



Spółeczny Inspektor Pracy SIP - gwarancją przestrzegania
praw pracowniczych w Twoim miejscu pracy

Nr projektu FERS.04.03-IP.06-0006/24



RAPORT Z OGÓLNOPOLSKIEGO BADANIA NA TEMAT RYZYKA PSYCHOLOGICZNEGO I STRESU W ZAWODZIE NAUCZYCIELA



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



Zamawiający:

Związek Nauczycielstwa Polskiego

ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa



Wykonawca:

Uniwersytet Warszawski

ul. Krakowskie Przedmieście 26/28
00-927 Warszawa



Licencja:



Autorki raportu:

dr hab. Małgorzata Żytko prof. ucz.
dr Aleksandra Jasińska-Maciążek
dr hab. Anna Zielińska prof. ucz.
dr Joanna Dobkowska
dr Paulina Marchlik

Raport z ogólnopolskiego badania na temat ryzyka psychologicznego i stresu w zawodzie nauczyciela w ramach realizacji projektu „Społeczny Inspektor Pracy SIP - gwarancją przestrzegania praw pracowniczych w Twoim miejscu pracy” jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa CC BY 4.0.

Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie pod warunkiem oznaczenia autorstwa.

Warszawa 2026

*Serdecznie dziękujemy za poświęcony czas, zaangażowanie i otwartość
wszystkim nauczycielom, dyrektorom, psychologom, pedagogom
oraz innym pracownikom szkół i przedszkoli,
bez których przeprowadzenie tego badania nie byłoby możliwe.*

Zespół badawczy

Spis treści

1. Słowo wstępne	5
2. Najważniejsze ustalenia	6
3. Wprowadzenie	11
4. Założenia metodologiczne.....	13
Badanie ilościowe.....	13
Narzędzia badawcze.....	13
Uczestnicy badania.....	14
Badanie jakościowe.....	16
Narzędzia badawcze – komponent jakościowy	17
Charakterystyka uczestników wywiadów indywidualnych (IDI).....	18
Główne ograniczenia badania	19
5. Kontekst badania i stan wiedzy	20
6. Skala i obraz stresu zawodowego	29
Skala obciążenia stresem zawodowym	29
Obraz stresu: dominują zmęczenie, przeciążenie i wyczerpanie emocjonalne.....	31
7. Główne źródła stresu w zawodzie nauczyciela.....	40
Główne obszary źródeł stresu zawodowego	40
Czynniki systemowe jako najsilniejsze źródło stresu	43
Codzienne warunki pracy jako ważne źródło stresu nauczycieli	45
Praca nauczyciela w klasie/grupie przedszkolnej i relacje z dziećmi/uczniami.....	49
Relacje z rodzicami jako źródło silnie odczuwanego obciążenia.....	52
Relacje w placówce i rola dyrekcji	54
Najbardziej uciążliwe źródła stresu – ranking łączny	55
Co jeszcze nauczyciele uznają za istotne źródła obciążenia?	57
Podsumowanie.....	61
8. Skutki stresu zawodowego.....	63
Wypalenie zawodowe jako skutek obciążeń zawodowych	63
Objawy somatyczne jako skutek obciążeń zawodowych	65
Plany odejścia z zawodu jako skutek obciążeń w pracy nauczyciela	70
Podsumowanie.....	75
9. Czynniki ochronne, strategie radzenia sobie i oczekiwane wsparcie	77
Jak nauczyciele radzą sobie ze stresem?.....	77
Strategie skoncentrowane na problemie	78
Działania radykalne (zmiana sytuacji)	79
Strategie skoncentrowane na emocjach.....	79

Działania dysfunkcyjne i obronne	79
Jakiego wsparcia oczekują nauczyciele, by lepiej chronić swój dobrostan psychiczny? ..	82
10. Rola związków zawodowych we wsparciu nauczycieli w sytuacjach stresu związanego z pracą.....	84
Skala i częstotliwość występowania stresu w zawodzie nauczyciela w opinii działaczy związkowych	84
Źródła stresu w opinii działaczy związkowych.....	85
Działania podejmowane przez ZNP wspierające nauczycieli	87
Proponowane przez działaczy związkowych rozwiązania systemowe	89
Podsumowanie.....	90
11. Rekomendacje	91
1. Polityka oświatowa	91
2. Poziom samorządów i organów prowadzących	95
3. Poziom szkoły i przedszkola: dyrekcja i organizacja pracy placówki	97
4. Rozwój zawodowy	98
5. Rekomendacja przekrojowa: Przesunąć akcent z „odporności nauczyciela” na „odpowiedzialność systemu”	99
Podsumowanie.....	99
Bibliografia	100

1. Słowo wstępne

Debata publiczna na temat kondycji polskiej oświaty koncentruje się zazwyczaj wokół efektów kształcenia, zmian programowych oraz kolejnych fal reform strukturalnych. Znacznie rzadziej z należytą uwagą analizuje się warunki, w jakich realizowana jest przez nauczycieli edukacja, jakie koszty psychofizyczne wiążą się z ich codziennym funkcjonowaniem i zakresem odpowiedzialności. Problem stresu zawodowego nauczycieli nie jest jednak wyłącznie kwestią dobrostanu jednej grupy zawodowej. Stanowi on bowiem fundament jakości procesów dydaktycznych, stabilności kadr oraz zdolności systemu oświaty do realizacji jego statutowych zadań, co bezpośrednio wpływa na poziom edukacji.

Od lat prowadzone w wielu krajach badania pokazują, że nauczyciele należą do tych grup zawodowych, które pracują pod szczególnie dużą presją. Na stres w tym zawodzie składają się nie tylko wymagania związane z pracą z uczniami, lecz także warunki organizacyjne, relacje społeczne, rosnąca liczba oczekiwań oraz szerszy kontekst polityki edukacyjnej. W debacie publicznej problem ten bywa jednak ujmowany zbyt wąsko – jako kwestia indywidualnej odporności, umiejętności radzenia sobie z emocjami albo naturalnych kosztów pracy w szkole. Taki sposób myślenia zaciera to, co w doświadczeniu nauczycieli jest najważniejsze: stres zawodowy ma swoje źródła nie tylko w jednostce, ale także w sposobie organizacji pracy i funkcjonowania całego systemu.

Oddawany do rąk Czytelników raport powstał z potrzeby bardziej rzetelnego i wielostronnego opisanego zjawiska. Jego celem było uchwycenie zarówno skali stresu zawodowego nauczycieli w Polsce, jak i jego struktury, przejawów, skutków oraz możliwych kierunków wsparcia. Zależało nam na tym, aby wyjść poza proste diagnozy i zobaczyć ten problem w całej jego złożoności: jako doświadczenie psychiczne, fizyczne, zawodowe i społeczne zarazem. Dlatego badanie połączyło analizę ilościową z materiałem jakościowym, który pozwala usłyszeć, jak sami nauczyciele opowiadają o swojej pracy, zmęczeniu, zaangażowaniu, trudnościach i źródłach satysfakcji.

To połączenie perspektyw wydaje się szczególnie ważne. Dane liczbowe pozwalają oszacować skalę zjawiska i zobaczyć jego prawidłowości. Wypowiedzi nauczycieli pokazują z kolei, jak stres zawodowy jest przeżywany od środka – jak przenika codzienność, wpływa na relacje, zdrowie, życie rodzinne i sposób myślenia o przyszłości zawodowej. Dopiero zestawienie tych dwóch poziomów daje obraz wystarczająco pełny, by traktować go jako podstawę do odpowiedzialnej rozmowy o zmianie.

Celem raportu jest rzetelne opisanie wyzwań, uporządkowanie faktów oraz wskazanie tych obszarów życia szkoły, które wymagają dziś szczególnej uważności. Choć trafna diagnoza nie zastępuje działania, stanowi ona niezbędny fundament każdej sensownej zmiany. Jest to szczególnie istotne w kontekście dobrostanu nauczycieli – zagadnienia złożonego, w którym łatwo o ogólnikowe hasła, a znacznie trudniej o konkretne decyzje systemowe. Ufamy, że zaprezentowane wyniki staną się impulsem do głębszej refleksji nad warunkami pracy w polskiej oświacie. Chcielibyśmy, aby ta analiza wykroczyła poza deklaracyjną troskę i pozwoliła dostrzec rzeczywiste źródła przeciążenia kadry pedagogicznej. Dobrostan nauczyciela nie jest bowiem kwestią poboczną ani luksusem – to jeden z filarów, na których opiera się dobra szkoła.

2. Najważniejsze ustalenia

Wyniki zgromadzone w raporcie układają się w spójny obraz pracy nauczyciela jako zawodu wykonywanego pod wysoką i długotrwałą presją. Obciążenia obecne w codziennym funkcjonowaniu szkoły są na tyle rozpowszechnione i nasilone, że przekładają się na zdrowie, dobrostan i decyzje zawodowe nauczycieli. Szczególne znaczenie mają przy tym te źródła stresu, które wynikają z warunków organizacyjnych i systemowych, a ich skutki obejmują zdrowie, wyczerpanie i słabnącą gotowość do pozostania w zawodzie.

Stres nauczycieli jest powszechny i ma charakter przewlekły.

Badanie pokazuje, że stres zawodowy nauczycieli nie jest zjawiskiem marginalnym. Co drugi nauczyciel doświadcza wysokiego lub bardzo wysokiego poziomu skumulowanego obciążenia stresorami, a tylko 18% badanych znajduje się w grupie o niskim poziomie obciążenia. Oznacza to, że dla zdecydowanej większości respondentów napięcie związane z pracą nie jest epizodem, lecz częścią codziennego funkcjonowania zawodowego. W jakościowej części badania nauczyciele opisywali stres jako stan wpisany w pracę, obecny właściwie każdego dnia i na tyle oswojony, że bywa już traktowany jak coś normalnego.

To jeden z najbardziej alarmujących wyników całego raportu. Szkoła przestaje być miejscem okresowego przeciążenia, z którym można sobie poradzić dzięki krótkotrwałej mobilizacji. Coraz częściej staje się środowiskiem trwałego napięcia, wymagającym nieustannego dostosowywania się, szybkiego reagowania, przenoszenia pracy do domu i funkcjonowania bez wystarczającej regeneracji. W tym sensie stres zawodowy nauczycieli jest dziś problemem strukturalnym, a nie wyłącznie psychologicznym problemem pojedynczych nauczycieli.

Najbardziej obciążające są warunki tworzone przez system, a nie pojedyncze trudności w klasie.

W analizie źródeł stresu szczególnie wyraźnie zaznacza się przewaga czynników systemowych. To właśnie one okazały się najbardziej obciążające. W pierwszej dwudziestce najbardziej uciążliwych stresorów aż 13 miało taki charakter. Na czele rankingu znalazły się: zbyt niskie wynagrodzenia nauczycieli, przerzucanie odpowiedzialności za wdrażanie zmian bez zapewnienia zasobów i wsparcia, brak spójnej i długofalowej wizji polityki oświatowej oraz niedostosowanie wymagań systemowych do realiów codziennej pracy w szkole. Bardzo wysoko uplasowały się także: brak rozwiązań systemowych odciążających nauczycieli od pracy administracyjnej, zbyt częste zmiany przepisów prawa oświatowego, podważanie autonomii nauczycieli przez decyzje władz oświatowych, niedocenywanie zawodu nauczyciela w społeczeństwie, brak systemowego wsparcia w pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami oraz nieefektywna ochrona prawna nauczycieli.

To bardzo istotny punkt z perspektywy polityki publicznej. Wyniki pokazują, że nauczyciele najsilniej odczuwają obciążenia, na które mają najmniejszy wpływ. U podłoża najważniejszych napięć leżą warunki organizujące pracę całego zawodu, a nie pojedyncze trudne sytuacje czy indywidualne różnice w sposobach radzenia sobie. W praktyce oznacza to, że działania ograniczające stres nie mogą zatrzymać się na poziomie warsztatów, szkoleń czy zachęt do lepszego radzenia sobie z emocjami. Punkt ciężkości powinien zostać przesunięty na zmianę warunków, które ten stres wytwarzają i utrwalają.

Obok czynników systemowych silnie obciążają także codzienne warunki pracy.

Silna pozycja czynników systemowych w rankingu stresorów nie umniejsza znaczenia codziennej praktyki szkolnej. Raport wyraźnie pokazuje, że nauczycieli wyraźnie obciążają nadmiar dokumentacji, hałas, praca poza standardowymi godzinami, liczne klasy i grupy, zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów, trudności z utrzymaniem ich uwagi oraz niski poziom zaangażowania w zajęcia. Istotnym źródłem stresu są również relacje z rodzicami – szczególnie tam, gdzie pojawia się brak zaangażowania w wychowanie, niedocenywanie pracy nauczyciela, wygórowane oczekiwania, nacisk i podważanie autorytetu.

Mniejsze znaczenie w hierarchii stresorów mają napięcia wewnątrz szkoły. Relacje w gronie pedagogicznym i rola dyrekcji rzadziej niż inne obszary pojawiały się jako źródło najbardziej dotkliwego stresu. Nie osłabia to potrzeby dbania o klimat szkoły i jakość zarządzania, ale pokazuje, że same działania na tym poziomie nie wystarczą, jeśli bez zmian pozostaną szersze warunki wykonywania zawodu.

Najbardziej typową postacią stresu jest wyczerpanie.

Wyniki dotyczące przejawów wypalenia zawodowego pokazują, że najbardziej typowym obrazem stresu nauczycieli jest przewlekłe zmęczenie, trudność w regeneracji i wyczerpanie emocjonalne. W badaniu 82% respondentów deklaruowało, że zdarzają się dni, kiedy czują się zmęczeni już przed wyjściem do pracy, 85% przyznawało, że po pracy potrzebuje więcej czasu, by dojść do siebie, 69% wskazywało na częste wyczerpanie emocjonalne w czasie pracy, a 64% mówiło, że po pracy zazwyczaj czuje się wyczerpanych i „zużytych”. Obraz ten dobrze współgra z relacjami z wywiadów, w których nauczyciele opisywali stres jako doświadczenie obejmujące jednocześnie ciało, emocje i relacje społeczne: napięcie, trudności ze snem, bóle głowy, pobudzenie fizjologiczne, bezradność i wycofywanie się z części kontaktów.

To bardzo ważne ustalenie, ponieważ pozwala uchwycić profil obciążenia w tym zawodzie. W badanej grupie stres przyjmuje przede wszystkim postać długotrwałego kosztu psychicznego, zużywania energii i trudności z odzyskiwaniem sił. W tym sensie nauczyciele funkcjonują coraz częściej w warunkach „pracy na rezerwach”. Taki stan bywa przez nich normalizowany, ale jego skutki ujawniają się wyraźnie w wypaleniu, dolegliwościach zdrowotnych i słabnącej gotowości do pozostania w zawodzie.

Zaangażowanie się utrzymuje, lecz bywa podtrzymywane wysokim kosztem.

Jednocześnie raport pokazuje obraz bardziej złożony niż prosty scenariusz zniechęcenia do pracy. Wielu nauczycieli nadal dostrzega w swojej pracy sens, pozytywne wyzwania i elementy rozwojowe. W badaniu duża część respondentów deklaruowała, że spotyka się w pracy z pozytywnymi wyzwaniami i znajduje w niej nowe, interesujące strony. Także materiał jakościowy wskazuje, że silnym źródłem satysfakcji pozostają kontakt z dziećmi i młodzieżą, obserwowanie ich postępów oraz twórczy charakter pracy. Z raportu wyłania się więc obraz środowiska, które nadal jest związane ze swoją pracą i znajduje w niej sens, jednak coraz częściej wykonuje ją kosztem własnych zasobów psychicznych i fizycznych.

Ten wniosek ma duże znaczenie praktyczne. Raport pokazuje, że w centrum problemu znajdują się warunki wykonywania pracy i sposób organizacji zawodu. Wysokie zaangażowanie nauczycieli pozostaje jednym z zasobów systemu, ale coraz częściej jest ono zużywane szybciej, niż może zostać odbudowane. W efekcie szkoła działa dzięki

indywidualnemu wysiłkowi pracowników, a długofalową ceną tego rozwiązania są wyczerpanie, pogorszenie zdrowia i odpływ kadr.

Zdrowie staje się jednym z ukrytych kosztów wykonywania zawodu.

Raport bardzo mocno pokazuje zdrowotny wymiar stresu zawodowego. W pomiarze objawów somatycznych aż 42% badanych znalazło się w kategorii bardzo wysokiego nasilenia objawów, a dalsze 18% w kategorii wysokiej. Łącznie 60% nauczycieli doświadcza więc objawów somatycznych na poziomie wysokim lub bardzo wysokim. Najczęściej zgłaszanymi dolegliwościami były zmęczenie lub brak energii, kłopoty ze snem oraz bóle pleców, ramion, nóg, stawów i głowy. Wraz ze wzrostem obciążeń zawodowych nasilenie tych dolegliwości gwałtownie rośnie: w grupie nauczycieli najbardziej obciążonych aż 80% miało bardzo wysokie nasilenie objawów somatycznych.

To wyniki, których nie można bagatelizować. Pokazują one, że stres zawodowy nauczycieli ma wymiar zdrowotny w bardzo dosłownym znaczeniu. W wywiadach pojawiały się opisy problemów ze snem, fizycznej niemocy po pracy, nasilenia chorób przewlekłych oraz korzystania z terapii, pomocy psychiatrycznej czy farmakoterapii. Wypowiedzi te nie pozwalają oszacować skali zjawiska w populacji, ale mocno wzmacniają ilościowy obraz: wykonywanie zawodu nauczyciela wiąże się dziś dla wielu osób z realnymi kosztami zdrowotnymi, które w dużej mierze są ponoszone prywatnie.

Stres osłabia gotowość do pozostania w zawodzie.

Jednym z najpoważniejszych skutków przeciążenia zawodowego jest jego wpływ na plany zawodowe nauczycieli. Raport pokazuje, że jednoznaczny brak planów odejścia deklaruje tylko 27,8% badanych. Znaczna część respondentów przyznaje, że przynajmniej czasem myśli o zmianie zawodu, część deklaruje gotowość odejścia, a część podejmuje już konkretne działania w tym kierunku. Sam rozkład odpowiedzi jest sygnałem alarmowym, ale jeszcze ważniejszy jest jego związek z poziomem obciążeń: im wyższe obciążenia, tym wyraźniej rosną plany odejścia z zawodu. W grupie bardzo wysoko obciążonej odsetek osób, które nie planują zmiany pracy, spada do poziomu około jednej ósmej.

Dodatkowe analizy wskazują, że najsilniej z planami odejścia wiążą się obciążenia organizacyjne i systemowe. Oznacza to, że ryzyko odpływu nauczycieli rośnie szczególnie tam, gdzie codzienna praca jest chaotyczna, przeciążona administracyjnie, słabo zorganizowana i osadzona w niestabilnych warunkach systemowych. Ten wniosek ma ogromne znaczenie dla decydentów. W perspektywie przyszłości zawodu kluczowe okazują się warunki, w jakich nauczyciel wykonuje swoją pracę: ich przewidywalność, poziom wsparcia oraz elementarne poczucie uczciwości i bezpieczeństwa. Trudności związane z pracą z uczniami są ważną częścią tego obrazu, ale to szersze warunki wykonywania zawodu w dużej mierze kształtują gotowość do pozostania w systemie.

Problem obejmuje cały system, choć niektóre grupy ponoszą większy koszt.

Analizy porównawcze pokazują, że stres zawodowy jest obecny w całym systemie oświaty, a różnice między typami placówek są raczej niewielkie. To ważny wniosek: nie ma jednego najbardziej stresującego typu szkoły, który pozwalałby zrzucić problem na określony segment systemu. Wyraźniejsze różnice ujawniają się ze względu na płeć oraz etap kariery zawodowej. Raport wskazuje, że kobiety częściej niż mężczyźni znajdują się w grupie wysokiego lub bardzo wysokiego obciążenia i osiągają wyższy poziom wyczerpania.

Korzystniejszy profil częściej mają osoby z najkrótszym stażem pracy; wraz z kolejnymi latami pracy rośnie koszt psychiczny i maleje poziom zaangażowania.

Oznacza to, że choć stres ma charakter powszechny, nie rozkłada się idealnie równomiernie. Szczególnej uwagi wymagają nauczycielki oraz osoby funkcjonujące w środkowej i późniejszej fazie kariery zawodowej. Z perspektywy polityki kadrowej i profilaktyki wypalenia to istotna wskazówka: interwencje powinny mieć charakter powszechny, ale jednocześnie muszą uwzględniać grupy, które ponoszą większy koszt wykonywania pracy.

Czynniki ochronne istnieją, ale ich siła jest ograniczona, gdy warunki pracy pozostają niezmiennione.

Raport pokazuje również, co pomaga nauczycielom utrzymać względną równowagę mimo przeciążenia. W materiale jakościowym wyraźnie wybrzmiewają znaczenie wspierających relacji, dobrej atmosfery pracy, obecności życzliwego i rozumiejącego przełożonego, możliwości rozmowy z bliskimi, a także potrzeba odpoczynku, psychologicznego odciążenia się od spraw zawodowych, kontaktu z naturą, aktywności fizycznej, hobby i działań pozwalających odzyskać poczucie wpływu. Z perspektywy związków zawodowych ważną rolę odgrywają też wspólnota, wzajemna pomoc, integracja oraz działania wzmacniające dobrostan i zapobiegające wypaleniu.

Rola czynników ochronnych jest istotna, ale nie należy jej przeceniać. Mogą one wzmacniać odporność i pomagać w codziennym funkcjonowaniu, jednak bez poprawy warunków pracy ich wpływ pozostaje ograniczony. Z tego powodu raport wyraźnie przesuwając uwagę z poziomu indywidualnych strategii radzenia sobie na poziom organizacji pracy i rozwiązań systemowych. Z punktu widzenia nauczycieli najważniejsze są nie abstrakcyjne zasoby psychologiczne, lecz realne możliwości regeneracji, poczucie bezpieczeństwa, sprawiedliwe traktowanie, ograniczenie nadmiarowych obowiązków i stabilne ramy działania.

Wnioski dla decydentów: potrzebne są działania wielopoziomowe, z wyraźnym przesunięciem na poziom systemowy.

Z całego raportu wyłania się spójny obraz: skuteczne ograniczanie stresu zawodowego nauczycieli wymaga działań wielopoziomowych, ale ich główny ciężar powinien zostać ulokowany na poziomie systemowym i organizacyjnym. Potrzebne są rozwiązania, które zwiększą stabilność polityki oświatowej, poprawią warunki materialne wykonywania zawodu, ograniczą biurokrację, odciążą nauczycieli od zadań niezwiązanych bezpośrednio z nauczaniem i wychowaniem, wzmocnią wsparcie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach oraz poprawią ochronę nauczycieli w relacjach z rodzicami i otoczeniem społecznym. Tylko na takim tle sensownie można rozwijać działania wspierające dobrostan, odporność psychiczną czy kompetencje radzenia sobie ze stresem.

W części poświęconej roli związków zawodowych także bardzo wyraźnie widać tę samą logikę. Działacze ZNP wskazują, że bez ogólnych, strukturalnych reform sytuacja będzie się pogarszać. Wśród najczęściej podnoszonych kierunków zmian pojawiają się ograniczenie liczebności klas, wspierająca organizacja edukacji włączającej, odbudowa wyspecjalizowanych form wsparcia oraz większa odpowiedzialność rodziców za proces wychowawczy. Niezależnie od różnic w ocenie części rozwiązań, sam kierunek jest bardzo czytelny: skala problemu przekroczyła poziom, na którym wystarczą działania doraźne lub punktowe.

Konkluzja

Podsumowując, raport pokazuje środowisko zawodowe, które nadal chce uczyć, ale coraz częściej robi to na granicy wyczerpania. Nauczyciele w Polsce pozostają zaangażowani, widzą sens swojej pracy i bardzo często nadal czerpią satysfakcję z kontaktu z uczniami. Jednocześnie funkcjonują w warunkach chronicznego przeciążenia, wysokich kosztów zdrowotnych i słabnącej gotowości do długofalowego pozostania w zawodzie. Najcięższe źródła tego stresu są osadzone w systemie, a nie w pojedynczych cechach nauczycieli. Z perspektywy decyzji publicznych oznacza to, że dalsze odsuwanie zmian będzie miało coraz wyższą cenę – płaconą zdrowiem nauczycieli, stabilnością kadr i jakością pracy szkoły.

3. Wprowadzenie

W dzisiejszym świecie nastąpił szereg zmian społecznych, politycznych i kulturowych, które wpłynęły na postrzeganie zawodu nauczyciela i dla wielu przedstawicieli tej profesji stały się jednym z istotnych źródeł frustracji i stresu. Nauczyciel przestał być autorytetem, a w społeczeństwie zaczęto traktować edukację jako usługę oświatową, a rodziców jako klientów. W tym samym czasie w Polsce prestiż zawodu nauczyciela został obniżony także przez niskie zarobki oraz utrwalane przez media przekonanie, że praca nauczyciela jest pracą lekką (mityczne 18 godzin) i połączoną z długim wypoczynkiem wakacyjnym.

Edukacja w naszym kraju, w przeciwieństwie do wielu innych krajów, nie została wyłączona ze sporu politycznego, wprost przeciwnie – jest często traktowana jako narzędzie walki politycznej. Zarządzanie oświatą na szczeblu centralnym i samorządowym jest silnie upolitycznione i pozbawione długofalowej wizji.

System oświaty w Polsce jest niestabilny, często zmiany wprowadzane są z roku na rok bez odpowiedniego przygotowania. Nauczyciele zderzają się z ciągłymi zmianami wymagań, podstaw programowych, zasad egzaminowania, legislacyjnych regulacji. Towarzyszy temu ogromna biurokracja, która wymusza tworzenie licznych, pochłaniających czas dokumentów.

Warto także zwrócić uwagę na brak jednoznacznych przepisów regulujących czas pracy nauczycieli. Teoretycznie nauczyciel ma pracować 40 godzin tygodniowo, ale nie jest precyzyjnie określone, co w tym czasie powinien robić, co pozwala na dociążanie nauczycieli darmowymi obowiązkami, takimi jak wielodniowe wycieczki szkolne, za które nauczyciele nie otrzymują delegacji czy dodatkowego wynagrodzenia.

Widzimy więc, że stres nauczycieli nie jest wyłącznie problemem psychologii jednostki, ale objawem głębokiego kryzysu całego systemu oświaty.

Badanie, którego wyniki prezentujemy w Raporcie na temat *ryzyka psychologicznego i stresu w zawodzie nauczyciela* zostało wykonane w ramach realizacji projektu „Społeczny Inspektor Pracy SIP – gwarancją przestrzegania praw pracowniczych w Twoim miejscu pracy”, realizowanego przez grupę badaczek z Wydziału Pedagogicznego w ramach Programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego, Priorytetu FERS.04.00, Działania FERS.04.03 na podstawie umowy zawartej pomiędzy Związkiem Nauczycielstwa Polskiego a Uniwersytetem Warszawskim.

Cele badania były następujące:

- Przeprowadzenie diagnozy skali i struktury stresu zawodowego oraz ryzyka psychospołecznego wśród nauczycieli/ek wszystkich szczebli edukacji w Polsce,
- Identyfikacja źródeł stresu oraz czynników chroniących,
- Ocena konsekwencji psychologicznych, zdrowotnych i zawodowych stresu dla nauczycieli/ek i jakości pracy szkoły,
- Opracowanie rekomendacji działań prewencyjnych i interwencyjnych możliwych do wdrożenia przez SIP, ZNP, dyrekcje szkół, samorzady i MEN.

W badaniu wyodrębniono **5 obszarów** do których zostały przyporządkowane pytania badawcze:

1. Źródła stresu

- Jakie są główne źródła stresu zawodowego nauczycieli/ek w Polsce?
- Jakie sytuacje i wymagania pracy są postrzegane jako najbardziej stresogenne?

2. Skutki stresu
 - Jakie objawy i skutki psychologiczne najczęściej towarzyszą pracy nauczyciela/ki?
 - Jakie objawy i skutki somatyczne deklarują nauczyciele/ki
 - Jakie skutki zawodowe towarzyszą stresowi w pracy nauczyciela/ki?
3. Czynniki
 - Jakie znaczenie mają relacje z uczniami/uczennicami, rodzicami, dyrekcją i współpracownikami dla dobrostanu nauczycieli/ek?
 - Czy poziom odczuwanego stresu różni się w zależności od typu szkoły, poziomu nauczania lub stażu pracy?
4. Strategie radzenia sobie ze stresem
 - Jak nauczyciele/ki radzą sobie ze stresem i obciążeniami psychicznymi?
 - Jakie formy wsparcia i coping wybierają nauczyciele/ki?
 - W jakim stopniu nauczyciele/ki korzystają z pomocy psychologicznej i jak ją oceniają?
5. Oczekiwania i rekomendacje
 - Jakie działania instytucjonalne są uznawane za najbardziej potrzebne?
 - Jakie działania instytucjonalne mogą ograniczać ryzyko psychologiczne w miejscu pracy?
 - Jakie są oczekiwania nauczycieli/ek względem wsparcia ze strony instytucji edukacyjnych (m.in. MEN, organy prowadzące etc.) i związków zawodowych?

Przeprowadzone badanie ma znaczenie dla polityki państwa w obszarze systemu oświatowego i pozwoli sformułować zalecenia dotyczące zmian prawnych obejmujące różne sektory i poziomy zarządzania oświatą. Pozwoli także zidentyfikować czynniki systemowe, organizacyjne i relacyjne, które stanowią przyczyny stresu zawodowego nauczycieli i potęgują jego natężenie w szkołach i placówkach. Będą więc miały także znaczenie dla praktyki edukacyjnej i organizacji pracy szkoły i mamy nadzieję, że zaproponowane na podstawie wniosków badawczych rekomendacje przełożą się na konkretne rozwiązania w skali mikro, które pozwolą w krótkim czasie złagodzić problem stresu powszechnie występującego w tym zawodzie.

4. Założenia metodologiczne

W celu uzyskania możliwie pełnego i wielowymiarowego obrazu badanego zjawiska przyjęto podejście oparte na metodach mieszanych (*mixed methods*), łączące komponent ilościowy i jakościowy (Creswell, Plano Clark, 2018). Strategię tę wybrano ze względu na złożony charakter stresu zawodowego nauczycieli, którego analiza wymaga zarówno oszacowania skali i struktury zjawiska, jak i poznania indywidualnych doświadczeń oraz kontekstu codziennej pracy pedagogicznej.

Rdzeń projektu badawczego stanowił równoległy model konwergentny (*convergent parallel design*), w ramach którego dane ilościowe i jakościowe były gromadzone w zbliżonym czasie, analizowane oddzielnie, a następnie integrowane na etapie interpretacji wyników. Umożliwiło to równoczesne uchwycenie skali i zróżnicowania stresu zawodowego oraz pogłębione zrozumienie tego, jak jest on przeżywany, jakie znaczenia przypisują mu nauczyciele i w jaki sposób próbują sobie z nim radzić.

Projekt obejmował pięć wzajemnie uzupełniających się komponentów badawczych: analizę danych zastanych (*desk research*), badanie ilościowe, badanie jakościowe, panel ekspertów oraz warsztat rekomendacyjny. Analiza danych zastanych służyła uporządkowaniu stanu wiedzy, doprecyzowaniu ram analitycznych i wsparciu interpretacji wyników. Badanie ilościowe pozwoliło oszacować skalę zjawiska, jego zróżnicowanie między grupami oraz zidentyfikować główne obszary ryzyka. Badanie jakościowe umożliwiło pogłębienie interpretacji wyników ilościowych oraz lepsze zrozumienie doświadczeń respondentów. Panel ekspertów służył konsultacji i walidacji interpretacji wyników oraz kierunków rekomendacji, natomiast warsztat rekomendacyjny pozwolił na ich doprecyzowanie i priorytetyzację.

Badanie ilościowe

Narzędzia badawcze

W badaniu ilościowym wykorzystano dwie zbliżone treściowo wersje ankiety internetowej opracowanej w systemie LimeSurvey: jedną przeznaczoną dla nauczycieli szkół, drugą – dla nauczycieli przedszkoli. Obie wersje miały analogiczną strukturę i obejmowały pytania metryczkowe, blok dotyczący obciążeń zawodowych, pytania o myśli i emocje związane z pracą, pytanie o plany zawodowe, skalę objawów somatycznych oraz pytania otwarte dotyczące dodatkowych źródeł obciążenia, potrzebnego wsparcia i stosowanych sposobów redukcji stresu. Wersja przedszkolna była dostosowana do specyfiki pracy w przedszkolu, a wersja szkolna – do realiów pracy w szkole; różnice dotyczyły przede wszystkim treści części pozycji opisujących stresory zawodowe. Podstawowym narzędziem służącym do pomiaru obciążeń zawodowych był autorski **Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Nauczyciela**, obejmujący pięć obszarów stresorów: (1) organizację i warunki pracy, (2) pracę nauczyciela z dziećmi lub uczniami, (3) relacje z rodzicami, (4) relacje w placówce i rolę dyrekcji oraz (5) czynniki systemowe. Dla każdego stresora respondent najpierw oceniał, z jaką częstotliwością lub nasileniem występuje on w jego pracy, a następnie – o ile występował – jak bardzo jest dla niego obciążający. Obie oceny dokonywane były na skali od 0 do 5. Na tej podstawie utworzono wskaźniki częstości i uciążliwości obciążeń w każdym z pięciu obszarów oraz wskaźnik skumulowanego obciążenia zawodowego. W obu wersjach ankiety blok ten został dostosowany do specyfiki etapu edukacyjnego, przy zachowaniu wspólnej logiki pomiaru.

Pomysł konstrukcji ankiety został zainspirowany Kwestionariuszem Obciążeń Zawodowych Pedagoga opracowanym przez P. Plichtę i J. Pyżalskiego (2007).

Do pomiaru psychicznych skutków stresu wykorzystano skróconą, 9-pozycyjną wersję **Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)**. Odpowiedzi udzielano na czterostopniowej skali. Na podstawie analiz struktury narzędzia wyodrębniono dwa wskaźniki wypalenia zawodowego: **wyczerpanie** oraz **zaangażowanie**, które następnie przeliczono na skalę o średniej 10 i odchyleniu standardowym 2.

Do oceny somatycznych skutków obciążeń zawodowych zastosowano **Somatic Symptom Scale-8 (SSS-8)**, obejmującą osiem objawów fizycznych doświadczanych w ciągu ostatnich 7 dni, m.in. bóle, zawroty głowy, uczucie zmęczenia lub brak energii oraz kłopoty ze snem. Odpowiedzi udzielano na pięciostopniowej skali od „wcale” do „bardzo silnie”. Na tej podstawie obliczono wynik sumaryczny, odzwierciedlający nasilenie objawów somatycznych.

Dodatkowo w ankiecie uwzględniono pytanie o **plany zawodowe**, odnoszące się do gotowości pozostania w zawodzie nauczyciela lub rozważania jego opuszczenia, a także trzy pytania otwarte: o inne istotne źródła obciążenia nieuwzględnione w kafeterii, o formy wsparcia, które mogłyby pomagać w dbaniu o dobrostan psychiczny, oraz o sposoby redukcji stresu stosowane przez respondentów. Pozwoliło to uzupełnić analizy ilościowe o materiał opisowy dotyczący doświadczeń i potrzeb badanych.

Uczestnicy badania

Badanie ilościowe było skierowane do pracowników publicznych placówek oświatowych w Polsce. Objęto nim czynnych zawodowo nauczycieli i nauczycielki, a także pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów szkolnych oraz pracowników administracyjnych zatrudnionych w publicznych przedszkolach, szkołach podstawowych, liceach ogólnokształcących, technikach oraz branżowych szkołach I stopnia.

Ze względu na brak pełnej listy wszystkich nauczycieli i innych pracowników objętych badaniem zastosowano dwuetapowy, warstwowy schemat doboru próby. W pierwszym etapie losowano placówki, a w drugim zapraszano do udziału ich pracowników. Dobór próby zaplanowano tak, aby uwzględnić zróżnicowanie typów placówek i umożliwić porównania między nimi. Ostatecznie badanie zrealizowano w 200 publicznych placówkach oświatowych. W kilku przypadkach placówki pierwotnie wylosowane do próby głównej zostały zastąpione placówkami z próby rezerwowej. W analizach zastosowano wagi korygujące strukturę próby względem populacji.

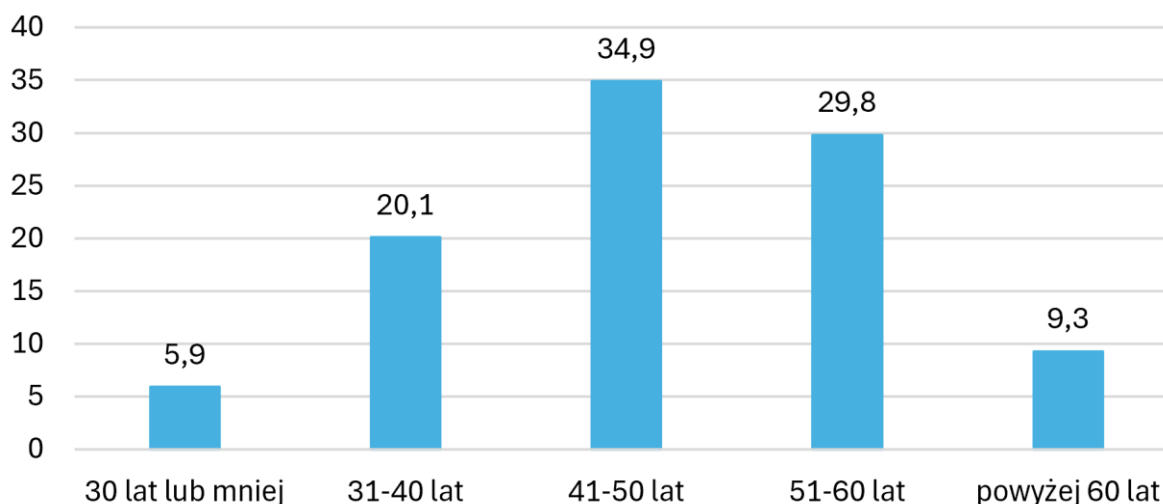
Badanie przeprowadzono w marcu i kwietniu 2026 r. Ankiety wypełniło 1748 pracowników z 200 publicznych placówek oświatowych. Wskaźnik realizacji wyniósł 26,5% w odniesieniu do osób z placówek, które skutecznie przekazały nauczycielom zaproszenie do udziału w badaniu. Wśród respondentów 82% stanowiły kobiety, a 18% mężczyźni. Najliczniejszą grupę tworzyli pracownicy szkół podstawowych (55,8%). Pozostali respondenci pracowali w przedszkolach (10,9%), technikach (11,6%), liceach ogólnokształcących (10,5%), branżowych szkołach I stopnia (6,2%) oraz zespołach szkół (5,1%).

Pod względem wieku badana grupa miała wyraźnie dojrzały profil, co dobrze odzwierciedla strukturę zatrudnienia w polskiej oświacie. Najliczniejsze były osoby w wieku 41-50 lat (34,9%) oraz 51-60 lat (29,8%). Łącznie blisko dwie trzecie badanych stanowiły więc osoby w wieku od 41 do 60 lat. Młodszy pracownicy byli reprezentowani rzadziej: osoby

w wieku 31-40 lat stanowiły 20,1% badanych, a osoby w wieku 30 lat lub mniej – 5,9%. Dodatkowo 9,3% respondentów miało więcej niż 60 lat.

Wykres 1

Struktura badanej grupy według wieku

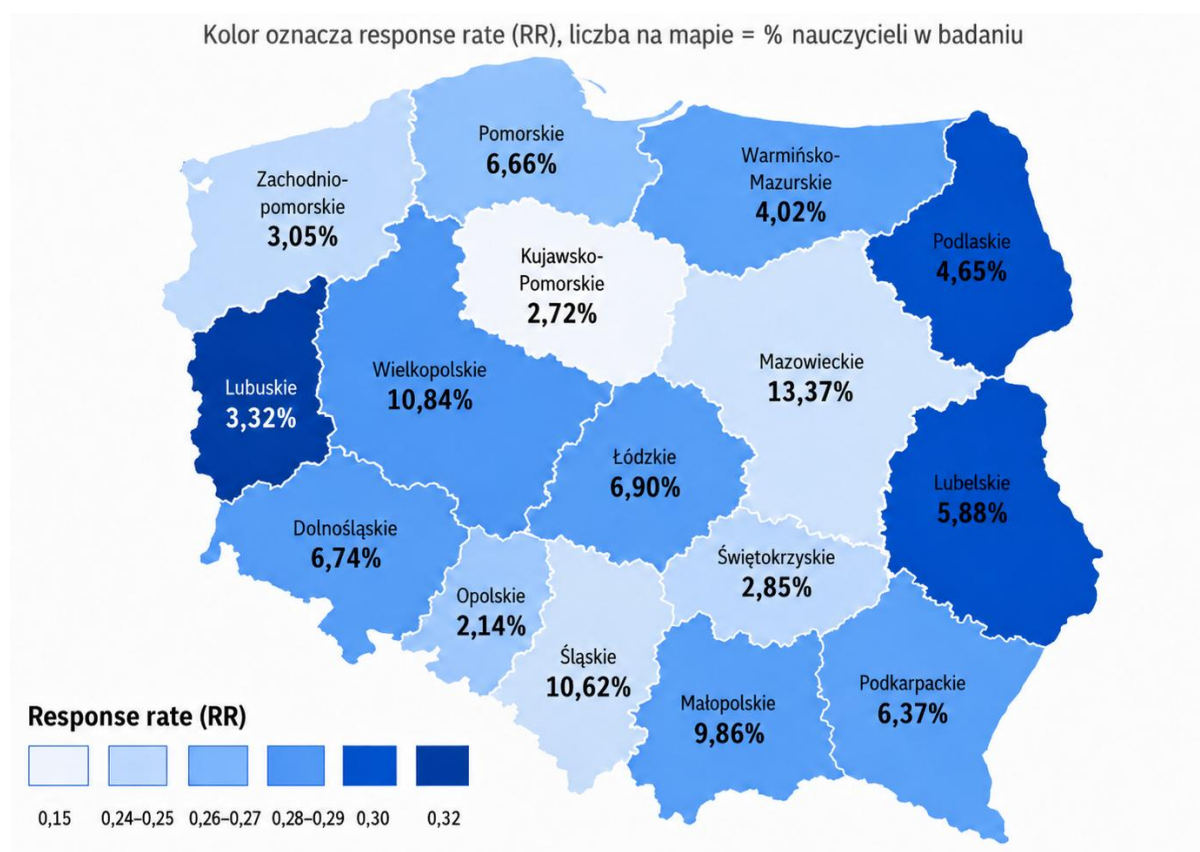


Obraz ten potwierdzają dane dotyczące stażu pracy: 27,2% badanych pracowało w zawodzie od 16 do 25 lat, a kolejne 35,4% – ponad 25 lat. Oznacza to, że łącznie ponad 62% respondentów miało co najmniej 16-letnie doświadczenie zawodowe. Znalazło to również odzwierciedlenie w strukturze awansu zawodowego: 60,1% badanych stanowili nauczyciele dyplomowani, a dalsze 20,9% – nauczyciele mianowani. Nauczyciele początkujący stanowili 13,0% próby, a nauczyciele kontraktowi – 5,0%. Można więc powiedzieć, że w badaniu dominowały osoby mocno osadzone w zawodzie, z dużym doświadczeniem pracy w szkole lub przedszkolu. To ważny kontekst interpretacyjny, ponieważ uzyskane wyniki pokazują przede wszystkim perspektywę osób, które dobrze znają realia pracy w oświacie i oceniają je z perspektywy wieloletniej praktyki.

Rozkład terytorialny próby obejmował wszystkie województwa, choć ich udział w badanej grupie był zróżnicowany (patrz: Rysunek 1). Najwięcej respondentów pochodziło z województw mazowieckiego (13,4%), wielkopolskiego (10,8%), śląskiego (10,6%) i małopolskiego (9,9%), natomiast najmniejszy udział miały województwa opolskie (2,1%), kujawsko-pomorskie (2,7%), świętokrzyskie (2,9%) i zachodniopomorskie (3,1%). Zróżnicowanie regionalne widoczne było również w poziomie realizacji badania. Wskaźnik udziału w badaniu (*response rate*) wynosił od 15% w województwie kujawsko-pomorskim do 32% w województwie lubuskim. Relatywnie wysoką realizację odnotowano także w województwach lubelskim i podlaskim (po 30%), natomiast w większości pozostałych województw mieściła się ona w przedziale 24–29%.

