan, 2000). Z perspektywy badań nad dobrostanem zawodowym (np. nauczycieli) potrzeby społeczne stanowią kluczowy obszar analizy, pozwalający wyjść poza narrację indywidualnej odporności na rzecz refleksji nad jakością relacji i środowiska pracy. Współczesne teorie potrzeb odrzucają hierarchiczność na rzecz współwystępowania i wzajemnego przenikania się zróżnicowanych potrzeb człowieka, podkreślając znaczenie potrzeb społecznych dla jakości funkcjonowania psychicznego jednostki (Deci i Ryan, 2017).

Realizacja potrzeb społecznych odgrywa istotną rolę nie tylko w zapewnianiu dobrostanu jednostki, ale jest ważna także dla rozwoju społeczeństwa. Literatura zarówno psychologiczna, jak i socjologiczna wskazuje, że zaspokajanie potrzeb społecznych nie jest jedynie instrumentem komfortu, ale fundamentem rozwoju osobistego i zdrowia psychicznego. Kondycja emocjonalna, poczucie sensu i satysfakcji z życia dla człowieka jako istoty społecznej w znacznym stopniu warunkowane są jakością i dostępnością relacji interpersonalnych. Potwierdza to chociażby teoria autodeterminacji (*Self-Determination Theory*), zgodnie z którą potrzeba relacyjności (poczucia bliskości i przynależności) obok poczucia autonomii (wolności i kontroli) oraz kompetencji (skuteczności i wpływu) stanowi jedną z trzech podstawowych potrzeb psychologicznych (Deci i Ryan, 2000, 2017). Istotnym punktem odniesienia dla podejmowanego problemu jest także koncepcja potrzeby przynależności Roy’a Baumeistera i Marka Leary’ego (1995), z której wynika, że trwałe, pozytywne relacje interpersonalne są niezbędne dla zdrowia psychicznego, a ich brak wiąże się z samotnością, obniżonym dobrostanem i problemami emocjonalnymi. W tym ujęciu potrzeby społeczne nie mają charakteru wtórnego, lecz są uniwersalne i biologicznie zakorzenione. Badania z zakresu psychologii pozytywnej wskazują, że relacje społeczne są jednym z najsilniejszych predyktorów subiektywnego dobrostanu, a jakość relacji społecz-

nych ma większe znaczenie dla satysfakcji z życia niż wiele czynników materialnych czy indywidualnych cech osobowości (Diener et al., 2018). Podobnie Corey L. M. Keyes (2002), analizując dobrostan psychiczny, wskazuje na jego społeczny wymiar, obejmujący poczucie integracji społecznej i akceptacji. Brak satysfakcji na płaszczyźnie kontaktów międzyludzkich może ujemnie wpływać na zdrowie psychiczne, a także prowadzić do izolacji społecznej (Deci i Ryan, 2000).

Na przestrzeni ostatnich lat w potocznym i naukowym dyskursie na temat edukacji coraz częściej wybrzmiewa kwestia dobrostanu nauczycieli, a umiejętność troski o niego postrzegana jest jako ważna kompetencja w nauczycielskiej profesji, która owocuje lepszymi efektami w pracy z uczniami, a także w zakresie współpracy z różnymi podmiotami edukacyjnymi. W tym znaczeniu dobrostan zawodowy nauczyciela może być postrzegany jako jeden z fundamentów skutecznej edukacji. Zawód nauczyciela w Polsce znajduje się w stanie narastającego kryzysu. Nauczyciele napotykają poważne problemy związane z warunkami pracy, niskim wynagrodzeniem, niewystarczającym wsparciem oraz niedoborem kadry. Biorąc pod uwagę wyniki *Ogólnopolskiego badania dobrostanu zawodowego nauczycieli* (Paliga, 2023), dotyczące między innymi niekorzystnego poziomu wymagań zawodowych wobec grona pedagogicznego w odniesieniu do dostępnych zasobów osobistych i zasobów w pracy, chronicznej obecności stresorów, która wiąże się z narażeniem na zmęczenie i wyczerpanie, stanowiące objawy wypalenia zawodowego – koniecznym wydaje się wdrożenie działań wspierających oraz prewencyjnych wobec dalszego postępującego nasilenia stresu i emocji odczuwanych jako obciążające i negatywne w odniesieniu do grona pedagogicznego.

Współczesne koncepcje dobrostanu coraz wyraźniej akcentują jego społeczny wymiar. Dobrostan nie jest postrzegany wyłącznie jako indywidualne doświadczenie emocjonalne, lecz jako efekt jakości relacji, uczestnictwa we wspólnocie oraz poczucia bycia częścią większego całościowego porządku społecznego (Huppert, 2009; Keyes, 1998). Dobrostan rozumiany jest jako wielowymiarowy konstrukt, obejmujący zarówno komponent poznawczy (satysfakcja z życia i pracy), jak i emocjonalny (doświadczenie pozytywnych emocji oraz ograniczenie emocji negatywnych), a także poczucie sensu i skuteczności w realizowanych rolach społecznych (Keyes, 2002). W odniesieniu do nauczycieli dobrostan zawodowy wiąże się nie tylko z indywidualnymi zasobami psychicznymi, lecz również z warunkami społecznymi i organizacyjnymi środowiska pracy. Szkoła postrzegana jako wspólnota oparta na współpracy, wzajemnym zaufaniu i wsparciu może pomóc w ochronie dobrostanu nauczycieli, a także wzmocnić ich odporność psychiczną (Hargreaves i O'Connor, 2018). W tym ujęciu dobrostan nauczycieli przestaje być wyłącznie kwestią indywidualną, a staje się kategorią społeczną i instytucjonalną, silnie osadzoną w kulturze organizacyjnej szkoły.

Kultura organizacyjna rozumiana jako system wspólnych założeń, norm i wartości oraz artefaktów (Schein, 2010) jest także filtrem, przez który ocenia się wartość wykonywanej pracy, jakość relacji interpersonalnych oraz poczucie sensu i bezpieczeństwa w środowisku szkolnym. Badania wskazują, że poziom dobro-

stanu nauczycieli pozostaje w ścisłym związku z jakością realizowanych przez nich działań dydaktyczno-wychowawczych (OECD, 2014), satysfakcją z pracy, a także klimatem szkoły (Diener et al., 2018; Skaalvik i Skaalvik, 2017). Pozytywny klimat szkoły pomaga obniżyć poziom stresu czy wypalenia zawodowego, wzmacniając przy tym zaangażowanie i motywację do pracy (Skaalvik i Skaalvik, 2017). Tym samym działania ukierunkowane na jego poprawę mogą być traktowane jako strategia wspierania dobrostanu nauczycieli.