Rysunek 1

Poziom realizacji badania (response rate) i struktura badanej grupy według województw



Badanie jakościowe

Badaniem jakościowym objęte zostały różne grupy pracowników systemu edukacji oraz osoby zaangażowane w obszar wsparcia nauczycieli, w tym: czynni zawodowo nauczyciele i nauczycielki zatrudnieni/zatrudnione w publicznych szkołach i placówkach oświatowych (przedszkola, szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące, szkoły branżowe, technika, placówki specjalne), dyrektorowie/dyrektorki szkół, pedagogowie/pedagożki i psychologowie szkolni / psycholożki szkolne oraz pracownicy/pracowniczki administracji, przedstawiciele/przedstawicielki terenowych oddziałów ZNP, a także eksperci/ekspertki z zakresu zdrowia psychicznego (w tym psychologowie/psycholożki i specjaliści/specjalistki zajmujący się problematyką wypalenia zawodowego).

Badanie realizowane było w terminie luty – kwiecień 2026. W badaniu wzięli udział nauczyciele zaproszeni do badania, pracujący w szkołach publicznych różnego typu, zlokalizowanych w różnych częściach kraju. Przeprowadzono 46 wywiadów indywidualnych z nauczycielami i pracownikami administracji, oraz 4 zogniskowane wywiady grupowe – dwa z przedstawicielami/kami ZNP oraz po jednym z dyrektorami szkół ogólnokształcących i techników, a także z dyrektorami i nauczycielami szkół specjalnych różnych poziomów. Dzienniczki zostały wypełnione przez 10 nauczycieli z różnych poziomów kształcenia i różnych typów szkół, o zróżnicowanych rodzajach doświadczenia i różnym poziomie odczuwania stresu.

Narzędzia badawcze – komponent jakościowy

W badaniu jakościowym zastosowano zestaw komplementarnych narzędzi badawczych, obejmujących scenariusze zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI), scenariusze indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI), a także formularz i instrukcję do badania dzienniczkowego. Narzędzia te zostały opracowane w sposób zapewniający spójność koncepcyjną z komponentem ilościowym, a jednocześnie umożliwiającą pogłębione rozpoznanie doświadczeń, znaczeń i kontekstów związanych ze stresem zawodowym.

Scenariusze indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) miały charakter częściowo ustrukturyzowany i zostały opracowane w celu uzyskania pogłębionych, indywidualnych narracji dotyczących doświadczenia stresu zawodowego. Obejmowały one pytania dotyczące codziennych sytuacji stresowych, ich kontekstu i częstotliwości, subiektywnego odczuwania stresu (reakcji emocjonalnych i fizycznych), jego konsekwencji (zdrowotnych, zawodowych i społecznych), a także stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem. Istotnym elementem scenariusza były również pytania o dostępne formy wsparcia (w miejscu pracy, a także poza nim) oraz ocenę ich skuteczności. Dodatkowo scenariusze wywiadów jakościowych uwzględniały pytania dotyczące planów zawodowych osób uczestniczących w badaniu, gotowości do pozostania w zawodzie nauczyciela lub rozważania jego opuszczenia, a także doświadczeń związanych z wypaleniem zawodowym i poczuciem przeciążenia pracą. W przypadku wybranych grup (np. przedstawicieli związków zawodowych) scenariusz został rozszerzony o wątki dotyczące roli instytucjonalnej i doświadczeń związanych ze wspieraniem innych nauczycieli. Konstrukcja scenariuszy zapewniała porównywalność danych między wywiadami, przy jednoczesnym zachowaniu elastyczności pozwalającej na eksplorację indywidualnych wątków.

Scenariusze zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI) miały charakter częściowo ustrukturyzowany i zostały zaprojektowane jako narzędzie moderujące dyskusję grupową wokół kluczowych zagadnień badawczych. Obejmowały one bloki tematyczne dotyczące postrzegania stresu zawodowego nauczycieli, jego głównych źródeł, obserwowanych konsekwencji oraz dostępnych form wsparcia. W scenariuszach uwzględniono również pytania odnoszące się do roli instytucji (w tym związków zawodowych) oraz możliwych kierunków zmian systemowych. Konstrukcja narzędzia sprzyjała ujawnieniu zarówno wspólnych doświadczeń uczestników, jak i różnic w ich perspektywach, a także dynamiki interakcji grupowej (np. negocjowania znaczeń czy konfrontowania stanowisk).

Badanie dzienniczkowe zostało zrealizowane przy użyciu specjalnie przygotowanego formularza oraz instrukcji dla uczestników. Narzędzie to służyło rejestrowaniu doświadczeń stresowych w czasie rzeczywistym, w okresie minimum 30 kolejnych dni. Formularz dzienniczka obejmował powtarzalne sekcje dzienne, w których respondenci opisywali zaistniałą sytuację stresową (z uwzględnieniem jej kontekstu, np. warunki pracy, relacje z uczniami, rodzicami czy współpracownikami), wskazywali uczestników zdarzenia, oceniali poziom odczuwanego stresu, opisywali zastosowane strategie radzenia sobie wraz z oceną ich skuteczności, a także odnotowywali subiektywne konsekwencje zdrowotne (np. objawy somatyczne) i pozazdrowotne (np. wpływ na funkcjonowanie zawodowe lub relacje). Zastosowanie tej metody pozwoliło ograniczyć błędy pamięci charakterystyczne dla badań retrospektywnych oraz uchwycić dynamikę i kontekst codziennych doświadczeń stresowych.

Charakterystyka uczestników wywiadów indywidualnych (IDI)

W badaniu jakościowym zrealizowano łącznie 46 indywidualnych wywiadów pogłębionych z nauczycielami i pracownikami administracji pracującymi w różnych typach placówek oświatowych oraz w zróżnicowanych kontekstach lokalnych.

Wśród uczestników dominowały kobiety – łącznie 38 osób, przy czym w tej liczbie znajdują się również 2 pracownice administracji. Mężczyźni stanowili 8 osób. Oznacza to, że wśród samych nauczycieli udział kobiet pozostaje zdecydowanie dominujący, co jest spójne ze strukturą zatrudnienia w sektorze edukacji.

Pod względem wieku dominowały osoby w średnich i starszych grupach wiekowych. Najliczniejszą kategorię stanowili nauczyciele w wieku 41–50 lat (17 osób), a następnie 51–60 lat (10 osób). Mniej licznie reprezentowane były osoby w wieku 31–40 lat (8 osób) oraz do 30. roku życia (2 osoby), a także nauczyciele powyżej 60. roku życia (7 osób). Struktura ta wskazuje, na przewagę osób o znacznym doświadczeniu zawodowym.

Znajduje to potwierdzenie w danych dotyczących stażu pracy. Największą grupę stanowili nauczyciele z doświadczeniem 16–20 lat (11 osób) oraz 26–30 lat (9 osób). Istotną część próby tworzyli także respondenci ze stażem 6–10 lat oraz 11–15 lat (po 6 osób), a także 31–40 lat (6 osób). Osoby z najkrótszym stażem (do 5 lat) oraz najdłuższym (powyżej 40 lat) były reprezentowane w mniejszym stopniu (po 2 osoby). Dane te wskazują, że badanie objęło przede wszystkim nauczycieli o ugruntowanej pozycji zawodowej.

Struktura próby pod względem stopnia awansu zawodowego dodatkowo potwierdza dominację osób doświadczonych – większość stanowili nauczyciele dyplomowani (30 osób), a następnie mianowani (7 osób). Nauczyciele na wcześniejszych etapach kariery byli reprezentowani w niewielkim stopniu.

Uczestnicy badania reprezentowali różne typy placówek oświatowych, przy czym część z nich pracowała równolegle w więcej niż jednym miejscu. Najczęściej wskazywano szkoły podstawowe (19 osób), technika (11 osób) oraz licea ogólnokształcące (10 osób). W badaniu uczestniczyli także nauczyciele szkół branżowych (5 osób), szkół specjalnych (w tym szkoły podstawowe specjalne – 3 osoby oraz szkoły przysposabiające do pracy – 1 osoba), a także pojedyncze osoby zatrudnione w przedszkolach, centrach kształcenia praktycznego oraz zespołach szkół. Takie zróżnicowanie pozwoliło uchwycić specyfikę doświadczeń stresu w różnych segmentach systemu edukacji.

Pod względem lokalizacji placówek badanie obejmowało zarówno duże ośrodki miejskie, jak i mniejsze miejscowości oraz obszary wiejskie. Największa liczba wywiadów została przeprowadzona z nauczycielami pracującymi w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców (19 osób), jednak istotną część próby stanowili także respondenci z mniejszych ośrodków: wsi (8 osób), małych miast (20–50 tys. mieszkańców – 7 osób) oraz miast średniej wielkości (50–150 tys. – 6 osób; 150–500 tys. – 4 osoby). Pozwoliło to uwzględnić zróżnicowanie warunków pracy nauczycieli w zależności od kontekstu lokalnego.

Geograficznie badanie koncentrowało się głównie w województwie mazowieckim (25 wywiadów), przy jednoczesnym uwzględnieniu innych regionów kraju, takich jak województwa łódzkie i śląskie (po 6 wywiadów), pomorskie (4 wywiady), a także lubelskie, podlaskie, warmińsko-mazurskie i zachodniopomorskie (pojedyncze lub nieliczne wywiady).

Zróżnicowanie próby pod względem wieku, stażu pracy, typu placówki oraz lokalizacji umożliwiło uchwycenie szerokiego spektrum doświadczeń nauczycieli, choć jednocześnie należy zauważyć nadreprezentację osób z dużych miast oraz z województwa mazowieckiego.

Główne ograniczenia badania

Pomimo szerokiego zakresu badania należy wskazać kilka istotnych ograniczeń. Po pierwsze, zarówno w części ilościowej, jak i jakościowej opierano się w dużej mierze na deklaracjach samych uczestników dotyczących odczuwanego stresu zawodowego, jego źródeł oraz konsekwencji. Oznacza to, że odpowiedzi mogły być kształtowane przez indywidualny sposób interpretacji własnych doświadczeń, aktualny stan psychofizyczny w momencie badania oraz ograniczenia pamięci i samoopisu. Po drugie, mimo zastosowania procedur doboru próby oraz wag analitycznych, nie można wykluczyć wpływu autoselekcji respondentów. W badaniu mogły częściej uczestniczyć osoby szczególnie zainteresowane tematyką stresu zawodowego lub silniej odczuwające potrzebę podzielenia się swoimi doświadczeniami w zakresie doświadczanego stresu. Po trzecie, komponent jakościowy miał charakter celowego doboru próby oraz eksploracyjny i interpretacyjny, a jego celem nie było uzyskanie reprezentatywności statystycznej. Wyniki tej części badania służą więc pogłębieniu rozumienia badanych zjawisk, a nie szacowaniu ich rozpowszechnienia w populacji. Po czwarte, badanie miało charakter przekrojowy – dane zbierano w określonym momencie czasu, bez śledzenia zmian w czasie. Ogranicza to możliwość formułowania wniosków o zależnościach przyczynowo-skutkowych. Uzyskane wyniki pozwalają opisywać współwystępowanie określonych zjawisk oraz siłę ich związków, ale nie przesądzają o kierunku tych zależności.

Warto jednocześnie podkreślić, że zastosowanie różnych metod i technik badawczych oraz integrowanie danych pochodzących z wielu źródeł zwiększyło wiarygodność interpretacji i pozwoliło spojrzeć na problem stresu zawodowego nauczycieli z różnych perspektyw.

5. Kontekst badania i stan wiedzy

Pojęcie stresu, w tym stresu w zawodzie nauczyciela można definiować uwzględniając zarówno aspekt biologiczny, jak i psychologiczny funkcjonowania człowieka. Stres w sensie ogólnym jest naturalną reakcją organizmu na sytuacje związane z silnym niepokojem lub formą zagrożenia dobrostanu. W psychologii stres definiuje się w trzech aspektach: jako bodziec zewnętrzny (wydarzenie, sytuacja), jako wewnętrzną reakcję jednostki (emocjonalną) oraz dynamicznie jako relację między człowiekiem a otoczeniem (Heszen-Niejodek, 2000).

Przyjmujemy w tym raporcie jako kluczowe relacyjne (transakcyjne) ujęcie pojęcia stresu w analizie funkcjonowania zawodowego nauczyciela, które charakteryzuje zaburzenie równowagi między zasobami człowieka a wymaganiami i oczekiwaniami, jakie są mu stawiane. Jest to bezpośrednio nawiązanie do Teorii wymagań i zasobów (*Job Demands-Resources; JD-R*) opisaną przez Demerouti i Bakker (2008), wyjaśniającej jak środowisko pracy wpływa na samopoczucie i efektywność pracowników. Wymagania (*Job Demands*) to aspekty pracy związane z wysiłkiem psychicznym, emocjonalnym i fizycznym. Wiążą się z zaangażowaniem energii, ale nie są same w sobie negatywne. Natomiast jeśli utrzymują się zbyt długo bez regeneracji, mogą prowadzić do wypalenia. W zawodzie nauczyciela mogą to być obciążenia poznawcze, wymagania emocjonalne, presja czasu, warunki pracy (hałas, długotrwała praca głosem). Natomiast Zasoby (*Job Resources*) to potencjał pracownika, który pomaga osiągać cele, redukuje negatywny wpływ wymagań i stymuluje rozwój osobisty. W zawodzie nauczyciela takimi czynnikami może być autonomia, wsparcie społeczne, informacja zwrotna, możliwości rozwoju. Kluczem do dobrostanu nauczyciela w modelu JD-R nie jest całkowite usunięcie trudności (bo nauczanie zawsze będzie wymagające), ale zapewnienie takiej ilości zasobów, która pozwoli tym wymaganiom sprostać bez uszczerbku na zdrowiu.

Zgodnie z tą teorią stres nie jest efektem zbyt wysokich wymagań, obciążających zadań zawodowych, ale zaburzeniem równowagi między wymaganiami zawodowymi a zasobami. Powstaje wtedy sytuacja, gdy człowiek podlega długotrwałemu oddziaływaniu wysokich wymagań przy jednoczesnym deficycie zasobów, silnym ich osłabieniu, co uniemożliwia radzenie sobie z obciążeniem i regenerację sił. Wysokie wymagania zawodowe (np. bardzo wymagający projekt) mogą być czynnikiem pozytywnie motywującym, stymulującym do działania, gdy są równoważone odpowiednimi zasobami (np. wspierający zespół, pomoc eksperta). Zasoby stanowią bufor, swoistą tarczę neutralizującą niszczące działanie stresu.

Siła oddziaływania stresu na nasz organizm zależy od oceny stopnia zagrożenia i indywidualnych możliwości poradzenia sobie z daną sytuacją czy zespołem stresorów w kontekście posiadanych zasobów (Lazarus, Folkman 1984). Stres jest definiowany jako negatywne uczucia lub przekonania wynikające z nieporadzenia sobie z oczekiwaniami i wymaganiami środowiska (Aronson, Wilkert, Akert, 1997). Ważne rozróżnienie, które wprowadza się w interpretacji pojęcia stresu to określenie, czy ma on charakter adaptacyjny czy szkodliwy, szczególnie gdy przybiera formę chroniczną, utrudniającą codzienne funkcjonowanie. Zdaniem Strelaua stres to stan, który charakteryzują takie negatywne emocje „jak strach, lęk, złość, wrogość, a także inne stany emocjonalne wywołujące dystres oraz sprzężone z nimi zmiany fizjologiczne i biochemiczne, ewidentnie przekraczające bazalny poziom aktywacji” (Strelau, 1996, s. 92). W definiowaniu pojęcia stresu akcentuje się też obecność silnych, negatywnych emocji czy reakcji fizjologicznych jak intensywne pobudzenie. Zakłóca on bowiem stan równowagi między zadaniami a możliwościami

w funkcjonowaniu jednostki, co musi wywoływać napięcie i konsekwencje psychosomatyczne. (Strelau 1996, 2009). Wyodrębnia się jednak pozytywne rozumienie stresu, nazywanego eustresem jako czynnika motywującego do pokonywania trudności, mobilizowania indywidualnego potencjału (Selye, 1979).

Problematyką obciążenia w pracy zawodowej nauczycieli zainteresowała się badawczo C. Maslach w latach 70-tych XX wieku. Jej definicja stresu w ujęciu relacyjnym ma wielowymiarowy charakter i wiąże się ściśle z pojęciem wypalenia zawodowego. Podkreśla, że stres pojawia się wtedy, gdy jednostka znajdzie się w sytuacji, w której zewnętrzne wymagania kierowane w stosunku do niej, przekraczają potencjał indywidualnych zasobów i w efekcie zdolność poradzenia sobie z problemem (Maslach, 2000). Zawód nauczyciela należy do tzw. profesji pomocowych, zorientowanych na bliskie relacje z drugim człowiekiem (ang. *people-oriented professions*), w których głównym elementem jest praca na własnych emocjach i zaangażowaniu psychofizycznym w interakcji: udzielająca/y wsparcia – odbiorca. Jak podkreślają Pyżalski i Merecz (2010), obciążenia zawodowe nauczycieli mają psychospołeczne cechy charakterystyczne dla większości profesji pomocowych i opisują się w relacje interpersonalne między profesjonalistą a jego podopiecznym.

Stopień odczuwania stresu pod wpływem negatywnych zdarzeń w relacjach ze środowiskiem jest uwarunkowany dwiema kategoriami spostrzegania społecznego: subiektywnym odczuciem stopnia kontroli w danej sytuacji i wyjaśnianiem przyczyny danej sytuacji. Większe poczucie kontroli oraz atrybucja związana z pozytywnym poczuciem sprawczości wiążą się z lepszym samopoczuciem psychosomatycznym i dobrostanem, w odróżnieniu od ograniczonej kontroli i atrybucji określanej przez wyuczoną bezradność (Aronson, Wilkert, Akert, 1997). Badacze stresu (Lazarus, Folkman, 1984) w swojej koncepcji przyjęli dwa sposoby radzenia sobie przez jednostkę ze stresem, a więc stanem, gdy obciążenia przekraczają zasoby: instrumentalny – skupiony na problemie oraz regulacyjny – skoncentrowany na emocjach. W pierwszym podejściu podejmowane są działania poznawcze i behawioralne mające na celu poprawę niekorzystnej relacji między wymaganiami środowiska, otoczenia a zasobami indywidualnymi (np. korzystanie ze specjalistycznego wsparcia, zarządzanie czasem). W drugim zaś radzenie sobie ze stresem obejmuje zastosowanie strategii pozwalających na regulowanie negatywnych emocji wywołanych stresorami. Ta koncepcja została uzupełniona przez jeszcze jedną strategię radzenia sobie z sytuacjami stresowymi, skoncentrowaną na znaczeniu (Folkman, Moskowitz 2006). W tym ujęciu zwraca się uwagę na przewartościowanie negatywnie odczuwanego stresu (dystresu) i dostrzeżeniu pozytywnych emocji. Ważne staje się skoncentrowanie na znaczeniu tego doświadczenia i wypracowanie pozytywnej interpretacji doznanych trudności oraz określenie celu pozwalającego poradzić sobie z problemem (np. dostrzeżenie korzyści w zaistniałej sytuacji, zmiana celów czy priorytetów).

Ważne miejsce w analizie podstaw teoretycznych pojęcia stresu zawodowego nauczycieli zajmują jeszcze dwie koncepcje: Teoria zachowania zasobów (*Conservation of Resources; COR*) opracowana przez Stevana Hobfolla (1989) oraz Teoria Psychologicznego „Odcięcia” (ang. *detachment*) Sabine Sonnentag i Charlotte Fritz (2007).

W kontekście zawodu nauczyciela, teoria COR pomaga zrozumieć, dlaczego ta profesja jest tak obciążająca psychicznie. Nauczyciele pracują w środowisku, które wymaga ciągłego wydatkowania zasobów przy często ograniczonych możliwościach ich regeneracji. Stres zgodnie z tym ujęciem wynika z utraty zasobów, takim rodzajem zagrożenia lub brakiem zysku po zainwestowaniu energii. Ludzie dążą więc do gromadzenia i ochrony czterech rodzajów zasobów. Redukcja stresu obejmuje następujące z nich:

- zasoby osobiste: cechy charakteru, umiejętności i predyspozycje, pomagające jednostce radzić sobie z przeciwnościami i zwiększać odporność,
- zasoby energetyczne: można je wymienić na inne, np. służące do regeneracji pozostałych zasobów (czas, pieniądze, wiedzę i energię fizyczną),
- zasoby społeczne: dotyczą sytuacji społecznej i zawodowej, która zapewnia stabilność, np. dobre relacje, status małżeński czy stałość zatrudnienia,
- zasoby materialne i fizyczne aspekty środowiska, które ułatwiają życie lub pracę i dają poczucie bezpieczeństwa.

W koncepcji Hobfolla występuje też pojęcie tzw. **karawany zasobów** – jeśli otrzymuje się wsparcie zasobu społecznego, łatwiej jest budować pewność siebie (zasób osobisty). Zasoby energetyczne (pieniądze, czas) są kluczowe w procesie regeneracji – bez nich łatwo wpaść w tzw. **spirale strat**, która prowadzi prosto do wypalenia zawodowego (Hobfoll, 1989).

Teoria Psychologicznego „Odcięcia” (*Detachment*) Sonnentag i Fritz (2007) to opis jednego z podstawowych wymiarów regeneracji w sytuacji stresu i obciążenia zawodowego. Sonnentag definiuje psychologiczne odcięcie nie tylko jako fizyczną nieobecność w pracy, ale przede wszystkim jako **stan psychiczny**, w którym jednostka: przestaje wykonywać zadania zawodowe oraz myśleć o pracy zarówno w kontekście wyzwań, jaki problemów.

W artykule z 2007 roku Sonnentag udowadnia, że odcięcie jest fundamentem modelu Recovery Experience Questionnaire (REQ), który obejmuje cztery wymiary regeneracji:

- psychologiczne odcięcie (*Psychological Detachment*): zostawianie pracy w miejscu pracy.
- relaks (*Relaxation*): stan niskiej aktywacji organizmu.
- wprawa/Mistrzostwo (*Mastery*): angażowanie się w wymagające hobby (np. nauka języka), które buduje poczucie kompetencji.
- kontrola (*Control*): możliwość decydowania o tym, jak spędzamy czas wolny.

Badania Sonnentag są obecnie uznawane za kluczowe w nauce o dobrostanie pracowniczym i higienie pracy umysłowej.

Przegląd badań

Badania ogólnopolskie na temat ryzyka psychologicznego i stresu w zawodzie nauczyciela, których wyniki prezentujemy w tym raporcie, zostały poprzedzone wcześniejszymi projektami badawczymi.

Badania młodym stażem zawodowym nauczycieli (do 5 lat) w Warszawie zostały zrealizowane w ramach międzynarodowego projektu Erasmus+ *Teachers Drop out*. Objęto nimi grupę ponad 800 nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych. Główne pytania badawcze były skupione na dwóch zagadnieniach: Jakie czynniki związane z funkcjonowaniem zawodowym młodym stażem nauczycieli motywują i demotywują ich w pracy? Jakie są główne przyczyny odchodzenia z zawodu lub planowania zmiany przez młodym stażem nauczycieli? (Dobkowska et al., 2024).

Spośród badanych aż 49% myśli o zmianie zawodu. Tę grupę charakteryzuje wiek poniżej 36 lat i relatywnie dłuższy staż pracy (4-5 lat), zatrudnienie na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony. Ich motywacja do podjęcia pracy w zawodzie częściej wiązała się z łatwiejszą możliwością znalezienia pracy, ale również nieco rzadziej ze względu na zainteresowania i predyspozycje zawodowe. Co drugi nauczyciel rozważający zmianę pracy

deklaruje poczucie satysfakcji zawodowej i efektywności własnych działań. Wśród czynników najbardziej demotywujących młodych stażem nauczycieli do kontynuowania pracy w szkole jest niskie wynagrodzenie, trudności we współpracy z rodzicami, trudne warunki pracy związane z dużym obciążeniem zadaniami oraz zła organizacja pracy w szkole. Wskazują oni średnio więcej czynników demotywujących ich do pracy niż nauczyciele deklarujący pozostanie w szkole. Nauczyciele myślący o zmianie zawodu mają też wyższe wyniki w większości czynników opisujących wymiary wypalenia zawodowego. Są bardziej wyczerpani emocjonalnie podczas pracy w szkole i po powrocie do domu, potrzebują więcej czasu na wypoczynek, znacznie częściej niż pozostali negatywnie myślą o swojej pracy, znacznie trudniej znoszą presję zadań biurokratycznych, wychowawczych w pracy, znacznie mniej angażują się w wykonywanie zadań zawodowych. Odczuwają też szereg dolegliwości fizycznych związanych z pracą znacznie częściej niż pozostali: problemy ze snem, zdenerwowanie czy lęk związany z rozpoczęciem kolejnego dnia pracy w szkole.

Drugi typ badań poprzedzających badania ogólnopolskie był realizowany także w Warszawie w ramach projektu Erasmus+ *Teachers Well-being in Times of Crisis* (Żytko et al., 2025).

Badanie dotyczyło identyfikacji czynników obciążających jakie występują w zawodzie nauczyciela i stopnia odczuwania ich uciążliwości, a także niezbędnych rodzajów wsparcia dobrostanu w praktyce edukacyjnej. Badano grupę 443 nauczycieli szkół podstawowych w Warszawie. Na podstawie analizy danych ankietowych wyodrębniono 4 wymiary obciążeń zawodowych nauczycieli: wymiar makro-społeczny, relacji w szkole, relacji z rodzicami, zarządzania klasą, organizacji i warunków nauczania. Najwyższe średnie wyniki, a więc najbardziej dokuczliwe obciążenia zawodowe nauczycieli to w kolejności: makro-społeczne (średnia 3,58); relacje z rodzicami (średnia 3,27) oraz zarządzanie klasą (2,90) oraz organizacja pracy w szkole (2,64). Najniższy wskaźnik średniej uzyskały relacje w szkole (1,41).

Wśród czynników makro-społecznych szczególnie silne obciążenia i czynniki stresu to: wynagrodzenia, brak uznania i docenienia zawodu w społeczeństwie, zmieniające się zbyt często regulacje prawne, niemotywuujący system awansu zawodowego, brak wyraźnych regulacji zakresu zadań zawodowych nauczycieli i przeciążenie wymaganiami poza edukacyjnymi. W zakresie czynników opisujących wymiar współpracy z rodzicami najsilniej odczuwane czynniki obciążeń zawodowych to: wysokie oczekiwania rodziców wobec szkoły i nauczycieli niemające realnego uzasadnienia (pokrycia w zasadach i możliwościach pracy szkoły), niewystarczające zaangażowanie rodziców w wychowanie dzieci, brak docenienia przez rodziców wysiłku i zaangażowania rodziców w pracę w szkole, niewystarczające zaangażowanie rodziców w działania podejmowane w szkole, napięcia i konflikty z rodzicami, braki w przygotowaniu zawodowym nauczycieli do współpracy z rodzicami. Badani nauczyciele w kategorii wypalenia zawodowego uzyskują wyższe wyniki w skali zmęczenia psychofizycznego niż zubożnienia.

Kolejny ważny raport z badań realizowanych w środowisku lokalnym w Polsce dotyczy grupy początkujących nauczycieli z kieleckich szkół podstawowych i średnich, podobnie jak w Warszawie, definiowanych jako osoby o stażu pracy do 5 lat (Szplit, Zbróg 2025). Badanie przeprowadzono w ramach międzynarodowego projektu Erasmus+ *Digital RA*. Głównym celem badań było opisanie jak środowisko szkolne wpływa na zaspokajanie lub frustrację trzech głównych potrzeb psychologicznych nauczycieli: autonomii, relacyjności i kompetencji. W podejściu badawczym zastosowano strategię mieszaną. W sondażu uczestniczyła grupa 173 nauczycielek zaś w wywiadach grupowych 31 osób. Wyniki badań

wskazują na kilka ważnych zjawisk nazywanych kryzysem w zawodzie. Początkujący nauczyciele odczuwają potrzebę kompetencji (w obszarze dydaktyki) oraz relacyjności (dobra atmosfera w pracy). Zwracają uwagę na pozorną integrację w środowisku szkolnym i ograniczone wsparcie merytoryczne i zawodowe. Natomiast potrzeba autonomii zawodowej jest stosunkowo najslabiej wyrażana przez badanych nauczycieli, mimo iż jej brak stanowi najważniejszą przyczynę chęci odchodzenia z zawodu. Innymi predyktorami odejścia z pracy są zachowania wykluczające: ostracyzm, negowanie tożsamości zawodowej młodych nauczycieli oraz blokowanie ich inicjatyw przez starszych stażem kolegów i koleżanki. Badaczki opisują też zjawisko kryzysu trzeciego roku pracy i odczuwaną przez badanych presję awansu oraz wzmożonej kontroli zewnętrznej. Inne ważne problemy ujawnione w badaniach młodych stażem nauczycieli to nieefektywny, sformalizowany mentoring łączący wsparcie zawodowe z ocenianiem i realizowany często na podstawie dokumentacji. Młodzi nauczyciele uważają stres i przeciążenie w tym zawodzie za naturalne zjawisko (wpisane w misję), a braki systemowe w tym zakresie łączą z osobistymi deficytami, co w konsekwencji może prowadzić do wypalenia.

Ważnych danych na temat wypalenia zawodowego polskich nauczycieli dostarcza raport badawczy ZNP z 2024. W badaniach ankietowych wzięło udział 4551 osób, większość stanowiły kobiety. Aż 90% respondentów to byli nauczyciele dyplomowani. Większość osób pracowała w szkołach podstawowych. Wyniki tych badań wskazują, że tylko niewielka grupa nauczycieli, bo 8% deklaruje, że nigdy nie odczuwał wypalenia zawodowego. Natomiast większość respondentów potwierdza subiektywne odczucie bardzo dużego lub dużego poziomu wypalenia zawodowego. Towarzyszy temu silne wyczerpanie emocjonalne i stres zawodowy oraz dystansowanie się do pracy. Ponad 60% deklaruje zmniejszenie zaangażowania w wykonywanie codziennych zadań w szkole (ZNP, 2024). Wśród czynników szczególnie obciążających funkcjonowanie psychofizyczne nauczycieli w zawodzie są również warunki pracy i związane z nimi nieadekwatne wymagania i obowiązki: praca po godzinach wykonywana w domu, nieadekwatne do zasobów nauczycieli wymagania oraz braki w wyposażeniu szkół w materiały, narzędzia elektroniczne niezbędne do właściwego wykonywania zadań.

Warunkiem zachowania zdrowia i dobrostanu jest jakość relacji w miejscu pracy. Nauczyciele stosunkowo dobrze oceniają relacje wspierające ze współpracownikami i specjalistami w szkole, zaś gorzej z dyrektorami. Tylko ¼ badanych doświadcza docenienia swojej pracy przez rodziców uczniów. Natomiast największą frustrację przejawiają nauczyciele w obszarze wynagrodzenia i systemu motywacji. Podkreślają nieadekwatność nagród i sposobów uznania oraz wynagradzania do ich kwalifikacji i zaangażowania.

Wśród czynników, które mogą zmniejszyć wypalenie w tym zawodzie wymieniają oprócz wynagrodzenia, wzrost autonomii zawodowej, podniesienie statusu społecznego zawodu i poprawę higieny pracy.

Ważnym źródłem informacji o samopoczuciu psychofizycznym polskich nauczycieli w kontekście międzynarodowym jest raport z badań OECD – TALIS 2024 (Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się). Wyniki przedstawione w polskiej części raportu są niepokojące. Większość polskich nauczycieli dostrzega negatywny wpływ pracy na swoje samopoczucie, odczuwanie stresu w pracy w dużym stopniu deklaruje 38% badanych. Zaś 30% nauczycieli odczuwa znaczący negatywny wpływ pracy na zdrowie psychiczne zaś 21% na zdrowie fizyczne. Nauczyciele sygnalizują również odczuwanie zaburzenia równowagi między obowiązkami i zadaniami zawodowymi a życiem prywatnym.

Wśród głównych stresorów wymieniane są jako szczególnie powiązane z negatywnym oddziaływaniem na kondycję psychofizyczną takie czynniki jak: relacje

z rodzicami, poczucie odpowiedzialności za samopoczucie i dobrostan uczniów, trudności z utrzymaniem dyscypliny w klasie w relacji z uczniami oraz przeciążenie pracą i obowiązkami zawodowymi. Nauczyciele deklarują też ograniczone poczucie autonomii. Głównie związane z wpływem na planowanie i przygotowanie się do lekcji (95% respondentów podziela tę opinię). Natomiast nie mają wpływu na politykę edukacyjną. Tylko 15 % badanych uważa, że decydenci cenią opinię nauczycieli (to jeden z najniższych odsetków wśród 58 badanych krajów). Status społeczny zawodu nauczyciela jest nisko oceniany przez badanych. Tylko 10% uważa, że społeczeństwo docenia znaczenie tego zawodu (średnia dla wszystkich badanych krajów – 35%, dla badanych krajów UE – 15%). Pozytywny obraz zawodu w mediach dostrzega zaledwie 9% badanych (średnia dla wszystkich badanych krajów – 31%, dla badanych krajów UE – 16%).

Polscy nauczyciele deklarują także odczuwanie braku uznania swojej pracy i zakresu odpowiedzialności przez rodziców. W większym stopniu doświadczają tego nauczyciele pracujący w szkołach w dużych miastach (53%) niż w szkołach w małych miejscowościach (43%). Konieczność rozwiązywania problemów zgłaszanych przez rodziców jest drugim najczęściej zgłaszanym źródłem stresu nauczycieli. W Polsce w porównaniu z innymi krajami ten czynnik jest silnie skorelowany z obniżoną kondycją psychofizyczną.

Wyniki badań TALIS 2024 ujawniają też istnienie określonych zależności związanych z funkcjonowaniem psychofizycznym polskich nauczycieli w środowisku zawodowym. W polskiej części raportu stwierdzono istnienie silnej korelacji między poczuciem satysfakcji z wykonywanej pracy a zdrowiem psychicznym i fizycznym nauczycieli. Pozytywna wewnętrzna motywacja, a więc czerpanie przyjemności i zadowolenia z pracy chroni przed spadkiem satysfakcji, ale tylko wtedy, gdy odczuwane obciążenia nie są zbyt duże i nie zaburzają znacząco równowagi między wymaganiami a zasobami jednostki. Natomiast wysoki poziom stresu i słaba kondycja psychofizyczna korelują z nauczycielskimi deklaracjami o chęci rezygnacji z pracy w szkole (Paczuska, 2025, s. 11-12).

Problematyka stresu i obciążeń zawodowych nauczycieli oraz ich konsekwencji dla funkcjonowania w szkole jest analizowana w wielu krajach i stanowi temat debat, dyskusji na poziomie rozwiązań systemowych i lokalnych – samorządowych i bezpośrednio w placówkach edukacyjnych. Badania nauczycieli w Australii przedstawiają niepokojący obraz zdrowia psychicznego związany z oddziaływaniem stresu i obciążeń zawodowych (Granziera et al., 2025). Przeprowadzono je w grupie 4959 nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Ich wyniki ujawniły krytyczny stan zdrowia psychicznego. Badani wykazują wyższy niż ogół społeczeństwa poziom problemów psychicznych mierzony w skali DASS (Depression, Anxiety, Stress Scale). Objawy stresu, depresji, lęku (średnie wyniki nauczycieli są znacznie wyższe niż normy dla badanego społeczeństwa). Są także przeciążeni pracą w obszarze pozadydaktycznym i wychowawczym (biurokracja i nadmiarowe gromadzenie dokumentacji, zmiany w polityce oświatowej oraz rosnąca odpowiedzialność za dobrostan uczniów). Wyniki tych badań wskazują też na występowanie określonych zależności. Przeciążenie dodatkową pracą jest silnie skorelowane z wyższym poziomem objawów depresyjnych, a ten stan koreluje bezpośrednio z chęcią rezygnacji z pracy w szkole. Natomiast co ciekawe lęk i stres – choć towarzyszące nauczycielom – nie były tak silnymi bezpośrednimi predyktorami chęci odejścia z zawodu jak symptomy depresji.

Agyapong i wsp., (2022) w kompleksowym przeglądzie 50 lat badań nad zdrowiem psychicznym nauczycieli przeanalizowali 70 oryginalnych badań ilościowych opublikowanych w latach 1974–2022 (z czego 79% powstało po 2007 roku). Łącznie badania objęły 143288 nauczycieli szkół podstawowych i średnich z całego świata (najwięcej

z Europy – 40% i Azji – 30%). Celem badań było określenie rozpowszechnienia zjawiska oraz czynników współzależnych (korelatów) stresu, wypalenia, lęku i depresji.

Autorzy podkreślają ogromną rozpiętość wyników, co wynika z różnych narzędzi pomiarowych i kontekstów kulturowych. Uwzględniono więc w analizach tylko te badania, które charakteryzował wysoki poziom metodologiczny. Wskaźniki umiarkowanych i poważnych prezentowały się następująco:

- wypalenie zawodowe: 25,12% – 74% (mediana: 60,9%).
- stres: 8,3% – 87,1% (mediana: 67%).
- lęk: 38% – 41,2% (mediana: 39,6%).
- depresja: 4% – 77% (mediana: 14%, w wielu badaniach ogólnych wskaźnik ten przekraczał 30%).

Pandemia COVID-19 podniosła dolną granicę występowania tych problemów – minimalne odnotowane poziomy stresu i lęku były znacznie wyższe po 2020 roku niż przed pandemią.

Przegląd analizowanych badań wyłonił trzy główne sfery czynników, które korelują z pogorszeniem stanu psychicznego nauczycieli:

a) czynniki demograficzne

- płeć: kobiety częściej sygnalizują wyższy poziom stresu, lęku i depresji, co autorzy wiążą z podwójnym obciążeniem (praca i obowiązki domowe i opiekuńcze),
- wiek i staż: zależność jest nieoczywista. Młodszy nauczyciele (0–5 lat stażu) częściej odczuwają stres i lęk z powodu braku doświadczenia, natomiast u starszych częściej pojawia się wypalenie w wymiarze wyczerpania fizycznego
- stan cywilny: brak wsparcia ze strony współmałżonka był silnym predyktorem depresji (u 55% nauczycieli bez takiego wsparcia odnotowano objawy depresyjne). (Agyapong i wsp., 2022 s.13-16).

b) czynniki zawodowe

- przedmiot i typ szkoły: nauczyciele przedmiotów ścisłych oraz szkół specjalnych zgłaszali wyższy poziom wypalenia i stresu niż nauczyciele przedmiotów artystycznych,
- warunki pracy: duża liczebność klas, trudne zachowania uczniów, brak autonomii oraz nadmiar biurokracji to najsilniejsze korelaty wypalenia,
- wsparcie: brak wsparcia administracyjnego (ze strony dyrekcji) został uznany za największy pojedynczy czynnik zwiększający lęk u nauczycieli.

c) czynniki psychospołeczne

- rezyliencja: wysoka odporność psychiczna jest kluczowym buforem chroniącym przed depresją i wypaleniem,
- styl życia: złe nawyki (brak snu, nadużywanie alkoholu, palenie) oraz uzależnienie od internetu są silnie skorelowane z wyższym poziomem wypalenia.

Ważnym zagadnieniem zidentyfikowanym przez badaczy jest zjawisko nakładania się (*overlap*) różnych stanów psychicznych. W przypadku nauczycieli wypalenie zawodowe prowadzi do depresji, ale nie odwrotnie. Badania wykazują, że te stany psychiczne rzadko występują w izolacji. Innym rodzajem nakładania się stanów psychicznych jest skupianie się

na negatywnych myślach (ruminacje), co intensyfikuje związek między wypaleniem a depresją.

W przeglądzie badań zauważono również, że staż pracy (doświadczenie) nie wpływa na wszystkich nauczycieli w ten sam sposób – wyniki badań są często przeciwstawne:

- najniższy poziom wypalenia często obserwuje się u nauczycieli z najkrótszym stażem (0–5 lat), co przypisuje się początkowemu entuzjazmowi i świeżej energii do pracy,
- krytyczne etap stażu pracy – między 11 a 15 lat Jedno z badań wskazuje, że to właśnie nauczycielki z tym stażem pracy najczęściej cierpiały na depresję.
- młodszy nauczyciele częściej odczuwają brak spełnienia osobistego i poczucie niekompetencji, co prowadzi do szybszego wypalenia,
- starsi zaś z jednej strony mogą odczuwać nudę i zmęczenie (wyczerpanie emocjonalne), ale z drugiej strony często wypracowują lepsze techniki zarządzania klasą i radzenia sobie z uczniami, co chroni ich przed najcięższymi formami wypalenia,
- w niektórych grupach to właśnie nauczyciele z najdłuższym stażem wykazywali najwyższe wskaźniki depresji (nawet do 45%), co może wiązać się z długotrwałą ekspozycją na stres.

W prezentowanym przeglądzie wielu badań wskazuje się też innowacyjne metody wsparcia psychicznego nauczycieli, opierając się na badaniach nad programami typu Text4Mood, Wellness4Teachers. Programy te polegają na przesyłaniu codziennych wspierających wiadomości, które mają na celu poprawę nastroju, naukę technik radzenia sobie ze stresem i budowanie rezyliencji. Autorzy powołują się na wcześniejsze sukcesy podobnych programów w Kanadzie, gdzie po 6 tygodniach u subskrybentów zaobserwowano poprawę zdrowia psychicznego oraz redukcję myśli samobójczych w porównaniu do grupy kontrolnej Wellness4Teachers to konkretny program opracowany w prowincjach Kanady, w Albercie i Nowej Szkocji, który ma być „cyfrową apteczką” pierwszej pomocy psychologicznej dla nauczycieli, w celu zapobiegania pogłębianiu się wczesnych objawów stresu i wypalenia.

Autorzy tego przeglądu badań w konkluzji podkreślają, że walka ze stresem nie może spoczywać tylko na nauczycielu – rządy i dyrektorzy szkół muszą ograniczyć biurokrację i zapewnić realne wsparcie administracyjne, aby zapobiegać masowemu odchodzeniu kadry z zawodu.

McGee et al. (2023) w systematycznym przeglądzie badań, opublikowanym w *Psychoneuroimmunology Journal*, analizują biomarkery, czyli obiektywne wskaźniki fizjologiczne stresu u nauczycieli. Autorzy prezentują wyniki przeglądu 38 badań i formułują wnioski dotyczące wpływu stresu zawodowego na zdrowie psychofizyczne nauczycieli. Wyniki badań wskazują, że stres nauczycieli to nie tylko kwestia samopoczucia, ale realne zużycie biologiczne organizmu (*allostatic load*), które objawia się rozregulowaniem hormonów, przewlekłymi stanami zapalnymi i obciążeniem układu krążenia.

W przypadku układu hormonalnego ujawniają się dwa odmienne wzorce reakcji organizmu. W przypadku chronicznego stresu, który skutkuje wypaleniem zawodowym nauczyciele mają spłaszczony rytm dobowy kortyzolu – ich organizm przestaje prawidłowo reagować na wyzwania, co jest oznaką fizycznego wyczerpania. Bieżący, ostry stres powoduje podwyższenie kortyzolu i silniejszą reakcję organizmu tuż po przebudzeniu

(*cortisol awakening response; CAR*), a także zaburzenie codziennej równowagi dobowej w porównaniu z dniami wolnymi.

Układ immunologiczny organizmu wykazuje charakterystyczne zmiany:

- stany zapalne – stres zawodowy wiąże się ze zwiększoną aktywnością prozapalną,
- osłabiona ochrona: wysoki poziom wypalenia koreluje z wyższym stosunkiem markerów prozapalnych do przeciwzapalnych, co może prowadzić do przewlekłych chorób,
- przeciwciała: nauczyciele (szczególnie szkół specjalnych) wykazują zmienione poziomy immunoglobulin, co sugeruje bezpośredni wpływ stresu na odporność na infekcje.

Wyniki analizowanych badań dotyczące układu sercowo-naczyniowego są niejednoznaczne, ale wskazały na typowe objawy: zmienność rytmu zatokowego jako wskaźnik gorszej regulacji autonomicznego układu nerwowego w trakcie pracy w szkole. Wysoki poziom stresu w połączeniu z obniżonym nastrojem koreluje z nadciśnieniem.

Wśród czynników, które mogą chronić przed fizjologicznymi skutkami stresu wymieniono:

- poczucie własnej skuteczności (niższy kortyzol),
- wsparcie społeczne i praca zespołowa w szkole obniża poranny poziom hormonów stresu,
- dobre przygotowanie pedagogiczne, planowanie pracy i wsparcie szkoleniowe chroni oś podwzgórze-przysadka-nadnercza, czyli centralny system regulacji stresu przed deregulacją.

Badania nad rodzajami interwencji i wsparcia zasobów organizmu, np. trening uważności/mindfulness, terapia poznawczo-behawioralna czy aromaterapia nie przyniosły jednoznacznie pozytywnych efektów.

6. Skala i obraz stresu zawodowego

Stres zawodowy nauczycieli jest dziś opisywany w literaturze jako jedno z najpoważniejszych wyzwań dla jakości pracy szkoły i trwałości zawodu. Badania międzynarodowe pokazują, że nauczyciele stosunkowo często doświadczają przeciążenia, wyczerpania i obniżonego dobrostanu, a źródłem tych trudności są zarówno wysokie wymagania codziennej pracy, jak i ograniczone zasoby organizacyjne oraz społeczne. W tym ujęciu stres nie sprowadza się do chwilowego napięcia, ale stanowi zjawisko wielowymiarowe, które może przejawiać się zmęczeniem, emocjonalnym wyczerpaniem, dystansowaniem się od pracy, pogorszeniem samopoczucia oraz słabszą satysfakcją zawodową (Agyapong et al., 2022; OECD, 2023, 2025; Zhou et al., 2024).

Z perspektywy praktycznej ważne jest więc nie tylko sprawdzenie czy nauczyciele odczuwają stres, ale także uchwycenie jego skali i obrazu: jak powszechne jest obciążenie, jak przejawia się w codziennym funkcjonowaniu oraz czy ma charakter umiarkowany, czy już wyraźnie nasilony. Taki opis jest istotny, ponieważ wcześniejsze badania wskazują, że długotrwały stres nauczycieli wiąże się nie tylko z gorszym dobrostanem psychicznym, lecz także z objawami somatycznymi, pogorszeniem zdrowia oraz większym ryzykiem zniechęcenia do pracy i odejścia z zawodu (Agyapong et al., 2022; Granziera et al., 2025; McGee et al., 2023). W tej części raportu przedstawiono wyniki badania pokazujące, jak silne jest skumulowane obciążenie stresem zawodowym wśród nauczycieli w Polsce oraz jak ujawnia się ono w ich myślach, emocjach i codziennym samopoczuciu.

Skala obciążenia stresem zawodowym

Wyniki badania „Diagnoza skali i struktury stresu zawodowego oraz ryzyka psychospołecznego wśród nauczycieli/nauczycielek wszystkich szczebli edukacji w Polsce” pokazują, że stres zawodowy wśród nauczycieli nie ma charakteru incydentalnego ani ograniczonego do niewielkiej grupy osób szczególnie przeciążonych. Przeciwnie, zebrane dane wskazują, że obciążenia związane z pracą są szeroko rozpowszechnione i dla znacznej części badanych stanowią trwały element codziennego funkcjonowania zawodowego.

Taki obraz wyłania się z wypowiedzi nauczycieli z wywiadów indywidualnych. Jedna z uczestniczek mówiła: „Był taki czas, że właśnie czułam się bardzo przemęczona tym wszystkim..., czułam, że już mam tego dość, bo tego stresu jest za dużo. [...] I czuję taki stres z tego, że nie zawsze jestem w stanie im wytłumaczyć, że nie wszystko jest w mojej mocy” (W10). Inna podkreślała: „Hałas jest oczywiście bardzo trudny, przebodźcowanie bywa potężne. W naszej szkole nie ma przerw dla nauczycieli – nie mamy momentu, żeby spokojnie usiąść w pokoju nauczycielskim i wypić kawę. Ten brak chwili dla siebie jest bardzo obciążający” (W32).

Codzienny, niejako wpisany w pracę charakter stresu dobrze oddaje także wypowiedź:

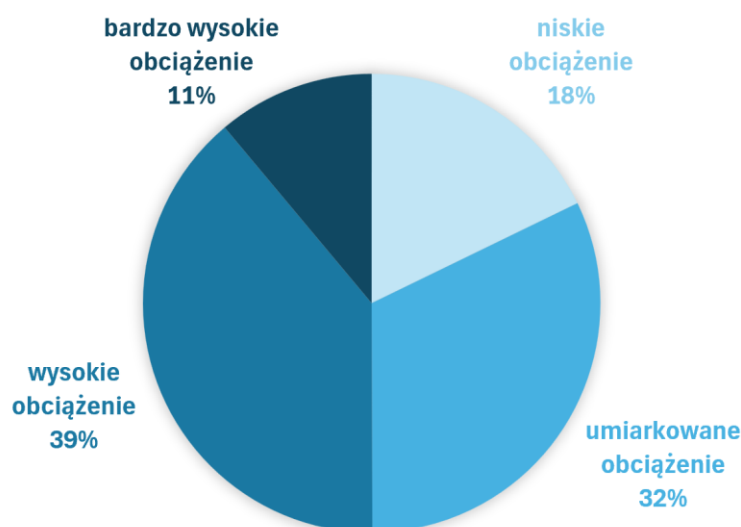
„Stres przeżywam codziennie. Myślę zresztą, że wszyscy nauczyciele przeżywają go każdego dnia. Nauczylimy się już jednak tego nie dostrzegać, bo to stało się kwestią przyzwyczajenia. Praca w szkole nie przypomina zawodu bibliotekarza czy programisty; my pracujemy na żywym materiale – z dziećmi i młodzieżą – więc nigdy nie wiadomo, co nas danego dnia spotka.” (W7)

Aby pokazać ogólną skalę obciążeń obecnych w pracy nauczycieli, na podstawie danych ilościowych skonstruowano syntetyczny wskaźnik średniego obciążenia stresorami.

Opiera się on na ocenach tego, na ile poszczególne problemy występujące w pracy są dla badanych realnie obciążające.

Wykres 2

Poziom skumulowanego obciążenia stresorami w pracy nauczycieli



Co drugi nauczyciel doświadcza wysokiego lub bardzo wysokiego poziomu skumulowanego obciążenia.

Wskaźnik pokazuje przeciętny poziom obciążenia badanymi stresorami w pracy nauczyciela. Dla każdego z badanych stresorów 0 oznaczało brak problemu lub brak obciążenia, a 5 – bardzo silne obciążenie. Na tej podstawie wyodrębniono cztery poziomy obciążenia: niskie (0,00–1,99), umiarkowane (2,00–2,99), wysokie (3,00–3,99) i bardzo wysokie (4,00–5,00).

Analiza ta pokazała, że tylko 18% badanych można zaliczyć do grupy o niskim poziomie obciążenia. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele doświadczający wysokiego obciążenia (39%), a kolejne 11% znalazło się w grupie bardzo wysokiego obciążenia. Oznacza to, że **co drugi badany nauczyciel funkcjonuje przy wysokim lub bardzo wysokim poziomie skumulowanego obciążenia stresem zawodowym**, a jeśli doliczyć osoby z umiarkowanym poziomem obciążenia (32%), problem obejmuje zdecydowaną większość badanych. To ważny wynik: pokazuje, że stres zawodowy nie jest zjawiskiem marginalnym, lecz powszechnym doświadczeniem pracy nauczycielskiej.

Wywiady jakościowe pomagają lepiej zrozumieć, co kryje się za tym wynikiem. Nauczyciele często opisywali stres jako stan wpisany w codzienność pracy, wynikający z wielozadaniowości, odpowiedzialności i trudności w oddzieleniu życia zawodowego od prywatnego. Jedna z badanych mówiła: „Ta praca nasza nigdy się nie kończy, to nie jest praca, że wychodzisz z zakładu pracy, zamykasz drzwi i możesz się zająć swoim życiem rodzinnym” (W10), a inna dodawała: „Ja jednak naprawdę żyję tą pracą tak, że jeżeli mam coś w głowie i jakiś problem [...] to ja to przeżywam tak, że ja to myślę cały czas o tym i szukam jakiegoś rozwiązania” (W30). W wypowiedziach powracał także motyw rozrastania się roli nauczyciela poza samo nauczanie: „Nauczyciel tak naprawdę to nie sprowadza się tylko do tego, że uczy, ale musi być psychologiem, [...] ratownikiem medycznym, mediatorem” (W10). Materiał jakościowy nie zmienia więc głównego obrazu wyłaniającego się z ankiet, ale go pogłębia: pokazuje, że za wysokim poziomem skumulowanego obciążenia stoi doświadczenie pracy, która bywa postrzegana jako niekończąca się, wielozadaniowa i trudna do psychicznego odłożenia po wyjściu ze szkoły.

Niektórzy nauczyciele podkreślali jednak, że potrafią radzić sobie ze stresem i zachowywać sprawczość w sytuacjach trudnych. Jak mówiła jedna z nauczycielek początkujących z dużego miasta: „Stres jest obecny, chociaż ja bym nie powiedziała w swoim przypadku, że to jest stres, który mnie paraliżuje [...]. Ja zawsze podchodzę do tego zadaniowo: jest problem i robię wszystko, żeby ten problem rozwiązać” (W7). Tego rodzaju wypowiedzi pojawiały się jednak wyraźnie rzadziej niż opisy przeciążenia i zmęczenia.

Obraz stresu: dominują zmęczenie, przeciążenie i wyczerpanie emocjonalne

Rozkład odpowiedzi na pytania dotyczące myśli i emocji związanych z pracą wskazuje, że najbardziej wyraźnym wymiarem stresu zawodowego jest wyczerpanie – zarówno fizyczne, jak i emocjonalne.

Wykres 3

Myśli i emocje nauczycieli związane z pracą



Szczególnie wymowne są odpowiedzi na stwierdzenia dotyczące zmęczenia jeszcze przed rozpoczęciem pracy oraz trudności z regeneracją po jej zakończeniu. Aż **82% badanych zgodziło się ze stwierdzeniem, że są takie dni, kiedy czują się zmęczeni jeszcze zanim wyjdą do pracy**, w tym 29% zgodziło się z nim zdecydowanie. Jeszcze częściej badani przyznawali, że **po pracy potrzebują więcej czasu, by się zrelaksować i lepiej poczuć** (dotyczyło to 85% respondentów, z czego 34% zgadzało się z tym zdecydowanie). Również 64% nauczycieli deklarowało, że po pracy zazwyczaj czuje się wyczerpanych i „zużytych”, a 69% wskazywało na częste wyczerpanie emocjonalne w czasie pracy.

Wywiady indywidualne dobrze pokazują, jak te wyniki przekładają się na codzienne doświadczenie nauczycieli. Badani opisywali stres jako zjawisko odczuwane jednocześnie na poziomie ciała, emocji i relacji społecznych. Pojawiały się wypowiedzi dotyczące fizjologicznych objawów napięcia i przeciążenia, np. „Jest to podwyższone ciśnienie, ucisk w klatce piersiowej, ból głowy, osłabienie już jakby po fakcie” (W26), a także trudności ze snem i silnego napięcia przed przewidywaną trudną sytuacją: „Na przykład budzę się o wiele wcześniej niż powinnam, bo nie mogę zasnąć, bo przejmuję się tą sytuacją. [...] odczuwam niepokój przed samym wejściem, przyspieszone bicie serca” (W12). W warstwie emocjonalnej stres był opisywany jako poczucie bezradności i utraty kontroli: „I ten stres, jeżeli już z czegoś wynika, to właśnie z takiej bezradności, że nie jestem w stanie pewnych sytuacji załatwić” (W10). Część respondentów mówiła też o wycofywaniu się z niektórych

kontaktów w miejscu pracy jako sposobie ograniczania napięcia, np. o unikaniu pokoju nauczycielskiego.

Na tym tle widać jednak, że obciążenie nie oznacza całkowitego wycofania z pracy. **Większość badanych nadal dostrzega w swojej pracy elementy angażujące i rozwojowe:** 76% zgadza się, że w pracy spotyka się z pozytywnymi wyzwaniami, a 77% deklaruje, że znajduje w niej nowe i interesujące strony. Ponad połowa respondentów (53%) zgadza się również ze stwierdzeniem, że czuje się coraz bardziej zaangażowana w swoją pracę. Jednocześnie tylko 38% badanych deklaruje, że po pracy ma wystarczająco dużo energii, by zajmować się czynnościami sprawiającymi im przyjemność, a 41% przyznaje, że ostatnio coraz mniej myśli w swojej pracy i zaczyna wykonywać ją bardziej automatycznie.

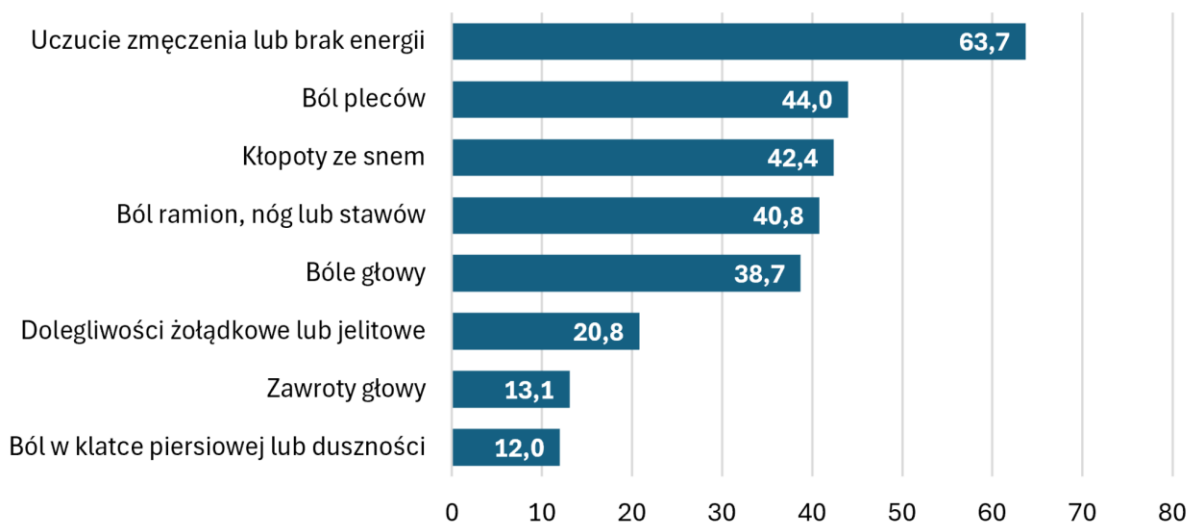
Materiał jakościowy pomaga zrozumieć tę pozorną sprzeczność. Z wypowiedzi nauczycieli wyłania się silny dysonans między samym nauczaniem, które wielu z nich nadal postrzega jako źródło sensu i satysfakcji, a warunkami wykonywania zawodu, które są źródłem frustracji, stresu i wyczerpania. Badani często podkreślali, że najbardziej cenią bezpośredni kontakt z dziećmi i młodzieżą, możliwość obserwowania ich postępów oraz twórczy, nieprzewidywalny charakter pracy. Jak mówiła jedna z osób: „Moje pierwsze skojarzenie to możliwość osiągnięcia satysfakcji z tego, że komuś się udało. Bardzo cieszę się z sukcesów innych” (W17). Inna podkreślała: „Lubię to, co robię. [...] spełniam się tu kreatywnie i podoba mi się praca z ludźmi” (W12). Wyniki ankietowe i analiza wywiadów pokazują więc spójnie, że stres zawodowy badanych nauczycieli ma przede wszystkim charakter przewlekłego przeciążenia i wyczerpania, a nie całkowitego zerwania więzi z pracą. Wielu nauczycieli nadal pozostaje zaangażowanych i widzi sens w tym, co robi, ale bardzo często robi to kosztem własnych zasobów psychicznych i fizycznych.

Objawy somatyczne potwierdzają, że stres ma także wymiar zdrowotny

Obraz stresu zawodowego uzupełniają dane dotyczące samopoczucia fizycznego z ostatnich 7 dni przed wypełnieniem ankiety. Najsilniej wybrzmiewają tu dwa problemy: zmęczenie lub brak energii oraz kłopoty ze snem. **Uczucie zmęczenia lub brak energii** w stopniu znacznym lub bardzo silnym deklarowało **64%** badanych, w tym aż 37% – bardzo silnie. **Kłopoty ze snem** w stopniu znacznym lub bardzo silnym zgłaszało **42%** nauczycieli.

Wykres 4

Odsetek nauczycieli odczuwających dolegliwości somatyczne w ostatnich 7 dniach w stopniu znacznym lub bardzo silnym



Częste były również dolegliwości bólowe. Ból pleców w stopniu znacznym lub bardzo silnym odczuwało 44% badanych, ból ramion, nóg lub stawów – 41%, a bóle głowy – 39%. Rzadziej zgłaszano natomiast dolegliwości żołądkowe lub jelitowe (21%), zawroty głowy (13%) oraz ból w klatce piersiowej lub duszności (12%) w nasileniu znacznym lub bardzo silnym.

Wyniki te pokazują, że **stres zawodowy nauczycieli nie jest wyłącznie doświadczeniem emocjonalnym. Dla wielu badanych wiąże się on także z wyraźnymi kosztami zdrowotnymi:** przewlekłym zmęczeniem, problemami ze snem oraz dolegliwościami bólowymi, które mogą utrudniać zarówno codzienne funkcjonowanie w pracy, jak i regenerację po jej zakończeniu.

Z wywiadów z nauczycielami wynika, że prawie wszyscy respondenci odczuwali bardzo poważne skutki zdrowotne sytuacji stresujących w miejscu pracy. Przewlekły stres, ogromna odpowiedzialność, hałas i przebodźcowanie prowadzą do poważnych konsekwencji zarówno w sferze psychicznej, jak i fizycznej. Można je zaobserwować w takich przejawach jak:

- **zaburzenia snu**

„Czuję silną presję czasu. W sytuacjach kryzysowych myśli nieustannie krążą wokół problemu, przez co zdarza mi się wybudzać w nocy. Stres zdecydowanie obniża jakość mojego snu i wywołuje rozdrażnienie, przez co łatwiej wyprowadzić mnie z równowagi.” (W23)

- **spadek energii i liczne dolegliwości zdrowotne**

„Zdarzają się u mnie momenty potężnego spadku energii, fizycznej niemocy wynikającej z przebodźcowania. Przychodzę do domu i mówię: ‘Przepraszam, nic dzisiaj nie zrobię, nie mam siły’.” (W8);

„Przewlekłe przeciążenie pracą z pewnością wpływa na moje ciało – mam anemię, jestem po operacji kręgosłupa. To bez wątpienia somatyczne koszty mojego zawodu.” (W38)

- **pogłębienie występujących wcześniej chorób**

„Stres wpływa także na moje zdrowie – choruję na atopowe zapalenie skóry i w nerwowych okresach choroba ulega nasileniu. Zaburzona bywa również moja

ocena sytuacji; trudniej mi wówczas dostrzegać pozytywy.” (W23);
„Jestem osobą schorowaną, bo mam i cukrzycę, i właśnie ten cukier u mnie jest dosyć charakterystyczny przy sytuacjach stresowych, że mam go wysoki i praktycznie wtedy ta insulina, którą biorę, nie działa.” (W27)

- **problemy ze zdrowiem psychicznym**

Wielu nauczycieli wprost przyznaje się do poważnych kryzysów psychicznych, które wymagają wsparcia specjalistów oraz przyjmowania leków:

„Mam zdiagnozowany i leczony zespół lękowo-depresyjny. Od dawna jestem w psychoterapii.” (W24);

„Od czterech lat uczęszczam na terapię. Praca w poprzedniej szkole to były dla mnie dwa bardzo ciężkie lata i terapia ogromnie mi pomaga w oddzieleniu życia zawodowego od prywatnego. Szkoła oczywiście tego nie finansuje, to moja prywatna inicjatywa.” (W32).

Inna uczestniczka badania wspomina o korzystaniu z pomocy psychiatry i przyjmowaniu leków z powodu objawów stresu pourazowego. Lekki antydepresyjny przyjmowała przez około rok inna badana, zaznaczając, że w jej miejscu pracy „kilka koleżanek bierze regularnie antydepresanty” (W1).

Przedstawicielka związku zawodowego odwołuje się do swoich doświadczeń „również mam w swoim gronie nauczycieli, którzy chorują na tę straszną chorobę [depresję]. To jest to, co się po prostu latami odkłada, kiedy się nie ma pomocy.” (W40).

Potwierdza to psycholog szkolna, zauważając, że nauczyciele nagminnie sięgają po „środki nasenne, uspokajające, a nawet antydepresanty, próbując poradzić sobie ze skutkami stresu i objawami depresji” (W39).

Warto podkreślić, że w sytuacji pojawienia się problemów psychicznych nauczyciele są pozostawieni sami sobie, a koszty terapii, wizyt u psychiatrów czy innych specjalistów zmuszeni są pokrywać z własnej kieszeni. Wydaje się, że zdrowie staje się ukrytym kosztem uprawiania tego zawodu.

Zróźnicowanie nasilenia stresu zawodowego między grupami nauczycieli

Choć stres zawodowy okazał się zjawiskiem powszechnym we wszystkich analizowanych grupach, dodatkowe analizy pokazały, że jego natężenie nie rozkłada się całkowicie równomiernie¹. Najbardziej różnicował je typ placówki, wyraźniej natomiast wiek, staż pracy oraz płeć. Oznacza to, że stres nauczycieli nie jest problemem charakterystycznym tylko dla jednego segmentu systemu oświaty, ale jego większe nasilenie częściej ujawnia się na określonych etapach kariery zawodowej i częściej dotyczy kobiet.

Aby uporządkować wcześniej omówione odpowiedzi dotyczące myśli i emocji związanych z pracą, w dalszych analizach – obok wskaźnika skumulowanego obciążenia stresorami – uwzględniono także dwa dodatkowe wskaźniki poziomu odczuwanego wyczerpania i zaangażowania². Pierwszy z nich (wyczerpanie) opisuje, na ile praca wiąże

¹ Zróźnicowanie wyników między grupami analizowano przy użyciu testów statystycznych odpowiednich do typu danych: w przypadku kategorii poziomu obciążenia wykorzystano testy niezależności chi-kwadrat, a w przypadku wskaźników ciągłych (wyczerpanie, zaangażowanie) – analizy porównujące średnie.

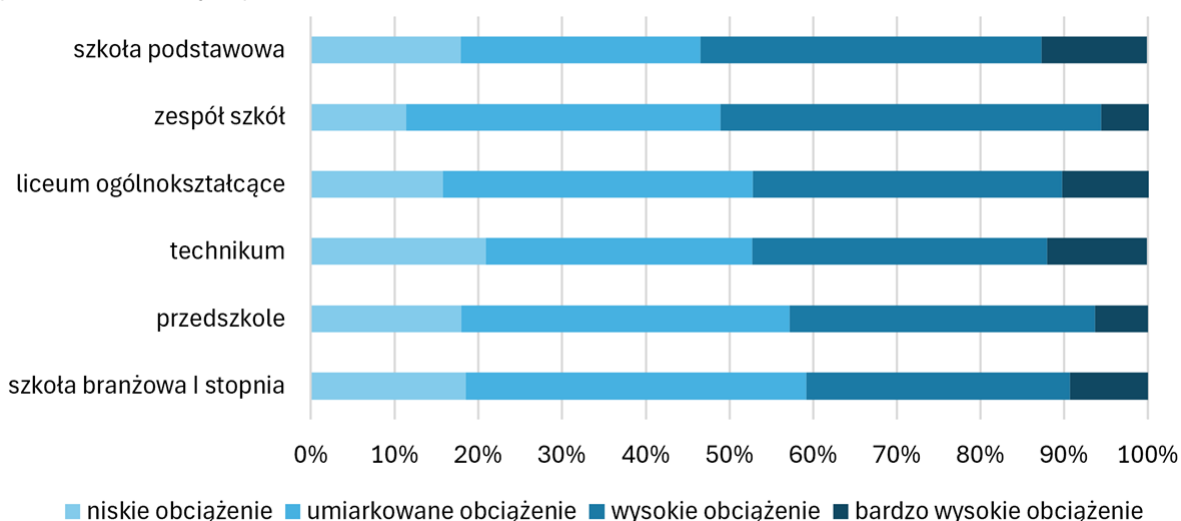
² Wskaźniki wyczerpania i zaangażowania utworzono na podstawie eksploracyjnej analizy czynnikowej (EFA) dziewięciu stwierdzeń dotyczących myśli i emocji związanych z pracą, z zastosowaniem metody największej wiarygodności i rotacji Varimax. Dane były odpowiednie do tego typu analizy (KMO = 0,861; test sferyczności Bartletta: $\chi^2(36) = 4683,887$; $p < 0,001$). Wyodrębniono

się ze zmęczeniem, emocjonalnym przeciążeniem i trudnością w odzyskiwaniu sił. Drugi (zaangażowanie) odnosi się do tego, czy nauczyciele postrzegają swoją pracę jako angażującą, ciekawą i sensowną. Oba wskaźniki przeliczono w taki sposób, by średnia dla całej badanej próby wynosiła 10. Dzięki temu łatwiej porównywać grupy: wyniki powyżej 10 oznaczają poziom wyższy od przeciętnego, a poniżej 10 – niższy.

Różnice związane z **typem placówki** okazały się niewielkie³. Nauczyciele szkół podstawowych oraz zespołów szkół nieznacznie częściej niż pracownicy innych typów placówek odczuwali wysoki lub bardzo wysoki poziom skumulowanego obciążenia, natomiast nauczyciele przedszkoli i szkół branżowych I stopnia – nieznacznie rzadziej. Nie były to jednak duże różnice.

Wykres 5

Poziom skumulowanego obciążenia stresorami w pracy nauczycieli według typu placówki (odsetek badanych)



Podobny obraz wyłania się z porównań wyczerpania i zaangażowania. Typ placówki nie różnicował w wyraźny sposób poziomu wyczerpania, a w przypadku zaangażowania różnice były zauważalne, ale bardzo małe⁴. Najwyższy średni poziom zaangażowania odnotowano w zespołach szkół oraz przedszkolach, a najniższy w technikumach. Ponieważ różnice między typami placówek okazały się niewielkie, bardziej zasadne wydaje się traktowanie stresu zawodowego nauczycieli jako problemu obecnego w całym systemie oświaty, a nie jako zjawiska charakterystycznego tylko dla określonych typów szkół czy placówek.

dwa czynniki, które po rotacji wyjaśniały łącznie 43,9% wariacji odpowiedzi. Pierwszy z nich odzwierciedlał przede wszystkim zmęczenie, trudności w regeneracji i wyczerpanie emocjonalne (wyczerpanie), a drugi – dostrzeganie w pracy sensu, wyzwań i zainteresowania nią (zaangażowanie). Do dalszych analiz wykorzystano regresyjne oceny czynnikowe, które następnie znormalizowano i przekształcono na skalę o średniej 10 i odchyleniu standardowym 2. Spójność wewnętrzna obu zestawów pozycji była zadowalająca dla wyczerpania ($\alpha = 0,832$) i umiarkowana dla zaangażowania ($\alpha = 0,657$).

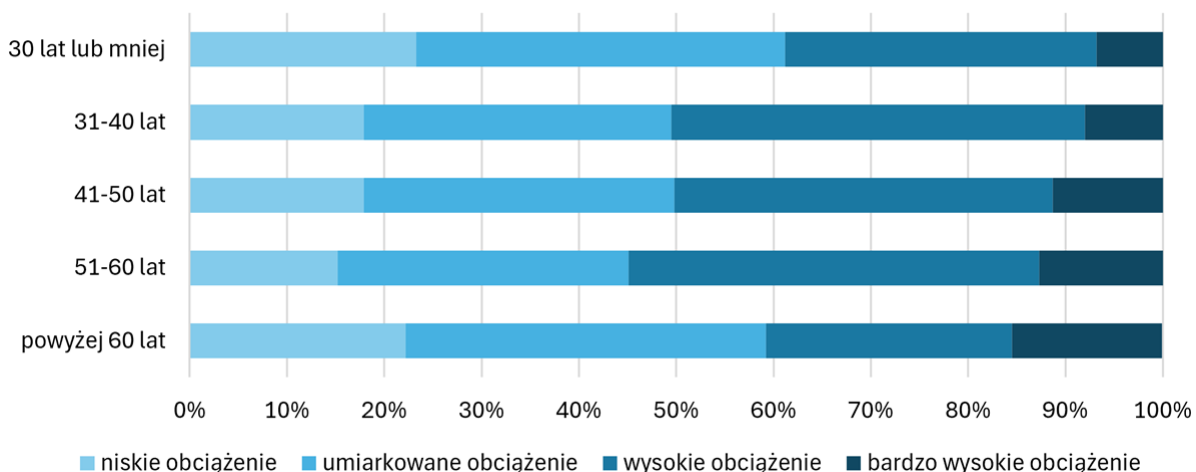
³ Związek między typem placówki a poziomem średniego obciążenia stresorami był istotny statystycznie, ale niewielki: $\chi^2(15, N = 1745) = 28,16, p = 0,021$.

⁴ W porównaniu średnich wartości wskaźników wyczerpania i zaangażowania między typami placówek (jednoczynnikowa analiza wariancji, ANOVA) nie odnotowano istotnych różnic w poziomie wyczerpania, $F(5, 1735) = 1,52, p = 0,180, \eta^2 = 0,004$. Niewielkie różnice pojawiły się natomiast w zakresie zaangażowania, $F(5, 1735) = 2,99, p = 0,011, \eta^2 = 0,009$.

Znacznie ciekawszy obraz ujawnia analiza **wieku badanych**⁵. Najniższy udział osób z wysokim lub bardzo wysokim obciążeniem wystąpił wśród najmłodszych respondentów, do 30. roku życia. Wyższe wartości odnotowano w grupach 31–40 lat, 41–50 lat oraz 51–60 lat. W grupie osób powyżej 60. roku życia obraz był bardziej złożony: rzadziej niż w grupach 31–60 lat pojawiało się obciążenie „wysokie”, ale częściej – „bardzo wysokie”. Sugeruje to, że zależność między wiekiem a stresem nie ma prostego, liniowego charakteru. Bardziej przypomina układ, w którym szczególnie duże koszty pracy ujawniają się w środkowej i późniejszej fazie kariery, natomiast grupa najstarszych nauczycieli może być bardziej zróżnicowana wewnętrznie.

Wykres 6

Poziom skumulowanego obciążenia stresorami w pracy nauczycieli według wieku (odsetek badanych)



Porównania średnich wyników dla wyczerpania i zaangażowania potwierdzają, że wiek wiąże się z odmiennym sposobem doświadczania pracy, choć różnice nie są duże⁶. Najwyższy poziom wyczerpania odnotowano wśród najmłodszych badanych oraz osób w wieku 51–60 lat, a najniższy – w grupie powyżej 60. roku życia. Z kolei zaangażowanie było najwyższe wśród najmłodszych oraz najstarszych respondentów, a najniższe w grupie 51–60 lat. Można to ostrożnie interpretować jako sygnał, że środkowa i późniejsza faza kariery wiąże się z większym kosztem psychicznym pracy i słabszym poczuciem energii wkładanej w wykonywane obowiązki. Z kolei początek kariery oraz pozostawanie w zawodzie po 60. roku życia mogą częściej współwystępować z wyższym poczuciem sensu i zaangażowania. Ten wniosek warto jednak traktować ostrożnie, ponieważ w przypadku najstarszych nauczycieli możliwy jest efekt selekcji osób pozostających w zawodzie. W wywiadach osoby z dłuższym stażem częściej mówiły o narastającym zmęczeniu pracą i potrzebie wcześniejszego zakończenia aktywności zawodowej, co stanowi jakościowe dopowiedzenie do wyników ilościowych. Jeszcze bardziej spójny obraz przynosi analiza **stażu pracy**⁷. Najbardziej wyróżnia się grupa osób z najkrótszym stażem, do 5 lat. W tej grupie wysoki (5%) lub bardzo wysoki poziom (27%) obciążenia występował wyraźnie

⁵ Związek wieku z poziomem średniego obciążenia stresorami był istotny statystycznie: $\chi^2(12, N = 1746) = 28,87, p = 0,004$.

⁶ Różnice między grupami wieku były istotne zarówno dla wyczerpania, $F(4, 1736) = 5,34, p < 0,001, \eta^2 = 0,012$, jak i dla zaangażowania, $F(4, 1736) = 4,07, p = 0,003, \eta^2 = 0,009$.

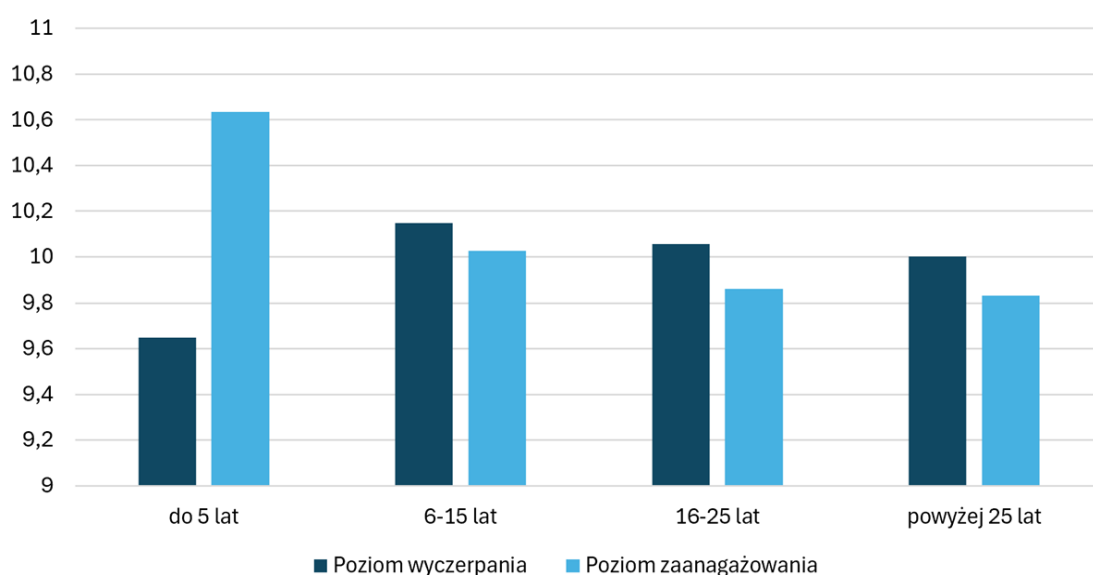
⁷ Związek stażu pracy z poziomem średniego obciążenia stresorami był istotny statystycznie i bardziej wyraźny niż w przypadku wieku: $\chi^2(9, N = 1747) = 45,86, p < 0,001$.

rzadziej niż wśród nauczycieli pracujących dłużej (ok. 12% i 41%). Jednocześnie właśnie w grupie początkującej najwyższy był udział osób z niskim poziomem obciążenia (28%). W przeciwieństwie do wieku, tutaj wzór jest bardziej konsekwentny: nauczyciele z najkrótszym stażem rzadziej doświadczają wysokiego poziomu skumulowanego obciążenia niż osoby dłużej pracujące w zawodzie.

Analogiczny kierunek widać także w analizie wyczerpania i zaangażowania⁸. Najniższe wyczerpanie odnotowano w grupie do 5 lat pracy, a wyższe w pozostałych grupach. Jeszcze wyraźniej staż różnicował zaangażowanie: najwyższy jego poziom obserwowano ponownie w grupie z najkrótszym stażem, a w kolejnych grupach był on stopniowo niższy. Choć także tutaj różnice nie są duże, wyniki są dość jednoznaczne: początek kariery zawodowej wiąże się z relatywnie niższym wyczerpaniem i wyższym zaangażowaniem, a po kilku latach pracy wzrasta ryzyko funkcjonowania pod większą presją i z większym kosztem psychicznym.

Wykres 7

Średni poziom wyczerpania i zaangażowania w zależności od stażu pracy nauczycieli



Odrębny i ważny wzór ujawnia analiza różnic ze względu na **pleć**⁹. Kobiety częściej niż mężczyźni znajdowały się w grupie osób doświadczających wysokiego lub bardzo wysokiego poziomu obciążenia, natomiast mężczyźni częściej należeli do grupy o niskim poziomie obciążenia. Różnice te znajdują potwierdzenie także w analizie wyczerpania: kobiety osiągały wyższy poziom wyczerpania niż mężczyźni¹⁰. Nie stwierdzono natomiast wyraźnych różnic w zakresie zaangażowania. Innymi słowy, płeć różnicuje przede wszystkim koszt psychiczny pracy, a nie sam stosunek do zawodu. To ważne rozróżnienie: kobiety nie są mniej zaangażowane, ale częściej funkcjonują przy wyższym poziomie wyczerpania i obciążenia.

⁸ Różnice między grupami stażu były istotne dla wyczerpania, $F(3, 1737) = 3,45, p = 0,016, \eta^2 = 0,006$, oraz dla zaangażowania, $F(3, 1737) = 10,89, p < 0,001, \eta^2 = 0,018$.

⁹ Związek płci z poziomem średniego obciążenia stresorami był istotny statystycznie: $\chi^2(6, N = 1747) = 32,38, p < 0,001$. Z uwagi na bardzo małą liczebność kategorii „inna”, interpretację ograniczono przede wszystkim do porównania kobiet i mężczyzn.

¹⁰ W porównaniu średnich wyników kobiet i mężczyzn z wykorzystaniem testu t dla prób niezależnych kobiety osiągały wyższy poziom wyczerpania niż mężczyźni, $t(1734) = 5,05, p < 0,001, d = 0,31$. Różnica w zaangażowaniu nie była natomiast istotna statystycznie, $t(1734) = 1,84, p = 0,066$.

Tabela 1*Zróźnicowanie poziomu obciążenia, wyczerpania i zaangażowania ze względu na płeć*

Wskaźnik	Kobiety	Mężczyźni
Wysokie lub bardzo wysokie skumulowane obciążenie stresorami	52,0%	40,2%
Niski poziom skumulowanego obciążenia stresorami	15,7%	27,4%
Poziom wyczerpania (średnia; skala 10, SD = 2)	10,1	9,5
Poziom zaangażowania (średnia; skala 10, SD = 2)	10,0	9,8
N	1425	318

Dodatkowe analizy wskazują również na związek między **lokalizacją placówki** a nasileniem stresu zawodowego, choć i tutaj zależność nie ma prostego, liniowego charakteru. Najmniej korzystny profil częściej występował w małych i średnich miastach. To właśnie tam relatywnie częściej obserwowano wysoki lub bardzo wysoki poziom skumulowanego obciążenia, a także podwyższone wyczerpanie. Przykładowo w miastach 20–50 tys. mieszkańców średni poziom wyczerpania wynosił 10,3, a w miastach 50–100 tys. – 10,3, podczas gdy na wsi było to 9,8, a w miastach 100–500 tys. mieszkańców 9,7. Jednocześnie zaangażowanie było relatywnie niższe w małych i średnich ośrodkach, a wyższe na wsi oraz w większych miastach. Wynik ten warto traktować jako sygnał, że znaczenie mogą mieć lokalne warunki pracy i organizacji szkoły, a nie sama wielkość miejscowości jako taka.

Całościowo wyniki te pokazują, że zróźnicowanie stresu zawodowego między grupami nauczycieli istnieje, ale jego skala jest na ogół umiarkowana. Najslabiej stres różnicuje typ placówki, wyraźniej natomiast etap kariery zawodowej oraz płeć. Najbardziej korzystny profil, czyli niższe obciążenie, niższe wyczerpanie i wyższe zaangażowanie, obserwujemy u osób z najkrótszym stażem pracy, natomiast większe koszty psychiczne pracy częściej ujawniają się wśród nauczycieli bardziej doświadczonych oraz wśród kobiet. Nie zmienia to jednak podstawowego wniosku płynącego z całego rozdziału: **stres zawodowy nauczycieli ma charakter szeroki i systemowy**. Różnice między grupami są realne, ale nie na tyle duże, by uznać, że problem dotyczy tylko wybranych segmentów zawodu.

Podsumowanie

Wyniki badania pokazują wyraźnie, że stres zawodowy nauczycieli w Polsce ma dużą skalę i wielowymiarowy charakter. Nie jest to zjawisko incydentalne ani problem dotyczący jedynie niewielkiej grupy szczególnie przeciążonych osób. Przeciwnie, obciążenia związane z pracą okazują się szeroko rozpowszechnione i dla wielu badanych stanowią stały element codziennego funkcjonowania zawodowego. Co drugi nauczyciel doświadcza wysokiego lub bardzo wysokiego poziomu skumulowanego obciążenia stresorami, a tylko 18% należy do grupy o niskim poziomie obciążenia. Oznacza to, że stres zawodowy należy traktować nie jako zjawisko marginalne, lecz jako jedno z ważnych wyzwań dla funkcjonowania polskiej szkoły i dobrostanu osób w niej pracujących.

Obraz stresu wyłaniający się z odpowiedzi nauczycieli wskazuje, że jego najbardziej typową postacią jest przewlekłe zmęczenie, trudność w regeneracji oraz wyczerpanie emocjonalne. Szczególnie niepokojące jest to, że 82% badanych deklaruje, iż zdarzają się dni, kiedy czują się zmęczeni jeszcze zanim wyjdą do pracy, a 85% przyznaje, że po pracy potrzebuje więcej czasu, by się zrelaksować i lepiej poczuć. Dodatkowo 69% nauczycieli wskazuje na częste wyczerpanie emocjonalne w czasie pracy, a 64% deklaruje, że po pracy

zazwyczaj czuje się wyczerpanych i „zużytych”. Wywiady indywidualne wzmacniają ten obraz, pokazując, że przeciążenie zawodowe jest przez wielu nauczycieli przeżywane jako doświadczenie obejmujące jednocześnie sferę psychiczną i fizyczną. W wypowiedziach powracają opisy chronicznego hałasu, odpowiedzialności, presji czasu, rosnącej biurokracji i trudności w oddzieleniu pracy od życia prywatnego. Materiał jakościowy nie zmienia obrazu wyłaniającego się z ankiet, ale go konkretyzuje: pokazuje, w jaki sposób stres staje się częścią codziennego funkcjonowania i przekłada się na zmęczenie, przebodźcowanie oraz pogorszenie kondycji zdrowotnej.

Jednocześnie stres ten nie oznacza całkowitego wycofania z zawodu. Znaczna część nauczycieli nadal dostrzega w swojej pracy sens, pozytywne wyzwania i interesujące aspekty. Najważniejszy problem nie polega więc na zerwaniu więzi z pracą, lecz na tym, że zaangażowanie bardzo często utrzymywane jest kosztem własnych zasobów psychicznych i fizycznych.

Wyniki dotyczące objawów somatycznych wzmacniają ten obraz. Stres zawodowy nauczycieli ma nie tylko wymiar emocjonalny, ale wyraźnie przekłada się także na zdrowie fizyczne. Najczęściej zgłaszanymi dolegliwościami są zmęczenie lub brak energii, które w stopniu znacznym lub bardzo silnym odczuwa 64% badanych, kłopoty ze snem (42%) oraz ból pleców (44%). Częste są także bóle ramion, nóg lub stawów (41%) i bóle głowy (39%). Wywiady pokazują ponadto, że część nauczycieli wiąże skutki stresu z koniecznością korzystania z pomocy psychologicznej, psychoterapii, leczenia psychiatrycznego lub farmakoterapii. Wypowiedzi te nie pozwalają oczywiście oszacować skali tego zjawiska, ale pokazują, że w części przypadków przeciążenie zawodowe jest przeżywane jako problem wymagający specjalistycznego wsparcia. Można więc mówić o stresie, który nie kończy się wraz z zakończeniem dnia pracy, lecz towarzyszy nauczycielom także po pracy i utrudnia odpoczynek oraz regenerację.

Dodatkowe analizy pokazują, że choć stres zawodowy jest zjawiskiem powszechnym, jego natężenie nie rozkłada się całkowicie równomiernie. Najmniej różnicuje go typ placówki: między przedszkolami, szkołami podstawowymi, liceami, technikami i szkołami branżowymi występują tylko niewielkie różnice. To ważny wniosek, ponieważ sugeruje, że stres zawodowy nauczycieli nie jest problemem jednego segmentu systemu, lecz zjawiskiem obecnym w całej oświacie.