Warto zwrócić tutaj uwagę na aktualną niepokojącą tendencję polegającą na odchodzeniu z zawodu przez nauczycieli, określaną jako zjawisko *drop outu*, która staje się problemem o zasięgu globalnym, stanowiąc poważne ryzyko w dziedzinie edukacji (Räsänen et al., 2020). Powody tego stanu rzeczy są różne – od niskich zarobków (przede wszystkim nieadekwatnych do wkładu pracy), przez trudności we współpracy z rodzicami, warunki wykonywanej pracy, klimat emocjonalny, sposób zarządzania placówką, po brak satysfakcjonujących relacji z innymi nauczycielami i dyrekcją czy ograniczone możliwości rozwoju zawodowego (Dobkowska et al., 2024). Nauczyciele opuszczają szkołę głównie z powodów ekonomicznych i prestiżowo-uznaniowych, połączonych z doświadczanym brakiem społecznego uznania, szacunku oraz prestiżu osobistego w zawodzie. Nie bez znaczenia jest także jakość relacji interpersonalnych, które postrzegane są jako źródło złego samopoczucia i poczucia osamotnienia, braku wsparcia w sytuacjach trudnych (Łukasik et al., 2023).

Problem braku szacunku i uznania, upadek prestiżu nauczycielskiej profesji, krytyczny, a wręcz nieprzychylny stosunek do postulatów nauczycieli (mających na celu między innymi zmianę warunków pracy) podsycany przez opinię publiczną, pogarszający się dobrostan grona pedagogicznego i nasilające się w konsekwencji zjawisko *drop outu* to kwestie, które w dużym stopniu wiążą się z kategorią potrzeb społecznych, o których traktuje niniejszy artykuł.

Celem artykułu jest ukazanie dobrostanu nauczycieli z perspektywy realizacji ich potrzeb społecznych oraz kultury organizacyjnej szkoły, a także przedstawienie propozycji autorskiego kwestionariusza TSN, służącego do diagnozy stopnia zaspokojenia tych potrzeb.

Kształtowanie kultury organizacyjnej szkoły – kultury opartej o satysfakcjonujące relacje międzyludzkie – może być traktowane jako istotny element profilaktyki wypalenia zawodowego. Artykuł podejmuje próbę ukazania, że relacje interpersonalne oraz wsparcie społeczne w środowisku szkolnym mogą wpływać na subiektywne poczucie satysfakcji, sensu pracy oraz równowagi psychicznej nauczycieli. To kolejny argument przemawiający za odejściem od technokratycznego i biurokratycznego traktowania pracy pedagogicznej na rzecz uznania podmiotowości, sensu działania i potrzeb psychospołecznych nauczycieli (Kwiatkowska, 2008; Śliwerski, 2015) jako kluczowych kategorii warunkujących ich poczucie dobrostanu.

POCZUCIE DOBROSTANU NAUCZYCIELI A KULTURA ORGANIZACYJNA SZKOŁY – W TEORII I Z BADAŃ

Analiza dobrostanu nauczycieli była przedmiotem żywego zainteresowania badaczy w okresie pandemii COVID-19. Brano pod uwagę między innymi korelacje między dobrostanem nauczycieli a ich postawami wobec edukacji zdalnej, dowodząc, że jest on ważnym zasobem wpływającym na adaptację do pracy zdalnej i radzenie sobie z wyzwaniami zawodowymi – wyższe poczucie dobrostanu respondentów wiązało się z lepszą oceną edukacji zdalnej (Jankowiak et al., 2023). Badania Ilony Dąbrowskiej (2021) pokazały z kolei, że pandemia COVID-19 zadziałała jak soczewka powiększająca istniejące wcześniej problemy środowiska nauczycielskiego. Wysoki poziom stresu, przeciążenie obowiązkami, brak jasnych wytycznych i presja odpowiedzialności za uczniów nie były zjawiskami nowymi, lecz w warunkach kryzysu stały się bardziej widoczne i dotkliwe.

Kultura organizacyjna szkoły jako jeden z kluczowych kontekstów funkcjonowania zawodowego nauczycieli odgrywa istotną rolę w kształtowaniu ich dobrostanu. Szkoła nie jest wyłącznie instytucją realizującą cele edukacyjne, lecz także przestrzenią społeczną, w której codzienne doświadczenia nauczycieli nabierają znaczenia psychologicznego i emocjonalnego (Schein, 2010). Kultura organizacyjna oparta na zaufaniu, współpracy i partycypacji sprzyja zaspokajaniu podstawowych potrzeb psychologicznych nauczycieli (Deci i Ryan, 2017). W środowisku szkolnym o wspierającej kulturze nauczyciele częściej doświadczają autonomii w podejmowaniu decyzji dydaktycznych, poczucia kompetencji oraz przynależności do zespołu, co wzmacnia ich motywację wewnętrzną i satysfakcję z pracy (Collie et al., 2012). Z kolei kultura organizacyjna charakteryzująca się nadmierną kontrolą, hierarchicznością i niskim poziomem wsparcia społecznego może prowadzić do chronicznego stresu, obniżenia zaangażowania oraz wzrostu ryzyka wypalenia zawodowego nauczycieli (Maslach i Leiter, 2016). W takich warunkach nauczyciele częściej doświadczają rozbieżności między wartościami osobistymi a praktyką instytucjonalną szkoły, co negatywnie wpływa na ich poczucie sensu pracy i dobrostan psychiczny.

Istotnym elementem kultury organizacyjnej szkoły są relacje pomiędzy nauczycielami a dyrekcją. Przywództwo oparte na dialogu, wsparciu i uznaniu pracy grona pedagogicznego sprzyja budowaniu pozytywnego klimatu organizacyjnego oraz wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i sprawczości kadry pedagogicznej (Leithwood et al., 2019). Badania pokazują, że nauczyciele pracujący w szkołach o wysokim poziomie zaufania organizacyjnego deklarują wyższy poziom dobrostanu oraz niższy poziom stresu zawodowego (Bryk i Schneider, 2002).