Wyraźniejsze różnice ujawniają się natomiast ze względu na wiek, staż pracy i płeć. Najbardziej korzystny profil obserwujemy u nauczycieli z najkrótszym stażem pracy: w grupie do 5 lat pracy wysoki lub bardzo wysoki poziom obciążenia występował u 32% badanych, podczas gdy wśród osób pracujących dłużej było to już około 52–55%. Kobiety częściej niż mężczyźni należały do grupy o wysokim lub bardzo wysokim poziomie obciążenia (52% wobec 40%) i osiągały wyższy poziom wyczerpania, przy braku wyraźnych różnic w zaangażowaniu. Oznacza to, że nauczycielki nie są mniej związane z zawodem, ale częściej ponoszą wyższy koszt psychiczny jego wykonywania.

Całościowo wyniki tej części badania prowadzą do wniosku, że stres zawodowy nauczycieli ma charakter szeroki, trwały i systemowy. Jego głównym przejawem nie jest utrata sensu pracy, lecz narastające przeciążenie i wyczerpanie, które współlistnieją z utrzymującym się zaangażowaniem w wykonywane obowiązki. Z perspektywy praktycznej oznacza to, że działania wspierające nauczycieli nie powinny ograniczać się do wzmacniania ich indywidualnej odporności psychicznej. Potrzebne są także rozwiązania organizacyjne i systemowe, które ograniczą chroniczne przeciążenie, poprawią warunki regeneracji i zmniejszą zdrowotne koszty pracy w zawodzie nauczyciela.

7. Główne źródła stresu w zawodzie nauczyciela

Współczesne badania nad pracą nauczyciela coraz wyraźniej pokazują, że stres zawodowy nie jest wyłącznie sprawą indywidualnej odporności psychicznej czy cech osobowości. Jest on raczej efektem trwałego napięcia między wymaganiami wpisanymi w pracę szkoły a zasobami, które nauczyciel ma do dyspozycji, by tym wymaganiom sprostać. Tę logikę dobrze opisuje model wymagań i zasobów w pracy (*Job Demands-Resources*), według którego długotrwałe przeciążenia – takie jak nadmiar obowiązków, konflikty, hałas, niepewność czy presja zmian – stopniowo wyczerpują energię pracownika, podczas gdy zasoby, takie jak autonomia, wsparcie ze strony otoczenia czy poczucie skuteczności, mogą osłabiać negatywne skutki napięcia i podtrzymywać zaangażowanie (Agyapong et al., 2022; OECD, 2025; Zhou et al., 2024). W tym ujęciu pytanie o źródła stresu nie dotyczy więc wyłącznie tego, co jest trudne, ale raczej tego, jakie obciążenia kumulują się w codziennej pracy nauczycieli i które z nich najmocniej naruszają równowagę między wymaganiami a możliwościami radzenia sobie z nimi.

Literatura pozwala wyróżnić kilka głównych obszarów takich obciążeń. W badaniach międzynarodowych jednym z najlepiej udokumentowanych są trudności związane z pracą z uczniami – zwłaszcza problemy z dyscypliną, agresją, brakiem motywacji czy koniecznością dostosowywania pracy do bardzo zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych, które w badaniach OECD należą do najbardziej obciążających elementów zawodu i są silnie związane z niższą satysfakcją z pracy oraz większą skłonnością do odejścia z zawodu (OECD, 2023, 2025). Równie istotne okazują się przeciążenia organizacyjne, w tym nadmiar dokumentacji i zadań administracyjnych, które w wielu badaniach są opisywane jako szczególnie dotkliwe, często bardziej niż samo prowadzenie lekcji (Granziera et al., 2025; OECD, 2025). Dodatkowe źródła napięcia tworzą relacje z rodzicami, klimat współpracy w szkole oraz czynniki systemowe – zwłaszcza częste zmiany, brak stabilności i poczucie, że kolejne wymagania są nakładane bez zapewnienia odpowiednich zasobów i wsparcia (OECD, 2025; Zhou et al., 2024). Rozpoznanie, które z tych obszarów są dla nauczycieli w Polsce najbardziej stresogenne, ma znaczenie nie tylko opisowe. To od niego zależy, czy rekomendacje sformułowane na podstawie badania będą trafiały w rzeczywiste źródła obciążeń, a nie jedynie w ich najbardziej widoczne skutki.

Główne obszary źródeł stresu zawodowego

W badaniu przyjęto, że źródła stresu zawodowego nauczycieli można uporządkować w ramach pięciu głównych obszarów:

1. **organizacja i warunki pracy,**
2. **praca nauczyciela w klasie/grupie przedszkolnej i relacje z uczniami/dziećmi,**
3. **relacje z rodzicami,**
4. **relacje w gronie pedagogicznym i rola dyrekcji,**
5. **czynniki systemowe.**

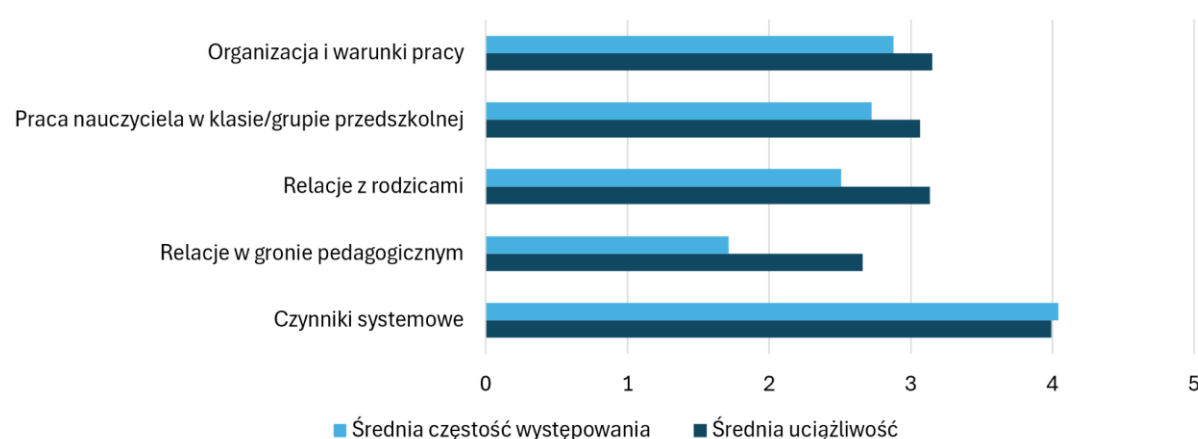
Taki podział pozwala spojrzeć na stres nauczycieli nie jako na zbiór pojedynczych trudnych sytuacji, lecz jako na układ obciążeń osadzonych na różnych poziomach funkcjonowania szkoły – od codziennej organizacji pracy i kontaktu z uczniami, przez relacje społeczne, aż po szersze uwarunkowania systemowe. W analizie dla każdego z tych obszarów uwzględniono dwa wymiary: **częstość występowania obciążeń** oraz

subiektywnie odczuwaną uciążliwość. To rozróżnienie jest istotne, ponieważ nie każdy problem, który pojawia się często, jest równie silnie stresogenny, a niektóre sytuacje rzadsze mogą być odbierane jako szczególnie dotkliwe.

Dla każdego obszaru obliczono dwa wskaźniki – częstości występowania obciążeń oraz poziomu odczuwanego obciążenia – przyjmujące wartości od 0 do 5. Wartość 0 oznaczała brak obciążeń w danym obszarze lub brak ich uciążliwości, natomiast wartość 5 – bardzo częste występowanie obciążeń albo ich bardzo silne nasilenie. W przypadku wskaźnika obciążenia ze średniej wyłączano te stresory, które – zgodnie z deklaracją respondenta – w jego pracy w ogóle nie występowały. Dzięki temu wskaźnik ten lepiej oddaje rzeczywistą uciążliwość problemów, z którymi nauczyciele faktycznie się stykają.

Wykres 8

Średnia częstość występowania i uciążliwość źródeł stresu zawodowego w poszczególnych obszarach pracy nauczyciela



Analiza wyników pokazuje wyraźnie, że na tle pozostałych obszarów zdecydowanie wyróżniają się **czynniki systemowe**. To właśnie one zostały ocenione jako zarówno najczęściej występujące (średnia = 4,04), jak i najbardziej obciążające (średnia = 3,99). Mediany dla tego obszaru są również bardzo wysokie (odpowiednio 4,33 dla częstości i 4,18 dla obciążenia), co oznacza, że nie jest to wynik generowany przez niewielką grupę szczególnie krytycznych respondentów, lecz doświadczenie szeroko podzielane w badanej próbie. Co ważne, **obciążenia systemowe są najbardziej dotkliwe niezależnie od typu placówki** – zarówno w szkołach podstawowych, ponadpodstawowych, jak i w przedszkolach ich częstość i uciążliwość utrzymują się na bardzo zbliżonym, wysokim poziomie. Innymi słowy, problemy wynikające z funkcjonowania systemu edukacji – takie jak niestabilność, nadmiar wymagań czy brak adekwatnego wsparcia dla wdrażanych zmian – tworzą dziś najszersze tło pracy nauczycieli i nauczycielek.

Drugi poziom obciążeń tworzą **organizacja i warunki pracy** oraz **praca nauczyciela w klasie/grupie przedszkolnej**. Oba te obszary osiągają zbliżone wyniki zarówno pod względem częstości, jak i uciążliwości. W przypadku organizacji i warunków pracy średnia częstość wyniosła 2,88, a średni poziom uciążliwości 3,15. Dla pracy nauczyciela w klasie lub grupie przedszkolnej wartości te wyniosły odpowiednio 2,72 i 3,07. Oznacza to, że stres nauczycieli rodzi się nie tylko z samych wyzwań dydaktycznych i wychowawczych, lecz także z codziennych uwarunkowań organizacyjnych: sposobu planowania pracy, liczby zadań, warunków lokalowych czy obciążeń administracyjnych.

W przypadku organizacji i warunków pracy różnice między typami placówek są niewielkie, choć można zauważyć nieco wyższy poziom odczuwanego obciążenia w szkołach podstawowych (3,21), a nieco niższy w szkołach branżowych I stopnia (2,71). Wyraźniejsze zróżnicowanie dotyczy natomiast pracy z dziećmi i uczniami: obciążenia w tym obszarze częściej i silniej zaznaczają się w szkołach podstawowych (3,13), technikach (3,13) i szkołach branżowych I stopnia (3,16), a słabiej – w przedszkolach (2,73) i liceach ogólnokształcących (2,98). Sugeruje to, że choć sama obecność tego rodzaju obciążeń jest powszechna, ich nasilenie częściowo zależy od specyfiki codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej w danym typie placówki.

Na tym tle szczególnie interesująco wypadają **relacje z rodzicami**. Stresory związane z tym obszarem są przeciętnie rzadsze niż problemy organizacyjne czy trudności w pracy z uczniami (średnia częstości = 2,51), ale gdy już się pojawiają, są oceniane jako równie silnie, a nawet nieco silniej obciążające (średnia uciążliwości = 3,13). Można więc powiedzieć, że relacje z rodzicami nie należą do najbardziej powszednich źródeł napięcia, ale mają wysoki ciężar psychologiczny. To ważny wynik, ponieważ pokazuje, że częstotliwość występowania problemu nie zawsze idzie w parze z jego siłą oddziaływania. Niektóre źródła stresu są codziennością pracy szkoły, inne pojawiają się rzadziej, ale są przeżywane jako szczególnie trudne. Warto jednak dodać, że **napięcia w relacjach z rodzicami są szczególnie widoczne w szkołach podstawowych** (średni poziom obciążenia: 3,24), natomiast relatywnie słabiej zaznaczają się w technikach (2,94), szkołach branżowych (2,82) i przedszkolach (3,05). Można przypuszczać, że wiąże się to z odmiennym charakterem i intensywnością kontaktu rodziców ze szkołą na różnych etapach edukacji.

Najniższe średnie wartości odnotowano dla obszaru **relacji w gronie pedagogicznym i roli dyrekcji**. Średnia częstość występowania obciążeń w tym obszarze wyniosła 1,71, a średni poziom uciążliwości 2,66. Nie oznacza to jednak, że jest to sfera nieistotna. Rozkład wyników pokazuje, że choć przeciętnie problemy w relacjach wewnątrz placówki są zgłaszane rzadziej niż inne źródła stresu, dla części badanych mają one duże znaczenie. Innymi słowy, nie jest to najbardziej powszechny obszar napięć, ale tam, gdzie się pojawia, może silnie obciążać funkcjonowanie zawodowe. Różnice między typami placówek są tu ograniczone – nieco rzadziej tego rodzaju trudności wskazywali nauczyciele przedszkoli, ale poziom ich uciążliwości pozostawał w poszczególnych typach placówek zbliżony.

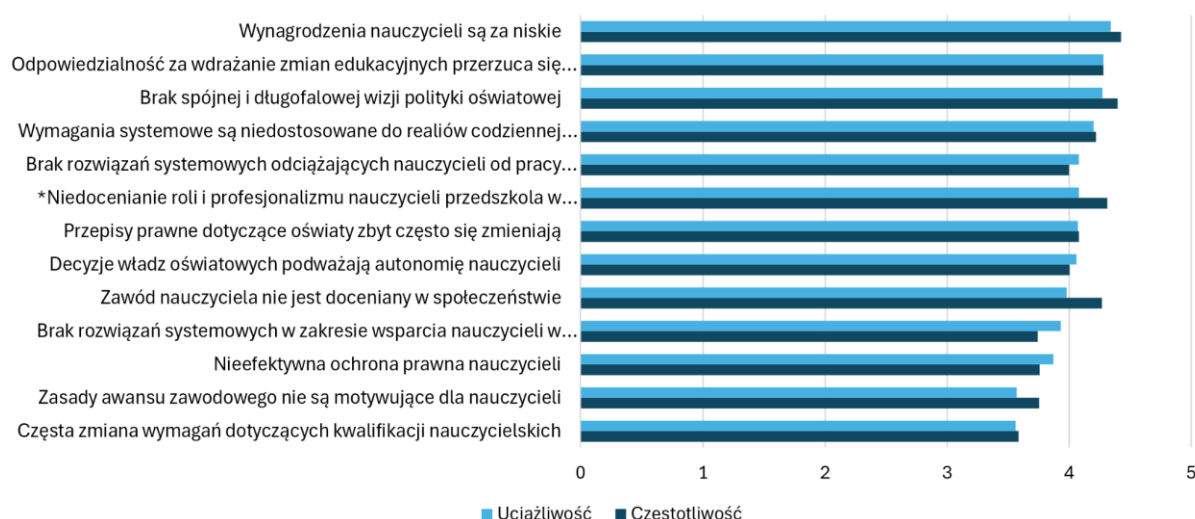
Wyniki te pozwalają uchwycić ważną cechę stresu zawodowego nauczycieli: jego źródła nie układają się w jeden prosty wzór. Najsilniej obciążające okazują się czynniki systemowe – i pozostaje to wspólne dla całego systemu oświaty, niezależnie od typu placówki. Równocześnie codzienne doświadczenie stresu generują wymagania organizacyjne, wyzwania związane z pracą z uczniami oraz napięcia w relacjach z rodzicami, przy czym te dwa ostatnie obszary w większym stopniu zależą od specyfiki placówki i etapu edukacyjnego. Relacje wewnątrz szkoły i rola dyrekcji mają mniejsze znaczenie na poziomie całej próby, ale nie powinny być traktowane jako obszar marginalny. Taki układ wyników sugeruje, że skuteczne działania ograniczające stres nauczycieli nie mogą koncentrować się wyłącznie na jednym poziomie – na przykład tylko na wzmacnianiu kompetencji indywidualnych – lecz muszą obejmować zarówno organizację pracy szkoły, jakość relacji społecznych, jak i szersze warunki systemowe, w których nauczyciele wykonują swoją pracę.

Czynniki systemowe jako najsilniejsze źródło stresu

Wśród wszystkich analizowanych obszarów to właśnie czynniki systemowe okazały się najbardziej obciążającym źródłem stresu zawodowego nauczycieli. Co istotne, nie chodzi tu o pojedynczy problem, lecz o cały zespół doświadczeń, które badani postrzegają jako silnie obecne w ich codziennej pracy i jednocześnie wyraźnie dotkliwe. Oznacza to, że stres nauczycieli nie wynika wyłącznie z tego, co dzieje się w klasie czy w samej szkole, ale w dużej mierze jest zakorzeniony w szerszym otoczeniu instytucjonalnym i regulacyjnym, nad którym nauczyciele mają niewielką kontrolę.

Wykres 9

Czynniki systemowe jako źródło stresu zawodowego nauczycieli – częstość występowania i uciążliwość



Adnotacja: * Pytanie zadane wyłącznie nauczycielom przedszkoli.

Najwyższy poziom uciążliwości odnotowano w przypadku przekonania, że **wynagrodzenia nauczycieli są za niskie** (4,34). Bardzo wysoko oceniono także **przerzucanie odpowiedzialności za wdrażanie zmian edukacyjnych na nauczycieli bez zapewnienia im odpowiednich zasobów i wsparcia** (4,28), **brak spójnej i długofalowej wizji polityki oświatowej** (4,27) oraz poczucie, że **wymagania systemowe są niedostosowane do realiów codziennej pracy w szkole** (4,20). Niewiele niżej znalazły się: **brak rozwiązań systemowych odciążających nauczycieli od pracy administracyjnej** (4,08), **podważanie autonomii nauczycieli przez decyzje władz oświatowych** (4,06) oraz przekonanie, że **przepisy prawa oświatowego zbyt często się zmieniają** (4,07). Są to więc przede wszystkim te aspekty systemu, które wiążą się z brakiem stabilności, nadmiarem wymagań i poczuciem niedopasowania między oczekiwaniami a realnymi warunkami pracy.

Warto zwrócić uwagę, że najbardziej uciążliwe czynniki systemowe są zarazem oceniane jako **bardzo często występujące**. Najwyższą częstość odnotowano dla przekonania, że **wynagrodzenia nauczycieli są za niskie** (4,42), **braku spójnej i długofalowej wizji polityki oświatowej** (4,40), **niedocenywania zawodu nauczyciela w społeczeństwie** (4,27), **przerzucania odpowiedzialności za wdrażanie zmian bez odpowiedniego wsparcia** (4,28) oraz **niedostosowania wymagań systemowych do**

realiów codziennej pracy (4,22). Oznacza to, że kluczowe źródła stresu systemowego nie są odbierane jako sporadyczne lub wyjątkowe, lecz jako trwały element funkcjonowania zawodu. Z perspektywy nauczycieli szczególnie obciążające okazują się więc te problemy, które mają charakter przewlekły, dotyczą całego środowiska pracy i nie mogą zostać rozwiązane na poziomie pojedynczej szkoły.

Na tym tle nieco niżej, choć nadal wyraźnie wysoko, oceniono **nieefektywną ochronę prawną nauczycieli** (uciążliwość 3,87), **brak rozwiązań systemowych wspierających pracę z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach** (3,93), **częste zmiany wymagań dotyczących kwalifikacji nauczycielskich** (3,56) oraz przekonanie, że **zasady awansu zawodowego nie są motywujące** (3,57). W przypadku nauczycieli przedszkola dodatkowo wysoko oceniono także **niedocenie roli i profesjonalizmu nauczycieli przedszkola w społeczeństwie** (częstość 4,31; uciążliwość 4,08), co pokazuje, że w tej grupie poczucie niedostatecznego uznania społecznego ma jeszcze bardziej specyficzny wymiar.

Dane jakościowe uzupełniają powyższy obraz o osobiste doświadczenia braku stabilizacji zawodowej, zwłaszcza w kontekście awansu i kwalifikacji:

„Ja nie miałem pełnych kwalifikacji. I żeby pracować w liceum mogłem tylko za zgodą kuratorium. I ja tak co roku taką zgodę muszę uzyskać. I fakt, że nie mam umowy na czas nieokreślony, już mi daje poczucie stresu, bo nie mogę w tym momencie myśleć o kredycie na mieszkanie.” (W3)

Nauczyciele wskazują również na stres związany z koniecznością ciągłego podnoszenia kwalifikacji, które bywa podważane przez zmiany prawa:

„I to też jest bardzo stresujące, kiedy poświęcasz swój prywatny czas, dwa lata na podniesienie kwalifikacji, żeby ktoś ci pod koniec powiedział, że słuchaj, no jeszcze masz niepełne kwalifikacje i jeszcze czegoś brakuje, no to niechęć jest wtedy do tej pracy.” (W20)

Jednym z pojawiających się w wywiadach indywidualnych czynników jest brak wsparcia nauczycieli w trudnych sytuacjach, zwłaszcza tych, które dotyczą konfliktów z rodzicami. Przykładem może być relacja osoby, która po ataku ze strony agresywnego rodzica zamiast pomocy otrzymała od dyrekcji reprimendę:

„Najgorsze niestety było to, że kolejnego dnia po przyjeździe do pracy poinformowałam przełożonego o sytuacji jaka miała miejsce; miałam nadzieję, że stanie po mojej stronie, że podejmie interwencję co jest w jej obowiązkach, niestety dostałam ochrzan, że to moja wina, że to ewidentnie ja musiałam tak powiedzieć, skoro uczennica tak to odebrała. [...] Ogromne rozczarowanie, jakie mnie spotkało za ogrom pracy wykraczający poza moje obowiązki, zero wsparcia. Praca budzi we mnie niechęć [...] że nie mam wsparcia żadnego w przełożonym, że w każdej chwili uczeń lub rodzic może oskarżyć mnie o co chce (nawet jeśli będzie to nieprawda) nie mam nic do gadania, nikt nie stanie po mojej stronie.” (Dz4)

Nauczyciele wskazują, że prośby o wsparcie w rozmowach z trudnymi rodzicami są często ignorowane lub zbywane brakiem czasu przez kadrę pomocniczą i zarządzającą:

„Nic mnie tak nie denerwuje, jak proszę psychologa szkolnego o rozmowę z takimi rodzicami, a w zamian otrzymuję odpowiedź, że to i tak nic nie da albo że w tym momencie brak czasu na rozmowę z rodzicem. Zostaję często bez wsparcia, lub najczęściej wcale go nie otrzymuję.” (Dz4)

Problem stanowi również fakt, że dyrekcja pozwala rodzicom na omijanie drogi służbowej i przyjmuje każdą, nawet najbardziej błahą skargę, co osłabia autorytet nauczyciela:

„U nas w szkole jest zasada taka, że najpierw rodzic powinien pójść do nauczyciela, potem do wychowawcy, a na sam koniec do dyrekcji. I zdarzały się sytuacje, że z absurdalnym problemem przychodzili do naszej dyrektorki. [...] I to są takie czynniki, które stresują i zabierają energię.” (W9)

Nauczyciele odczuwają stres nie tylko z powodu zachowania rodziców, ale przede wszystkim z powodu tego, jak ich kompetencje zostaną ocenione przez dyrekcję po wpłynięciu skargi:

„Sytuacja ta wywołała u mnie obawy dotyczące dalszego przebiegu wydarzeń, w szczególności reakcji dyrektora szkoły oraz opinii innych rodziców z klasy. Pojawił się również lęk przed podważeniem moich kompetencji zawodowych.” (Dz5)

„Kolejna sytuacja, kiedy koleżanka zadzwoniła i powiedziała, że boi się reakcji dyrekcji bo nikt nie zgłosił się do konkursu, do którego zgłosiła nas przełożona. Wzięłam to na siebie, ponieważ wiem, że ona nawet jak będą pretensje do nas to wysłucha po prostu i nie odezwie się, a potem odchoruje.” (Dz4)

Z powyższych cytatów wyłania się obraz samotności zawodowej. Dyrekcja w relacjach nauczycieli często występuje nie jako organ wspierający, lecz jako weryfikator winy nauczyciela (zasada: „skoro rodzic się skarży, to nauczyciel zawinił”), strażnik wizerunku placówki (wyciszanie problemów, by zachować opinię „najlepszej szkoły”), a przez to jako źródło dodatkowej presji, które zamiast filtrować roszczenia rodziców, przynosi je bezpośrednio na nauczyciela, potęgując jego stres.

Obraz wyłaniający się z tych wyników jest spójny i wyraźny. Najbardziej stresogenne czynniki systemowe nie dotyczą jedynie formalnych regulacji, lecz przede wszystkim sposobu, w jaki nauczyciele doświadczają działania systemu edukacji: jako niespójnego, niestabilnego, nadmiernie wymagającego i niewystarczająco wspierającego. To właśnie połączenie wysokiej częstości i wysokiej uciążliwości sprawia, że obciążenia systemowe tworzą najmocniejsze tło stresu zawodowego nauczycieli. Wyniki te sugerują zarazem, że bez zmian na poziomie systemowym trudno oczekiwać trwałego ograniczenia stresu w zawodzie, nawet jeśli szkoły i sami nauczyciele będą podejmować działania ochronne na poziomie lokalnym lub indywidualnym.

Codienne warunki pracy jako ważne źródło stresu nauczycieli

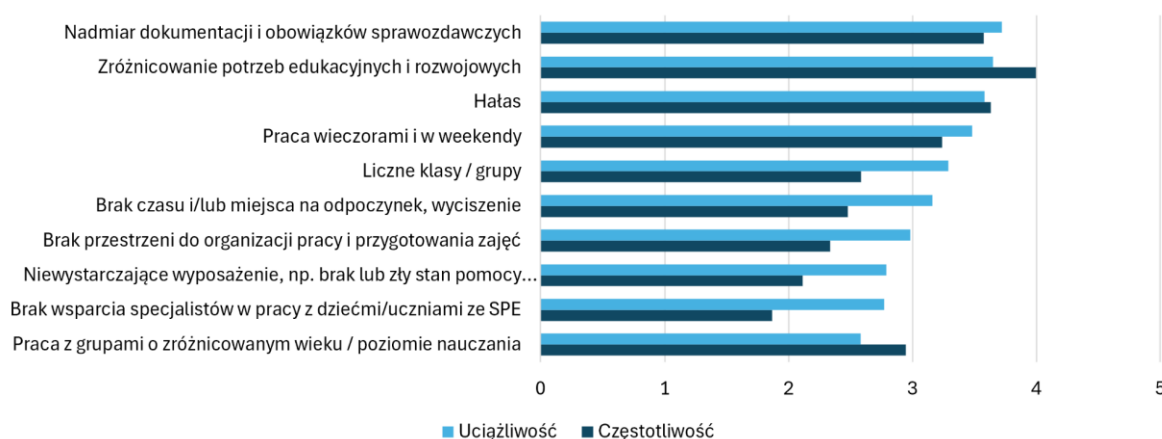
W obszarze **organizacji i warunków pracy** najwyżej ocenionym źródłem stresu okazał się **nadmiar dokumentacji i obowiązków sprawozdawczych**. Jest to nie tylko

jeden z najczęściej występujących problemów w tej kategorii (3,57), ale także ten, który badani uznali za najbardziej obciążający (3,72).

Bardzo wysoko plasuje się również **zróźnicowanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych** dzieci i uczniów – jest to czynnik najczęściej obecny w codziennej pracy (3,99), a zarazem jeden z najbardziej uciążliwych (3,65). Wysoką pozycję zajmują także **hałas** (3,63; 3,58), **praca wieczorami i w weekendy** (3,24; 3,48) oraz **liczne klasy lub grupy** (2,59; 3,29). Oznacza to, że najbardziej stresogenne w tym obszarze są przede wszystkim te wymagania, które mają charakter stały, powtarzalny i trudno je ograniczyć na poziomie codziennej organizacji pracy pojedynczego nauczyciela.

Wykres 10

Organizacja i warunki pracy jako źródło stresu zawodowego nauczycieli – częstość występowania i uciążliwość



Adnotacja: Część pozycji miała nieco odmienne brzmienie w wersji kwestionariusza dla szkół i przedszkoli, ale dotyczyła tych samych rodzajów obciążeń. Na wykresie przedstawiono wyniki zagregowane dla treściowo równoważnych stresorów.

Zwraca uwagę, że nie wszystkie obciążenia są równie częste i równie dotkliwe. Część z nich pojawia się relatywnie rzadziej, ale mimo to pozostaje wyraźnie obciążająca. Dotyczy to zwłaszcza **braku czasu i/lub miejsca na odpoczynek i wyciszenie** (2,48; 3,16), **braku przestrzeni do organizacji pracy i przygotowania zajęć** (2,33; 2,98), a także **niewystarczającego wyposażenia** (2,11; 2,79) oraz **braku wsparcia specjalistów w pracy z dziećmi i uczniami ze SPE** (1,87; 2,77). Można więc powiedzieć, że w tym obszarze stres rodzi się zarówno z przeciążenia zadaniami, jak i z warunków, w jakich ta praca jest wykonywana. Nauczyciele wskazują nie tylko na nadmiar obowiązków, ale także na niedostatek przestrzeni, zasobów i zaplecza specjalistycznego, które mogłyby to obciążenie ograniczać.

Na tym tle relatywnie słabiej obciążająca okazuje się **praca z grupami o zróźnicowanym wieku lub poziomie nauczania**. Jest ona dość częsta (2,95), ale jej średnia uciążliwość jest niższa niż w przypadku większości pozostałych stresorów w tym obszarze (2,58). Sugeruje to, że choć organizacyjna złożoność pracy z różnymi grupami jest dla wielu nauczycieli elementem codzienności, nie jest ona odbierana jako równie dotkliwa jak biurokracja, presja czasu, hałas czy nadmierna liczebność klas i grup.

Badania jakościowe potwierdzają, że nadmiar pracy biurowej jest odczuwany jako bariera w realizacji zadań dydaktycznych:

„Z roku na rok przybywa zadań mimo cyfryzacji i właściwie takich powiedzmy narzędzi wspomagających. Nadal w szkole funkcjonuje model dokumentacji

tworzonej i w wersji papierowej, i elektronicznej, co powoduje wydłużenie procesu realizacji zadań. Zadań z roku na rok, tak jak powiedziałam, przybywa.” (W44).

Warunki i organizacja pracy w szkole przekładają się na takie stresory, jak obciążenie pracą i presja czasu. W swoich wypowiedziach wskazali je niemal wszyscy rozmówcy w wywiadach indywidualnych, co pozwoliło wyodrębnić kilka najważniejszych źródeł stresu:

- **nadmiar prac pisemnych i „ukryty etat” – sprawdzanie prac uczniów w czasie wolnym**

Nauczyciele wskazują na ogromną ilość prac uczniowskich, których nie da się ocenić w ramach standardowych godzin pracy, co wymusza pracę w czasie prywatnym:

„Źródłem stresu był nadmiar prac uczniowskich do sprawdzenia oraz świadomość ograniczonego czasu na ich ocenienie. Praca wykonywana w domu w weekend, kosztem czasu prywatnego. Stres wynikał głównie z dużej liczby prac do sprawdzenia w krótkim czasie oraz presji, aby zrobić to dokładnie i rzetelnie.” (Dz10)

„Dużo osób mówi, że na przykład poloniści nie śpią w weekendy, pracują, dlatego że tak dużo jest tych prac. [...] to jest dosyć dużo, koło 200 osób, za dużo, żeby te wszystkie prace sprawdzić i na bieżąco wystawiać oceny”. (W45)

- **erozja czasu wolnego i „stres niedzielny”**

Czas weekendu i dni wolnych, który powinien być przeznaczony na odpoczynek, staje się polem walki z zaległościami lub czasem intensywnego planowania kolejnego tygodnia.

„I kolejna niedziela, która nie była odpoczynkiem, tylko myśleniem, co muszę przygotować na następny dzień, co będę robiła na zajęciach. Weekend szybko się kończy, jeszcze tyle rzeczy mam do zrobienia, bo w ciągu tygodnia nie mam na to czasu. Przyczyną stresu jest to, że moja rodzina oczekuje spędzania z nią czasu, a ja myślami jestem już w pracy w poniedziałek.” (Dz6)

„Mimo zajmowania się obowiązkami domowymi z tyłu głowy jest cały czas myśl, że trzeba nadrobić zaległości w pracy – jest dużo wypracowań i sprawdzianów do sprawdzenia, które się nawarstwiły. Poczucie, że doba jest za krótka.” (Dz9)

- **intensywność dnia pracy i brak przerw na regenerację**

Codziennosc szkolna charakteryzuje się brakiem czasu na zaspokojenie podstawowych potrzeb i odpoczynek psychiczny między lekcjami.

„Każda przerwa poświęcona nie na odpoczynek, ale poświęcona rozmowom z nauczycielami czy z uczniami, czyli brak przerw. Wydaje mi się, że to też powoduje takie obciążenie, zmęczenie, które w konsekwencji jest obciążeniem psychicznym.” (W44)

„Spotkanie z rodzicem odbyło się bezpośrednio po lekcjach, bez czasu na regenerację. Rada pedagogiczna przedłużyła czas pracy.” (Dz5)

„Uczucie frustracji, że nie mogłam skorzystać z przerwy, ponieważ w tym czasie prowadziłam rozmowy z uczniami. Dodatkowo brak okienka między lekcjami tego dnia potęgował poczucie presji i utrudniał regenerację.” (Dz8)

- **systemowe przepracowanie**

Praca nauczyciela wykracza daleko poza godziny przy tablicy, co prowadzi do wypalenia i konieczności pracy w kilku miejscach jednocześnie.

„Ja to nazywam kultem zap***, czyli przepracowania. Daje się więcej obowiązków młodym nauczycielom albo nauczycielom, którzy nie posiadają rodzin. Dyrekcja mocno wykorzystuje ten fakt i jest to kryterium przy rozdzielaniu obowiązków.” (W20)

„Wróciłam o 21.30. Z pracy. A zaczęłam pracę o 7.30. [...] po prostu to jest takie moje życie [...] słabo, słabo to wygląda. Słabo mogę powiedzieć, że jest komfort.” (W3)

- **chaos organizacyjny i kumulacja zadań**

Nawarstwianie się obowiązków prowadzi do poczucia utraty kontroli nad jakością wykonywanej pracy.

„Stres taki najsilniejszy odczuwam z takiego przytłoczenia pracą. [...] zaczynam robić bardzo dużo rzeczy na raz i żadnej nie kończąc, tylko każdą rozpoczynając i robiąc tylko po fragmencie. [...] jest coraz więcej rzeczy rozgrzebanych.” (W42)

„Ilość zadań, jaka czekała mnie w tym dniu, była dla mnie źródłem stresu – przed wyjściem ze szkoły uczestniczyłam w przedstawieniu [...] potem musiałam szybko udać się do drugiej pracy [...] czułam więc stres, żeby się spóźnić.” (Dz6)

Z powyższych cytatów wyłania się obraz nauczyciela jako pracownika poddanego **chronicznej presji czasu**, wynikającej z takich uwarunkowań, które wydają się utrwalone w kulturze szkolnej, jak utożsamianie czasu pracy nauczyciela wyłącznie z godzinami lekcyjnymi, sprawdzanie prac i przygotowywanie lekcji kosztem życia rodzinnego i weekendów, braku przerw w trakcie dnia pracy oraz wykorzystywania dyspozycyjności nauczycieli przez dyrekcję („kult przepracowania”). Warto także zwrócić uwagę na fakt, że **cyfryzacja szkoły** (Librus, Facebook) paradoksalnie zwiększyła obciążenie pracą nauczycieli, zacierając granice między czasem służbowym a prywatnym. Wśród kluczowych problemów w tym obszarze nauczyciele zwracali uwagę na oczekiwanie natychmiastowej reakcji na wiadomości od rodziców i polecenia dyrekcji, możliwość uzupełniania dokumentacji szkolnej podczas świąt i weekendów, wobec braku czasu stająca się koniecznością, a w konsekwencji zajmowanie się pracą także w najbardziej prywatnych momentach życia takich, jak sobotnie śniadanie z rodziną, poranna toaleta czy pogrzeb bliskiej osoby.

W wywiadach indywidualnych wskazywano m.in. na:

- **polecenia dotyczące stałej obsługi mediów społecznościowych**

Nauczyciele wskazują na presję ze strony dyrekcji, by zajmować się promocją szkoły w mediach społecznościowych także w dni wolne, co uniemożliwia odpoczynek.

„W dniu wolnym (sobota) dostałam o 8 rano wiadomość od dyrekcji z poleceniem wstawienia kilku postów na fb szkolnego. Wiadomość w dzień wolny od pracy, kiedy człowiek chce zapomnieć i spędzić tylko czas z rodziną ten jeden dzień. [...] Muszę niestety na bieżąco wstawiać posty, bo z doświadczenia wiem, że dostanę zaraz milion przypomnień albo telefon z poleceniem wstawienia postów na fb szkolnego.” (Dz4)

- **uzupełnianie dziennika elektronicznego i korespondencja z rodzicami**

Dziennik elektroniczny (Librus) staje się narzędziem, które „przenosi” pracę do domu, zmuszając nauczycieli do aktywności zawodowej w niedziele i dni wolne.

„Źródłem stresu było zajmowanie się sprawami szkolnymi w dniu wolnym, w tym uzupełnianie dziennika Librus, odpisywanie rodzicom oraz kontakt ze szkołą w sprawach organizacyjnych. Stres wynikał z tego, że mimo dnia wolnego byłam zaangażowana w sprawy zawodowe.” (Dz5)

„Wyczerpująca korespondencja z rodzicami przez e-dziennik, wyjaśnianie ocen i sytuacji niektórych uczniów. [...] Ciągłe odpisywanie na wiadomości + ręczne usprawiedliwienia nieobecności są czasochłonne i stresujące.” (Dz9)

- **brak możliwości „odłączenia się” od pracy**

Nauczyciele opisują psychologiczną trudność w zignorowaniu powiadomień i poczucie winy związane z nieobecnością w systemie elektronicznym.

„Mimo iż w poprzednim tygodniu starałam się wszystko ustalić, zaskoczyły mnie te telefony w czasie, gdy brałam prysznic. W takiej sytuacji pojawia się u mnie myśl, że może nie jestem kompetentna.” (Dz6)

Wyniki dla tej kategorii pokazują, że stres związany z organizacją i warunkami pracy nie wynika z jednego szczególnego problemu, lecz z kumulacji codziennych obciążeń, które nie ustają także w czasie teoretycznie przeznaczonym na odpoczynek. Najmocniej obciążają nauczycieli te elementy pracy, które łączą wysoką częstotliwość z wysoką uciążliwością: **nadmiar dokumentacji, zróżnicowanie potrzeb uczniów, hałas, praca poza standardowymi godzinami oraz liczne klasy i grupy**. To one tworzą codzienne tło stresu organizacyjnego i pokazują, że źródłem napięcia jest nie tylko nadmiar zadań, ale także sposób, w jaki praca nauczyciela jest zorganizowana i jakich warunków wymaga na co dzień.

Praca nauczyciela w klasie/grupie przedszkolnej i relacje z dziećmi/uczniemi

W obszarze bezpośredniej pracy z dziećmi i uczniami najsilniej obciążające okazują się te sytuacje, które nauczyciele spotykają najczęściej w swojej codziennej praktyce. Do najczęściej występujących należą **trudności z utrzymaniem uwagi i koncentracji** (3,92), **problem z higieną cyfrową uczniów** (3,80; pytanie zadawane wyłącznie nauczycielom szkół), **specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i uczniów** (3,73) oraz **niskie zaangażowanie dzieci i uczniów w zajęcia** (3,32). Są to zarazem stresory oceniane jako szczególnie uciążliwe. Wysoki poziom obciążenia odnotowano także w przypadku **zachowań agresywnych lub impulsywnych** (2,52; 3,13) oraz **braku satysfakcjonujących**

efektów pracy dydaktycznej, wychowawczej i rozwojowej (2,34; 3,02). Wyniki te pokazują, że w pracy nauczyciela szczególnie mocno obciążają nie tyle incydentalne sytuacje kryzysowe, ile przewlekłe trudności związane z utrzymaniem uwagi, aktywności i efektywnej pracy całej grupy.

Wykres 11

Stresory związane z pracą nauczyciela w klasie/grupie przedszkolnej i relacjami z dziećmi/uczniami – częstość występowania i uciążliwość



Adnotacja: Część pozycji miała nieco odmienne brzmienie w wersji kwestionariusza dla szkół i przedszkoli, ale dotyczyła tych samych rodzajów obciążeń. Na wykresie przedstawiono wyniki zagregowane dla treściowo równoważnych stresorów.

* Pytanie zadawane wyłącznie nauczycielom przedszkoli.

** Pytanie zadawane wyłącznie nauczycielom szkół.

Nieco niżej plasują się stresory związane z relacjami rówieśniczymi: **trudności w relacjach rówieśniczych** (częstość 2,83; uciążliwość 2,74) oraz **przemoc i konflikty rówieśnicze** (1,96; 2,77). Nadal są one istotnym źródłem napięcia, ale przeciętnie okazują się mniej obciążające niż problemy związane z koncentracją, zaangażowaniem czy pracą z dziećmi i uczniami o zróżnicowanych potrzebach. Stosunkowo najniżej oceniono **słabą znajomość języka polskiego** (1,85; 2,41) oraz **brak kontroli nauczyciela nad sytuacją w klasie lub grupie** (1,15; 2,38). Ten ostatni wynik może sugerować, że badani nauczyciele częściej wskazują na konkretne trudności w funkcjonowaniu dzieci i uczniów niż na własną utratę kontroli nad sytuacją wychowawczą.

W jakościowej części badania można wyróżnić szczególnie dużą grupę stresorów dotyczących edukacji włączającej i pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Należą do niej takie czynniki, jak:

- **trudności w indywidualizacji pracy przy licznych klasach**

Nauczyciele wskazują na fizyczną niemożność pogodzenia potrzeb uczniów z orzeczeniami z potrzebami reszty grupy, co rodzi poczucie winy i nieskuteczności:

„Frustruje mnie inkluzywność [...] tylko jak ja muszę poświęcić pół lekcji uczniowi, który ma jakiś problem poznawczy związany ze swoją dysfunkcją kosztem 29 czy 32 uczniów, którzy tego problemu nie mają [...] to ja się źle czuję, że nie mogę, że nie umiem się zduplikować.” (W21)

„Mając tylu uczniów [...] bardzo ciężko jest indywidualizować proces nauczania. Jest to... powiem szczerze: jest to niewykonalne. [...] w moim przekonaniu i z mojego praktycznego doświadczenia jest to utopia. Bo my nie jesteśmy w stanie zająć się każdym jednym uczniem.” (W40)

„Stres wynikał z trudności w utrzymaniu porządku na lekcji oraz konieczności jednoczesnego wspierania ucznia z ADHD i realizowania programu nauczania. Zachowanie ucznia wpływało na koncentrację całej klasy, co powodowało narastającą frustrację.” (Dz5)

- **obawy o bezpieczeństwo własne i innych uczniów**

Praca z uczniami przejawiającymi zachowania agresywne wiąże się z realnym zagrożeniem zdrowia nauczycieli i traumatycznymi przeżyciami.

„Uczeń w krótkim czasie dopuścił się silnych aktów agresji fizycznej w stosunku do pracowników szkoły, w wyniku czego 1 została poddana hospitalizacji, 1 miała poważne uszkodzenia ciała, kilka osób posiniaczonych. Wywarło to tak duże wrażenie na kadrze, że większość osób odczuwa przed nim silny lęk.” (Dz7)

„W tamtej klasie miałam takich bardzo nadaktywnych, nadpobudliwych uczniów, i zdarzyło mi się, że ktoś mnie pokopał na przykład.” (W3)

„Ja się boję o siebie, bo on jest naprawdę bardzo nieobliczalny i ostatnio koleżanka miała całą rękę siną przez niego po zajęciach. [...] mnie to niemiłosiernie frustruje ta sytuacja, bardzo.” (W41)

- **poczucie braku kompetencji w przypadku kryzysów psychicznych uczniów**

Nauczyciele czują ciężar odpowiedzialności za uczniów w kryzysie, nie mając jednocześnie narzędzi ani wsparcia systemowego (np. szybkich terminów konsultacji psychiatrycznych).

„Dwóch uczniów w mojej klasie jest w kryzysie psychicznym, widzę potrzebę szybkiej reakcji [...] Czuję na sobie ogromną odpowiedzialność jako wychowawca, a jednocześnie brakuje mi szybkich i skutecznych rozwiązań. Terminy do lekarza psychiatry są odległe.” (Dz1)

„Spotkanie z rodzicem ucznia w kryzysie psychicznym. Czuję się mało kompetentna do prowadzenia takich spotkań. Mama płakała podczas spotkania, nie wiedziałam, jakich dokładnie informacji powinnam udzielić.” (Dz1)

- **trudności w diagnozowaniu i brak współpracy z rodzicami**

Proces uzyskania wsparcia dla dziecka jest utrudniany przez postawę rodziców, co generuje dodatkowe napięcia na linii szkoła–dom.

„Cała masa trudności, żeby w ogóle rodzica przekonać, żeby do tej poradni poszedł, i to wszystko dużo, dużo nerwów kosztuje, bo każdy rodzic chciałby usłyszeć «jest super, jest mądry».” (W3)

„Stres wynikał z postawy rodzica, który odmawia współpracy mimo zgłaszanych przeze mnie obserwacji oraz sugestii dotyczących konsultacji specjalistycznych i diagnozy dziecka. Rodzic nie widzi potrzeby podjęcia dalszych działań, co utrudnia proces wsparcia ucznia i powoduje poczucie bezsilności.” (Dz5)

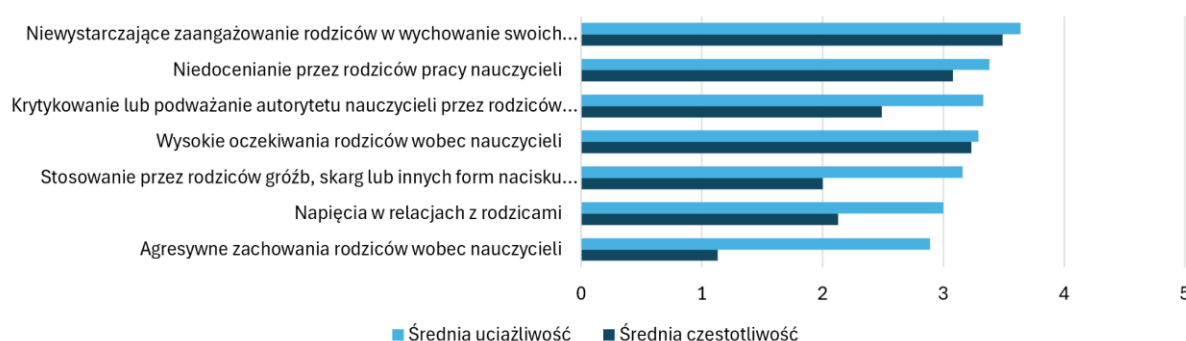
Wyniki dla tej kategorii pokazują, że stres związany z pracą nauczyciela w klasie lub grupie przedszkolnej koncentruje się przede wszystkim wokół **trudności w utrzymaniu uwagi i zaangażowania dzieci i uczniów, problemów związanych z higieną cyfrową oraz konieczności pracy z bardzo zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi**. To właśnie te elementy, bardziej niż pojedyncze sytuacje konfliktowe, tworzą codzienne tło obciążenia w bezpośredniej pracy pedagogicznej. W praktyce oznacza to, że jednym z głównych źródeł stresu nie jest sam kontakt z dziećmi i uczniami, lecz rosnąca złożoność wymagań, którym nauczyciel musi sprostać w pracy z całą grupą.

Relacje z rodzicami jako źródło silnie odczuwanego obciążenia

W obszarze relacji z rodzicami najbardziej obciążające okazują się nie tyle sytuacje skrajne, ile te napięcia, które wpisują się w codzienność pracy szkoły i regularnie towarzyszą nauczycielom. Najwyżej pod względem uciążliwości oceniono **niewystarczające zaangażowanie rodziców w wychowanie swoich dzieci** (3,64). Jest to zarazem najczęściej wskazywany problem w tej kategorii (3,49), co pokazuje, że dla wielu nauczycieli stanowi on trwałe i wyraźnie odczuwane źródło stresu. Wysoko oceniono również **niedoceniecie przez rodziców pracy nauczycieli** (3,38; częstość 3,08) oraz **wysokie oczekiwania rodziców wobec nauczycieli** (3,29; częstość 3,23). Oznacza to, że stres w relacjach z rodzicami często rodzi się nie z pojedynczych incydentów, lecz z długotrwałego poczucia braku partnerskiej współpracy, niedostatecznego uznania i nierównomiernego rozłożenia odpowiedzialności za rozwój i wychowanie dziecka.

Wykres 12

Stresory związane z relacjami z rodzicami – częstość występowania i uciążliwość



Na tym tle szczególnie interesująco wypadają te stresory, które występują rzadziej, ale są odbierane jako wyraźnie dotkliwe. Dotyczy to przede wszystkim **krytykowania lub podważania autorytetu nauczycieli przez rodziców** (uciążliwość 3,33; częstość 2,49) oraz **stosowania przez rodziców gróźb, skarg lub innych form nacisku wobec nauczycieli lub szkoły** (3,16; 2,00). Choć sytuacje te są mniej powszechne niż brak zaangażowania czy wysokie oczekiwania, ich ciężar psychologiczny jest duży. Można więc powiedzieć, że w relacjach z rodzicami źródłem stresu są zarówno napięcia przewlekłe, jak i bardziej

konfrontacyjne formy nacisku, które podważają poczucie bezpieczeństwa zawodowego i osłabiają pozycję nauczyciela.

Nieco niżej, choć nadal wyraźnie obciążająco, oceniono **napięcia w relacjach z rodzicami** (3,00; częstość 2,13) oraz **agresywne zachowania rodziców wobec nauczycieli** (2,89; 1,13). Ten ostatni wynik jest szczególnie znaczący: agresja ze strony rodziców nie należy do najczęstszych doświadczeń, ale nawet przy stosunkowo niskiej częstości pozostaje wyraźnie stresogenna. Pokazuje to, że relacje z rodzicami nie są dla nauczycieli obszarem neutralnym ani łatwym do pominięcia. Przeciwnie, tworzą one ważny wymiar obciążenia zawodowego, w którym codzienne trudności współwystępują z bardziej bezpośrednimi formami presji i podważania roli nauczyciela.

Potwierdzają to wypowiedzi w części jakościowej:

„Tym czynnikiem stresogennym, tak to nazwijmy, są kontakty z niektórymi rodzicami, którzy – to jest z tego języka biznesowego – «klientami roszczeniowymi». [...] Chodzi o taki rozłam między wyobrazeniami niektórych rodziców, jak niektóre rzeczy powinny w edukacji wyglądać albo w pracy nauczyciela, a tym jak postrzega to sam nauczyciel lub placówka.” (W42)

„Można by powiedzieć, że rodzice bardzo ingerują nie tylko w proces wychowawczy, ale też w proces edukacyjny. [...] I ciągle są jakieś pytania, wypisywania czy kontaktowanie się z nauczycielem poza godzinami pracy, czyli wydzwanianie w środku nocy czy w weekendy... Czy pisanie w niedzielę na prywatny numer nauczyciela.” (W40)

„Sytuacja miała miejsce na dyskotecie, kiedy mama uczennicy przyjechała i zaczęła mnie szarpać i wyzywać [...] Pozwoliłam jej wyżyć się na mnie (najgorsze było to, że było to na oczach innych rodziców). [...] Ogromne rozczarowanie, jakie mnie spotkało za ogrom pracy wykraczający poza moje obowiązki, zero wsparcia.” (Dz4)

„Często rodzice próbują nauczyciela pouczać, w jaki sposób powinien coś robić. Rozmawiam z rodzicem o trudnościach dziecka, a ten rodzic mówi: a może powinna pani zrobić więcej tego, a może mniej tego, a może to powinno wyglądać tak [...] Więc często stresuje mnie kontakt z nimi, bo staram się dogodzić wszystkim.”(W2)

„Rodzice, którzy są bardziej roszczeniowi. Trudno to określić, ale też sprawdziany na przykład porównują sobie, sprawdzają gdzieś, wysyłają sobie. [...] Od paru lat obserwuję, że jest taka zmiana [...] że od razu przekazują informacje do Kuratorium, pomijając nas.” (W45)

„No w zasadzie to chyba najbardziej mnie denerwuje, jeżeli rodzice nie wypełniają swojego obowiązku takiego, że mają czuwać nad dziećmi i je... nie mówię, że trzymać za rękę, ale kierunkować, tłumaczyć, rozmawiać – tego nie ma. [...] na zebraniach się pojawia trójka, czwórka rodziców.” (W30)

Ogólnie rzecz biorąc, wyniki dla tej kategorii pokazują, że stres związany z relacjami z rodzicami ma dwa uzupełniające się oblicza. Z jednej strony tworzą go przewlekłe trudności we współpracy, takie jak brak zaangażowania, wygórowane oczekiwania czy niedocenywanie pracy nauczyciela. Z drugiej – sytuacje bardziej konfrontacyjne, związane z naciskiem, krytyką i agresją. To połączenie sprawia, że relacje z rodzicami, choć

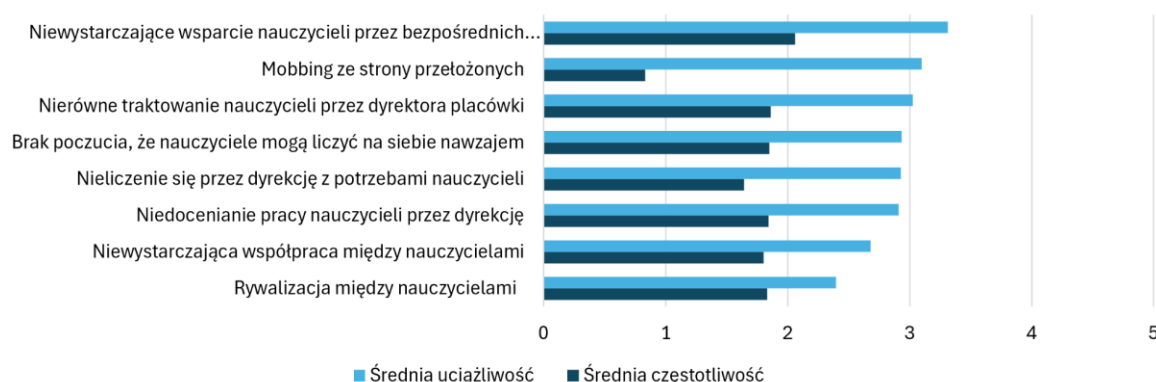
przeciętnie rzadsze niż część innych obciążeń szkolnych, są przez nauczycieli odbierane jako obszar wyraźnie stresogenny i psychologicznie kosztowny.

Relacje w placówce i rola dyrekcji

Wyniki dotyczące relacji w placówce pokazują, że ten obszar rzadziej niż pozostałe jest wskazywany jako źródło stresu, ale gdy problemy się pojawiają, bywają wyraźnie obciążające. Szczególnie istotna okazuje się tu jakość wsparcia ze strony przełożonych oraz sposób zarządzania relacjami w codziennym funkcjonowaniu placówki. Najwyższą uciążliwość w całym tym obszarze osiągnęło **niewystarczające wsparcie nauczycieli przez bezpośrednich przełożonych i władze oświatowe w trudnych sytuacjach w szkole** (3,31), a zarazem był to najczęściej wskazywany problem w tej kategorii (2,06). Oznacza to, że choć napięcia w relacjach zawodowych nie są tak powszechne jak obciążenia systemowe czy organizacyjne, brak wsparcia ze strony przełożonych ma dla nauczycieli szczególne znaczenie i jest odbierany jako silnie stresogenny.

Wykres 13

Stresory związane z relacjami w placówce i rolą przełożonych – częstość występowania i uciążliwość



Wysoko pod względem uciążliwości oceniono także stresory związane bezpośrednio ze sposobem kierowania placówką. Dotyczy to zwłaszcza **nierównego traktowania nauczycieli przez dyrektora placówki** (3,02), **nieliczenia się przez dyrekcję z potrzebami nauczycieli** (2,92) oraz **niedoceniania pracy nauczycieli przez dyrekcję** (2,91). Wyniki te sugerują, że dla dobrostanu kadry znaczenie ma nie tylko formalna organizacja pracy, ale również to, czy w codziennym funkcjonowaniu placówki nauczyciele doświadczają sprawiedliwego traktowania, uznania i realnego uwzględniania ich perspektywy. Innymi słowy, przełożeni są w tym obszarze nie tylko elementem struktury zarządzania, ale jednym z kluczowych czynników kształtujących klimat pracy.

Drugą grupę stresorów tworzą relacje w gronie pedagogicznym. W tej części najwyżej oceniono **brak poczucia, że nauczyciele mogą liczyć na siebie nawzajem** (częstość 1,85; uciążliwość 2,93) oraz **niewystarczającą współpracę między nauczycielami** (1,80; 2,68). Nieco niżej znalazła się **rywalizacja między nauczycielami** (1,83; 2,39). Pokazuje to, że większym problemem niż otwarta konkurencja może być w praktyce niedostatek wzajemnego wsparcia i współdziałania. Z perspektywy codziennego funkcjonowania placówki oznacza to, że stres w relacjach zawodowych częściej wiąże się z osłabioną wspólnotowością niż z jawną konfrontacją.

Na szczególną uwagę zasługuje także **mobbing ze strony przełożonych**. Jest to zjawisko zgłaszane stosunkowo rzadko (0,83), ale jego średnia uciążliwość jest wysoka (3,10) i należy do najwyższych w całym tym obszarze. Oznacza to, że choć nie dotyczy dużej części badanych, dla osób, które go doświadczają, stanowi bardzo poważne źródło stresu. Jest to więc przykład stresora relatywnie rzadkiego, ale wyjątkowo dotkliwego.

Ogólnie rzecz biorąc, wyniki dla tej kategorii pokazują, że napięcia w placówce nie koncentrują się przede wszystkim wokół rywalizacji między nauczycielami, lecz wokół jakości wsparcia, sposobu zarządzania i poczucia sprawiedliwego traktowania. To właśnie **brak wsparcia ze strony przełożonych, nierówne traktowanie, mobbing oraz niedocenianie pracy nauczycieli** najmocniej obciążają badanych w tym obszarze. Można więc powiedzieć, że relacje w placówce stają się źródłem stresu przede wszystkim wtedy, gdy nauczyciel nie doświadcza zaufania, uznania i poparcia ze strony swojego środowiska zawodowego.

Wypowiedzi respondentów w części jakościowej pozwalają pogłębić wyniki ilościowe:

„Doświadczam mobbingu, więc raczej mi się kojarzy ta szkoła z przyłapywaniem mnie na czymś. Jak się mnie nie da przyłapać na czymś, to z wymyślaniem poleceń z zeszłego roku, których nie było [...] Także zastanawiam się, od kogo dostanę, w które miejsce i ile razy każdego dnia.” (W46)

„Jestem nauczycielem na zastępstwo i to się da odczuć. Bo nikt nie traktuje mnie tak na poważnie, [...] nie chcą do końca chyba też sami nauczyciele [...] nawiązać ze mną jakiejś takiej bliższej relacji. [...] są tacy, którzy po prostu mają jakieś kąśliwe komentarze, niby dla żartu, ale jednak na serio. (W2)

„Są zbierane na mnie jakieś podpisy, jakieś skargi na mnie wpływają, o których tylko wiem ogólnie, że są, ale nie wiem na jaki temat. Generalnie nie mogę tam powiedzieć słowa, bo zaraz coś będzie przeinaczone albo właśnie będzie jakaś skarga. Także i zespół, i dyrekcja.” (W46)

„Pomiędzy mną a inną nauczycielką narasta konflikt związany z tym, że charakteryzuje nas odmienny kodeks wartości. [...] Mnie frustruje jej stosunek do uczniów, m.in.: arogancja, przemoc słowna, brak szacunku. [...] Nauczycielka nie ma odwagi powiedzieć mi co myśli, natomiast chętnie opowiada o tym za moimi plecami.” (Dz7)

„Koleżanka z pracy, która nie zauważyła mojego przyjścia po klasę [...] podeszła do mnie, grożąc palcem powiedziała ‘żeby to było mi ostatni raz’ ‘dbajmy o bezpieczeństwo’. Całą sytuację widziała mama jednej z uczennic, co sprawiło, że zdarzenie miało charakter publiczny.” (Dz3)

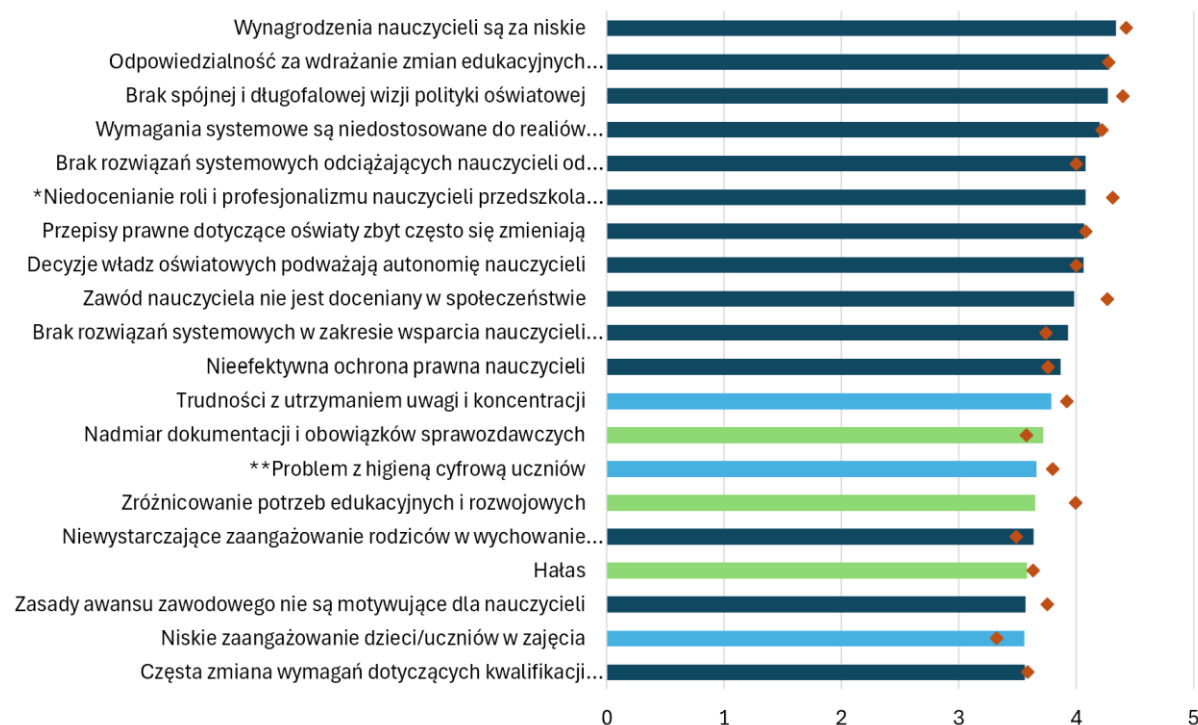
Najbardziej uciążliwe źródła stresu – ranking łączny

Łączne zestawienie wszystkich analizowanych w części ilościowej badania stresorów według średniego poziomu uciążliwości prowadzi do bardzo wyraźnego wniosku: wśród najbardziej obciążających problemów zdecydowanie dominują **czynniki systemowe**. W pierwszej dwudziestce rankingu znalazło się aż **13 stresorów z tego obszaru**, a czołowe miejsca zajmują niemal wyłącznie problemy odnoszące się do funkcjonowania całego systemu oświaty (patrz wykres 14, czynniki systemowe oznaczono kolorem

granatowym). Oznacza to, że z perspektywy badanych najbardziej dotkliwe źródła stresu nie koncentrują się przede wszystkim na poziomie pojedynczej klasy czy szkoły, lecz są silnie zakorzenione w sposobie funkcjonowania systemu edukacji.

Wykres 14

Najbardziej uciążliwe źródła stresu – 20 wskazywanych przez nauczycieli jako najbardziej obciążające



Adnotacja: Słupki prezentują średni poziom uciążliwości, rombami oznaczono średni poziom częstotliwości występowania.

Na samym szczycie rankingu znalazły się **zbyt niskie wynagrodzenia nauczycieli** (średnia uciążliwości = 4,34), **przerzucanie na nauczycieli odpowiedzialności za wdrażanie zmian edukacyjnych bez zapewnienia odpowiednich zasobów i wsparcia** (4,28), **brak spójnej i długofalowej wizji polityki oświatowej** (4,27) oraz **niedostosowanie wymagań systemowych do realiów codziennej pracy w szkole** (4,20). Bardzo wysoko uplasowały się również: **brak rozwiązań systemowych odciążających nauczycieli od pracy administracyjnej** (4,08), **zbyt częste zmiany przepisów prawa oświatowego** (4,07), **podważanie autonomii nauczycieli przez decyzje władz oświatowych** (4,06), **niedocenywanie zawodu nauczyciela w społeczeństwie** (3,98), **brak systemowego wsparcia w pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami** (3,93) oraz **nieefektywna ochrona prawna nauczycieli** (3,87). W rankingu bardzo wysoko znalazła się także pozycja zadawana wyłącznie nauczycielom przedszkoli: **niedocenywanie roli i profesjonalizmu nauczycieli przedszkola w społeczeństwie** (4,08), co pokazuje, że także w tej grupie poczucie braku uznania społecznego jest szczególnie silnym źródłem obciążenia.

Taki układ wyników dobrze pokazuje, że najwyżej oceniane źródła stresu nie dotyczą wyłącznie pojedynczych trudności organizacyjnych, ale skupiają się wokół kilku powtarzających się osi problemu: **warunków materialnych wykonywania zawodu, stabilności i przewidywalności polityki oświatowej, adekwatności wymagań wobec nauczycieli, zakresu ich autonomii oraz dostępności systemowego wsparcia**. Ranking

nie tylko więc porządkuje stresory, ale także wskazuje, że najpoważniejsze źródła napięcia lokują się tam, gdzie nauczyciele mają najmniejszy wpływ na zmianę sytuacji własnym wysiłkiem. To ważny sygnał dla decydentów: najbardziej obciążające nauczycieli problemy nie są wyłącznie kwestią indywidualnych kompetencji radzenia sobie ze stresem ani sprawą organizacji pojedynczej szkoły.

Jednocześnie ranking pokazuje, że poza dominującą grupą czynników systemowych wyraźnie zaznaczają się także stresory związane z **pracą nauczyciela z dziećmi i uczniami** (kolor niebieski) oraz **organizacją i warunkami pracy** (kolor zielony). Wśród najwyżej ocenianych znalazły się **trudności z utrzymaniem uwagi i koncentracji uczniów** (3,79), **nadmiar dokumentacji i obowiązków sprawozdawczych** (3,72), **problem z higieną cyfrową uczniów** (3,66; pytanie zadawane wyłącznie nauczycielom szkół), **zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych** (3,65), **niewystarczające zaangażowanie rodziców w wychowanie swoich dzieci** (3,64), **hałas** (3,58) oraz **niskie zaangażowanie dzieci i uczniów w zajęcia** (3,56). Oznacza to, że codzienna praktyka szkolna również generuje silne obciążenia, ale w rankingu ustępują one problemom systemowym, a nie odwrotnie. Z perspektywy projektowania działań naprawczych sugeruje to potrzebę równoczesnego myślenia o dwóch poziomach: z jednej strony o warunkach pracy i wsparciu nauczyciela w klasie, z drugiej – o szerszym otoczeniu instytucjonalnym, które tę pracę organizuje.

Warto zwrócić uwagę, że w pierwszej dwudziestce rankingu **nie pojawił się ani jeden stresor związany z relacjami w gronie pedagogicznym i rolą dyrekcji**. Nie oznacza to, że ten obszar jest nieistotny (do tego rodzaju obciążeń odnoszą się badania w części jakościowej), ale pokazuje, że na tle innych problemów jest on przeciętnie oceniany jako mniej dotkliwy. Można to interpretować ostrożnie jako sygnał, że choć klimat szkoły i jakość relacji wewnętrznych mają znaczenie dla dobrostanu nauczycieli, to w odbiorze badanych nie są dziś głównym źródłem najbardziej dotkliwego stresu. Najsilniejsze obciążenia są raczej lokowane poza szkołą – w sposobie regulowania pracy nauczyciela, organizacji systemu i nakładanych na niego wymaganiach.

Ogólny obraz płynący z rankingu jest wyraźny: najbardziej uciążliwe źródła stresu nauczycieli to przede wszystkim te, które mają charakter **trwały, zewnętrzny i słabo zależny od wpływu pojedynczego nauczyciela czy nawet pojedynczej placówki**. Codzienne trudności związane z uczniami, dokumentacją czy współpracą z rodzicami są realne i silnie obciążające, ale w doświadczeniu badanych pozostają osadzone w jeszcze szerszym kontekście systemowym. To ważny wniosek praktyczny: jeśli działania na rzecz ograniczania stresu zawodowego nauczycieli mają być skuteczne, nie mogą ograniczać się wyłącznie do poziomu indywidualnego lub szkolnego, lecz muszą obejmować także warunki tworzone przez cały system edukacji.

Co jeszcze nauczyciele uznają za istotne źródła obciążenia?

W badaniu, obok pytań zamkniętych, zadano również pytanie otwarte: „Czy jest coś jeszcze, o co nie zapytaliśmy w ankiecie, a co stanowi istotne obciążenie w Pana/Pani pracy w zawodzie nauczyciela? Może Pan/Pani wykorzystać też to miejsce do podzielenia się z nami wszelkimi uwagami, które Pana/Pani zdaniem powinniśmy uwzględnić, opracowując raport z badania.” Materiał z odpowiedzi na to pytanie ma charakter uzupełniający wobec wyników części ilościowej. Nie pozwala on określić częstości występowania poszczególnych problemów w całej badanej populacji, ale pokazuje, które doświadczenia nauczyciele

i nauczycielki uznali za na tyle ważne, że chcieli dopowiedzieć je własnymi słowami. Dzięki temu lepiej widać nie tylko, co jest źródłem stresu, ale także jak badani o nim mówią, jakie znaczenia mu nadają i które elementy własnej pracy postrzegają jako szczególnie trudne, przeciążające albo niedostatecznie uchwycone w pytaniach zamkniętych.

Odpowiedzi otwarte w dużej mierze potwierdzają obraz wyłaniający się z analiz ilościowych. Nauczyciele bardzo często wracali do tych samych obszarów, które wcześniej okazały się najbardziej obciążające: niskich wynagrodzeń, chaosu i niestabilności zmian systemowych, nadmiaru dokumentacji, zbyt licznych i zróżnicowanych klas, trudnych relacji z rodzicami, braku skutecznych narzędzi wychowawczych oraz niedostatku realnego wsparcia psychologicznego, prawnego i organizacyjnego. Odpowiedzi te dobrze pokazują jednak coś jeszcze: dla wielu badanych źródłem stresu nie jest jeden wyizolowany problem, ale **nakładanie się wielu równoległych obciążeń**, które razem tworzą poczucie przeciążenia, chaosu, bezradności i braku wpływu. W jednej z wypowiedzi ujęto to bardzo syntetycznie: „Nauczyciel w chwili obecnej powinien być ekspertem od wszystkiego. Całe wychowanie, opieka, diagnoza ucznia spada na nauczyciela. Najmniej zajmujemy się dydaktyką.”

Najsilniej wybrzmiewają wypowiedzi dotyczące **uwarunkowań systemowych**. Nauczyciele opisują system edukacji jako niespójny, niestabilny, zmieniany bez dostatecznego przygotowania i oderwany od realiów codziennej pracy szkoły. W odpowiedziach powracają takie określenia jak „chaos”, „eksperymentowanie”, „reformy tworzone na kolanie”, „ciągłe zmiany” czy „brak spójnej wizji”. Jedna z osób napisała: „W ciągu ostatnich 10-15 lat nie było chyba jednego roku szkolnego, w którym nie zmieniałaby się w jakiś sposób podstawa programowa. To rodzi chaos, brak poczucia stabilizacji, wymaga od nas mnóstwa dodatkowej pracy, polegającej na dostosowaniu ‘starych’ podręczników do nowych wymagań”.

Inna ujmowała ten sam problem zwięźle: „Problemem jest nieustanna reforma. Władze nie dają czasu, żeby sprawdzić skuteczność wprowadzanych rozwiązań i zaraz forsują następne.” Jeszcze inna osoba pisała: „Brak perspektywicznego myślenia o oświacie przez polityków. Zmiana rządzących powoduje rewolucje w oświacie i nieprzemyślane działania. Przepisy, regulacje nie przystają do realiów w szkołach.” W tych wypowiedziach dobrze widać, że za wysokimi ocenami czynników systemowych z części ilościowej stoi nie tylko ogólne poczucie przeciążenia, ale doświadczenie życia w stanie permanentnej zmiany, bez stabilności i bez poczucia, że głos praktyków jest rzeczywiście brany pod uwagę.

Bardzo wyraźnie wybrzmiewa również temat **niskich wynagrodzeń** i związanego z nimi poczucia niedoceny zawodu. W odpowiedziach nauczycieli płaca nie jest przedstawiana wyłącznie jako kwestia ekonomiczna, ale także jako komunikat symboliczny: mówi coś o tym, jak państwo i społeczeństwo wyceniają odpowiedzialność, wysiłek i znaczenie tej pracy. Jeden z respondentów napisał: „Prestiż nauczyciela w dzisiejszych realiach zaczyna się od godnej wypłaty. Inna osoba ujmowała to jeszcze dosadniej: Za małą pensją. Zdecydowanie. [...] trwam w tej pracy, bo lubię pracę z dziećmi. Ale to co się dzieje to kosmos.”

W rozbudowanej wypowiedzi jednej z nauczycielek czytamy: „Praca nauczyciela jest niedoceniana. Nie pracujemy tylko 3-6 godzin dziennie – pracujemy całymi dniami. [...] To praca, która w wielu aspektach pozostaje nieopłacona.”

Bardzo mocno wybrzmiewa też doświadczenie niewidzialności tej części pracy, która odbywa się poza lekcjami: sprawdzania prac, przygotowywania zajęć, prowadzenia dokumentacji, organizowania konkursów, wycieczek i wydarzeń szkolnych. Szczególnie wyraźnie pisały o tym osoby uczące przedmiotów egzaminacyjnych, zwłaszcza języka

polskiego: „Obciążające jest również to, że nauczyciele przedmiotów maturalnych, szczególnie z języka polskiego pracują znacznie więcej niż nauczyciele, którzy do matury nie przygotowują, choć wszyscy otrzymują takie samo uposażenie.” Inna podkreśla: „A jednak ogromna część tej pracy odbywa się po godzinach, w domu, wieczorami, kosztem życia prywatnego – i co najbardziej bulwersujące, całkowicie za darmo. System nie przewiduje realnego wynagrodzenia za ten wysiłek, jakby czas nauczyciela po lekcjach przestawał mieć jakąkolwiek wartość.”

Bardzo silnym wątkiem jest także **nadmiar dokumentacji i obowiązków administracyjnych**. W wielu wypowiedziach biurokracja staje się wręcz symbolem wszystkiego, co odciąga nauczyciela od tego, co postrzega jako istotę swojej pracy. Pojawiają się bardzo mocne sformułowania: „Papierologia jest ważniejsza od edukacji!!!, Papierologia, która nas zalewa, Ja nie mogę pracować z uczniami tak, jak bym chciała i poświęcić im tyle uwagi na żywo, bo ciągle muszę papiery robić.”

Inna osoba pisała: „Szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej nadmiar wymaganej dokumentacji, opisów i rozliczeń ogranicza czas na faktyczną pracę z uczniem.”

Odpowiedzi te uzupełniają wcześniejsze wyniki ilościowe: problemem nie jest tu tylko liczba formalności, lecz także przesunięcie środka ciężkości pracy z relacji, dydaktyki i wychowania na rozliczalność, formularze i procedury, czasem zbędne – narzucane bez istotnego uzasadnienia przez dyrekcję szkoły, organ prowadzący lub kuratorium.

Kolejna grupa wypowiedzi dotyczy **organizacji codziennej pracy i warunków jej wykonywania**. W wielu odpowiedziach powraca brak czasu na odpoczynek, brak realnych przerw, ciągłe dyżury, zastępstwa, przemieszczanie się między budynkami lub placówkami, brak własnej sali czy gabinetu oraz konieczność finansowania pomocy dydaktycznych z własnych środków. Jedna z nauczycielek opisywała to tak: „Brak przerwy na spokojne spożycie posiłku, skorzystanie z toalety. Wszystko odbywa się w biegu, permanentnym chaosie. Inna pisała: Duża ilość dyżurów powoduje brak możliwości jedzenia lub spokojnego korzystania z toalety. Są to podstawowe potrzeby, które w mojej szkole nie są zaspokajane.” W jeszcze innej wypowiedzi czytamy: „W szkołach nie ma pomocy naukowych, nauczyciel nie ma swojej sali, a w czasie przerw pełni dyżur lub przechodzi z budynku do budynku, w biegu odpowiadając na pytania uczniów.” Wielu respondentów podkreślało też materialny wymiar tych trudności: „Chcąc, aby dzieci miały ładne sale, atrakcyjne zajęcia i żeby mnie pracowało się lepiej kupuję dużo rzeczy z własnej kieszeni”, „Za dużo inwestujemy z własnych pieniędzy”, „Wydawanie własnych pieniędzy na pomoce dydaktyczne”. Te wypowiedzi pokazują, że stres organizacyjny nie jest abstrakcyjnym przeciążeniem, ale doświadczeniem bardzo konkretnym: dotyczy przestrzeni, czasu, wyposażenia, infrastruktury i podstawowych warunków codziennej pracy.

Bardzo mocno wybrzmiewa też temat **liczebności klas i grup oraz pracy z dziećmi i uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych**, w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W wypowiedziach otwartych problem ten jest często opisywany jako graniczny: nauczyciele nie kwestionują potrzeby wsparcia uczniów z trudnościami, ale wskazują, że przy obecnych zasobach, liczebności klas i niedostatku specjalistycznego wsparcia realna indywidualizacja jest niewykonalna. Jedna z osób pisała: „Słowo ‘dostosowania’ nie istnieje w praktyce. Nauczanie włączające, to idea daleka od realiów i od dobra ucznia”. Inna ujmowała to jeszcze mocniej: „Edukacja włączająca, z całym szacunkiem, ale w realiach polskiego systemu oświaty nie zdała egzaminu”. Padają też wypowiedzi pokazujące koszt tego rozwiązania z perspektywy nauczyciela: „W obecnych warunkach realizacja zalecenia, aby poświęcić każdemu dziecku zindywidualizowaną uwagę, staje się fizycznie i czasowo bardzo trudna do realizacji”, „Najgorszym obciążeniem są uczniowie ze SPE, z roku na rok jest ich coraz więcej, to po prostu przekracza ludzkie możliwości”. W wielu odpowiedziach temat ten łączy się z poczuciem winy i bezradności:

nauczyciel ma świadomość, że nie jest w stanie zapewnić adekwatnej uwagi wszystkim uczniom, a jednocześnie to na nim spoczywa odpowiedzialność za bezpieczeństwo, postępy i dobrostan całej klasy lub grupy.

W odpowiedziach otwartych bardzo silnie obecne są również **relacje z rodzicami**, zwłaszcza roszczeniowość, przerzucanie na szkołę odpowiedzialności wychowawczej oraz podważanie autorytetu nauczyciela. W jednej z wypowiedzi czytamy: „Rodzice przerzucili ciężar wychowania dzieci na szkołę”. Inna osoba pisała: „Rozmawiając publicznie o edukacji zwraca się uwagę tylko na obowiązki nauczycieli. Nie ma w ogóle mowy o obowiązkach rodziców w procesie wychowawczym [...] To dla mnie jest najbardziej obciążające”.

W wielu odpowiedziach wraca też motyw lęku przed skargami, poczucia osłabienia pozycji nauczyciela i bezradności wobec agresywno-rozszczeniowej postawy części rodziców: „Roszczeniowi rodzice i niskie wynagrodzenia. Strach odezwać się do dziecka, bo rodzic zaraz biegnie na skargę do dyrektora”, „Brak realnego wsparcia kuratoriów i ministerstwa w nowych realiach agresywnego rodzica”. Materiał jakościowy dobrze pokazuje, że stres w relacjach z rodzicami nie sprowadza się do pojedynczych konfliktów, ale wiąże się z szerszym doświadczeniem osłabienia pozycji nauczyciela, przesunięcia granic odpowiedzialności i poczucia, że szkoła ma coraz więcej obowiązków, a coraz mniej realnego wsparcia.

Z tym wątkiem ściśle łączy się **poczucie braku narzędzi do egzekwowania zasad i reagowania na trudne zachowania uczniów**. Nauczyciele piszą nie tylko o agresji, hałasie, niskiej motywacji czy problemach z koncentracją, ale także o bezsilności wobec tych zjawisk. W odpowiedziach pojawiają się takie sformułowania jak: „Brak mechanizmu faktycznego usuwania uczniów [...] destabilizujących lekcje i okradających resztę klasy z należnego im czasu”, „Nauczyciele coraz częściej nie mają narzędzi do wychowywania uczniów w sytuacjach trudnych”, „Uczeń jest bezkarny w szkole, nie ma żadnych kar za swoje niewłaściwe zachowanie”. Często powraca też temat telefonów komórkowych i higieny cyfrowej: „Będzie tylko gorzej. Smartfona postępuje, dzieci z coraz niższą koncentracją to standard”, „Ogromnym zagrożeniem są media społecznościowe”, „Jestem za wprowadzeniem całkowitego zakazu korzystania z telefonów w szkole”. To ważne dopowiedzenie do wyników ilościowych: nauczyciele nie tylko zauważają trudności z uwagą i zaangażowaniem uczniów, ale wiążą je z poczuciem utraty wpływu i osłabienia swojej pozycji wychowawczej.

Bardzo mocno obecny jest też wątek **braku wsparcia psychologicznego, prawnego i organizacyjnego dla samych nauczycieli**. W wielu odpowiedziach pojawia się potrzeba dostępu do psychologa, psychoterapeuty, superwizji, pomocy prawnej albo po prostu możliwości regeneracji i zadbania o własne zdrowie. Czasem są to wypowiedzi bardzo krótkie: „Brak wsparcia psychologicznego dla nauczycieli”, „Pomoc psychologiczna dla nauczycieli, jeśli zajdzie taka potrzeba”. Czasem bardziej rozbudowane: „Brak psychologicznego wsparcia nauczycieli, którzy często uczestniczą w bardzo emocjonalnych sytuacjach”, „Brak wsparcia emocjonalnego [...] Ja często przenoszę na swoje emocje problemy uczniów i nie umiem się od nich odciąć”, „Dzisiejsi nauczyciele potrzebują przede wszystkim uczciwości systemu: godnego wynagrodzenia, realnego rozliczania czasu pracy, wsparcia psychologicznego i zmiany społecznej narracji na temat ich zawodu”. Odpowiedzi te bardzo wyraźnie pokazują, że stres zawodowy nauczycieli jest przeżywany nie tylko jako nadmiar obowiązków, ale również jako koszt emocjonalny związany z przyjmowaniem cudzych problemów, napięć i oczekiwań przy jednoczesnym braku dostępu do systemowych form wsparcia.

W analizowanym materiale z pytania otwartego pojawiają się również bardziej **specyficzne źródła obciążenia**, które nie były tak wyraźnie widoczne w pytaniach

zamkniętych albo nie mogły tam zostać wystarczająco rozwinięte. Dotyczy to m.in. pracy nauczycieli przedmiotów egzaminacyjnych, zwłaszcza polonistów, którzy wielokrotnie pisali o nierównym obciążeniu pracą związanym ze sprawdzaniem wypracowań i próbnych egzaminów; pracy wychowawców, opisywanej przez niektórych niemal jako dodatkowy etat; pracy nauczycieli przedszkola, którzy podkreślali własną niewidzialność, brak równorzędnego traktowania wobec nauczycieli szkolnych oraz szczególnie trudne warunki pracy; pracy specjalistów szkolnych, zwłaszcza psychologów i pedagogów, którzy wskazywali na nadmiar odpowiedzialności i niedostateczne zasoby kadrowe; wreszcie problemów związanych z awansem zawodowym, niepewnością zatrudnienia, pracą w kilku placówkach czy brakiem wynagrodzenia za wycieczki i inne obowiązki pozalekcyjne. W jednej z wypowiedzi napisano: „Jednym z największych obciążeń w pracy nauczyciela jest rola wychowawcy, która w praktyce stanowi dodatkowy etat, nieadekwatny do wynagrodzenia i czasu pracy”. W innej wspomniano: „Awans to jakiś koszmar”, a jeszcze w innej: „Obecny system awansu zawodowego sprawia wrażenie oceniającego, upodlającego, jest niemotywuujący”. Choć nie tworzą one jednego dominującego wątku, dobrze pokazują szerokość doświadczeń obciążenia i to, że stres zawodowy nauczycieli przybiera również formy bardziej ukryte, zależne od specyfiki stanowiska, etapu edukacyjnego lub organizacji pracy danej placówki.

Całościowo materiał z odpowiedzi otwartych bardzo wyraźnie wzmacnia główny wniosek płynący z analiz ilościowych: najsilniejsze źródła stresu zawodowego nauczycieli nie mają charakteru wyłącznie indywidualnego ani incydentalnego, lecz są osadzone w codziennych warunkach pracy, relacjach społecznych i – przede wszystkim – w systemie edukacji. Jednocześnie wypowiedzi nauczycieli pokazują coś jeszcze: stres ten jest przeżywany nie tylko jako zmęczenie czy nadmiar obowiązków, ale także jako doświadczenie **braku uznania, braku wpływu i braku oparcia**. Bardzo dobrze oddaje to jedna z bardziej syntetycznych wypowiedzi: „Coraz więcej nauczycieli traci motywację, nie dlatego, że nie chcą uczyć, ale dlatego, że system konsekwentnie odbiera im sens tej pracy”. To ważne dopowiedzenie, bo pokazuje, że obciążenie nauczycieli ma nie tylko wymiar organizacyjny, lecz również silny wymiar emocjonalny i symboliczny.

Podsumowanie

Wyniki przedstawione w tym rozdziale pokazują, że stres zawodowy nauczycieli ma charakter wieloźródłowy, ale nie rozkłada się równomiernie między poszczególne obszary pracy. Na tle codziennych trudności organizacyjnych, dydaktycznych i relacyjnych szczególnie wyraźnie wyróżniają się **czynniki systemowe**. To właśnie one okazały się nie tylko najczęściej obecne, ale także najbardziej dotkliwe, a ich dominacja utrzymała się również w łącznym rankingu najbardziej uciążliwych stresorów. Oznacza to, że z perspektywy badanych źródła stresu zawodowego są w dużej mierze zakorzenione nie tyle w pojedynczych trudnościach dnia codziennego, ile w sposobie funkcjonowania całego systemu edukacji.

Najsilniej obciążające źródła stresu mają więc charakter ponadjednostkowy i strukturalny. Należą do nich przede wszystkim: **niskie wynagrodzenia, brak stabilności i długofalowej wizji polityki oświatowej, częste zmiany przepisów i wymagań, przerzucanie odpowiedzialności za wdrażanie zmian na nauczycieli bez zapewnienia odpowiednich zasobów, a także brak rozwiązań odciążających od pracy administracyjnej**. Ten układ wyników jest szczególnie ważny z punktu widzenia rekomendacji, ponieważ pokazuje, że najdotkliwsze źródła stresu lokują się tam, gdzie wpływ pojedynczego nauczyciela, a często także pojedynczej szkoły, jest ograniczony.

To właśnie na tym poziomie powinny być lokowane kluczowe działania naprawcze: wzmocnienie stabilności, przewidywalności i adekwatności rozwiązań systemowych oraz realne odciążenie nauczycieli od zadań, które nie służą bezpośrednio pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Nie oznacza to jednak, że mniej istotne są obciążenia związane z codzienną praktyką pracy nauczyciela. Wyniki pokazują, że bardzo ważnym źródłem napięcia pozostają także: **nadmiar dokumentacji, praca poza standardowymi godzinami, hałas, liczne klasy i grupy, zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych dzieci i uczniów, trudności z utrzymaniem ich uwagi i zaangażowania oraz problem higieny cyfrowej uczniów**. Silnie obciążające okazują się również **relacje z rodzicami** – zwłaszcza tam, gdzie pojawia się brak zaangażowania w wychowanie, niedocenywanie pracy nauczyciela, wygórowane oczekiwania czy różne formy nacisku i podważania autorytetu. Oznacza to, że rekomendacje nie powinny ograniczać się wyłącznie do poziomu systemowego, lecz muszą równolegle obejmować także **warunki codziennej pracy szkoły**, w tym organizację pracy, dostęp do wsparcia specjalistycznego, warunki pracy w klasie oraz zasady współpracy szkoły z rodzicami.