W polskich badaniach związanych z kulturą organizacyjną szkoły także podkreśla się znaczenie kultury organizacyjnej dla kondycji psychofizycznej członków organizacji, akcentując takie kategorie jak: praca zespołowa, wsparcie koleżeńskie, relacje interpersonalne, warunki organizacyjne czy jakość przywództwa (Tłuściak-Deliowska i Dernowska, 2016; Wiśniewska 2015). Nauczyciele oczekują

zmian w kierunku współpracy w zespole i ograniczenia kontroli, co może mieć wpływ na obniżenie stresu i poprawę dobrostanu w środowisku pracy. Zdradzają to także ich preferencje w obszarze zarządzania zespołem związane z zaufaniem wobec pracowników, zachęcaniem do podejmowania własnych inicjatyw, decentralizacją ośrodka władzy czy delegowaniem uprawnień (Karwasz, 2024).

Dobrostan nauczycieli jako element kultury organizacyjnej oraz jego wpływ na zaangażowanie w pracę i organizację pojawia się w także w badaniach Renaty Sochy (2023), które wykazały, że istnieje pozytywny związek pomiędzy dobrostanem w pracy a zaangażowaniem w pracę i organizację, i to niezależnie od długości stażu w palcówce.

Wartość kontaktów interpersonalnych oraz przywództwa w zakresie kształtowania pozytywnej kultury pracy podkreślają także Aleksandra Tłuściak-Deliowska i Urszula Dernowska (2016), pisząc o wspólnym przewodzeniu, które stanowi proces podejmowania działań, kreowania sytuacji uprawniających innych do działania, modelowania relacji między nauczycielami. Badania wskazują, że kultura współpracy jest kluczowym elementem kultury organizacyjnej i może wpływać na satysfakcję zawodową nauczycieli oraz ich postrzeganie środowiska pracy jako wspierającego dobrostan.

Znaczenie relacyjnego wymiaru kultury organizacyjnej szkoły dla dobrostanu nauczycieli podkreślają również badania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii edukacji. Klimat szkoły, jako przejaw kultury organizacyjnej, wpływa na jakość relacji nauczyciel-nauczyciel oraz nauczyciel-dyrektor co przekłada się na poziom stresu zawodowego i poczucie przynależności do wspólnoty zawodowej (Adrian, 2011). W tym ujęciu dobrostan nauczycieli jest rezultatem doświadczenia bycia częścią znaczącej wspólnoty, w której ich głos jest słyszany i respektowany.

Związek między kulturą organizacyjną szkoły a dobrostanem nauczycieli ma zatem charakter systemowy i długofalowy. Kultura może pełnić funkcję zarówno czynnika ryzyka, jak i zasobu ochronnego, wpływając na zdrowie psychiczne nauczycieli, ich zaangażowanie zawodowe oraz gotowość do podejmowania działań innowacyjnych (Przyborowska, 2007). Uwzględnienie kultury organizacyjnej szkoły w działaniach na rzecz wzmacniania dobrostanu nauczycieli wydaje się zatem niezbędnym elementem polityki oświatowej oraz praktyki zarządzania szkołą.

POZIOM REALIZACJI POTRZEB SPOŁECZNYCH NAUCZYCIELI – KONTEKST TEORETYCZNY BADAŃ WŁASNYCH

W badaniach przyjęto definicje potrzeb oraz potrzeb społecznych właściwe dla systemowej koncepcji potrzeb Tomasza Kocowskiego (1982), zgodnie z którą „potrzebą człowieka ze względu na dany cel jest każdy niezbędny lub sprzyjający warunek tego celu, dający się określić obiektywnie”, a potrzeby społeczne to warunki regulujące współżycie i współdziałanie z innymi, czyli konieczności wynikające ze społecznej natury człowieka. Kocowski, podobnie jak współczesne teorie,

ujmuje potrzeby jako element systemu regulacji zachowania człowieka, podkreślając ich dynamiczny charakter oraz związek ze środowiskiem i relacjami społecznymi w procesie realizacji. Różne potrzeby funkcjonują w systemie wzajemnych zależności oraz są powiązane z celami, wartościami i sytuacją społeczną.

Wspomniana koncepcja obejmuje (1) potrzeby egzystencjalne, (2) potrzeby prokreacji i rozwoju, (3) potrzeby funkcjonalne, (4) **potrzeby społeczne** oraz (5) potrzeby psychiczne. Potrzeby społeczne zostały podzielone na trzy kategorie ze względu na warunki osiągania celu koegzystencji rozumiane jako: (a) warunki współżycia i współdziałania, (b) warunki, jakie powinna spełniać jednostka, aby uzyskać akceptację zbiorowości i korzystać ze społecznie wytwarzanych systemów okazji oraz (c) warunki, jakie powinna zabezpieczać grupa społeczna, by koegzystencja z nią była dla jednostki istotnie korzystna. Do podgrupy (a) autor zaliczył: potrzeby przynależności, potrzeby łączności, potrzeby organizacji oraz potrzeby więzi emocjonalnej. W podgrupie (b) znalazły się: potrzeby konformizmu, potrzeby uspołecznienia oraz potrzeby społecznej użyteczności. Wśród potrzeb z podgrupy (c) wymienić należy: potrzeby społecznej gratyfikacji, potrzeby społecznej akceptacji, potrzeby współuczestnictwa oraz potrzeby ochrony i autonomii (Kocowski, 1982).

Biorąc pod uwagę specyfikę uwarunkowań pracy nauczyciela skupioną wokół różnych grup interesariuszy i podmiotów procesu edukacyjnego, w tym: instytucji oświatowych, całego grona pedagogicznego, rodziców i wreszcie samych uczniów, a także stanowisko, że szkoła jest organizacją, a funkcjonowanie nauczycieli osadzone jest w szerszym, organizacyjnym kontekście – prezentowane narzędzie dotyczy tej podgrupy potrzeb społecznych (c), których zaspokojenie zależy od jakości wzajemnych kontaktów i oddziaływań wspomnianych podmiotów.