Wyniki sugerują też, że nie wszystkie typy działań mają jednakową wagę z perspektywy ograniczania stresu. Relacje w gronie pedagogicznym i rola dyrekcji pozostają istotne, ale na tle innych obszarów rzadziej pojawiają się jako źródło najbardziej dotkliwego obciążenia. Można to interpretować jako sygnał, że poprawa klimatu szkoły i jakości zarządzania jest ważna, ale sama w sobie nie wystarczy, jeśli nie towarzyszy jej zmiana szerszych warunków wykonywania zawodu. Innymi słowy, działania podejmowane na poziomie szkoły mogą łagodzić część napięć, lecz nie zastąpią rozwiązań dotyczących organizacji pracy nauczycieli w skali całego systemu.

Materiał z odpowiedzi otwartych wyraźnie wzmocnia ten obraz. Nauczyciele spontanicznie wracali do tych samych tematów, które ujawniły się w analizach ilościowych: **niskich płac, chaosu zmian systemowych, papierologii, zbyt licznych i zróżnicowanych klas, roszczeniowości rodziców oraz braku realnego wsparcia**. Jednocześnie odpowiedzi te pokazują ważny dodatkowy wymiar problemu: stres ten jest przeżywany nie tylko jako nadmiar obowiązków, ale także jako doświadczenie **braku uznania, braku wpływu i braku oparcia**, czego konsekwencją stają się nieuzasadnione faktami poczucie winy i niekompetencji nauczycieli. Ma to duże znaczenie dla dalszych rekomendacji, ponieważ wskazuje, że skuteczne działania powinny dotyczyć nie tylko redukcji obciążeń, ale również odbudowy poczucia sprawczości nauczycieli, wzmocnienia ich bezpieczeństwa zawodowego i symbolicznego uznania społecznej wartości tej pracy.

Z punktu widzenia praktyki najważniejszy wniosek z tego rozdziału można więc ująć następująco: **skuteczne ograniczanie stresu zawodowego nauczycieli wymaga działań wielopoziomowych, ale ich punkt ciężkości powinien zostać przesunięty z wyłącznego wzmocnienia jednostki na zmianę warunków pracy, które ten stres wytwarzają i utrwalają**. Oznacza to potrzebę równoczesnego działania w kilku obszarach: większej stabilności polityki oświatowej, odciążenia nauczycieli od zbędnych wymagań administracyjnych, lepszego wsparcia pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach, poprawy warunków codziennej pracy oraz wzmocnienia ochrony i pozycji nauczyciela w relacjach z rodzicami i otoczeniem społecznym. Dopiero na takim tle można trafnie rozważać, jakie zasoby i formy wsparcia mogą rzeczywiście pełnić funkcję ochronną.

8. Skutki stresu zawodowego

Badania nad dobrostanem nauczycieli coraz wyraźniej pokazują, że stres zawodowy nie kończy się na chwilowym przeciążeniu czy poczuciu dyskomfortu. Gdy obciążenia utrzymują się przez dłuższy czas, mogą prowadzić do szeregu konsekwencji psychicznych, zdrowotnych i zawodowych, które stopniowo osłabiają funkcjonowanie nauczyciela i zmniejszają jego zdolność do skutecznego działania w pracy (Agyapong et al., 2022; McGee et al., 2023; Zhou et al., 2024). W literaturze najczęściej opisywanym skutkiem przewlekłego stresu jest wypalenie zawodowe – zwłaszcza wyczerpanie i spadek energii do pracy – ale badania wskazują także na jego związki z nasileniem objawów depresji i lęku, gorszym zdrowiem fizycznym, problemami ze snem oraz większą podatnością na dolegliwości somatyczne (Agyapong et al., 2022; Granziera et al., 2025). Coraz częściej podkreśla się również, że długotrwały stres może znajdować odzwierciedlenie w mniej korzystnym funkcjonowaniu układu hormonalnego, odpornościowego i sercowo-naczyniowego, co pokazuje, że jego skutki nie ograniczają się do sfery subiektywnych odczuć, lecz mogą wiązać się z realnymi kosztami zdrowotnymi (McGee et al., 2023).

Równocześnie skutki stresu nauczycieli mają wyraźny wymiar zawodowy i organizacyjny. Przewlekłe przeciążenie wiąże się z osłabieniem satysfakcji z pracy, niższym zaangażowaniem, częstszą absencją chorobową, wykonywaniem pracy mimo pogorszonej kondycji psychicznej lub fizycznej oraz większą skłonnością do rozważania odejścia z zawodu (McGee et al., 2023; Zhou et al., 2024). Badania OECD pokazują, że szczególnie silnie z niższą satysfakcją zawodową i mniejszą chęcią pozostania w profesji wiążą się stresory związane z dyscypliną w klasie oraz przeciążeniem pracą (OECD, 2023). Z kolei nowsze analizy empiryczne wskazują, że przeciążenie pracą wiąże się z wyższym poziomem objawów depresyjnych, a te z kolei są powiązane z silniejszymi intencjami odejścia z zawodu (Granziera et al., 2025). Dlatego pytanie o skutki stresu jest szersze. Nie dotyczy wyłącznie tego, jak czują się nauczyciele, ale również tego, jakie koszty ponosi szkoła i system edukacji, gdy przeciążenie staje się trwałym elementem codziennej pracy. W tym rozdziale przyglądamy się temu, jak poziom obciążeń zawodowych wiąże się z wyczerpaniem i zaangażowaniem w pracę, nasileniem objawów somatycznych oraz planami odejścia z zawodu.

Wypalenie zawodowe jako skutek obciążeń zawodowych

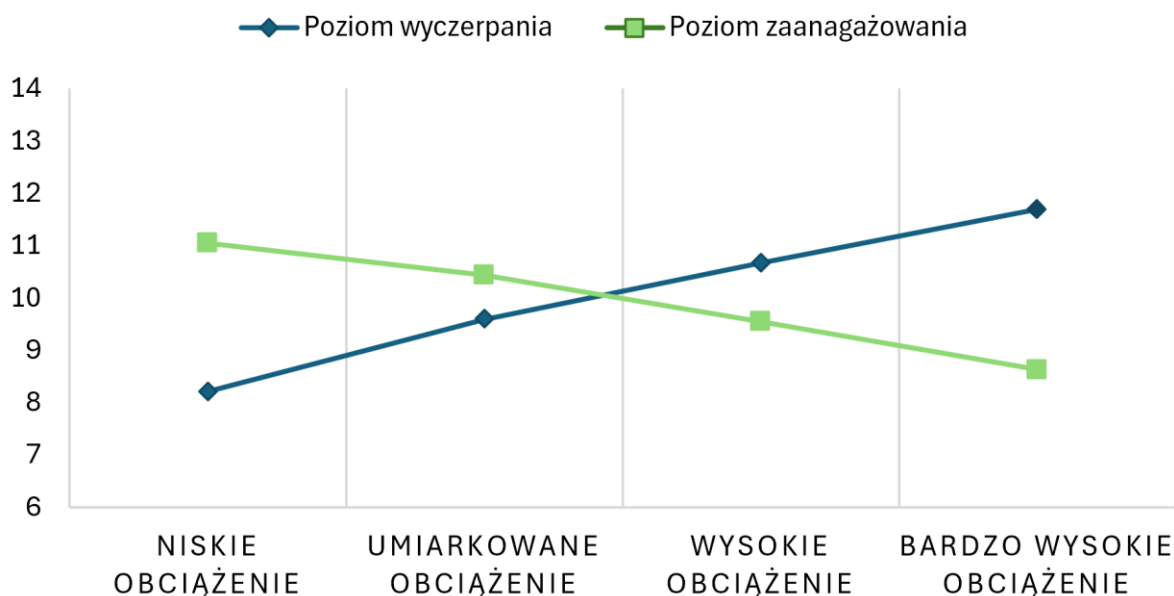
Jednym z najczęściej opisywanych skutków przewlekłego stresu zawodowego jest wypalenie. W tym badaniu ujmowano je zgodnie z logiką Oldenburskiego Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego (OLBI), opracowanego przez Demerouti i Bakker, który pozwala analizować dwa ważne wymiary funkcjonowania w pracy: **wyczerpanie** oraz **zaangażowanie** (Chirkowska-Smolak, 2018; Demerouti, Bakker, 2008). Wyczerpanie odnosi się do zmęczenia, trudności w regeneracji i emocjonalnego przeciążenia. Zaangażowanie opisuje natomiast energię wkładaną w pracę, zainteresowanie jej wykonywaniem i poczucie, że pozostaje ona ważna i angażująca. Na potrzeby badania oba wskaźniki zostały przeliczone na skalę o średniej równej 10 i odchyleniu standardowym 2.

Zależność między poziomem obciążeń a tymi dwoma wymiarami dobrze ilustruje wykres 15. Wraz ze wzrostem skumulowanego obciążenia stresorami średni poziom wyczerpania systematycznie rośnie, a średni poziom zaangażowania systematycznie spada. W grupie nauczycieli o niskim poziomie obciążenia średni poziom wyczerpania wynosił 8,2, a średni poziom zaangażowania 11,0. Przy umiarkowanym obciążeniu wartości te wynosiły

odpowiednio 9,6 i 10,4, przy wysokim 10,7 i 9,5, a przy bardzo wysokim 11,7 i 8,6. Oznacza to, że między skrajnymi grupami różnice są bardzo wyraźne: nauczyciele najbardziej obciążeni funkcjonują przy znacznie wyższym poziomie wyczerpania i wyraźnie niższym poziomie zaangażowania niż osoby doświadczające niskiego poziomu stresorów zawodowych.

Wykres 15

Średni poziom wyczerpania i zaangażowania w pracy w zależności od poziomu skumulowanego obciążenia stresorami związanymi z pracą



Ten sam obraz potwierdzają analizy korelacyjne. Poziom skumulowanego obciążenia stresorami¹¹ był dość silnie dodatnio powiązany z wyczerpaniem, $r = 0,563$, $p < 0,001$, oraz umiarkowanie ujemnie z zaangażowaniem, $r = -0,389$, $p < 0,001$. Oba związki były istotne statystycznie, ale ich siła nie była taka sama. Wyraźniej ujawniał się związek obciążeń z wyczerpaniem niż z obniżeniem zaangażowania. Sam związek między wyczerpaniem a zaangażowaniem był słaby, choć istotny, $r = -0,178$, $p < 0,001$, co wskazuje, że są to dwa powiązane, ale odrębne wymiary funkcjonowania zawodowego.

Bardziej szczegółowe analizy pozycji składających się na oba wskaźniki prowadzą do podobnego wniosku. Najsilniej z poziomem obciążeń wiązały się stwierdzenia odnoszące się do zmęczenia, trudności w regeneracji i wyczerpania emocjonalnego, takie jak poczucie wyczerpania w czasie pracy, zużycia po pracy czy potrzeby dłuższego odpoczynku. Słabsze były natomiast związki dotyczące dystansu wobec pracy i osłabienia zaangażowania. W badanej grupie rosnące obciążenia zawodowe przede wszystkim zużywają zasoby psychiczne nauczycieli i utrudniają odzyskiwanie sił. Spadek zaangażowania również jest widoczny, ale ma mniejsze nasilenie. Ten układ wyników sugeruje, że podstawowym następstwem przewlekłego przeciążenia w pracy nauczyciela jest narastające wyczerpanie.

¹¹ W analizach uwzględniono wskaźnik ilościowy – średnią z deklarowanych obciążeń dla wymienionych w ankiecie stresorów.

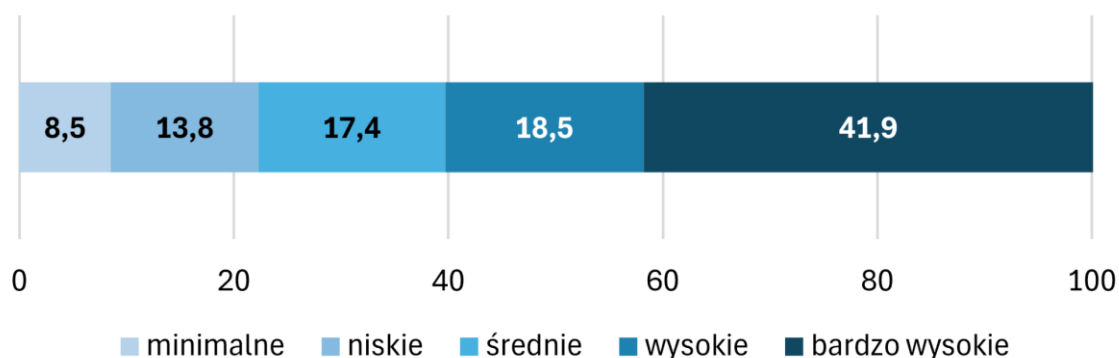
Objawy somatyczne jako skutek obciążeń zawodowych

Nasilenie objawów somatycznych nauczycieli oceniono za pomocą Somatic Symptom Scale-8 (SSS-8). Skala ta obejmuje osiem dolegliwości fizycznych, które często towarzyszą przeciążeniu i pogorszeniu dobrostanu, takich jak bóle, zawroty głowy, problemy żołądkowo-jelitowe, zmęczenie czy zaburzenia snu. Wyższy wynik oznacza większe nasilenie objawów, a standardowa interpretacja skali pozwala dodatkowo wyróżnić pięć kategorii nasilenia dolegliwości – od minimalnego do bardzo wysokiego poziomu objawów (Gierk et al., 2014).

Rozkład wyników pokazuje, że objawy somatyczne w badanej grupie mają znaczne nasilenie. Aż **42%** badanych znalazło się w kategorii **bardzo wysokiego** nasilenia objawów somatycznych, a kolejne **18%** w kategorii **wysokiej**. Oznacza to, że łącznie **60%** nauczycieli doświadcza objawów somatycznych na poziomie wysokim lub bardzo wysokim. Wynik ten wskazuje, że koszty pracy nauczyciela ujawniają się nie tylko w sferze psychicznej, ale również w postaci wyraźnych dolegliwości fizycznych.

Wykres 16

Nasilenie objawów somatycznych badanych nauczycieli

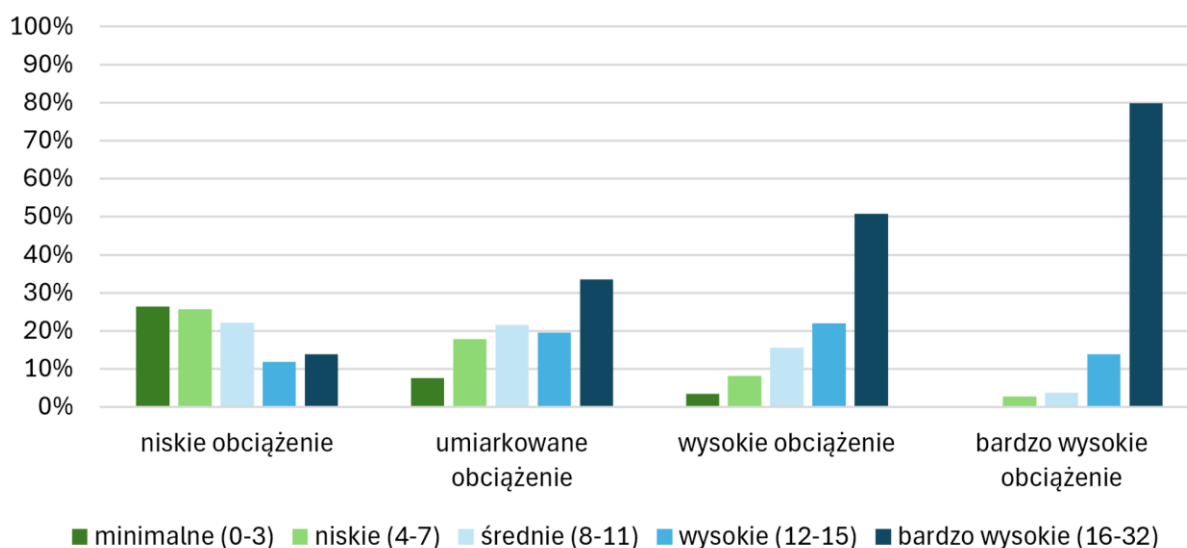


W dalszych analizach wykorzystano wynik sumaryczny skali, który może przyjmować wartości od 0 (odpowiedzi „wcale” na wszystkie osiem pytań o objawy) do 32 (odpowiedzi „bardzo silnie” na wszystkie pytania). W badanej grupie średnia wartość wskaźnika wyniosła **13,8**, a odchylenie standardowe **7,4**. Współczynnik alfa Cronbacha równy **0,86** wskazuje na dobrą rzetelność zastosowanej miary.

Wyniki przedstawione na wykresie 17 pokazują bardzo wyraźnie, że nasilenie objawów somatycznych rośnie wraz z poziomem obciążeń zawodowych. W grupie nauczycieli o **niskim poziomie obciążenia** najczęściej występowały objawy minimalne lub niskie (łącznie 52%), a kategoria bardzo wysokiego nasilenia dotyczyła 14% badanych. Wraz ze wzrostem obciążeń ten obraz stopniowo się zmieniał. W grupie **umiarkowanego obciążenia** największy udział miały już osoby z bardzo wysokim nasileniem objawów (33%), w grupie **wysokiego obciążenia** odsetek ten wzrastał do 51%, a w grupie **bardzo wysokiego obciążenia** osiągał aż 80%.

Wykres 17

Nasilenie objawów somatycznych w grupach nauczycieli różniących się poziomem skumulowanego obciążenia zawodowego



Oznacza to, że wraz ze wzrostem skumulowanego obciążenia stresorami wyraźnie maleje udział nauczycieli z niewielkim nasileniem dolegliwości, a rośnie udział tych, którzy doświadczają objawów somatycznych na poziomie wysokim i bardzo wysokim¹². W skrajnie obciążonej grupie objawy minimalne praktycznie nie występowały, a niskie i średnie nasilenie dotyczyło już tylko niewielkiej części badanych.

Ten sam wniosek potwierdza analiza zależności między wskaźnikami ilościowymi. Związek między poziomem skumulowanego obciążenia a sumarycznym wskaźnikiem objawów somatycznych był dodatni i dość silny, $r = 0,520$, $p < 0,001$. Oznacza to, że nauczyciele funkcjonujący pod większą presją i przy wyższym poziomie codziennych stresorów częściej doświadczają także bardziej nasilonych dolegliwości somatycznych.

Wyniki jakościowe dobrze uzupełniają ten obraz. W wywiadach nauczyciele opisywali skutki stresu zawodowego jako doświadczenie obejmujące zarówno ciało, jak i funkcjonowanie psychiczne, życie prywatne oraz codzienną pracę. Wśród przywoływanych konsekwencji pojawiały się bezsenność, bóle i napięcia mięśniowe, zaostrzenie istniejących chorób, spadek energii, trudności z koncentracją, obniżony nastrój i przewlekły niepokój. Część badanych mówiła również o tym, że nagromadzone napięcie przenosi się na relacje domowe, osłabia cierpliwość wobec uczniów, zmniejsza efektywność pracy i ogranicza gotowość do podejmowania dodatkowych działań zawodowych.

Dobrze ilustrują to wypowiedzi samych nauczycieli, wśród których pojawiają się głosy wskazujące na skutki stresu związane z objawami somatycznymi, takimi jak:

- **bóle i dolegliwości fizyczne:**

„Mam atak rwy kulszowej. I uważam, że to jest w wyniku stresu (...) zaczęłam czuć biodro, w poniedziałek pachwinę, w środę już nie byłam w stanie wstać z łóżka.”
(W46)

¹² Związek między kategoriami poziomu obciążenia a kategoriami nasilenia objawów somatycznych był istotny statystycznie, $\chi^2(12) = 410,55$, $p < 0,001$.

„No są reakcje somatyczne: bóle głowy, kręgosłup (bo wiadomo, że gdy jest stres, ciało się napina, uciska nerwy), drętwienie dłoni, palców, bóle żołądka... No także i ciało, i dusza po prostu cierpi.” (W43)

- **problemy z cukrzycą i ciśnieniem:**

„Mam i cukrzycę, i właśnie ten cukier u mnie jest dosyć charakterystyczny przy sytuacjach stresowych, że mam go wysoki i praktycznie wtedy ta insulina, którą biorę, nie działa.” (W30)

- **bezsenność:**

„Nie mogę spać. To jest mój taki główny problem, że jak się czymś stresuję, to nie mogę spać. Nie mogę zasnąć, budzę się w nocy, budzę się wcześniej rano.” (W9)

„Bezsenne noce. Głównie tak. Zdecydowanie tak. A klasycznie za wysoki kortyzol i wszelkie psychosomatyczne z tym związane objawy. Znaczy wie pani, ja nie sypiam przez ostatnie nie wiem półtorej kadencji, więc właściwie to już... już jest to permanentne.” (W21)

„Jakieś mogą być też problemy ze spaniem, tak, czyli właśnie po po jakimś takim bardzo stresującym dniu potem jest problem z zaśnięciem czy wybudzam się w nocy. Na pewno w trakcie tej sytuacji... Jestem raczej taką osobą, która w takiej stresującej sytuacji to ja mówię jestem tą osobą, że jak się rozleje mleko, to ja szukam ściereczki, żeby to już wycierać. Więc jakby zachowuję taką zimną głowę, no ale to wiadomo, że trzeba później jakoś odreagować, tak, w jakiś sposób.” (W41)

- **napięcie mięśniowe:**

„Ciało się napina, uciska nerwy, drętwienie dłoni, palców, bóle żołądka.” (W43)

- **problemy z częstym oddawaniem moczu i problemy żołądkowe:**

„Natomiast jeżeli chodzi o somatyczne, to często chodzę do toalety z dwóch powodów: i ze względu na częste oddawanie moczu, i tę drugą sprawę. I poznaję to po tym, że ja dużo piję, ponieważ dużo gadam, to dużo piję, ale staram się nie chodzić do toalety w trakcie zajęć. I tak mi się to udaje zazwyczaj, natomiast od jakiegoś czasu... no, coraz częściej proszę koleżankę, żeby popilnowała dziecka w trakcie zajęć. Czyli nie dość, że byłam na przerwie, no to muszę jeszcze w trakcie godziny lekcyjnej skorzystać z toalety.” (W46)

Stres może dotyczyć także skutków związanych ze zdrowiem psychicznym, co potwierdzają takie wypowiedzi, jak:

- **problemy z pamięcią i koncentracją:**

„Nauczyciel może na przykład pewnych rzeczy nie zapamiętywać. Ja zauważyłam, że tutaj bardzo dużym takim problemem jest właśnie ten nasz ośrodek pamięci, bo zapomina o różnych... jeżeli nie ma zapisane w notatniku, że ma kartkówkę przeprowadzić. Uczniowie to wykorzystują oczywiście, nic nie mówią, potem przychodzi do domu: „no kurczę, i miałem dzisiaj kartkówkę zrobić, a nie zrobiłem”. Ja wiem że jest e-dziennik, ale czasami po prostu nauczyciel też tego nie notuje. Ponieważ generalnie gdzieś myślami krąży albo jest mocno sfrustrowany, to nie jest w stanie sobie poukładać racjonalnie tego czasu pracy. Pewne rzeczy mogą mu gdzieś tam umykać.” (W40)

- **chroniczne napięcie:**

„Niedziela jest takim dniem, kiedy zaczynam znowu myśleć o pracy. Brak mi energii do działania. Mam trudności z koncentracją na codziennych zadaniach. Pojawiające się uczucie napięcia w ciele.” (Dz3)

- **obniżenie nastroju i płaczliwość:**

„Oczywiście obniżony nastrój, jestem też płaczliwa, mam brak energii.” (W46)

- **lęk i niepokój:**

„No na pewno taki wewnętrzny niepokój, tak? Co się wydarzy po danej jakiejś sytuacji.” (W4)

- **depresja i załamanie nerwowe:**

„Zdarzyło mi się kilka lat temu, że no musiałam skorzystać z pomocy psychiatry, sięgnąć po antydepresanty. To było też związane z tym, że i praca i miałam problemy z rodzicami i różne tam inne rzeczy. Więc przez jakiś czas przyjmowałam takie antydepresyjne leki, nie wiem, około roku. Myślałam też wtedy o urlopie zdrowotnym. Ale jakoś nie mogłam wtedy go dostać.” (W1)

„Skutkiem często jest takie no załamanie po prostu nerwowe i trochę takie, bym powiedział – jeśli mogę użyć takiego określenia – trochę załamanie emocjonalne. To znaczy, że te emocje są tak silne, że trudno jest je opanować i sobie z nimi poradzić i po prostu, kiedy już mają no też taką okazję, żeby z kimś o tym porozmawiać, to to wszystko... taka bariera jest przełamana i to wszystko się wylewa po prostu i daje ujście.” (W42)

W części jakościowej pojawiały się także wypowiedzi potwierdzające, że stres wykracza poza miejsce pracy i wpływa na życie rodzinne:

- **przenoszenie napięcia na domowników:**

„W szkole zawsze potrafiłam trzymać fason, ale nagromadzone napięcie znajdowało ujście w domu. Reagowałam irytacją i złością na prozaiczne, drobne sytuacje życiowe, co niestety odbijało się na dziecku.” (W8)

„Obniżenie nastroju, jakaś taka kłótność, ale gdy wracam do domu. Więc ten stres, to obciążenie, które mam w pracy, nauczyciel przenosi na swój prywatny dom i tam też jakby zaburzą się relacje rodzinne. No bo może nie tylko przez to, że jest powiedzmy taki agresywny (trochę w nawiasie słowo), ale też pojawiły się informacje, że nauczyciel przychodzi do domu i on jest wycofany i w ogóle nie rozmawia z domownikami.” (W43)

„Jak reaguję na stres? Jestem taka, że muszę się wygadać. Więc jak mam taką stresującą sytuację w szkole, to przychodzę do domu i tak, opowiadam swojemu mężowi, opowiadam mojej mamie, opowiadam mojej teściowej, która też jest nauczycielem, czasami nawet moim dzieciom opowiadam, bo widzą, że jestem zestresowana. Tak, ja swoje stresy przegaduję, wszystkie przegaduję i tak generalnie, gadam, gadam, gadam, gadam i w kółko to samo, aż mnie gardło boli i w ogóle już nikt nie chce tego słuchać.” (W9)

- **wyczerpanie i brak czasu na obowiązki domowe:**

„Sama do tego doprowadziłam, bo tyle pracy mam. [...] Stałam się bardziej nerwowa, bardziej zmęczona, niewyspana wiecznie, nie mam czasu na przyjemności, nie mam czasu na sprzątanie, nie mam czasu na wykonywanie prostych obowiązków domowych, bo często zamiast zacząć to robić wtedy w weekend, to ja wtedy już z tego stresu, z tego wszystkiego zaczynam się wyłączać, opadam i to wszystko. Ja po prostu mam ochotę leżeć i nic nie robić. Więc, a gdzie jeszcze na spacer iść, a gdzie jeszcze na zakupy, a gdzie jeszcze coś posprzątać? No w życiu (...) mój organizm się resetuje po tym całym tygodniu.” (W2)

- **brak czasu dla własnych dzieci:**

„Staram się angażować, ale wybrzmiewa często takie hasło właśnie, że dla ciebie te dzieci są ważniejsze. Ja też niejednokrotnie jak wchodziłam w ten zawód, to mówiły mi to dziewczyny już dorosłe, które są dziećmi nauczycieli, że mówiły, że to straszne dzieciństwo, że jednak nie ma się mamy na 100%. To jest mama, która więcej myśli właśnie o innych dzieciach niż o swoich własnych. I to jest inne macierzyństwo, inne i to jest inna rodzina, bo to jest zawód, w którym przychodzi się do domu z emocjami wielu, wielu osób – i dzieci, i ich rodziców, którzy też z czymś przychodzą, mają jakieś problemy.” (W7)

„Ja zawsze żyłam bardziej szkołą niż domem. Znaczą tak określa to rodzina. A powiem dlaczego: dlatego że no ja w domu miałam dzieci, które nie wymagały mojej takiej dodatkowej pracy, zawsze się dobrze uczyły, nie było nigdy żadnych kłopotów z nimi. Ja zawsze więcej kłopotów miałam z dziećmi szkolnymi i dlatego no oni widzieli: ja przychodziłam z pracy, ja dzwoniłam do rodziców, no ja... ja żyłam cały czas tą szkołą, tak mocno zaangażowana. No i to jak gdyby takie skojarzenie to, że jednak no boli mnie to, że dzieci tak to postrzegają.” (W30)

- **problemy w relacjach:**

„Na kontakt też z moim narzeczoną to też wpłynęło, bo gdzieś stałam się bardziej taka impulsywna w moich odpowiedziach.”(W2)

- **izolacja społeczna:**

„Dlatego my się zamykamy w swoich domach i my się nie uspołeczniamy i niestety również budzi konflikt, bo my nie potrafimy ze sobą rozmawiać.” (W40)

„Stałam mniej rodzinna w tym sensie, że mniej czasu mam na spotkania takie rodzinne i to jest takie rzeczywiście ograniczone do minimum. No zazwyczaj to są gdzieś święta i raczej w tygodniu to jest bardzo trudno, żeby mieć jakiś czas, chociaż no od czasu do czasu jakieś wyjście poza dom i jak gdyby spędzenie trochę czasu w innych warunkach niż szkolnych. (...) Te relacje chyba najbardziej gdzieś tam w tym wszystkim ucierpiały. Ja jednak naprawdę żyję tą pracą tak, że jeżeli mam coś w głowie i jakiś problem i chciałabym dziecku pomóc, no to ja to przeżywam tak, że ja to myślę cały czas o tym i szukam jakiegoś rozwiązania. No nie za bardzo umiem czasami oddzielić tego, że powinnam przyjść do domu i już sobie odpuścić.” (W30)

Z kolei z perspektywy funkcjonowania zawodowego nauczyciele zwracali uwagę na skutki stresu, które bezpośrednio wpływają na jakość ich pracy:

- **spadek efektywności i niechęć do pracy:**

„Stres skutkuje tak naprawdę niechęcią pójścia do pracy, nauczyciel nie jest w stanie pracować efektywnie. To się przekłada na jego frustrację na lekcjach. Jest rozdrażniony.” (W40);

„Ale no, są takie momenty, kiedy na przykład ja jestem roztrzęsiona i mogę podać taki przykład – i bardzo źle się czuję, bo jestem na przykład po rozmowie dyscyplinującej, która zaistniała niesłusznie.” (W46)

- **ograniczenie relacji z kadrą:**

„Zamknęłam się trochę na innych, to znaczy staram się bardziej przebywać sama, bo już nie chcę słuchać, jak ktoś ma, a jak ja coś powinnam (...) ograniczyłam trochę relacje interpersonalne.” (W2);

„Nauczyciele jeździli kiedyś na wycieczki, integrowali się, było to takie uspołecznienie między nauczycielami. Teraz tego nie ma. Bo każdy nauczyciel, który kończy pracę, ucieka do swojego domu bo chce się wyciszyć. Chce się odciąć od ludzi, zapomnieć o tym wszystkim, o takim całym natłoku i tych różnych bodźców. Bo my też jesteśmy

przebudźcowani – nie chodzi o smartfony, nie chodzi o urządzenia elektroniczne, ale tymi wszystkimi po prostu informacjami, które są w naszej szkole, związane z dziećmi, z rodzicami, z tymi wszystkimi zmianami i z tymi oczekiwaniami jakie od nas generalnie przepisy wymagają. My potrzebujemy takiego właśnie takiego wyciszenia się. (...) A w związku z tym nie ma też tego aspektu wsparcia od kolegów, koleżanek ze szkoły. Bo tak z jednej strony no było trudno, zawsze było trudno, ale z drugiej strony to, że było też przyjemnie, było dobrze... to na pewno dawało też takie wzmocnienie prawda pozytywne. A tu jeśli tego nie ma, to jest to taki właściwie obosieczny miecz, prawda?” (W40);

„Wydaje mi się, że troszkę mogą ucierpieć te nasze kontakty takie interpersonalne. Że już mało czasu mamy na to, żeby tak zdążyć porozmawiać. Na przerwie to uczeń czasami nam zajmie tę przerwę, więc my już nie mamy czasu nawet zejść do pokoju nauczycielskiego i porozmawiać, bo dyżurujemy, bo uczeń chciałby jeszcze zapytać.” (W45)

- **brak cierpliwości do uczniów:**

„Wydaje mi się, że tak, bo stałam się bardziej nerwowa i przez to częściej podnoszę głos i czasami widzę siebie zupełnie inną.” (W2)

- **brak sił na innowacyjność:**

„Nie ma się po prostu ochoty na coś dodatkowego, żeby zachęcić te dzieci, żeby gdzieś tam tą lekcję poprowadzić atrakcyjnie.” (W4)

Materiał jakościowy wzmocnia więc wnioski płynące z analiz ankietowych: skutki stresu zawodowego nauczycieli mają charakter wielowymiarowy. Obejmują zdrowie fizyczne, kondycję psychiczną, relacje poza pracą oraz sposób wykonywania codziennych obowiązków zawodowych. To ważne uzupełnienie danych ilościowych, ponieważ pokazuje, że dolegliwości somatyczne nie funkcjonują w oderwaniu od innych kosztów przeciążenia, lecz są częścią szerszego doświadczenia wyczerpania.

Plany odejścia z zawodu jako skutek obciążeń w pracy nauczyciela

Jednym z najpoważniejszych możliwych skutków przewlekłego stresu zawodowego jest osłabienie gotowości do pozostania w zawodzie. Zagadnienie to ma znaczenie zarówno z perspektywy indywidualnych decyzji zawodowych nauczycieli, jak i stabilności pracy szkół oraz całego systemu oświaty. Dlatego w badaniu uwzględniono pytanie o to, jak badani postrzegają swoją obecną sytuację zawodową i czy rozważają odejście z pracy nauczyciela.

Rozkład odpowiedzi prowadzi do niepokojących wniosków. **Tylko nieco ponad jedna czwarta badanych deklaruje jednoznacznie, że nie planuje odejścia z pracy nauczyciela.** Znaczna część respondentów przyznawała natomiast, że przynajmniej czasem myśli o zmianie zawodu (22%), a część deklaruje wyraźną gotowość odejścia (19%) lub podejmowanie konkretnych działań w tym kierunku (łącznie 11%). Oznacza to, że osłabienie gotowości do pozostania w zawodzie nie jest zjawiskiem marginalnym, lecz stanowi ważny element obrazu współczesnej pracy nauczycielskiej.

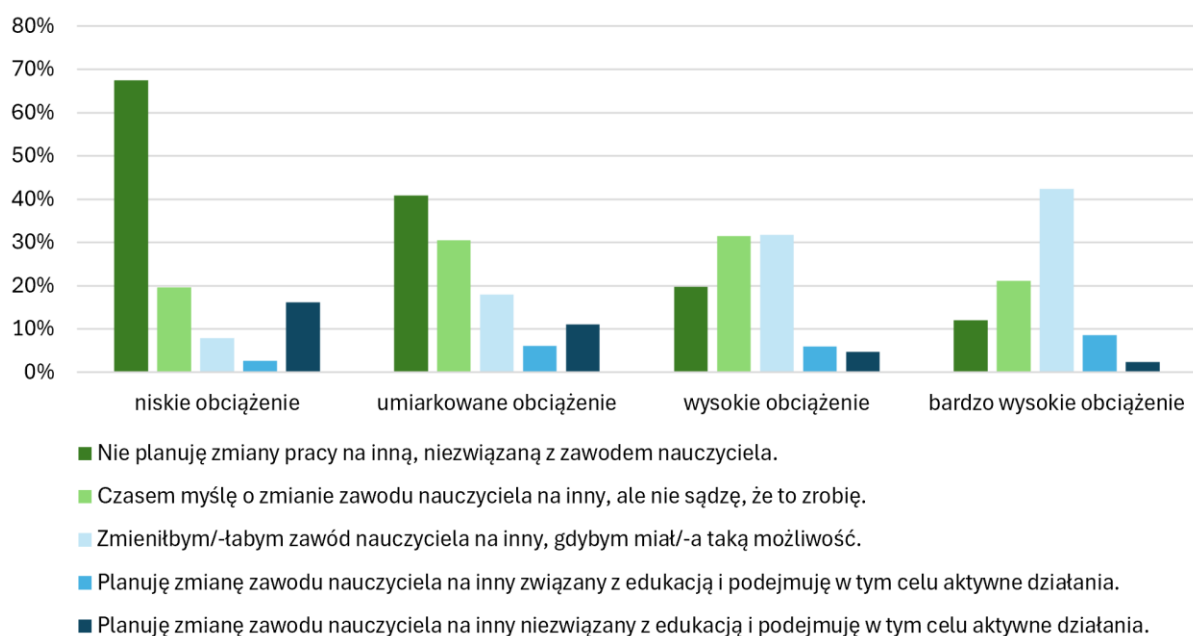
Tabela 2*Deklarowane plany zawodowe badanych nauczycieli*

Plany zawodowe	N	%
Nie planuję zmiany pracy na inną, niezwiązaną z zawodem nauczyciela.	483	27,8
Czasem myślę o zmianie zawodu nauczyciela na inny, ale nie sądzę, że to zrobię.	388	22,4
Zmieniłbym/-łabym zawód nauczyciela na inny, gdybym miał/-a taką możliwość.	333	19,2
Planuję zmianę zawodu nauczyciela na inny związany z edukacją i podejmuję w tym celu aktywne działania.	78	4,5
Planuję zmianę zawodu nauczyciela na inny niezwiązaną z edukacją i podejmuję w tym celu aktywne działania.	111	6,4
Planuję zakończenie pracy w zawodzie nauczyciela w najbliższych latach w związku z przejściem na emeryturę.	290	16,7
Inna sytuacja	52	3,0
Ogółem	1735	100

Aby sprawdzić, czy plany odejścia z zawodu są powiązane z poziomem doświadczanych obciążeń zawodowych, przeanalizowano odpowiedzi na to pytanie w grupach wyróżnionych ze względu na poziom skumulowanego obciążenia stresorami. Z analiz wyłączono odpowiedzi dotyczące planowanego odejścia na emeryturę, ponieważ odnoszą się one do naturalnego końca kariery zawodowej, a nie do odejścia z zawodu pod wpływem obciążeń pracy.

Wykres 18

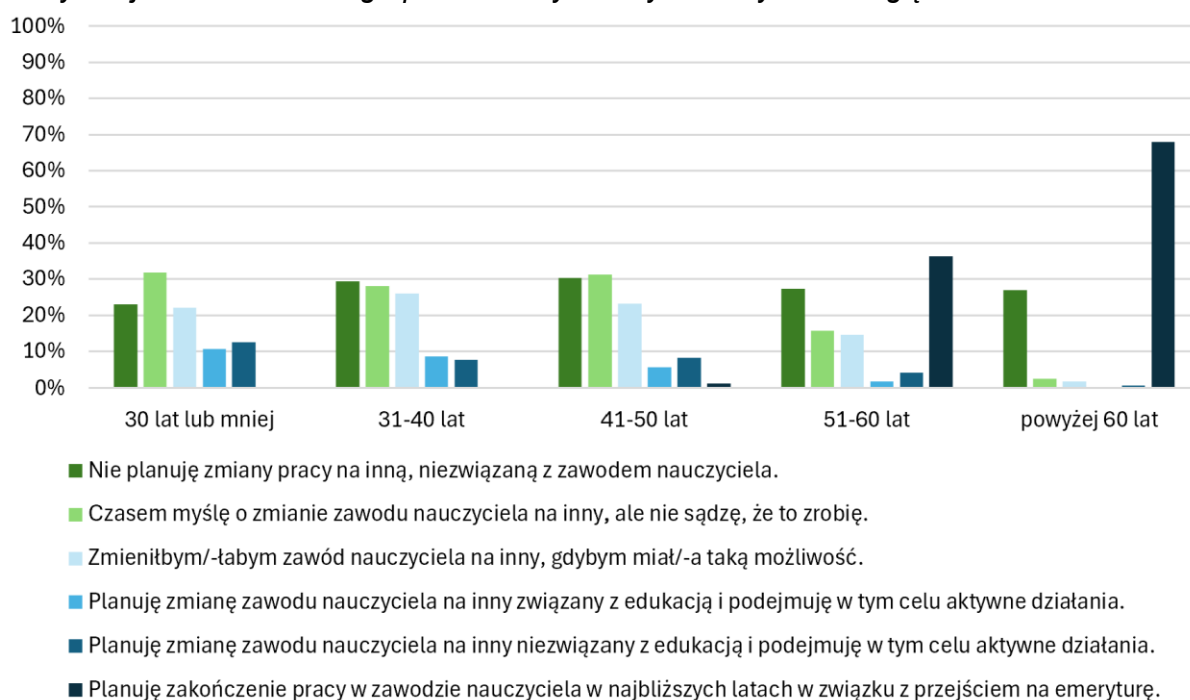
Plany odejścia z zawodu w grupach nauczycieli różniących się poziomem skumulowanego obciążenia zawodowego



Wyniki pokazują bardzo wyraźnie, że plany odejścia z zawodu rosną wraz z poziomem obciążeń zawodowych¹³. W grupie nauczycieli o niskim poziomie skumulowanego obciążenia ponad dwie trzecie badanych deklarowało, że nie planuje zmiany zawodu. W grupie o bardzo wysokim poziomie obciążenia odsetek ten spadał już do około jednej ósmej. Jednocześnie wśród nauczycieli najsilniej obciążonych zdecydowanie częściej pojawiały się odpowiedzi wskazujące na gotowość odejścia z zawodu, gdyby nadarzyła się taka możliwość (42%), oraz na aktywne działania w kierunku zmiany pracy (łącznie 25%). Innymi słowy, wysoki poziom stresu zawodowego wiąże się nie tylko z gorszym samopoczuciem czy wyczerpaniem, ale także z wyraźnie słabszą gotowością do pozostania w zawodzie nauczyciela.

Wykres 19

Plany odejścia z zawodu w grupach nauczycieli wyróżnionych ze względu na wiek



Analiza planów zawodowych według wieku pokazuje, że ich układ silnie zależy od etapu kariery¹⁴. Wśród najmłodszych nauczycieli, do 30. roku życia, relatywnie częściej pojawiały się deklaracje aktywnego rozważania zmiany zawodu lub podejmowania działań w tym kierunku. W grupach 31-40 lat oraz 41-50 lat zauważalne były odpowiedzi wskazujące na wahanie i ambiwalencję – badani stosunkowo często przyznawali, że myślą o odejściu, choć nie zawsze zakładają, że rzeczywiście to zrobią. Z kolei w starszych grupach wiekowych coraz wyraźniej rośnie udział odpowiedzi związanych z planowanym zakończeniem pracy w związku z przejściem na emeryturę: dotyczyło to 36,3% osób w wieku 51-60 lat i 67,9% osób powyżej 60. roku życia.

Analiza planów zawodowych według wielkości miejscowości wskazuje na istotny statystycznie, ale niezbyt silny związek¹⁵. Różnice między kategoriami miejscowości są stosunkowo niewielkie i nie układają się w prosty, liniowy wzór. Nieco częściej brak planów

¹³ Test chi-kwadrat potwierdził istotność statystyczną badanej zależności: $\chi^2(12) = 266,9$; $p < 0,001$.

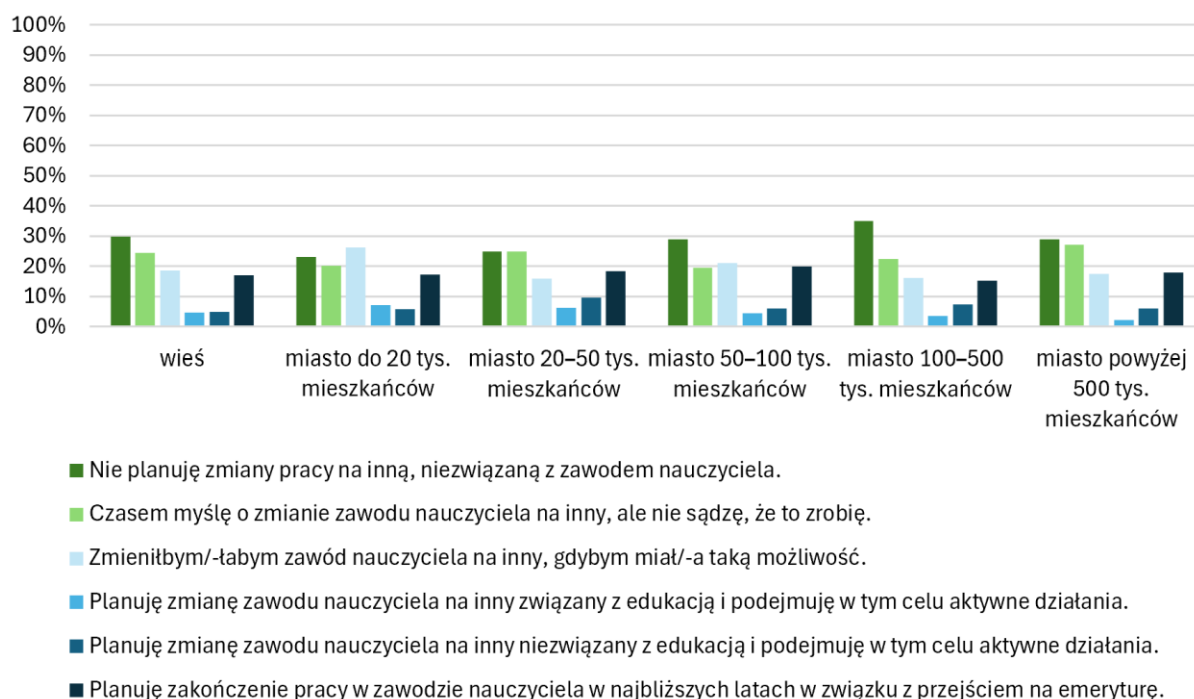
¹⁴ Test chi-kwadrat potwierdził istotność statystyczną badanej zależności: $\chi^2(20) = 670,3$; $p < 0,001$.

¹⁵ $\chi^2(25) = 40,1$; $p < 0,05$

odejścia deklarowali nauczyciele pracujący w miastach 100-500 tys. mieszkańców (35,1%) oraz na wsi (29,9%), a rzadziej osoby z miast do 20 tys. mieszkańców (23,1%) i z miast 20-50 tys. mieszkańców (24,9%). Z kolei gotowość zmiany zawodu, gdyby nadarzyła się taka możliwość, relatywnie częściej pojawiała się w małych miastach do 20 tys. mieszkańców (26,4%), a rzadziej w miastach 100-500 tys. mieszkańców (16,2%). Wyniki te sugerują, że znaczenie mogą mieć lokalne warunki pracy i rynku zatrudnienia, ale sama wielkość miejscowości tylko w ograniczonym stopniu różnicuje plany odejścia z zawodu.

Wykres 20

Plany odejścia z zawodu a wielkość miejscowości



W dalszych analizach wykorzystano uproszczony wskaźnik planów odejścia z zawodu. Do grupy osób **nie planujących odejścia** zaliczono tych badanych, którzy deklarowali, że nie planują zmiany pracy, oraz tych, którzy czasem o tym myślą, ale nie sądzą, by rzeczywiście to zrobili. Do grupy osób **planujących odejście** zaliczono natomiast respondentów deklarujących gotowość zmiany zawodu, gdyby mieli taką możliwość, lub podejmujących już aktywne działania w kierunku odejścia – zarówno do innej pracy związanej z edukacją, jak i poza edukację.

Aby lepiej zrozumieć, które obszary obciążeń zawodowych mają szczególne znaczenie dla planów odejścia z zawodu, przeprowadzono dodatkowe analizy uwzględniające pięć głównych grup stresorów opisanych wcześniej w raporcie. Osobno przyjrano się temu, jak z planami odejścia wiąże się częstość występowania poszczególnych obciążeń, a osobno temu, jak wiąże się z nimi ich subiektywnie odczuwana uciążliwość. W obu przypadkach w analizach jednocześnie uwzględniono pięć obszarów – organizację i warunki pracy, pracę z uczniami i dziećmi, relacje z rodzicami, relacje w placówce i rolę dyrekcji oraz czynniki systemowe – dzięki czemu można było sprawdzić, które z nich są powiązane z prawdopodobieństwem planowanego odejścia z zawodu przy uwzględnieniu pozostałych oraz które wydają się odgrywać większą rolę.

W dalszych analizach wykorzystano uproszczony wskaźnik planów odejścia z zawodu. Do grupy osób **nie planujących odejścia** zaliczono tych badanych, którzy deklarowali, że nie planują zmiany pracy, oraz tych, którzy czasem o tym myślą, ale nie sądzą, by rzeczywiście to zrobili. Do grupy osób **planujących odejście** zaliczono natomiast respondentów deklarujących gotowość zmiany zawodu, gdyby mieli taką możliwość, lub podejmujących już aktywne działania w kierunku odejścia – zarówno do innej pracy związanej z edukacją, jak i poza edukację.

Aby lepiej zrozumieć, które obszary obciążeń zawodowych mają szczególne znaczenie dla planów odejścia z zawodu, przeprowadzono dodatkowe analizy uwzględniające pięć głównych grup stresorów opisanych wcześniej w raporcie. Osobno zanalizowano, jak z planami odejścia wiąże się **częstość występowania** poszczególnych obciążeń, a osobno temu, jak wiąże się z nimi ich **subiektywnie odczuwana uciążliwość**. W obu przypadkach w analizach uwzględniono jednocześnie pięć obszarów (organizację i warunki pracy, pracę z uczniami i dziećmi, relacje z rodzicami, relacje w placówce i rolę dyrekcji oraz czynniki systemowe), dzięki czemu można było sprawdzić, które z nich są powiązane z prawdopodobieństwem planowanego odejścia z zawodu (przy statystycznej kontroli poziomu pozostałych) oraz które mają większe znaczenie.

Analizy te pokazały spójny obraz. **Najsilniej z planami odejścia z zawodu wiążą się obciążenia organizacyjne oraz obciążenia systemowe**. Oznacza to, że większa skłonność do myślenia o odejściu z zawodu częściej towarzyszy tym nauczycielom, którzy doświadczają chaosu organizacyjnego, nadmiaru zadań, przeciążenia administracyjnego, złych warunków wykonywania pracy oraz niesprzyjających, niestabilnych warunków systemowych.

W analizach opartych na **częstości występowania obciążeń** z planami odejścia z zawodu najsilniej wiązały się organizacja i warunki pracy, a także – wyraźnie, choć nieco słabiej – relacje w placówce i rola dyrekcji, czynniki systemowe oraz relacje z rodzicami¹⁶. Oznacza to, że nauczyciele częściej myślą o odejściu z zawodu wtedy, gdy problemy tego rodzaju są stałym elementem ich codziennej pracy. W analizach opartych na **subiektywnie odczuwanej uciążliwości obciążeń** jeszcze wyraźniej na pierwszy plan wysunęły się organizacja i warunki pracy oraz czynniki systemowe¹⁷. W tym ujęciu relacje w placówce

¹⁶ W modelu regresji logistycznej dla **standaryzowanych wskaźników częstości występowania obciążeń** (N = 1239) model jako całość był istotny statystycznie, $\chi^2(5) = 190,196$, $p < ,001$, i wyjaśniał umiarkowaną część zróżnicowania planów odejścia z zawodu (R^2 Coxa i Snella = ,144; R^2 Nagelkerkego = ,194). Trafność klasyfikacji wzrosła z 59,6% w modelu zerowym do 68,5% w modelu pełnym. Po jednoczesnym uwzględnieniu wszystkich pięciu obszarów obciążeń istotnie z planami odejścia wiązały się: **organizacja i warunki pracy** (B = ,476; SE = ,091; $p < ,001$; Exp(B) = 1,609), **relacje w placówce i rola dyrekcji** (B = ,292; SE = ,078; $p < ,001$; Exp(B) = 1,340), **czynniki systemowe** (B = ,254; SE = ,094; $p = ,007$; Exp(B) = 1,289) oraz **relacje z rodzicami** (B = ,223; SE = ,088; $p = ,011$; Exp(B) = 1,250). **Praca z uczniami i dziećmi** nie była istotnie związana z planami odejścia po uwzględnieniu pozostałych obszarów (B = ,003; SE = ,099; $p = ,974$; Exp(B) = 1,003).

¹⁷ W modelu regresji logistycznej dla **standaryzowanych wskaźników subiektywnie odczuwanej uciążliwości obciążeń** (N = 1239) model również był istotny statystycznie, $\chi^2(5) = 183,781$, $p < ,001$, i wyjaśniał zbliżoną część zróżnicowania planów odejścia z zawodu (R^2 Coxa i Snella = ,139; R^2 Nagelkerkego = ,188). Trafność klasyfikacji wzrosła z 59,6% w modelu zerowym do 67,9% w modelu pełnym. Po jednoczesnym uwzględnieniu wszystkich pięciu obszarów istotny związek z planami odejścia utrzymywały przede wszystkim **organizacja i warunki pracy** (B = ,730; SE = ,101; $p < ,001$; Exp(B) = 2,075) oraz **czynniki systemowe** (B = ,228; SE = ,097; $p = ,019$; Exp(B) = 1,256). **Relacje z rodzicami** pozostawały na granicy istotności (B = ,161; SE = ,089; $p = ,070$; Exp(B) = 1,175), natomiast **praca z uczniami i dziećmi** (B = -,063; SE = ,104; $p = ,544$; Exp(B) = ,939) oraz **relacje w placówce i rola dyrekcji** (B = ,031; SE = ,082; $p = ,703$; Exp(B) = 1,032) nie były istotnie związane z planami odejścia po uwzględnieniu pozostałych obszarów.

i rola dyrekcji nie utrzymywały już istotnego związku z planami odejścia po uwzględnieniu pozostałych obszarów obciążeń; podobnie było w przypadku pracy z uczniami i dziećmi oraz relacji z rodzicami.

Ważny jest przy tym jeszcze jeden wniosek. **Wyzwania związane z pracą z uczniami i dziećmi nie okazały się tym obszarem, który silnie wiąże się z planami odejścia z zawodu**, gdy uwzględnia się równocześnie inne rodzaje obciążeń. Nie oznacza to, że praca z uczniami nie jest trudna lub nie bywa źródłem silnego stresu. Oznacza raczej, że z perspektywy decyzji o pozostaniu w zawodzie szczególnie istotne są nie tyle same wyzwania dydaktyczne i wychowawcze, ile to, **w jakich warunkach nauczyciel ma sobie z nimi radzić**.

Ten obraz dobrze uzupełniają wypowiedzi nauczycieli zamieszczone w odpowiedziach otwartych. Pokazują one, że myślenie o odejściu z zawodu nie zawsze przybiera postać jednoznacznej decyzji, ale często zaczyna się od coraz wyraźniejszego poczucia, że przy obecnych warunkach pracy trudno budować długofalową przyszłość w szkole. Jedna z osób napisała:

„Na obecnym etapie kariery często pojawiają się u mnie myśli, że nie jest jeszcze za późno, aby zmienić zawód. Mimo że angażuję się w pracę i dobrze odnajduję się w nauczaniu, warunki pracy sprawiają, że zaczynam rozważać inne ścieżki zawodowe. Nie planuję opierać swojej przyszłości wyłącznie na pracy nauczyciela – przy obecnym nakładzie czasu i energii jest ona dla mnie nieproporcjonalna do wynagrodzenia. Również system awansu zawodowego oceniam jako mało opłacalny w stosunku do ilości pracy, jakiej wymaga. Rozważam dodatkowe źródła dochodu związane z edukacją (np. korepetycje, tworzenie materiałów online), ale biorę też pod uwagę możliwość całkowitego przebranżowienia. Obecnie nie jestem jeszcze wypalona, jednak zaznaczam, że jest to mój pierwszy rok pracy w szkole publicznej.”

(odp. R2189)

Cytat ten trafnie pokazuje, że myślenie o odejściu z zawodu może pojawiać się już na stosunkowo wczesnym etapie kariery i być związane z oceną warunków pracy, wynagrodzenia oraz ograniczonych perspektyw rozwoju.

Podsumowanie

Wyniki tej części badania pokazują, że skutki stresu zawodowego nauczycieli są wyraźne i wielowymiarowe. Obciążenia związane z pracą przekładają się na codzienne funkcjonowanie psychiczne, fizyczne i zawodowe badanych. Wraz ze wzrostem poziomu skumulowanego obciążenia rośnie wyczerpanie, maleje zaangażowanie, nasilają się objawy somatyczne, a także słabnie gotowość do pozostania w zawodzie. Oznacza to, że stres zawodowy nauczycieli nie jest tylko problemem samopoczucia, ale zjawiskiem, które może osłabiać trwałość kadr i jakość pracy szkoły.

Najwyraźniej widać to w wynikach dotyczących wypalenia. Rosnące obciążenia silnie wiążą się z wyczerpaniem, a słabiej – choć nadal wyraźnie – z obniżeniem zaangażowania. Taki układ wyników sugeruje, że nauczyciele częściej nie tyle tracą więź z zawodem, ile wykonują swoją pracę przy rosnącym koszcie psychicznym i z coraz mniejszą możliwością regeneracji. Dopełnieniem tego obrazu są dane o objawach somatycznych: aż 42% badanych znalazło się w kategorii bardzo wysokiego nasilenia objawów, a 60% – w kategoriach wysokiej lub bardzo wysokiej. W grupach najbardziej obciążonych

dolegliwości fizyczne stają się niemal normą, co pokazuje, że skutki stresu zawodowego ujawniają się nie tylko w emocjach, ale również w zdrowiu i codziennej kondycji nauczycieli.

Wyniki dotyczące planów zawodowych pokazują z kolei, że przeciążenie ma również wymiar długofalowy. Tylko nieco ponad jedna czwarta badanych deklaruje jednoznacznie, że nie planuje odejścia z zawodu, a w grupach o najwyższym poziomie obciążeń wyraźnie rośnie gotowość do zmiany pracy lub podejmowania działań w tym kierunku. Dodatkowe analizy wskazują, że szczególne znaczenie mają tu obciążenia organizacyjne i systemowe. To ważny wniosek praktyczny: o ryzyku odejścia z zawodu w dużym stopniu decydują nie tylko same trudności pracy z uczniami, ale przede wszystkim warunki, w jakich nauczyciel ma sobie z nimi radzić.

Dobrze oddają to także wypowiedzi samych nauczycieli. Jedna z badanych mówiła: „Długo pracuję w szkole i nigdy tylu przypadków wśród koleżeństwa osób no właśnie z takimi problemami krążeńiowo-neurologicznymi to chyba nie widziałam jak tutaj w ostatnich tych nie wiem pięciu, sześciu latach. Dosłownie nauczycieli zabierały karetki z pracy, spod szkoły. Naprawdę przerażające. Tak, to brzmi bardzo, bardzo źle. Myślę sobie, że jeśli chodzi o to wypalenie zawodowe, to taka w ogóle trudność i niechęć do przychodzenia do pracy. Sławne poniedziałki, jak przychodziłam do pracy rano i wszyscy: «Boże, znowu poniedziałek». Ale to nie było takie «nie lubię poniedziałku» jak w komedii, tylko taki naprawdę dyskomfort, że znowu się to zaczyna, tydzień przed nami. Tak. I ta radość z piątku, że znowu jest piątek i piąteczek i kończymy i można się od tego uwolnić.”(W36)

Te głosy trafnie pokazują, że skutki stresu zawodowego nie sprowadzają się do zmęczenia po ciężkim dniu pracy. W badanej grupie przybierają one postać przewlekłego wyczerpania, kosztów zdrowotnych i coraz słabszej gotowości do dalszego wiązania swojej przyszłości z zawodem nauczyciela.

9. Czynniki ochronne, strategie radzenia sobie i oczekiwane wsparcie

Analiza odpowiedzi na pytania otwarte zawarte w ankiecie oraz materiału z wywiadów jakościowych pozwala spojrzeć na stres zawodowy nauczycieli z jeszcze jednej perspektywy: nie tylko jako na zbiór obciążeń i ich skutków, ale także jako na doświadczenie, wobec którego badani próbują aktywnie szukać sposobów ochrony własnego dobrostanu. Materiał ten pokazuje, jak nauczyciele radzą sobie z napięciem psychicznym, jakie formy wsparcia uznają za pomocne oraz jakie zasoby pozwalają im utrzymywać względną równowagę mimo przeciążenia.

Warto podkreślić, że odpowiedzi te mają charakter uzupełniający. Nie pozwalają oszacować częstości poszczególnych strategii ani potrzeb w sensie statystycznym, ale dobrze pokazują, jak nauczyciele rozumieją ochronę dobrostanu i jakie rozwiązania uznają za realnie przydatne. Z zebranego materiału wyłania się spójny obraz: badani dostrzegają znaczenie indywidualnych sposobów radzenia sobie, ale znacznie częściej podkreślają, że trwała poprawa ich dobrostanu wymaga zmian w warunkach pracy i szerszym otoczeniu systemowym.

Jak nauczyciele radzą sobie ze stresem?

Model radzenia sobie ze stresem Lazarusa i Folkman, który opisano w części teoretycznej raportu zakłada, że stres jest relacją między osobą a otoczeniem, którą jednostka ocenia jako obciążającą jej zasoby. Oto przykład ilustrujący to zjawisko w doświadczeniach jednej z badanych. W jej wypowiedzi podczas wywiadu pojawia się kategoria oceny pierwotnej własnej sytuacji jako zagrożenia. Nauczycielka interpretuje obecny system jako zagrażający jej dobrostanowi i misji zawodowej. Widzi sygnały ostrzegawcze – zmęczenie, brak równowagi między życiem zawodowym i prywatnym, a także objawy somatyczne (łysienie plackowate, problemy ze snem). Można jednak rozpoznać w jej wypowiedzi elementy oceny wtórnej (zasobów zaradczych). Rozmówczyni posiada znaczące zasoby (doświadczenie pracy w szkole za granicą, studia, optymizm). Ocenia jednak, że w polskim systemie są one blokowane przez brak autonomii dykcji i chaos organizacyjny. Podkreśla znaczenie podejścia profesjonalnego i nawiązuje do swoich doświadczeń pracy w innym kraju:

„Jest cały czas profesjonalizm i tam jest powtarzane i na różnych szkoleniach i spotkaniach, to jest zawsze powtarzane, że pamiętajcie, każdy z nas ma różne problemy rodzinne, zdrowotne, różne rzeczy się dzieją. Ale my będąc w szkole, tego nikt nie chce słyszeć, nikt nie chce wiedzieć. Jak mamy na przykład przerwę lunchową, to wtedy, jeżeli ktoś chce sobie z kimś porozmawiać, proszę bardzo. Ale my nie możemy się wyżywać wzajemnie na sobie. To jest nie fair. Więc no ja mam to zakodowane, o swoich problemach staram się nie mówić.”(W22)

Dzieli się też w wywiadzie ciekawą obserwacją ze swoich pierwszych doświadczeń w Polsce po powrocie z pracy nauczyciela za granicą:

„Jak obserwuję pokój nauczycielski tak od samego początku, to widzę, że ludzie są bardzo wybuchowi. Co mnie bardzo zaskoczyło, nawet na początku przestraszyło, nie wiedziałam o co chodzi, nie wiedziałam czemu mi się to kojarzyło z agresją. Dzisiaj widzę, że to nie jest agresja, to jest po prostu nawet nie jest osobowość, to jest po prostu frustracja. I ponieważ tego czasu nie ma na konstruktywną rozmowę, tylko wszystko jest w przelocie, gdzieś w tych przerwach, które nie są dla nas, to jest

hasło i czasami reakcja. I leci się dalej, nie ma się czasu, żeby podejść do siebie i powiedzieć dobra, okej, każdy z nas ma dobre intencje, musimy znaleźć rozwiązanie, bo to że mi się nie podoba a ty się denerwujesz, to i tak do niczego nie prowadzi. Jesteśmy w pracy, więc w pracy są problemy. A jeżeli są, to znaczy, że my tu jesteśmy po to, żeby je rozwiązywać.” (W22)

Podejmuje aktywności związane z radzeniem sobie z tymi trudnościami. Pierwsza grupa to skoncentrowane na zadaniu (problemie) takie jak: wdrażanie innowacji (czytanie książek), organizacja konkursu powiatowego, stosowanie metod aktywizujących w pracy z uczniami mimo presji czasu. Druga grupa to skoncentrowane na emocjach: rozmowy z koleżankami (choć ograniczone), próba akcentowania profesjonalizmu zawodowego w relacji z uczniami, szukanie wsparcia w literaturze psychologicznej.

Pojawia się też reakcja obronna/wycofanie w postaci myśli o odejściu ze szkoły średniej do podstawówki lub przejściu na samodzielną działalność (korepetycje), co stanowi próbę ucieczki przed systemowym obciążeniem.

Analiza wywiadów pozwala zidentyfikować konkretne metody radzenia sobie ze stresem stosowane przez nauczycieli zgodnie z koncepcją Lazarusa i Folkman: **skoncentrowane na problemie** oraz **skoncentrowane na emocjach**. W obszarze strategii skoncentrowanych na problemie opisywane są działania służące przekształcaniu sytuacji stresowych w taki sposób, aby odzyskać nad nimi kontrolę albo zminimalizować ryzyko konfliktów. Można je podzielić na działania nauczyciela/nauczycielki identyfikowane w wywiadach:

Strategie skoncentrowane na problemie

Strategie skoncentrowane na problemie można podzielić na pozytywne i negatywne. Do grupy konstruktywnych można zaliczyć takie rodzaje:

- **planowanie i dobre przygotowanie organizacyjne:** wypracowanie specyficznego modelu prowadzenia zebrań oraz stosowanie jasnych zasad, co pozwala uniknąć zaskoczenia i redukuje niepokój; staranne przygotowanie do spotkań z rodzicami, aby niosły one wartość merytoryczną i nie były czasem zmarnowanym;
- **zwiększanie efektywności dydaktycznej:** szykowanie różnych wersji lekcji (np. dla uczniów ze specjalnymi potrzebami) oraz aktywizowanie uczniów, by odciążyć siebie; dobór metod pracy ze zbuntowanymi, agresywnymi uczniami tak, by załagodzić sytuację i zachęcić do współpracy;
- **komunikacja i asertywność:** reagowanie merytoryczne i konsekwentne (np. W przypadku skarg), opieranie się na faktach i dokumentacji; wyjaśnianie rodzicom zasad oceniania i poleceń, edukowanie o procesie nauczania i wygasza roszczenia wynikającego z niewiedzy; rozwijanie umiejętności komunikacyjnych (np. budowanie partnerstwa), co zwiększa poczucie kontroli; aktywne kształtowanie relacji w celu ochrony własnych zasobów;
- **indywidualizacja relacji:** przenoszenie trudnych rozmów z forum ogólnego na grunt indywidualny w celu obniżenia napięcia grupowego;
- **poszukiwanie pomocy u specjalistów:** konsultacje z lekarzem, psychologiem lub psychiatrą w celu profesjonalnego rozwiązania trudności.

Interesujące rozwiązanie poradzenia sobie ze stresem wynikający z trudności w rozdzieleniu życia zawodowego i prywatnego przedstawiła jedna z badanych wskazując na problem specjalnego podejścia do macierzyństwa w zawodzie nauczycielki:

Bo ja to słyszę i od męża, i od moich dzieci: „mamo, mamo, mamo”, albo właśnie mąż: „ty ciągle myślisz o tych drugich dzieciach, że coś przygotowujesz na lekcje, że nie jesteś z nimi, tylko ciągle żyjesz w takim kołowrotku przygotowania i zastanawiania się. Gdzieś idziemy, jesteśmy w księgarni albo na jakiejś wystawie, to od razu się orientuję: „czy zrobimy wycieczkę?”, „a to mi się może przydać tutaj”. I oczywiście próbuję to jakoś tak sprytnie poukładać, żeby dzieci miały też takie poczucie, że są ze mną w tej sytuacji, to się bardziej wiąże z jakimiś przygotowaniami czegoś na lekcje i wtedy angażuję moje dziewczyny: „słuchajcie, tu możecie mi zrobić tutaj, nie wiem, wzorcową pracę, powiem, że tak można zrobić”. Moja jedna z córek jest taka dumna, że ona pokazuje coś, co na czym będą dzieci się wzorować. Więc staram się angażować, ale wybrzmiewa często takie hasło właśnie, że dla ciebie te dzieci są ważniejsze. Ja też niejednokrotnie jak wchodziłam w ten zawód, to mówiły mi to dziewczyny już dorosłe, które są dziećmi nauczycieli, że to straszne dzieciństwo, że jednak nie ma się mamy na 100%. (W7)

Działania radykalne (zmiana sytuacji)

- **Odmowa (rezygnacja z roli):** Podjęcie decyzji o zmianie warunków pracy (np. odejście z funkcji wicedyrektora).
- **Rezygnacja zawodowa:** Aktywne poszukiwanie nowej placówki lub zmiana zawodu w celu trwałego usunięcia źródła stresu.

Strategie skoncentrowane na emocjach

W przypadku strategii skoncentrowanych na emocjach działania służą regulacji emocji i zachowaniu równowagi psychicznej. Do grupy pozytywnych można zaliczyć:

- **Dystansowanie się i pozytywne przewartościowanie:** próba poznawczego opanowania emocji (staranie się, by nie stresować się w ogóle) oraz traktowanie trudności jako elementu twórczego procesu.
- **Wsparcie społeczne:** „Wentylowanie” emocji poprzez rozmowę z mężem lub koleżankami, co obniża poczucie bezradności i pozwala lepiej zrozumieć tło problemu.
- **Empatia i perspektywa:** próba zrozumienia racji drugiej strony (np. rodzica), co pozwala na łagodniejsze podejście do konfliktów.
- **Aktywność fizyczna:** pływanie, tai chi, spacer – działania mające na celu fizjologiczne odreagowanie stresu i wyciszenie psychiczne.

Działania dysfunkcyjne i obronne

Do działań dysfunkcyjnych i obronnych można zaliczyć:

- **Unikanie i ucieczka:** Absencja chorobowa lub wycofanie psychiczne jako próba odcięcia się od trudnej emocjonalnie sytuacji.
- **Mechanizmy obronne i somatyzacja:** Tłumienie emocji, które może prowadzić do objawów psychosomatycznych.
- **„Tryb przetrwania”:** emocjonalne „zamrożenie” lub unikanie eskalacji kosztem wycofania się z konfrontacji, służące jedynie ochronie resztek energii.

Nauczyciele najczęściej łączą obie strategie. Podczas gdy metody skoncentrowane na problemie pozwalają na realną zmianę środowiska pracy, strategie emocjonalne pomagają przetrwać sytuacje, na które nauczyciel nie ma bezpośredniego wpływu.

W sytuacjach, których nie można zmienić (np. nieprzewidywalność zachowań dzieci czy wymogi systemowe), jedna z badanych osób stosuje techniki zmiany nastawienia:

- **Przewartościowanie poznawcze (zmiana perspektywy):** Najważniejszym sposobem jest zmiana pojęcia „problem” na pojęcie „wyzwanie”. Nauczycielka porównuje swoją pracę do pracy piekarza – tak jak on akceptuje mąkę na ubraniach, ona akceptuje codzienne trudności jako naturalny element zawodu.
- **Refleksyjność i akceptacja błędów:** Praca nad własnym perfekcjonizmem pozwoliła „zrobić z błędu swojego mistrza”. Zamiast stresować się porażką, poddaje ją refleksji i wyciąga wnioski na przyszłość.
- **Dystans i „reset”:** Po przeżyciu wypalenia zawodowego na początku kariery, nauczycielka odeszła z zawodu na 8 miesięcy. Ten czas pozwolił jej nabrać dystansu i wrócić do pracy z nową perspektywą – „na luzie i z przekonaniem, że nic nie musi”.
- **Tłumienie emocji:** „trzymanie wszystkiego wewnątrz” – to również forma regulacji emocji, choć w tym przypadku dysfunkcyjna.

Analiza odpowiedzi nauczycieli na otwarte pytanie ankiety dotyczące sposobów redukcji stresu, które sprawdzają się w doświadczeniach badanych. Zgodnie z koncepcją Hobfolla i Teorii Zachowania Zasobów (COR) nauczyciele starają się chronić i pomnażać swoje zasoby osobiste, społeczne i energetyczne. Znajduje to odzwierciedlenie w podziale na wymienione kategorie. W zakresie zasobów osobistych (psychologicznych i odpornościowych) nauczyciele wskazują na budowanie wewnętrznej siły, optymizmu oraz zmianę podejścia do własnych kompetencji. Oto przykłady takich wypowiedzi:

- „pozytywne myślenie, szukanie rozwiązań a nie pomnażanie problemów i zamartwianie się”,
- „praktykowanie «wystarczająco dobrego nauczyciela», czyli dawanie sobie przyzwolenia na to, że nie każda lekcja musi być idealna”,
- „stosowanie zasady «wystarczająco dobrze» zamiast perfekcjonizmu”,
- „dbanie o siebie, własny rozwój, poczucie humoru, życiowy optymizm”,
- „mam dużo siły i rozsądku”,
- „modlitwa i relacja z żywym Bogiem”.

W kategorii zachowania zasobów społecznych (wsparcie i otoczenie) kluczowe jest dla badanych posiadanie stabilnej sieci wsparcia w rodzinie oraz sprzyjającej atmosfery w miejscu pracy.

- „rozmowa z zaufaną osobą o problemach”,
- „wsparcie w rodzinie”,
- „dobra atmosfera w pracy i spokój przełożonych”,
- „budowanie zdrowych relacji w gronie pedagogicznym”,
- „dyrektor, który wspiera pracownika – a nie tylko rodziców”,
- „rozmowy ze współpracownikami”.

Badani nauczyciele podkreślają też w wypowiedziach rolę i znaczenie, w procesie regeneracji sił i zasobów osobistych oraz zawodowych psychologicznego odciążenia się od pracy poprzez oderwanie się od obowiązków, relaks, mistrzostwo oraz kontrolę nad czasem

wolnym (Sonnetag 2007). Nauczyciele podkreślają konieczność mentalnego i fizycznego wyjścia z roli zawodowej po godzinach pracy.

- „zostawianie laptopa w szkole i wyłączeniu powiadomień w telefonie natychmiast po przekroczeniu progu domu”,
- „nieprzenoszenie tematu pracy do domu”,
- „niemyślenie o pracy w weekend, odcięcie się od dziennika”,
- „choć jeden dzień w tygodniu (np. sobota lub niedziela) całkowicie bez spraw szkolnych”,
- „odcięcie się od spraw związanych ze szkołą po pracy i w dni wolne”.

Wskazują również na działania nie wymagające dużej aktywności, które pozwalają wyciszyć układ nerwowy, często związane z kontaktem z naturą i ciszą.

- „cisza i odosobnienie. bez ludzi i bez hałasu”,
- „kąpiele leśne, kąpiele w dźwiękach”,
- „słuchanie muzyki relaksacyjnej”,
- „gorąca kąpiel”,
- „spacer w lesie”,
- „odpoczynek wieczorem w fotelu”.

Analiza wypowiedzi nauczycieli pozwala także wyodrębnić podejście do redukcji stresu i regeneracji poprzez podejmowanie wyzwań niezwiązanych z pracą, które budują poczucie kompetencji i pasji. To nawiązanie do kategorii mistrzostwa/wyzwań (Sonnenberg). Ilustrują to zjawisko takie wypowiedzi:

- „zajęcia rozwijające moje zainteresowania i pasje, które odciągają mnie od myśli o pracy”,
- „nauka nowych rzeczy, podejmowanie nauki w nowym kierunku np. na studiach podyplomowych”,
- „amatorskie występy w chórze, koncerty w filharmonii lub operze”,
- „rękodzieło”,
- „jazda rowerem MTB po trasach trialowych”,
- „praca z pszczołami”.

Można też wskazać na wyrażoną przez badanych potrzebę, realizowaną w działaniach, samodzielnego decydowania o sposobie spędzania czasu wolnego i organizacji pracy własnej.

- „czas dla siebie i rodziny”,
- „poczucie sprawczości w pracy – możliwość realizowania własnych metod nauczania”,
- „planowanie tygodnia z wyprzedzeniem”,
- „czytanie wybranej przez siebie literatury, a nie związanej z pracą”,
- „podejmowanie nauki z własnej inicjatywy, a nie z przymusu potrzeb szkoły”,
- „ograniczenie pracy po godzinach”.

Analiza doświadczeń badanych wyrażonych w wypowiedziach na pytanie otwarte ankiety potwierdza, że stres nauczycieli wynika z naruszenia równowagi między wymogami systemu a ich zasobami osobistymi, co wymusza stosowanie różnorodnych strategii

adaptacyjnych. Nauczyciele radzą sobie z obciążeniem wykorzystując podejście zadaniowe, takie jak lepsza organizacja pracy i stawianie granic, oraz stosowanie technik emocjonalnych, w tym przewartościowanie problemów na wyzwania i szukanie wsparcia społecznego. Kluczowym elementem ochrony dobrostanu jest umiejętność psychologicznego odcięcia się od spraw zawodowych po godzinach pracy oraz regeneracja sił poprzez pasje i kontakt z naturą. Ostatecznie o skuteczności walki ze stresem decyduje elastyczne łączenie poprawy warunków pracy z dbałością o własną odporność psychiczną.

Jakiego wsparcia oczekują nauczyciele, by lepiej chronić swój dobrostan psychiczny?

Analiza danych jakościowych oraz odpowiedzi na pytania otwarte zawarte w kwestionariuszu pozwala zidentyfikować przyczyny stresu zawodowego wśród nauczycieli i nauczycielek, ale także strategie stosowane przez nich w celu radzenia sobie z obciążeniem psychicznym, dostępne zasoby ochronne oraz oczekiwania dotyczące wsparcia instytucjonalnego.

W badaniu, obok pytań zamkniętych i wywiadów, uczestnikom zadano również w ankiecie pytanie otwarte dotyczące form wsparcia, które mogłyby pomagać w dbaniu o dobrostan psychiczny. Odpowiedzi te mają charakter uzupełniający: nie pozwalają określić skali poszczególnych potrzeb w sensie statystycznym, ale dobrze pokazują, **jakiego rodzaju wsparcie nauczyciele uznają za realnie pomocne**. Odpowiedzi te tylko częściowo odnoszą się do klasycznie rozumianej pomocy psychologicznej. Znacznie częściej nauczyciele wskazują, że warunkiem poprawy dobrostanu jest przede wszystkim **ograniczenie źródeł chronicznego przeciążenia**.

Najsilniej wybrzmiewa oczekiwanie **wsparcia systemowego i organizacyjnego**. Nauczyciele bardzo często wskazują, że ich dobrostan poprawiłoby: wyższe i bardziej adekwatne wynagrodzenie, zmniejszenie liczebności klas i grup, ograniczenie biurokracji, mniej pracy po godzinach, stabilniejsze przepisy, lepsza organizacja czasu pracy, większa dostępność specjalistów oraz możliwość realnego odpoczynku w ciągu dnia i w trakcie roku szkolnego. Zapewnienie realnych przerw (bez dyżurów), stworzenie w szkołach miejsc wyciszenia i relaksu oraz możliwości brania krótkich urlopów w trakcie roku szkolnego (np. 1–2 dni na regenerację psychiczną).

Nauczyciele podkreślają, że wynagrodzenie na poziomie średniej krajowej za jeden etat wyeliminowałoby konieczność brania dużej liczby nadgodzin i pracy w kilku szkołach. Stabilna i bezpieczna sytuacja finansowa jest postrzegana także jako narzędzie do samodzielnego zadbania o zdrowie (prywatni lekarze, wyjazdy regeneracyjne). Oczekują też wsparcia prawnego ze strony państwa, ochrony przed agresją słowną i roszczeniami oraz jasnych procedur dyscyplinujących uczniów.

Oczekują przede wszystkim stałości prawa oświatowego i opracowania długofalowej wizji edukacji, która nie zmienia się wraz z każdą opcją polityczną przejmującą władzę.

W wielu wypowiedziach dobrostan psychiczny jest więc rozumiany nie jako efekt dodatkowych programów wsparcia, lecz jako konsekwencja bardziej racjonalnych warunków pracy uwarunkowanych rozwiązaniami organizacyjnymi i systemowymi. Innymi słowy, nauczyciele często nie oczekują wyłącznie pomocy w radzeniu sobie ze stresem, ale przede wszystkim działań, które **zmniejszą natężenie samych stresorów**.

Drugą wyraźną grupę odpowiedzi tworzą oczekiwania dotyczące **profesjonalnego wsparcia psychologicznego i superwizyjnego**.

Respondenci wielokrotnie wskazywali potrzebę dostępu do psychologa, psychoterapii, psychiatry, grup wsparcia, interwizji i superwizji, a także warsztatów dotyczących radzenia sobie ze stresem, emocjami, wypaleniem, asertywnością czy komunikacją w sytuacjach trudnych. Co istotne, wsparcie to powinno być – w opinii nauczycieli – łatwo dostępne, najlepiej bezpłatne lub dofinansowane, a zarazem bezpieczne i niestygmatyzujące. Część respondentów podkreślała również, że szczególnie potrzebne byłoby wsparcie **zewnętrzne**, niezależne od szkoły, zwłaszcza w sytuacjach konfliktowych lub kryzysowych.

Trzeci ważny obszar dotyczy **zasobów relacyjnych i klimatu pracy**. W odpowiedziach często powracają takie elementy, jak wsparcie dyrekcji, życzliwa atmosfera w gronie pedagogicznym, dobra współpraca, możliwość rozmowy z innymi nauczycielami, docenianie pracy i poczucie, że w trudnej sytuacji nauczyciel nie zostanie sam. Oznacza to, że dobrostan psychiczny jest przez badanych wiązany nie tylko z indywidualną kondycją, lecz także z jakością codziennych relacji w placówce. W tym sensie czynnikiem ochronnym może być nie tylko formalna pomoc specjalisty, ale również dobrze funkcjonujące, wspierające środowisko pracy. Ilustruje to dobitnie taka wypowiedź nauczyciela:

„Bo dla nas jedyna rzecz, która nas wzmacnia, np. ja zauważam, która powoduje, że mi się chce, to jak mi dyrektor zaproponuje jakieś dodatkowe szkolenie, pochwali mnie, dostrzeże moje starania, przekaże mi, że jakiś rodzic bardzo mnie chwali, to powoduje, że ja się czuję mocniej i chce mi się bardziej. To jest potrzebne, żeby była ta informacja zwrotna, że ktoś to zauważa tę pracę, że... bo tak jak niejednokrotnie właśnie wybrzmiewa to powiedzenie, że efekty są w pracy nauczyciela odroczone, że to co my robimy, to nie możemy tego efektu zobaczyć od razu, tylko to się dzieje po jakimś czasie. Czasami to się dzieje po dwóch latach. Teraz też miałam taką sytuację właśnie związaną z aspektem poznawczym właśnie u dzieci, gdzie ktoś mówi: «Ojej, to teraz rozumiem».” (W7)

W odpowiedziach pojawiają się także liczne przykłady **indywidualnych strategii radzenia sobie ze stresem**. Nauczyciele wymieniają przede wszystkim aktywność fizyczną, spacer, kontakt z naturą, sen, odpoczynek, hobby, rozmowy z bliskimi, psychoterapię, techniki relaksacyjne, mindfulness oraz świadome stawianie granic między pracą a życiem prywatnym. Jest to ważne uzupełnienie obrazu, ale zarazem materiał ten pokazuje dość wyraźnie, że strategie indywidualne są przez respondentów postrzegane jako pomocne głównie wtedy, gdy istnieje na nie **czas, przestrzeń i zasoby finansowe**. W wielu wypowiedziach powraca myśl, że przy obecnym poziomie przeciążenia i konieczności pracy ponad etat nawet najbardziej racjonalne strategie samopomocowe bywają trudne do wdrożenia.

Z punktu widzenia działań publicznych najważniejszy wniosek płynący z tych odpowiedzi jest taki, że nauczyciele oczekują wsparcia wielopoziomowego. Obejmuje ono z jednej strony dostęp do pomocy psychologicznej, superwizji i grup wsparcia, z drugiej – poprawę codziennych warunków pracy, większą ochronę prawną, przewidywalność systemu, ograniczenie biurokracji i wzmocnienie prestiżu zawodu. Wypowiedzi nauczycieli sugerują więc, że skuteczna polityka wspierania dobrostanu tej grupy zawodowej nie powinna ograniczać się do działań interwencyjnych czy szkoleniowych. Musi ona uwzględniać także te elementy organizacji pracy i polityki oświatowej, które dziś same stają się źródłem przewlekłego obciążenia psychicznego.

10. Rola związków zawodowych we wsparciu nauczycieli w sytuacjach stresu związanego z pracą

Zebrane podczas tego badania dane, w szczególności z wywiadów fokusowych z działaczami związkowymi, ale także z 4 wywiadów indywidualnych ze związkowcami pracującymi w szkołach pozwalają na opisanie szczególnej roli jaką spełniają związki zawodowe w kontekście wspierania nauczycieli w rozwiązywaniu ich problemów zawodowych w środowisku pracy i redukcji stresu.

Pomoc nauczycielom w sytuacjach stresowych nie należała do głównego nurtu działań związkowych i zakresu ochrony jaką zapewniały pracownikom. Związki zawodowe przechodzą obecnie transformację i podejmują się nowych zadań, co można dostrzec w szczególności w wypowiedziach działaczy związkowych w wywiadach fokusowych. Współczesna aktywność związków zawodowych znacząco wykracza poza walkę o wyższe wynagrodzenia, negocjacje układów zbiorowych czy pomoc prawną świadczoną nauczycielom w sytuacji konfliktu z pracodawcą. Charakter pracy w nowoczesnych społeczeństwach zmienia się i wraz z tą zmianą ewoluują zagrożenia zawodowe, a co za tym idzie, zmienia się rola związków zawodowych. Coraz większego znaczenia nabierają kwestie zdrowia psychicznego i dobrostanu, profilaktyka wypalenia zawodowego i chorób stresopochodnych, a także przeciwdziałanie mobbingowi i dyskryminacji w miejscu pracy.

Skala i częstotliwość występowania stresu w zawodzie nauczyciela w opinii działaczy związkowych

Działacze związkowi podkreślają powszechność występowania stresu zawodowego wśród nauczycieli i jego znaczącą skalę. Ze zjawiskiem stresu u nauczycieli spotykają się codziennie. Z ich relacji wynika, że widoczna jest tu wyraźna tendencja wzrostowa: „Stres na pewno teraz jest większy niż był jeszcze 5 lat temu, 6 lat temu, 10 lat temu. Ten stres narasta w środowisku nauczycielskim od czasów pandemii.” (F), „*Stres w zawodzie nauczyciela przybrał w ostatnich latach rozmiary alarmujące. Wydaje mi się, że ten poziom stresu z roku na rok jest coraz wyższy. Nie wiem dokładnie jak to procentowo przedstawić, ale myślę, że powyżej siedemdziesięciu, 75 procent na pewno.*” (F), „Nie mówimy o takim poziomie stresu, który pewnie każdy z nas w jakiejś pracy zawodowej ma, ale o tym już takim poziomie ekstremalnym.” (F)

Działacze związkowi w szacowaniu skali stresu w zawodzie nauczyciela odwoływali się do badań wewnętrznych, prowadzonych przez związek: „My też przeprowadzaliśmy takie badania [...] i rzeczywiście tam poziom wypalenia zawodowego ...był dużo, dużo wyższy niż w przypadku innych profesji.” (F), „W tych badaniach ten silny stres odczuwało około 70-80 procent” (F).

Prezentowali także wyniki własnych obserwacji: „Znamy przykłady nauczycieli, którzy przeżywają ogromny stres ze świadomością: «Ja muszę iść dzisiaj do pracy». To jest jego codzienność.”(F). Uważają także, że czynniki kulturowe i własne wyobrażenia nauczycieli dotyczące wymagań związanych z rolą zawodową powodują, że przeżywanie stresu jest ukrywane, a jego skala niedoszacowana i wymykająca się obserwacji: „Uważam, że problem jest zdecydowanie większy niż udaje nam się zaobserwować. Bo nauczyciele, a w głównej mierze, bo chyba 80% tego stanu zawodowego to kobiety, to takie siłaczki. [Występuje] duży problem z przyznaniem się na zewnątrz, szukaniem pomocy.” (F)

Działacze związkowi zdają się być przekonani, że wysoki poziom stresu jest immanentną cechą zawodu nauczyciela: „Zawód nauczyciela jest to zawód wysokiego

ryzyka, właśnie takiego psychospołecznego. Po pierwsze to wysoki poziom stresu, z całą pewnością.” (F) Powszechne jest także przekonanie, że w przyszłości poziom stresu będzie jeszcze wyższy” „Wiadomo, że stres i źródło tego stresu są różne, ale stres wzrasta i będzie wzrastał i to dosyć mocno. Z każdym rokiem wydaje mi się, że ta sytuacja jest inna ... obarczona właśnie tym stresogennym poziomem.”(F)

Źródła stresu w opinii działaczy związkowych

Pomoc oferowana nauczycielom w rozwiązywaniu problemów i redukcji stresu jest związana z postrzeganiem przez działaczy związkowych głównych źródeł stresu. Na podstawie analizy wywiadów fokusowych możemy wskazać kilka kategorii źródeł stresu.