Potrzeba społecznej gratyfikacji związana jest z dostępnością do społecznie wytwarzanych okazji, które autor definiuje jako: zarobki i wszelkie inne dochody finansowe, uprawnienia lub bezpośrednią pomoc ze strony innych osób oraz instytucji w przypadku, gdy ich udział jest niezbędny dla zaspokojenia potrzeb jednostki. **Potrzeby społecznej akceptacji** wiążą się z postawami i stosunkiem innych członków grupy do jednostki, dotyczą więc sfery psychicznej, przyjmując formy: aprobaty, uznania, szacunku, prestiżu lub sławy (wymiar oceniający) lub życzliwości, przyjaźni, oddania, kiedy oznaczają ładunek emocjonalny. Zaspokojenie potrzeb z tej grupy jest warunkiem poczucia bezpieczeństwa rozumianego jako przynależność społeczna, a jednocześnie czynnikiem chroniącym przed odrzuceniem i poczuciem osamotnienia. **Potrzeby współuczestnictwa** rozumiane jako współudział w decydowaniu o sprawach zbiorowości są realizowane przez prawo głosu w sprawach publicznych, współudział w zarządzaniu czy wyborze społecznych celów, prawa wyborcze itp. **Potrzeby ochrony i autonomii** wiążą się z kolei z zabezpieczeniem jednostki przed skutkami niekorzystnych dla niej zdarzeń i samej egzystencji, które oznaczają zagwarantowanie środków do życia w razie choroby, kalectwa lub starości, prawa do pracy, a także pomocy w wypadkach losowych (w przypadku ochrony), a w przypadku autonomii – zapewnienie

wolności osobistej w zakresie wyboru celów, grup przynależności czy poglądów, prawa do prywatności, ochrony godności ludzkiej oraz do samoobrony w sytuacji naruszenia tych uprawnień (Kocowski, 1982).

Cel badań

Przeprowadzone badania miały charakter pilotażowy. Ich celem było wstępne rozpoznanie opinii nauczycieli na temat szkoły jako miejsca pracy umożliwiającego realizację wybranych potrzeb społecznych oraz ocena poziomu ich zaspokojenia. Równolegle podjęto wstępną weryfikację autorskiego kwestionariusza TSN. Badania stanowiły pierwszy etap procesu konstruowania narzędzia, obejmujący jego teoretyczne osadzenie w systemowej koncepcji potrzeb Tomasza Kocowskiego, operacjonalizację poszczególnych wymiarów oraz początkową ocenę właściwości psychometrycznych.

Narzędzie badawcze

W badaniach wykorzystano autorski Kwestionariusz TSN (potrzeb społecznych nauczycieli) opracowany na podstawie systemowej koncepcji potrzeb człowieka Tomasza Kocowskiego (1982). Narzędzie zostało skonstruowane w celu diagnozy stopnia zaspokojenia wybranych potrzeb społecznych nauczycieli, obejmujących **potrzebę społecznej gratyfikacji, potrzebę społecznej akceptacji, potrzebę współuczestnictwa oraz potrzebę ochrony i autonomii**. Zgodnie z założeniami przyjętej koncepcji teoretycznej pozycje kwestionariusza przyporządkowano do czterech wymiarów odpowiadających wymienionym kategoriom potrzeb. Każdy z nich obejmuje zestaw twierdzeń odnoszących się do określonych obszarów funkcjonowania nauczycieli w środowisku pracy. Treść pozycji dotyczy między innymi: możliwości uzyskiwania gratyfikacji materialnych i niematerialnych, dostępu do rozwoju zawodowego i uczestnictwa w życiu kulturalnym, społecznego uznania dla wykonywanej pracy, relacji z otoczeniem, możliwości wyrażania własnych opinii i współdecydowania o sprawach szkoły, wpływu na życie społeczne, a także poczucia bezpieczeństwa, autonomii i poszanowania godności osobistej. Strukturę narzędzia, zakres treściowy poszczególnych wymiarów oraz liczbę przypisanych im pozycji przedstawiono w tabeli 1.

Kwestionariusz obejmuje 28 twierdzeń ocenianych w pięciostopniowej skali Likerta (od 1 – „zdecydowanie nie zgadzam się” do 5 – „zdecydowanie zgadzam się”).

W celu określenia poziomu realizacji poszczególnych potrzeb należy obliczyć wyniki łączne dla każdej kategorii poprzez zsumowanie wartości przypisanych odpowiednim pozycjom. Następnie, przyjmując trzy przedziały wyników (poniżej 18 punktów, 18–26 punktów, powyżej 26 punktów), wyróżnia się odpowiednio: niski, średni i wysoki poziom zaspokojenia danej potrzeby.

Kwestionariusz uzupełniono metryczką umożliwiającą charakterystykę badanej grupy nauczycieli pod względem płci, wieku, stopnia awansu zawodowego oraz stażu pracy.

Konstrukcja narzędzia stanowiła pierwszy etap procesu jego opracowywania i oceny właściwości psychometrycznych.

Tabela 1. Struktura teoretyczna kwestionariusza TSN (potrzeb społecznych nauczycieli)

Wymiar teoretyczny	Zakres treści pozycji	Numery pozycji	Liczba pozycji
Potrzeba społecznej gratyfikacji	Wynagrodzenie, dodatkowe gratyfikacje materialne i niematerialne, dostęp do różnych form doskonalenia zawodowego oraz uczestnictwo w życiu kulturalnym	1–7	7
Potrzeba społecznej akceptacji	Społeczne uznanie wykonywanej pracy, prestiż zawodu nauczyciela, docenianie przez rodziców i przełożonych, życzliwość otoczenia oraz akceptacja ze strony uczniów	8–14	7
Potrzeba współuczestnictwa	Możliwość wyrażania opinii, współdecydowania o funkcjonowaniu szkoły, realizacji własnych pomysłów i innowacji; udział w życiu szkoły i środowiska lokalnego	15–21	7
Potrzeba ochrony i autonomii	Wsparcie społeczne, poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji zawodowej, poszanowanie przekonań i godności osobistej, swoboda działania i niezależność w pracy	22–28	7

Źródło: opracowanie własne

Próba badawcza

Przyjęty celowy dobór próby uznano za adekwatny do pilotażowego charakteru badań oraz etapu prac nad autorskim kwestionariuszem TSN. Kolejne etapy, obejmujące badania walidacyjne i standaryzacyjne prowadzone na większych i bardziej zróżnicowanych próbach, mogłyby przyczynić się do dalszego doskonalenia narzędzia oraz poszerzenia możliwości jego wykorzystania w badaniach nad dobrostanem nauczycieli, implikowanego poziomem zaspokojenia ich potrzeb społecznych.

W badaniach wzięło udział 107 nauczycieli ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Badania realizowane były w 2024 r. na terenie województwa kujawsko-pomorskiego. Grupę badawczą scharakteryzowano ze względu na dane zawarte w metryczce, tj. płeć, wiek, stopień awansu zawodowego oraz staż pracy (por. Tabela 2).

Tabela 2. Metryczka

Parametr		
Płeć	Kobieta	97 (90,65%)
	Mężczyzna	8 (7,48%)
	Brak danych	2 (1,87%)
	Łącznie (N)	107
Wiek	Średnia (SD)	46,54 (10,06)
	Mediana (kwartyle)	46 (40 – 55)
	Zakres	21 – 65
	Łącznie (N)	99
Stopień awansu zawodowego	Bez stażu	2 (1,87%)
	Nauczyciel początkujący	7 (6,54%)
	Nauczyciel kontraktowy	2 (1,87%)
	Nauczyciel mianowany	17 (15,89%)
	Nauczyciel dyplomowany	70 (65,42%)
	Brak danych	9 (8,41%)
Staż pracy	Średnia (SD)	21,98 (11,57)
	Mediana (kwartyle)	22 (14 – 31)
	Zakres	1 – 42

* pytanie wielokrotnego wyboru – odsetki nie sumują się do 100

Źródło: badania własne

W badaniach wzięło udział 97 kobiet oraz ośmiu mężczyzn, dwie osoby nie ujawniły informacji na temat swojej płci, w wieku od 21 do 65 lat. Zdecydowana większość respondentów (65,42%) posiadała stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego oraz ponaddwudziestoletni staż pracy, na drugim miejscu uplasowali się nauczyciele mianowani (15,89%), następnie – nauczyciele początkujący (6,54%) oraz nauczyciele kontraktowi (1,87%). Dwie osoby w momencie przeprowadzenia badania nie realizowały stażu zawodowego.

Wyniki kwestionariusza

Poniżej przedstawiono wyniki zgromadzonego materiału badawczego, przedstawiając kolejno: liczbę punktów w poszczególnych skalach; liczbę wyników niskich, średnich i wysokich w poszczególnych skalach; wyniki pojedynczych pytań oraz analizę rzetelności alfy – Cronbacha.

Liczba punktów w poszczególnych skalach

Każda skala składa się z siedmiu pytań punktowanych od 1 do 5, a więc zakres punktowy dla każdej z nich wynosi od 7 do 35 punktów.

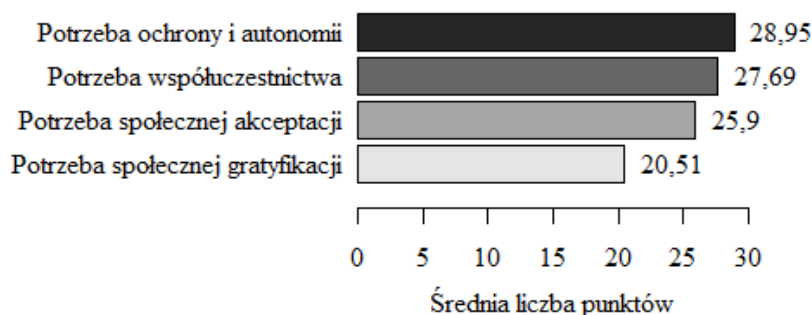
Tabela 3. Wyniki dla poszczególnych potrzeb społecznych

Parametr	N	Średnia	SD	Mediana	Min	Max	Q1	Q3
Potrzeba społecznej gratyfikacji	107	20,51	6,28	20	9	33	16	24
Potrzeba społecznej akceptacji	107	25,9	5,34	27	10	35	22	29,5
Potrzeba współuczestnictwa	107	27,69	5,69	29	12	35	23	33
Potrzeba ochrony i autonomii	107	28,95	4,98	30	16	35	25	33

SD – odchylenie standardowe, Q1 – kwartył dolny, Q3 – kwartył górny

Źródło: badania własne

Wykres 1. Wyniki dla poszczególnych potrzeb społecznych



Źródło: badania własne

Analiza materiału badawczego umożliwiła sformułowanie następującej konkluzji: zdaniem respondentów szkoła w zbliżonym stopniu umożliwia realizację trzech z czterech potrzeb społecznych (por. Tabela 3, Wykres 1), z najwyższym wynikiem dla **potrzeby ochrony i autonomii** (28,95) oraz **potrzeby współuczestnictwa** (27,69), a w następnej kolejności – **potrzeby społecznej akceptacji** (25,9) i **potrzeby społecznej gratyfikacji** (20,51).

Liczba wyników niskich, średnich i wysokich w poszczególnych skalach

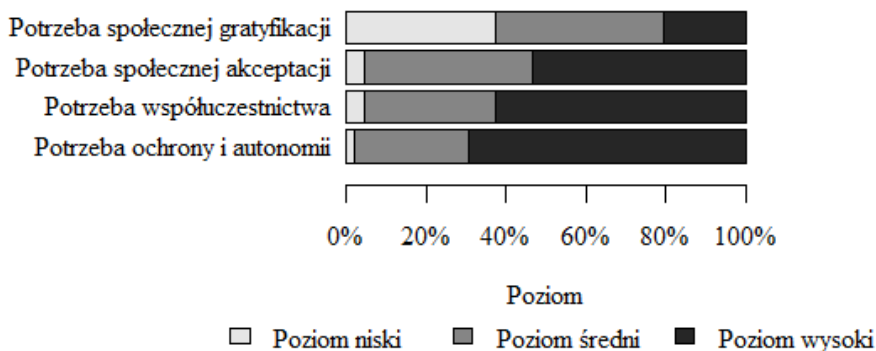
Jak już wspomniano, przyjęto trzy poziomy realizacji potrzeb społecznych w odniesieniu do badanej grupy nauczycieli, wyznaczone przez sumę punktów uzyskanych w poszczególnych podskalach, takie jak: (1) poziom niski – poniżej 50% (do 17 punktów uzyskanych w skali ocen), (2) poziom średni – 50–75 % (18–26 punktów uzyskanych w skali ocen) oraz (3) poziom wysoki – powyżej 75% (ponad 26 punktów uzyskanych w skali ocen). Uzyskane wyniki z uwzględnieniem wyżej wymienionych poziomów zawarto w tabeli 4 oraz na wykresie 2.

Tabela 4. Poziom realizacji potrzeb społecznych nauczycieli

Poziom	Skala			
	Potrzeba społecznej gratyfikacji	Potrzeba społecznej akceptacji	Potrzeba współuczestnictwa	Potrzeba ochrony i autonomii
Poziom niski	40 (37,38%)	5 (4,67%)	5 (4,67%)	2 (1,87%)
Poziom średni	45 (42,06%)	45 (42,06%)	35 (32,71%)	31 (28,97%)
Poziom wysoki	22 (20,56%)	57 (53,27%)	67 (62,62%)	74 (69,16%)

Źródło: badania własne

Wykres 2. Poziom realizacji potrzeb społecznych nauczycieli



Źródło: badania własne

Z badań wynika, że respondenci w największym stopniu są zadowoleni z poziomu realizacji **potrzeby ochrony i autonomii** – blisko 70% badanych oceniło go jako wysoki, a niespełna 30% jako średni. Tylko dwie osoby określiły go jako niski. Zbliżony poziom satysfakcji obserwuje się przy **potrzebie współuczestnictwa**, której poziom zaspokojenia nieco ponad 62% respondentów opisał jako wysoki, niespełna 33% jako średni, a blisko 5% jako niski. Ponad połowa nauczycieli (53%) wskazała, że szkoła realizuje **potrzebę społecznej akceptacji** na poziomie wysokim, 42% oceniło go jako średni, a niespełna 5% jako niski. Z badań wynika, że szkoła w najmniejszym stopniu umożliwia realizację **potrzeby społecznej gratyfikacji**, tj. średnio co piąty badany określił go jako wysoki, 42% respondentów jako średni, a blisko 38% jako niski.

Wyniki pojedynczych pytań

Analizując zgromadzony materiał badawczy, zwrócono także uwagę na wyniki dla poszczególnych pytań, które uszeregowano według średniej arytmetycznej (por. Tabela 7). Najwyższe noty ($SD > 4$) uzyskały pozycje 28, 24, 25, 13, 16, 17, 20, 27,

dotyczące kolejno: swobody w zakresie warsztatu pracy, autonomii w kwestiach przekonań i wartości, poszanowania godności osobistej, sympatii w środowisku uczniów, realizacji pomysłów usprawniających proces kształcenia, współdecydowania o organizacji i przebiegu nauczania, wpływu na postawy i system wartości młodego pokolenia oraz stabilizacji zawodowej. Najniższe noty ze średnią poniżej 3 ($SD < 3$) przypisano pozycjom 5, 2, 4, 7, odnoszącym się do potrzeby społecznej gratyfikacji realizowanej poprzez: udział w projektach i konkursach z możliwością otrzymania nagrody, prowadzenie zajęć pozaobowiązkowych z dostępnością do dodatkowej gratyfikacji pieniężnej, ułatwioną dostępność do różnych form życia kulturowego oraz nieodpłatne uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych (por. Tabela 5).

Tabela 5. Wyniki dla poszczególnych pytań kwestionariusza TSN

Numer pytania	1	2	3	4	5	Brak odpowiedzi	Średnia	SD
28	1 (0,93%)	1 (0,93%)	6 (5,61%)	28 (26,17%)	71 (66,36%)		4,56	0,73
24	0 (0,00%)	5 (4,67%)	8 (7,48%)	30 (28,04%)	64 (59,81%)		4,43	0,83
25	1 (0,93%)	3 (2,80%)	12 (11,21%)	33 (30,84%)	58 (54,21%)		4,35	0,86
13	0 (0,00%)	2 (1,87%)	12 (11,21%)	45 (42,06%)	48 (44,86%)		4,30	0,74
16	0 (0,00%)	8 (7,48%)	14 (13,08%)	26 (24,30%)	59 (55,14%)		4,27	0,96
17	1 (0,93%)	5 (4,67%)	16 (14,95%)	33 (30,84%)	52 (48,60%)		4,21	0,93
20	1 (0,93%)	5 (4,67%)	19 (17,76%)	31 (28,97%)	51 (47,66%)		4,18	0,95
27	2 (1,87%)	6 (5,61%)	16 (14,95%)	33 (30,84%)	50 (46,73%)		4,15	1,00
19	8 (7,48%)	6 (5,61%)	13 (12,15%)	30 (28,04%)	49 (45,79%)	1 (0,93%)	4,00	1,23
26	1 (0,93%)	7 (6,54%)	26 (24,30%)	34 (31,78%)	39 (36,45%)		3,96	0,98
11	0 (0,00%)	9 (8,41%)	24 (22,43%)	39 (36,45%)	35 (32,71%)		3,93	0,94
6	8 (7,48%)	9 (8,41%)	18 (16,82%)	30 (28,04%)	42 (39,25%)		3,83	1,25
15	4 (3,74%)	12 (11,21%)	22 (20,56%)	28 (26,17%)	40 (37,38%)	1 (0,93%)	3,83	1,17
23	1 (0,93%)	10 (9,35%)	28 (26,17%)	37 (34,58%)	31 (28,97%)		3,81	0,99
12	6 (5,61%)	8 (7,48%)	24 (22,43%)	34 (31,78%)	32 (29,91%)	3 (2,80%)	3,75	1,15
18	5 (4,67%)	12 (11,21%)	23 (21,50%)	37 (34,58%)	29 (27,10%)	1 (0,93%)	3,69	1,13
14	2 (1,87%)	11 (10,28%)	29 (27,10%)	40 (37,38%)	23 (21,50%)	2 (1,87%)	3,68	1,00
22	5 (4,67%)	13 (12,15%)	23 (21,50%)	35 (32,71%)	30 (28,04%)	1 (0,93%)	3,68	1,15
10	6 (5,61%)	10 (9,35%)	27 (25,23%)	40 (37,38%)	23 (21,50%)	1 (0,93%)	3,60	1,10
9	3 (2,80%)	15 (14,02%)	22 (20,56%)	48 (44,86%)	18 (16,82%)	1 (0,93%)	3,59	1,02
21	7 (6,54%)	11 (10,28%)	28 (26,17%)	37 (34,58%)	22 (20,56%)	2 (1,87%)	3,53	1,14
3	16 (14,95%)	20 (18,69%)	19 (17,76%)	23 (21,50%)	28 (26,17%)	1 (0,93%)	3,25	1,42
8	9 (8,41%)	30 (28,04%)	23 (21,50%)	35 (32,71%)	8 (7,48%)	2 (1,87%)	3,03	1,13
1	11 (10,28%)	15 (14,02%)	44 (41,12%)	33 (30,84%)	3 (2,80%)	1 (0,93%)	3,02	1,00
5	20 (18,69%)	21 (19,63%)	22 (20,56%)	32 (29,91%)	12 (11,21%)		2,95	1,31
2	47 (43,93%)	13 (12,15%)	13 (12,15%)	12 (11,21%)	22 (20,56%)		2,52	1,62
4	37 (34,58%)	24 (22,43%)	16 (14,95%)	19 (17,76%)	11 (10,28%)		2,47	1,39
7	42 (39,25%)	20 (18,69%)	13 (12,15%)	19 (17,76%)	12 (11,21%)	1 (0,93%)	2,42	1,45

Źródło: badania własne

Analiza rzetelności – alfa Cronbacha

W celu zweryfikowania rzetelności zastosowanego narzędzia badawczego posłużono się metodą analizy alfy Cronbacha, przyjmując wartość współczynnika $\alpha > 0,7$ (Nunnally, 1978). Informacje o rzetelności testu przedstawiono w tabelach 6–9. Wartość alfy Cronbacha dla poszczególnych podskal wyniosła kolejno: 0,774 (potrzeba społecznej gratyfikacji), 0,867 (potrzeba społecznej akceptacji), 0,869 (potrzeba współuczestnictwa) oraz 0,876 (potrzeba ochrony i autonomii).

Tabela 6. Potrzeba społecznej gratyfikacji

Pozycja	Alfa po wykluczeniu pozycji	Moc dyskryminacyjna
1	0,785	0,296
2	0,762	0,436
3	0,729	0,574
4	0,74	0,522
5	0,71	0,67
6	0,765	0,391
7	0,725	0,589

Źródło: badania własne

Tabela 7. Potrzeba społecznej akceptacji

Pozycja	Alfa po wykluczeniu pozycji	Moc dyskryminacyjna
8	0,842	0,67
9	0,831	0,748
10	0,85	0,626
11	0,843	0,678
12	0,862	0,554
13	0,859	0,559
14	0,845	0,685

Źródło: badania własne

Tabela 8. Potrzeba współuczestnictwa

Pozycja	Alfa po wykluczeniu pozycji	Moc dyskryminacyjna
15	0,843	0,693
16	0,835	0,788
17	0,844	0,713
18	0,846	0,648
19	0,853	0,679
20	0,874	0,448
21	0,862	0,597

Źródło: badania własne

Tabela 9. Potrzeba ochrony i autonomii

Pozycja	Alfa po wykluczeniu pozycji	Moc dyskryminacyjna
22	0,858	0,669
23	0,853	0,694
24	0,856	0,682
25	0,858	0,661
26	0,851	0,705
27	0,847	0,734
28	0,878	0,471

Źródło: badania własne

Ograniczenia badań

Pomimo pewnych ograniczeń metodologicznych, związanych z trafnością narzędzia oraz celowego, nielosowego doboru próby, badania mogą stanowić inspirację do dalszych analiz i prac walidacyjnych. Uzyskane wyniki oraz przeprowadzone analizy teoretyczno-empiryczne podkreślają znaczenie zaspokojenia potrzeb społecznych i rolę relacyjnego oraz organizacyjnego kontekstu funkcjonowania szkoły dla dobrostanu nauczycieli. Wskazują, że dobrostan nauczycieli nie jest wyłącznie efektem indywidualnych zasobów, lecz pozostaje ściśle powiązany z jakością środowiska pracy. Przedstawione ustalenia mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych, pogłębionych badań prowadzonych na większych i losowo dobranych próbach oraz do dalszego doskonalenia opracowanego narzędzia badawczego.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Kondycja psychofizyczna nauczycieli, ujmowana często w kategoriach dobrostanu, nasilające się zjawisko *drop outu*, czy wreszcie wyniki przywołanych badań zobowiązują do refleksji nad możliwymi działaniami zarówno o charakterze prewencyjnym, jak i interwencyjnym wobec grona pedagogicznego.

Poszukiwania inspiracji dla działań ukierunkowanych na poprawę dobrostanu nauczycieli warto zacząć od namysłu nad paradygmatami dydaktycznymi. Dobrostan nauczyciela ma swoje źródło nie tylko w warunkach organizacyjnych szkoły czy w indywidualnych zasobach kadry, ale także w paradygmacie, w jakim funkcjonuje nauczyciel. Świadoma refleksja nad procesem edukacji i własnym działaniem może wpływać na poczucie sensu pracy i tożsamość zawodową. Różne modele kształcenia nauczycieli, odzwierciedlające określone paradygmaty, mają różne konsekwencje dla rozwoju zawodowego i dobrostanu nauczycieli (Klus-Stańska, 2018, 2024).

Dobrostan nauczycieli mogą wspierać: działalność edukacyjna, wspólnotowa rezyliencja oraz dialog między teorią a praktyką. Szeroko rozumiane doskonalenie zawodowe nauczycieli powinno uwzględniać szersze uwarunkowania systemowe i kulturowe, które wpływają na psychospołeczne funkcjonowanie kadry

pedagogicznej. Zdarza się, że istniejące teorie i praktyki dydaktyczne bywają przestarzałe wobec realnych potrzeb, co ma znaczenie dla poczucia satysfakcji i efektywności zawodowej. Współczesne działania szkoleniowe oraz badania w działaniu mogą stanowić ważny element we wspieraniu dobrostanu psychicznego nauczycieli, szczególnie w kontekście zmieniających się oczekiwań wobec zawodu nauczyciela. Ponadto dobrze rozumiana rezyliencja nie powinna być tylko indywidualną cechą nauczyciela, lecz wynikać z relacji, struktur społecznych i wsparcia wspólnotowego. Oznacza to budowanie środowiska pracy, w którym nauczyciele działają i wspierają się nawzajem. Konieczna w tym względzie okazuje się refleksja nad kulturą pracy, teoriami edukacyjnymi i relacjami społecznymi w szkole (Gołębniak, 2025). To sami nauczyciele powinni być aktywnymi twórcami własnej pracy i wiedzy, co może wzmacniać ich wewnętrzne zasoby i poczucie sprawczości. Nowy profesjonalizm nauczycieli jako dynamiczna koncepcja, proces rozwojowy, pokazuje także, że otoczenie systemowe ma znaczenie dla budowania poczucia dobrostanu kadry pedagogicznej (Gołębniak i Zamorska, 2014). Szkoły o kulturze współpracy, dialogu i wzajemnego wsparcia tworzą warunki sprzyjające rozwojowi zawodowemu oraz utrzymaniu dobrostanu psychicznego nauczycieli na różnych etapach kariery (Kędzierska, 2012).

Coraz więcej badaczy zwraca uwagę także na interwencje edukacyjne lub programy wsparcia dobrostanu, co wskazuje na kierunek praktycznej aplikacji wiedzy naukowej. Przykładem takich praktyk może być program „Dobrostan w szkole”, oparty między innymi na pozytywnej psychologii, mindfulnessie i rezyliencji. Choć program nie doprowadził do statystycznie istotnego wzrostu mierzonej odporności psychicznej (rezyliencji) uczestników podczas okresu badania, to zaobserwowano istotne zmiany w ich postawach wobec własnego dobrostanu, co uznano za ważny krok w budowaniu zdrowia psychicznego nauczycieli. Badania pokazały, że programy interwencyjne mogą kształtować motywację i świadomość, co jest podstawą do wprowadzenia realnych zmian w codziennym funkcjonowaniu nauczycieli (Ilczuk et al., 2024).

Ważnym wątkiem w kontekście rekomendacji dla praktyki wydają się także działania na rzecz zwiększenia stabilności zawodowej nauczycieli. Liczne zmiany, konieczność ciągłej i szybkiej adaptacji do nowych standardów, różne modele kariery generują u większości nauczycieli poczucie niepewności co do przyszłości pracy. Antidotum na te problemy mogłaby stanowić przewidywalna i spójna ścieżka zawodowa. To ważny aspekt dla zbudowania czy odzyskania poczucia kontroli nad rozwojem zawodowym oraz satysfakcji i sensu wykonywanej pracy. Jeśli nauczyciel jest wewnętrznie przekonany, że jego kariera zawodowa ma osobiste znaczenie i sens, jego dobrostan jest zwykle wyższy (Kędzierska, 2012).

Nie sposób nie wspomnieć tutaj także o potrzebie kształtowania kultury otwartej komunikacji, współpracy i wsparcia, co w szerszym kontekście dotyczy kreowania kultury organizacyjnej szkoły w ogóle, na którą składa się szereg subkultur, np. kierowniczej, zespołów nauczycielskich czy indywidualnych nauczycieli (Przyborowska, 2007; Wiśniewska, 2015).

Współczesne ujęcia podkreślają, że potrzeby społeczne nie są wyłącznie cechą jednostki, lecz ujawniają się i realizują w określonych kontekstach instytucjonalnych, kulturowych i organizacyjnych. Oznacza to, że możliwość ich zaspokojenia zależy nie tylko od kompetencji interpersonalnych jednostki, ale także od: kultury organizacyjnej, norm relacyjnych, jakości przywództwa oraz struktury ról i oczekiwań społecznych (Haslam et al., 2018; Honneth, 1995).

BIBLIOGRAFIA

- Adrian, B. (2011). *Kultura szkoły: w poszukiwaniu nieuchwytnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Dąbrowska, I. (2021). Edukacja zdalna w czasie pandemii – perspektywa rodziców i opiekunów. *Horyzonty Wychowania*, 20(54), 43–52. <https://doi.org/10.35765/hw.2036>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2, 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Dobkowska, J., Zielińska, A., & Żytka, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gołębniak, B. D. (2025). Troska o dobrostan nauczycieli. Głos do wiosennych wydarzeń konferencyjnych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 60(1), 37–46. <https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.03>
- Gołębniak, B. D., & Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli: Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Haslam, S. A., Jetten, J., Cruwys, T., Dingle, G. A., & Haslam, C. (2018). *The new psychology of health: Unlocking the social cure*. Routledge.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.

- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137–164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Ilczuk, E., Mykowska, A., & Ziętek, D. (2024). Jak zachęcić nauczycieli do dbania o własny dobrostan? Wnioski z wdrożenia programu „Dobrostan w Szkole”. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 25(1), 129–156. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.25.1.8>
- Jankowiak, B., Jaskulska, S., & Soroko, E. (2023). Psychiczny dobrostan nauczycieli polskich i ich postawy wobec edukacji zdalnej podczas pandemii COVID-19. *Rocznik Pedagogiczny*, 46, 57–79. <https://doi.org/10.14746/rp.2023.46.5>
- Karwasz, M. J. (2024). Kultura organizacyjna zespołów nauczycielskich – diagnoza i tendencje zmian. *Studia Pedagogiczne*, 45, 97–120. <https://bibliotekacyfrowa.ujk.edu.pl/publication/14275>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli: konteksty – wzory – pola dyskursu*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (red.). (2024). *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kocowski, T. (1982). *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Łukasik, J. M., Mróz, A., Twardosz, N., Jagielska, K., & Milczanowski, J. (2023). Zjawisko drop out w zawodzie nauczyciela. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 122(3), 61–76. <https://doi.org/10.34866/qfrt-fs94>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (Wyd. 2.). McGraw-Hill.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Paliga, M. (2023). *Ogólnopolskie badanie dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Librus. Raport_SKROCONY_dobrostan_zawodowy_nauczycieli_Librus_mazrecz2023.pdf

- Przyborowska, B. (2007). *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii TWP.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23, 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Wyd. 4). Jossey-Bass.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Socha, R. (2023). Dobrostan nauczycieli jako element kultury organizacyjnej w zarządzaniu nowoczesną placówką oświatową. W: M. Czopek (red.), *Zarządzanie-Edukacja-Nowoczesność* (s. 49–66). Wydawnictwo Naukowe FNCE.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tłuściak-Deliowska, A., & Dernowska, U. (2016). Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych. *Studia Edukacyjne*, 40, 127–148. <https://doi.org/10.14746/se.2016.40.8>
- Wiśniewska, M. (2015). *Kultury organizacyjne w szkole. Teoria – badania – rekomendacje*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.