- Relacje z rodzicami, ich roszczeniowość i presja

Rodzice wywierają na nauczycieli ogromną presję, często podważając ich kompetencje i kwalifikacje. Wykorzystują media społecznościowe i komunikatory internetowe do ciągłego niepokojenia nauczycieli po godzinach pracy, a czasem do organizowania nagonki. Rodzice zrzucają na szkołę całkowitą odpowiedzialność za wychowanie i wyniki kształcenia, nie ponosząc przy tym żadnych konsekwencji, oto przykłady stanowiska związkowców:

„Właśnie rodzice głównie są tym takim motorem napędowym tego stresu. Dlaczego? Dlatego, że nauczyciele boją się po prostu kontaktu z tymi rodzicami, z takimi właśnie rodzicami niejednokrotnie agresywnymi.” (F),

„Kiedyś na przykład, no nie było tego Messengera, teraz są messengery, na których rodzice tworzą swoje grupy i kolokwialnie powiem, równo jadą po nauczycielach i nie mają żadnych zahamowań, naprawdę.” (F),

„Wydaje mi się, że największym problemem są właśnie rodzice, ich ... nagonka, roszczeniowe postawy, które przekładają się na postawy uczniów.” (F)

- Zachowanie uczniów i cyberprzemoc

Uczniowie czują się bezkarni, wiedząc, że nauczyciel ma związane ręce. Dochodzi do aktów cyberprzemocy. Szkole brakuje instrumentów prawnych pozwalających na skuteczne wyciągnięcie konsekwencji lub relegowanie ucznia, którego zachowanie dezorganizuje proces dydaktyczny i wychowawczy:

„Zachowania dzieci budzą niepokój, nieobliczalni (są)niektórzy uczniowie, no i to właśnie powoduje ten stres u nauczycieli.”(F);

„Cyberprzemoc wobec nauczycieli, którą uczniowie nawet szkół podstawowych i to takich klas szóstych potrafią, jeśli coś się im nie spodoba to zdjęcie nauczyciela użyli do tego, żeby zrobić takiego mema, że to jest pedofil.” (F)

- Brak wsparcia ze strony dyrekcji i złe zarządzanie

Dyrektorzy szkół, obawiając się konfliktów z rodzicami i samorządem (od których zależą ich stanowiska), często stają przeciwko nauczycielowi lub unikają rozwiązywania problemów. Na stanowiska te nierzadko trafiają osoby bez kompetencji menedżerskich i charyzmy:

„Dyrektorzy najczęściej w zasadzie przyjmują argumentację rodzica. Wolą rozliczać, kontrolować, straszyć, włączyć się w tę nagonkę na nauczyciela razem z rodzicami niż stanąć w jego obronie.” (F);

„No trudny dyrektor, który rzeczywiście ...tworzy taką atmosferę w pracy, w której się w zasadzie nie da pracować, bo albo nauczyciele się czują mobbingowani, albo dyskryminowani” (F).

Związkowcy wskazują także na patologię szkolną, jaką stanowi wymuszanie przez dyrektorów pozytywnych ocen i promocji uczniów:

„Wymuszanie 100-procentowej klasyfikacji uczniów. Bo nauczyciel się tłumaczy z tego, że uczeń nie chce się uczyć. [...] I taki uczeń przychodzi, może spokojnie założyć kosz nauczycielowi na głowę, dostać naganę, a i tak będzie oczekiwał oceny pozytywnej nie ucząc się w ogóle.” (F)

Złe zarządzanie i niewspierający dyrektor, w opiniach związkowców, jest szczególnym obciążeniem dla nauczycieli, ponieważ prowadzi do zachwiania poczucia bezpieczeństwa

„Nauczyciele przede wszystkim nie czują się bezpieczni w swojej pracy. Czują się pozostawieni sami sobie i wtedy, kiedy stają się ofiarą – a stają się ofiarą, mogą być ofiarą i może to czynić kolega nauczyciel, i może to czynić dyrektor, i czynią to rodzice, ale i uczniowie.” (F)

- Przemęczenie i obawa o utratę pracy

„Nauczyciel pracuje 24 godziny. Nie da się tego odkleić. [...] cały czas myśli: «Odebrać wiadomość, nie odebrać, jak zachować się, jak poukladać to wszystko, jak zrobić lekcje».”(F)

Działacze związkowi zwrócili uwagę na paradoksalną sytuację, z jednej strony nauczyciele ze względu na braki kadrowe muszą pracować za dużo, z drugiej zaś ze względu na narastający niż demograficzny boją się utraty pracy. Skutki braków kadrowych ilustruje cytat:

„W szczególności w dużych miastach, gdzie po pierwsze są braki kadrowe, czyli nauczyciele pracują nie tylko na etat, tylko pracują nieraz półtora, ale i dwa etaty i w kilku szkołach, więc przemęczenie już samym tym faktem jest oczywiście dużo większe.” (F)

Ten nadmiar pracy łączy się z lękiem o utrzymanie etatu w przyszłości:

„Strach przed zwolnieniami z powodu niżu demograficznego – jednym z czynników stresogennych jest właśnie obawa o pracę. Bo już teraz jest walka o to, żeby mieć etat albo chociaż trzy czwarte etatu.” (F)

- Niestabilność systemu, ciągle reformy i źle zorganizowana edukacja włączająca

„Przede wszystkim ten brak stabilności (nauczyciele potrzebują) takiego spokoju. Nawet przez jeden cykl kształcenia.” (F)

„Po prostu żyjemy w permanentnej zmianie. I to też jest źródłem stresu, bo nie wiem, co mnie czeka w przyszłym roku szkolnym. Ciągłe zmiany programowe, ciągła reforma, to powoduje, że nie ma stabilizacji.” (F)

Ogromnym stresem jest źle wprowadzona edukacja włączająca polegająca na umieszczaniu dzieci z różnymi orzeczeniami i opiniami oraz dzieci z doświadczeniem uchodźczym w masowych klasach bez odpowiedniego wsparcia specjalistów. Nauczyciele nie są do tego przygotowani i stają się ofiarami fizycznej agresji:

„Ja nie jestem przeciwna edukacji włączającej, ale sposób prowadzenia edukacji włączającej w Polsce jest absolutnie nie do przyjęcia. I to powoduje u nauczycieli ogromny stres.” (F)

„Nauczyciele mają i wybite zęby, i złamane żebro, i złamaną rękę, i wyłamane palce. Pogryzienia i siniaki są na porządku dziennym.” (F)

Działacze związkowi wskazywali także na konsekwencje długotrwałego stresu dotyczącego nauczycieli. Podkreślali, że

- wielu pracowników oświaty leczy się u specjalistów (psychologów, psychiatrów) i przyjmuje leki z powodu warunków pracy,
- związek odnotowuje stały wzrost liczby zachorowań oraz krótko- i długotrwałych zwolnień lekarskich,
- wielu doświadczonych nauczycieli, zbliżających się do 50. roku życia, wykazuje objawy głębokiego wypalenia zawodowego,
- związkowcy zauważają u nauczycieli somatyczne objawy stresu, takie jak nerwice żołądka, migreny, bezsenność czy lęki.

Działania podejmowane przez ZNP wspierające nauczycieli

Związkowcy wypracowali szereg różnorodnych sposobów wsparcia, aby pomóc **nauczycielom w radzeniu sobie ze wskazanymi wyżej obciążeniami i trudnymi sytuacjami** w szkole. Ich działania obejmują zarówno pomoc sformalizowaną, jak i nieformalne wsparcie emocjonalne. Najważniejsze z nich to:

- **Pomoc prawna i interwencyjna, doradztwo prawne**
 - **Dyżury prawników:**
„Mamy od lat porady typowo prawne. [...] Zatrudniamy prawnika, który przyjeżdża i pełni dyżury. (F); „Przede wszystkim świadczymy pracownicze porady prawne, czyli doradztwo związane z trudnymi sytuacjami. Ponadto dosyć sporo czasu spędzam przy analizie dokumentów, które dostarczają dyrektorzy placówek i organy prowadzące do uzgodnienia.” (W43)
 - **Ochrona przed konsekwencjami dyscyplinarnymi:** „Zaproponowaliśmy właśnie wprowadzenie mediacji w ramach postępowań dyscyplinarnych po to, żeby najpierw próbować wyjaśnić w małym gronie sytuację konfliktową, a dopiero później [...] wejść na ścieżkę postępowania dyscyplinarnego; Zdarzyło się [...] reprezentować też nauczyciela przed tą komisją dyscyplinarną, bo możemy też w takiej funkcji występować.” (W41)
 - **Wsparcie w sprawach indywidualnych:** „Związek do tej pory był taką organizacją, która oferowała wsparcie prawne, finansowe (konkretnym

nauczycielom) i stawiała na relacje.” (F); „Przede wszystkim uświadamiamy pracowników poszkodowanych, jakie mają prawa.” (W40)

- **Wsparcie psychologiczne i finansowe w leczeniu**

- **Organizacja pomocy psychologicznej:** „U nas w okręgu już drugi albo trzeci rok, oprócz tego, że dysponujemy pomocą prawną, mamy też pomoc psychologa. Tak, to właśnie od czasów pandemii, gdzie można się spotkać indywidualnie, ale można też zadzwonić i porozmawiać właśnie z taką osobą.” (F), „W Okręgu Śląskim mamy psychologa, który jest zatrudniony, więc często [...] te osoby delegujemy do tego psychologa, żeby skorzystały [...], żeby uspokoić emocje.” (W40)
- **Dofinansowanie terapii:** „Dofinansujemy również terapię psychologiczną i psychiatryczną w ramach tego wsparcia finansowego.” (F); „Jestem w takiej komisji, która przydziela środki z funduszu dla poratowania zdrowia dla nauczycieli [...] Od dwóch lat po raz pierwszy mamy po prostu dofinansowanie, czyli wnioski o dofinansowanie terapii i leczenia psychiatrycznego, depresji i innych.” (F)

W niektórych oddziałach organizowane są telefony zaufania dla nauczycieli.

- **Mediacje i rozwiązywanie konfliktów**

- **Rozmowy z dyrekcją:** „Ale przede wszystkim, jeżeli jest trudna sytuacja, to my, jako związkowcy, idziemy przede wszystkim rozmawiać z dyrektorem.” (F)
- **Rozwiązywanie konfliktów z rodzicami:** „Poprosiłam o spotkanie z tymi matkami [...] była konfrontacja tych mam i tej nauczycielki. No i właśnie tam rozmawialiśmy na spokojnie i sytuacja jakby została załagodzona.” (F)
- **Mediacje:** „Jakiego wsparcia oczekują od nas? Na przykład roli takiego mediatora, osoby, która generalnie poprowadzi daną rozmowę, postara się w sposób taki bardzo delikatny rozwiązać dany konflikt [...], żeby można było funkcjonować w swoim zakładzie pracy.” (W40).

- **Szkolenia i warsztaty podnoszące kompetencje**

- **Warsztaty z komunikacji:** „My akurat jedziemy na szkolenie w kwietniu i mamy szkolenie właśnie, jak radzić sobie z trudnym rodzicem.” (F)
- **Zajęcia wspierające dobrostan i zapobiegające wypaleniu:** „Staramy się działać trochę szerzej, organizując dla nauczycieli szkolenia [...] z dobrostanu i wypalenia zawodowego i one cieszą się bardzo dużą popularnością.” (F)
- **Wszechstronne szkolenia wzmacniające kompetencje nauczycieli:** „Szkolenia organizujemy dla nauczycieli z zakresu awansu zawodowego [...] z zakresu prawa [...] z zakresu rozwoju osobistego.” (W41)

- **Integracja i wsparcie emocjonalne**

- **Organizowanie wyjazdów integracyjnych:** „Najlepiej na moich członków działają właśnie wszelkiego rodzaju wyjścia i wyjazdy. [...] Moi członkowie uwielbiają jechać na zlot, bo to jest taki zupełny luz. [...] to jest po prostu rewelacyjny reset.” (F)

- **Działalność kulturalna i hobbystyczna:** „Prowadzę Amatorski Teatr Nauczycieli [...] i po 20 minutach, oni mają taki katharsis, oczyszczenie, możemy zaczynać próby.” (F)
- **Wzmacnianie poczucia wspólnoty:** „ZNP pomaga i wspiera, i z ZNP nigdy nie będziesz sam. Więc nie tylko te rozmowy, ta możliwość przyjscia do oddziału czy do prezesa ogniska czy do prezesa oddziału i porozmawiania, wygadania się [...] to również danie możliwości wspólnych działań [...] relacje między pracownikami, między nauczycielami, bo w ten sposób możemy zniwelować stres.” (F); „Związkowcy organizują też wydarzenia integrujące środowisko i poprawiające wizerunek, jak Dzień Kobiet czy konkurs «Zwyczajny Niezwyčajny».” (W41)
- **Wsparcie emocjonalne, empatia:** „Pomoc nie oznacza zawsze rozwiązanie problemu. Ale [...] pomoc już będzie czasem tylko tym, że my wysłuchamy, że ktoś jest w tej trudnej sytuacji i wesprzemy tę osobę choćby tymi słowami, że nie jest sama.” (W42)

Proponowane przez działaczy związkowych rozwiązania systemowe

Działacze związkowi wskazywali, że bez ogólnych, strukturalnych reform sytuacja będzie się pogarszać. Najważniejsze propozycje zmian w prawie to:

- **Ograniczenie liczebności klas i wspierająca nauczycieli organizacja edukacji włączającej:** Bezwzględne wprowadzenie ogólnych limitów określających maksymalną liczbę dzieci z orzeczeniami i niepełnosprawnościami w jednej klasie masowej.
- **Odbudowa szkolnictwa specjalnego:** Stworzenie odpowiednich warunków i powrót do wyspecjalizowanych placówek dla dzieci z poważnymi dysfunkcjami, zamiast wtłaczania ich]do szkół masowych, które nie są na to przygotowane.
- **Zwiększenie odpowiedzialności rodziców:** Wprowadzenie rozwiązań wzorowanych na krajach zachodnich (np. Belgii czy Holandii), gdzie to rodzic ponosi bezpośrednią, również finansową, odpowiedzialność za realizację obowiązków szkolnego przez dziecko i jego zachowanie.
- **Zmiana systemu kształcenia i wyboru kadry kierowniczej:** Gruntowna reforma sposobu wyłaniania dyrektorów (oderwanie od nacisków wójtów/burmistrzów) oraz systemowe kształcenie kadry kierowniczej z zakresu zarządzania zespołami. Należy również uzdrowić system kształcenia samych nauczycieli, odchodząc od tanich, szybkich studiów podyplomowych online, na rzecz kształcenia przez certyfikowane uczelnie.
- **Nadanie szkołom osobowości prawnej:** Propozycja zwiększenia autonomii poszczególnych szkół, aby mogły samodzielnie decydować o swoich działaniach, co zwiększyłoby sprawczość rad pedagogicznych.
- **Ochrona nauczyciela jako funkcjonariusza publicznego:** Realne egzekwowanie prawa karnego w przypadku znieważenia lub czynnej napaści na nauczyciela przez ucznia lub rodzica.

Podsumowanie

Z przeprowadzonych wywiadów indywidualnych i fokusowych z działaczami Związku Nauczycielstwa Polskiego (zarówno szczebla lokalnego, jak i centralnego) wyłania się spójny, choć niepokojący obraz kondycji polskiej oświaty, w którym bardzo poważnym problemem jest wysoki poziom i powszechne występowanie stresu wśród nauczycieli. Rozmówcy z obu grup byli zgodni, że poziom stresu w zawodzie nauczyciela drastycznie wzrósł i osiągnął poziom zagrażający zdrowiu. Do głównych czynników stresogennych należą, w opinii działaczy związku: przeciążenie pracą, brak wsparcia ze strony dyrektorów, roszczeniowi rodzice, trudni i agresywni uczniowie, przemęczenie i biurokracja, źle wprowadzana edukacja włączająca. Wobec tych wszystkich problemów związki zawodowe podejmują działania, które wykraczają poza ich tradycyjną rolę. Wydaje się, że obecnie jednym z największych zagrożeń w zawodzie nauczyciela są: problemy zdrowotne, wypalenie, kryzysy psychiczne i związek podejmuje działania chroniące nauczycieli przed tymi zagrożeniami. Oprócz tradycyjnych działań podejmowanych, np. w obszarze pomocy prawnej, działań mediacyjnych i interwencyjnych w obronie nauczyciela prowadzona jest także pomoc psychologiczna, wsparcie finansowe leczenia, zajęcia wspierające dobrostan nauczycieli, zajęcia z zakresu komunikacji i pracy rodzicami. Wsparcie polega niekiedy także na wysłuchiwanie nauczycieli i okazywaniu empatii. Wydaje się, że przynajmniej w części tych działań **ZNP wychodzi poza standardowe ramy i wykonuje zadania zaniechane przez niewydolnych pracodawców**. Organizacja pracy zapobiegająca stresowi, szkolenia z komunikacji, interwencje mediacyjne oraz wsparcie psychologiczne dla obciążonego pracownika to **obowiązek pracodawcy** (czyli w zależności od charakteru zadania, dyrektora szkoły, samorządu lub Ministerstwa). Związkowcy, zakładając telefony zaufania dla nauczycieli, de facto przejmują zadania państwa i dyrekcji. Robią to, ponieważ system zawodzi, a dyrektorzy – jak wynikało z wywiadów – często umywają ręce. W tym ujęciu związek wychodzi poza swoją klasyczną rolę „negocjatora”, a staje się wręcz „opiekunem” i „terapeutą”, wypełniając pustkę systemową. Warto podkreślić, że przedstawiciele związku sformułowali szereg wartych przemyślenia i przedyskutowania propozycji rozwiązań prawno-systemowych, które mogą zmienić szkolną rzeczywistość i poprawić kondycję nauczycieli.

11. Rekomendacje

Najistotniejszym wnioskiem płynącym z badania jest to, że **dobrostanu nauczycieli nie da się trwale poprawić wyłącznie poprzez szkolenia antystresowe, warsztaty z odporności psychicznej czy zachęcanie pracowników do „lepszego radzenia sobie”**. Tego rodzaju działania mogą stanowić wartościowy element szerszego systemu wsparcia, jednak ich skuteczność jest strukturalnie ograniczona, jeśli funkcjonują w środowisku pracy generującym chroniczne przeciążenie. Interwencje nakierowane wyłącznie na jednostkę ryzykują przeniesieniem odpowiedzialności za problemy systemowe na barki tych, którzy są ich pierwszymi ofiarami.

Wyniki badania jednoznacznie pokazują, że **źródła stresu mają przede wszystkim charakter strukturalny**: wynikają z niestabilności systemu edukacji, nadmiernych wymagań formalnych, niedoboru zasobów kadrowych i materialnych, nieadekwatnych warunków płacowych, chronicznego przeciążenia zadaniami oraz napięć wpisanych w codzienne funkcjonowanie szkoły jako instytucji. Oznacza to, że skuteczne działania powinny zaczynać się od **ograniczania źródeł stresu u ich przyczyny**, a dopiero w dalszej kolejności obejmować wzmacnianie kompetencji i zasobów indywidualnych.

Działania wspierające dobrostan mogą być pomocne, ale nie zastąpią zmian w organizacji pracy i w polityce oświatowej. Skoro najbardziej obciążające okazały się czynniki systemowe, to rekomendacje również zaczynają się od poziomu systemowego, a następnie schodzą na poziom szkoły i indywidualnego wsparcia.

Przedstawione poniżej rekomendacje mają charakter wielopoziomowy i obejmują działania systemowe, oraz rozwiązania możliwe do wdrożenia na poziomie samorządów, szkół i wsparcia specjalistycznego. Ich wspólnym celem jest ograniczenie źródeł stresu związanego z pracą nauczycieli, wzmocnienie zasobów organizacyjnych i relacyjnych oraz stworzenie warunków sprzyjających regeneracji i długotrwałemu utrzymaniu dobrostanu psychicznego. Rekomendacje zostały opracowane na podstawie analiz wyników badań ilościowych i jakościowych oraz wniosków płynących z panelu ekspertów i warsztatu rekomendacyjnego. Uwzględniają one potrzebę zmian legislacyjnych i organizacyjnych, a także oczekiwania dotyczące codziennego funkcjonowania szkół oraz dostępności praktycznego wsparcia dla osób pracujących w sektorze edukacji.

1. Polityka oświatowa

1.1. Ograniczyć niestabilność i tempo zmian w systemie

Nauczyciele bardzo wyraźnie wskazują, że źródłem stresu jest nie tylko sama zmiana, ale chaotyczny sposób jej wprowadzania. Dlatego rekomenduje się, aby polityka oświatowa była bardziej stabilna, przewidywalna i rozłożona w czasie. W praktyce oznacza to rzadsze wdrażanie zmian, planowanie ich w większych cyklach strategicznych (co najmniej kilkuletnich), zapewnianie odpowiedniego i realnego *vacatio legis*, a także wcześniejsze i rzetelne przygotowanie szkół do nowych rozwiązań – w tym szkolenia dla kadry, materiały wdrożeniowe i wystarczające finansowanie przejściowe.

Istotny jest pilotaż reform na mniejszych grupach w wyselekcjonowanych placówkach przed ogólnopolskim wdrożeniem, co pozwala na wykrycie praktycznych problemów zanim staną się źródłem masowego obciążenia. Równie ważne jest obowiązkowe prezentowanie uzasadnień wprowadzanych reform oraz konsultowanie zmian z praktykami systemu:

nauczycielami, dyrektorami, specjalistami i przedstawicielami samorządów – nie jako wymóg formalny, ale jako realne narzędzie doskonalenia polityki.

Rekomendacja kluczowa: Polityka oświatowa powinna być bardziej przewidywalna, długofalowa i ewolucyjna, oparta na wynikach badań polskich i doświadczeniach międzynarodowych, partycypacji nauczycieli, wolna od uwarunkowań politycznych.

Rekomendujemy **opracowanie i wdrożenie spójnej polityki komunikacyjnej** obejmującej wszystkich kluczowych aktorów systemu oświaty: administrację oświatową, organy prowadzące (samorządy lokalne), szkoły (dyrektorów i nauczycieli) i rodziców. Za priorytetowy uznajemy obszar komunikacji dotyczącej zmian legislacyjnych i programowo-organizacyjnych, w tym reformy *Kompas jutra 2026*. Informacje o planowanych zmianach powinny być przekazywane z wyprzedzeniem umożliwiającym realne przygotowanie, w formie zrozumiałej i dostępnej dla wszystkich zainteresowanych stron, w tym rodziców i opiekunów. Konieczne jest ukierunkowanie komunikacji na wskazanie rzeczywistej wartości zmian i uwarunkowań ich efektywności.

1.2. Powiązać wymagania z realnymi zasobami

Jednym z głównych problemów jest rozjazd między tym, czego oczekuje się od nauczycieli, a tym, jakie mają warunki i wsparcie. Dlatego każdej nowej regulacji powinno towarzyszyć pytanie: **jakie zasoby otrzyma szkoła i nauczyciel, aby to wdrożyć?**

Dotyczy to zwłaszcza:

- edukacji włączającej,
- nowych przedmiotów i zmian podstawy programowej,
- obowiązków dokumentacyjnych,
- pracy wychowawczej i profilaktycznej,
- oczekiwań związanych z indywidualizacją nauczania.

1.3. Odbiurokratyzować pracę nauczyciela

Nauczyciele opisują znaczną część obowiązków formalnych jako zadania pochłaniające nieproporcjonalne ilości czasu, a jednocześnie nie wnoszące wartości bezpośrednio związanej z procesem nauczania i wychowania. Czas poświęcony na wypełnianie rubryk, generowanie raportów i prowadzenie równoległych rejestrów to czas odjęty od kontaktu z uczniem, przygotowania zajęć i regeneracji.

Niezbędny jest systemowy przegląd obowiązków dokumentacyjnych, który odpowie na pytania: które działania są rzeczywiście konieczne i merytorycznie uzasadnione, które można uprościć bez uszczerbku dla celów, które można scyfryzować, a które powinny zostać przesunięte z nauczycieli na administrację lub specjalistów.

W praktyce oznacza to przede wszystkim uproszczenie dokumentacji dotyczącej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ograniczenie sprawozdawczości wewnętrznej i zewnętrznej, standaryzację i elektroniczną formularzy z automatycznym wypełnianiem powtarzalnych danych, a także redukcję liczby analiz i raportów tworzonych głównie z myślą o potencjalnej kontroli, a nie o rzeczywistym zarządzaniu szkołą. Ważne jest również uspołnienie oczekiwań dokumentacyjnych między administracją oświatową (Kuratorium Oświaty) a samorządem lokalnym (Biuro Edukacji).

1.4. Poprawić warunki ekonomiczne wykonywania zawodu

Wynagrodzenie należało w badaniu do najsilniej obciążających i najczęściej wskazywanych stresorów. Niski poziom płac, konieczność dorabiania poza szkołą, praca w kilku placówkach jednocześnie lub regularnie przekraczanie pensum wpływają nie tylko na sytuację materialną nauczyciela, ale w sposób bezpośredni na poziom zmęczenia, możliwości regeneracji, poczucie godności zawodowej i lojalność wobec zawodu.

Dlatego **bez poprawy warunków płacowych trudno oczekiwać trwałej poprawy dobrostanu nauczycieli.**

Pożądane kierunki zmian:

- bardziej przewidywalny mechanizm wzrostu wynagrodzeń,
- silniejsze powiązanie płac z odpowiedzialnością i kwalifikacjami,
- uwzględnienie szczególnie obciążających ról i zadań,
- dowartościowanie i powiązanie z wynagrodzeniem czynności pozalekcyjnych wspierających rozwój i umożliwiających osiągnięcie satysfakcji zawodowej.

1.5. Wzmocnić ochronę prawną nauczyciela

Badanie pokazuje silne poczucie osamotnienia nauczycieli w sytuacjach konfliktowych z rodzicami, uczniami lub szerszym otoczeniem społecznym. Nauczyciele często nie mają pewności, czy i w jaki sposób instytucja zapewni im realne wsparcie w trudnej sytuacji, co prowadzi do narastającego poczucia braku ochrony i osłabienia autorytetu zawodowego.

Konieczne są jasne procedury reagowania na agresję słowną i fizyczną, naruszenie dóbr osobistych, pomówienia w mediach społecznościowych czy cyberprzemoc wymierzona w nauczyciela. Potrzebny jest realny dostęp do pomocy prawnej finansowanej lub koordynowanej przez system, czytelne zasady odpowiedzialności stron konfliktu, wprowadzenie roli mediatora szkolnego, oraz wzmocnienie autonomii zawodowej nauczyciela jako profesjonalisty uprawnionego do podejmowania decyzji pedagogicznych w zakresie swojej specjalizacji.

1.6 Wzmocnić autonomię zawodową nauczyciela zarówno na poziomie ogólnopolskim (rozwiązania systemowe), jak i lokalnym – samorządowym

- zapewnić możliwość realizacji autorskich działań przez nauczycieli
- respektować samodzielność i eksperckość oraz uwzględniać je w polityce oświatowej
- zwiększać poczucie sprawstwa i współdecydowania na różnych poziomach działań

Dane empiryczne dokumentują głęboki deficyt społecznego uznania dla zawodu nauczyciela, który przekłada się mierzalnie na poziom satysfakcji zawodowej i poczucie sensu pracy. Rekomendujemy **zainicjowanie przez samorządy lokalne systematycznych kampanii społecznych** promujących osiągnięcia polskich nauczycieli i ukazujących rzeczywisty zakres odpowiedzialności oraz specyfikę aktywności zawodowej i jej wpływ na losy dzieci i młodzieży. Jako przykład skutecznej praktyki wskazujemy kampanie realizowane w Krakowie z wykorzystaniem środków komunikacji miejskiej, mające na celu podniesienie rangi i prestiżu zawodu nauczyciela „Wszystko zaczyna się od dobrego nauczyciela” (2022 r.), a także „Respektuj nauczyciela” (od kwietnia 2026 r.).

Rekomendujemy zaangażowanie mediów regionalnych i ogólnopolskich w budowanie rzetelnego obrazu zawodu nauczyciela oraz mocnych stron polskiego systemu edukacji, w tym dostępnego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

1.7. Przygotować systemowe wsparcie dobrostanu nauczycieli

Równolegle do działań strukturalnych i organizacyjnych warto konsekwentnie rozwijać ogólnodostępne programy wspierające zdrowie psychiczne nauczycieli. Mogą one obejmować bezpłatne konsultacje psychologiczne, dostęp do superwizji zawodowej, programy profilaktyki wypalenia zawodowego adresowane do różnych grup wiekowych i stażowych, działania prozdrowotne oraz narzędzia i szkolenia wspierające regenerację i zarządzanie energią.

Należy jednak wyraźnie podkreślić zasadniczy warunek ich skuteczności: wsparcie psychologiczne powinno uzupełniać zmiany organizacyjne i strukturalne, a nie je zastępować. Programy wellbeingowe wdrożone bez adresowania przyczyn systemowych mają ograniczoną skuteczność i mogą nieintencjonalnie wzmacniać narrację, że problem leży po stronie jednostki, a nie systemu.

Wyniki badań wskazują na wyczerpywanie się zasobów psychofizycznych nauczycieli jako proces postępujący i strukturalny. **Rekomendujemy wprowadzenie systemu płatnych urlopów regeneracyjno-rozwojowych, z których nauczyciel mógłby skorzystać dwu- lub trzykrotnie w toku aktywności zawodowej.** Urlopy te powinny umożliwiać zarówno odbudowę zasobów psychicznych, jak i uczestnictwo w pogłębionych formach doskonalenia zawodowego. Instrument ten należy traktować jako inwestycję w długoterminową wydolność kadry pedagogicznej, której rentowność systemowa jest dobrze udokumentowana w porównawczych badaniach międzynarodowych.

Konieczne jest również przywrócenie prawa do urlopów dla poratowania zdrowia tym nauczycielom, którzy w związku z wprowadzeniem w 2024 roku zmiany w artykuale 88a Karty Nauczyciela (wprowadzenie wcześniejszej emerytury stażowej), taką możliwość utracili. Wyniki prezentowanych badań wyraźnie wskazują, że najbardziej typową postacią stresu jest wyczerpanie, a jego konsekwencje zdrowotne stają się jednym z ukrytych kosztów wykonywania zawodu. Problem obejmuje cały system, choć niektóre grupy ponoszą większe obciążenia. Szczególnej uwagi wymagają nauczyciele znajdujący się w środkowej i późniejszej fazie kariery zawodowej. Właśnie te osoby zostały pozbawione możliwości skorzystania z urlopu dla poratowania zdrowia, bowiem wyklucza takie rozwiązanie art.73 Karty Nauczyciela (regulujący zasady przyznawania urlopu dla poratowania zdrowia – wyklucza osoby osiągające uprawnienia emerytalne). Powstała zatem swoista „pułapka prawna”. W zależności od tego, kiedy osoby rozpoczęły pracę – i przy spełnieniu wymogu 30 lat pracy, w tym 20 w zawodzie nauczyciela – mogą być w wieku 50–55 lat. Jest to okres szczególnej podatności na wypalenie i problemy zdrowotne.

Analiza danych wskazuje na niedopasowanie między programami kształcenia nauczycieli a rzeczywistymi wymaganiami zawodu. Rekomendujemy **wzmocnienie w standardach kształcenia rozwoju kompetencji psychospołecznych**, ze szczególnym uwzględnieniem rezyliencji, budowania relacji w nowym środowisku zawodowym oraz współpracy z rodzicami. Rekomendujemy podniesienie jakości i intensywności praktyk w instytucjach edukacyjnych oraz objęcie uczelni kształcących nauczycieli systematyczną kontrolą jakości. Za szczególnie pilne uznajemy wyeliminowanie form kształcenia podyplomowego realizowanych w trybie zdalnym bez zapewnienia standardów jakościowych

adekwatnych do wagi uzyskiwanych kwalifikacji. Doskonalenie zawodowe czynnych nauczycieli powinno być dostosowane do rzeczywistych potrzeb konkretnych szkół i środowisk, a zatem zindywidualizowane, a zarazem osadzone w realiach, z którymi nauczyciele mierzą się na co dzień.

Badania wykazały strukturalny brak współpracy między systemami edukacji, opieki zdrowotnej i pomocy społecznej. Bezpośrednią konsekwencją tego stanu rzeczy jest to, że nauczyciele mają do wykonania zadania wykraczające poza ich kompetencje i zakres obowiązków. Zalecamy **stworzenie zintegrowanego systemu współpracy międzysektorowej**, zwłaszcza w zakresie wsparcia dla uczniów o szczególnych potrzebach. **W zakresie edukacji włączającej** rekomendujemy **doprecyzowanie regulacji prawnych** dotyczących liczby uczniów posiadających orzeczenie w klasie, upowszechnienie modelu nauczyciela współprowadzącego oraz **rozszerzenie dostępnych form zindywidualizowanego nauczania**, na przykład poprzez tworzenie klas terapeutycznych.

Obecnie limit dzieci w grupie przedszkolnej oraz w klasach I–III wynosi 25 osób. W starszych klasach taki limit już nie obowiązuje. Z kolei w oddziale integracyjnym przepisy przewidują maksymalnie 20 uczniów, w tym nie więcej niż pięcioro z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

W klasach ogólnodostępnych grupy uczniów są niezwykle zróżnicowane: należą do nich uczniowie z orzeczeniami, opiniami poradni, w kryzysie psychicznym, z ADHD, dzieci szczególnie zdolne, a także cudzoziemcy. Skoro w 20-osobowej klasie integracyjnej może być najwyżej pięcioro uczniów z orzeczeniem, to w oddziale ogólnodostępnym przy 25 osobach lub więcej ich liczba nie powinna przekraczać czworga. Warto pamiętać, że obecność nauczyciela współorganizującego wynika bezpośrednio z zaleceń zawartych w orzeczeniu.

2. Poziom samorządów i organów prowadzących

2.1. Poprawić realne warunki pracy w szkołach i przedszkolach

Na poziomie lokalnym możliwe jest stosunkowo szybkie i konkretne reagowanie na część najbardziej dotkliwych stresorów związanych z organizacją codzienności szkolnej. Samorządy, jako organy prowadzące, mają bezpośredni wpływ na warunki materialne i organizacyjne, w jakich odbywa się praca nauczyciela: liczebność klas i grup, dostępność i wymiar zatrudnienia specjalistów, jakość infrastruktury (wyposażenie sal) dostępność zaplecza socjalnego oraz warunki i przestrzeń do pracy przygotowawczej i odpoczynku w czasie dnia.

W miarę możliwości należy dążyć do:

- zmniejszania limitu uczniów w oddziale, zwłaszcza w przypadku oddziałów integracyjnych i oddziałów z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, czy proponowanych wcześniej klas terapeutycznych,
- zwiększania dostępności psychologów, pedagogów, pedagogów specjalnych i asystentów (telefon zaufania dla nauczycieli, odrębna ścieżka wsparcia psychologicznego dla nauczycieli),
- dowartościowania roli nauczyciela współorganizującego kształcenie,
- tworzenia miejsc wyciszenia i odpoczynku dla nauczycieli, zapewniania przerw w pracy w codziennym planie zajęć,
- poprawy bazy lokalowej i dydaktycznej,

Dane wskazują, że kultura organizacyjna szkoły jest czynnikiem istotnie wpływającym na poziom stresu zawodowego. Rekomendujemy **wspieranie kultury zarządzania szkołą**, w której doprecyzowany jest zakres obowiązków zawodowych nauczycieli i jest przestrzeń oraz czas na odpoczynek i przerwy w toku pracy, a także możliwość spotkania w zespole nauczycielskim i integrowania się. Równolegle rekomendujemy **gruntowną redukcję obciążeń biurokratycznych** poprzez ujednoczenie dokumentacji wymaganej przez organy prowadzące i nadzór pedagogiczny – jej obecna niespójność jest przez respondentów wskazywana jako przejaw instytucjonalnego braku zaufania.

2.2. Ograniczać przeciążenie organizacyjne

Samorządy powinny uwzględniać koszty psychospołeczne swoich decyzji organizacyjnych – szczególnie tych, które krótkoterminowo obniżają koszty finansowe kosztem zwiększonego przeciążenia kadry. Dotyczy to nadmiernego łączenia grup i oddziałów, nieuzasadnionego ograniczania podziałów na grupy, oszczędzania na stanowiskach specjalistycznych, przerzucania zadań administracyjnych na kadre pedagogiczną czy organizowania pracy w warunkach trwałego niedoboru pracowników.

Decyzje oszczędnościowe, które generują przeciążenie, są często pozorną oszczędnością – ich rzeczywisty koszt ujawnia się w zwiększonej absencji, rotacji kadry, obniżeniu jakości pracy i kosztach rekrutacji oraz wdrożenia nowych pracowników.

2.3. Wzmacniać lokalne programy wsparcia

Poziom lokalny daje unikalną możliwość budowania praktycznych i dostosowanych do specyfiki środowiska **instrumentów pomocy**. Mogą to być m.in.: lokalne punkty poradnictwa psychologicznego i prawnego dla nauczycieli, telefon zaufania dla nauczycieli, gminne lub powiatowe programy zdrowotne uwzględniające specyfikę pracy w edukacji, lokalne sieci superwizji, dofinansowanie aktywności prozdrowotnych, programy mentoringowe, wsparcie dla nauczycieli rozpoczynających pracę, sieci współpracy i wymiany doświadczeń między placówkami oraz lokalne inicjatywy na rzecz prestiżu zawodu nauczyciela.

2.4. Wspierać współpracę szkół z rodzicami i opiekunami

Materiał empiryczny potwierdza, że jakość relacji z rodzicami jest jednym z istotnych predyktorów dobrostanu zawodowego nauczycieli. Rekomendujemy **systemowe wsparcie przez samorządy lokalne dobrych praktyk w szkołach związanych ze współpracą z rodzicami**, podnoszenie świadomości i wiedzy rodziców na temat roli i zadań współczesnej szkoły, wyzwań stojących przed systemem edukacji, trudności i ograniczeń, z jakimi spotykają się nauczyciele oraz wzmacnianie ich roli jako aktywnych partnerów procesu edukacyjnego, a dobre relacje są warunkiem efektywnego kształcenia i wychowania. Rekomendujemy również opracowanie dostępnych publicznie materiałów informacyjnych dla rodziców i opiekunów, wyjaśniających wprowadzane reformy w sposób przystępny, przejrzysty i syntetyczny.

3. Poziom szkoły i przedszkola: dyrekcja i organizacja pracy placówki

3.1. Traktować dobrostan nauczycieli jako element jakości pracy szkoły

Dobrostan kadry stanowi jeden z warunków dobrej pracy dydaktycznej i wychowawczej, stabilności i ciągłości zespołu oraz bezpieczeństwa psychicznego uczniów. Szkoła jako organizacja funkcjonuje lepiej lub gorzej w zależności od kondycji psychicznej pracujących w niej osób. W praktyce oznacza to, że dyrekcja powinna diagnozować, które elementy organizacji pracy są najbardziej obciążające, gdzie można realnie wspierać nauczycieli, a także jakie konflikty i napięcia wymagają rozwiązania.

3.2. Wzmacniać rolę dyrektorów jako liderów społeczności szkolnej

Kluczową rolę w tym procesie odgrywa **silne i wspierające przywództwo szkolne**. **Wiele badań wskazuje na bezpośrednie powiązanie tego czynnika ze wzrostem poczucia własnej skuteczności nauczycieli**. Dyrektorzy, którzy budują kulturę opartą na zaufaniu, szacunku i otwartej komunikacji, pomagają kadrze skuteczniej rozwiązywać problemy. Wsparcie administracyjne w sytuacjach trudnych (np. w konfliktach z rodzicami lub problemach z dyscypliną uczniów) zdejmuje z nauczyciela ciężar emocjonalny, pozwalając mu skoncentrować się na zadaniach dydaktycznych i wzmacniając jego pewność siebie. Klimat szkoły promujący autonomię zawodową, ale też sprzyjający współpracy jest kluczowym zasobem chroniącym przed wypaleniem i wzmacniającym skuteczność.

3.3. Wzmacniać wsparcie i sprawiedliwość organizacyjną

Relacje w placówce nie były w wynikach naszych badań najczęstszym źródłem stresu, ale tam, gdzie pojawiały się problemy, miały duży ciężar psychologiczny. Dlatego szczególnie ważne są kultura informacji zwrotnej i uznania, transparentne zasady podziału obowiązków i zastępstw, uczciwe i równomierne rozdzielanie zastępstw, dyżurów i dodatkowych zadań, jasna i spójna komunikacja decyzji kierownictwa oraz realne – a nie tylko deklaratywne – wspieranie nauczyciela w konfliktowych i trudnych wychowawczo sytuacjach z rodzicami lub uczniami, oraz przeciwdziałanie mobbingowi i nierównemu traktowaniu.

Poczucie sprawiedliwości organizacyjnej jest jednym z najsilniejszych predyktorów zaangażowania zawodowego i jednocześnie buforem chroniącym przed wypaleniem.

3.4. Chronić czas nauczyciela

Na poziomie szkoły można w sposób znaczący ograniczyć stres wynikający z dezorganizacji i chaotycznej organizacji czasu pracy. Racjonalne i przewidywalne planowanie planu lekcji, ograniczanie zbędnych i słabo przygotowanych zebrań, wcześniejsze i respektowane ustalanie terminów spotkań, równomierny i przejrzysty rozkład dyżurów oraz ograniczanie kultury pracy „na już” i „na wczoraj” oraz komunikatów wysyłanych poza godzinami pracy – to działania dostępne bezpośrednio dla dyrektora, niewymagające dodatkowych zasobów finansowych, a mogące znacząco poprawić codzienny komfort pracy.

3.5. Tworzyć warunki do współpracy

Wyniki pokazują, że ważnym zasobem ochronnym dla nauczycieli jest możliwość liczenia na innych. Relacje koleżeńskie, poczucie przynależności do zespołu i możliwość rozmowy o trudnościach były wymieniane w badaniach jako jeden z głównych zasobów umożliwiających radzenie sobie ze stresem. Oznacza to, że szkoła powinna być środowiskiem współpracy, wzajemnego zaufania i gotowości do pomocy. Jest to szczególnie ważne dla wychowawców, nauczycieli pracujących w silnie zróżnicowanych klasach, nauczycieli współorganizujących, pedagogów, psychologów i pedagogów specjalnych.

Dlatego rekomendujemy rozwijanie mentoringu dla początkujących nauczycieli, tworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń i wspólnego omawiania trudnych przypadków wychowawczych podczas regularnych spotkań roboczych o charakterze wspierającym, koleżeńską superwizję edukacyjną, wsparcie specjalistyczne nauczycieli oraz inwestowanie w działania integrujące zespół, a także w kulturę doceniania wkładu pracy poszczególnych osób.

4. Rozwój zawodowy

4.1. Zmienić charakter szkoleń

Nauczyciele wskazują, że nie potrzebują kolejnych ogólnych szkoleń teoretycznych, ale raczej konkretnych narzędzi do zastosowania w pracy: praktycznych warsztatów, narzędzi do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach, wsparcia w pracy z rodzicami, a także treningów z zakresu komunikacji, stawiania i respektowania granic i samoregulacji.

Znaczenie ma również forma organizacyjna szkoleń: szkolenia powinny być organizowane w czasie pracy i dostosowane do rytmu tygodnia szkolnego – nie po wielogodzinnym dniu lekcyjnym, nie w weekendy, nie w formie wyłącznie zdalnej bez elementu wspólnotowego.

4.2. Rozwijać wsparcie dla nauczycieli początkujących

Pierwsze lata pracy zawodowej w szkole są okresem szczególnie narażonym na przeciążenie, poczucie niekompetencji i rozczarowanie zawodem. Młodzi nauczyciele często wchodzi w zawód z dużym entuzjazmem i idealistycznymi oczekiwaniami, które zderzają się z realiami biurokratycznymi, relacyjnymi i organizacyjnymi szkoły.

W wielu odpowiedziach pojawiał się brak wdrożenia do realiów pracy. Dlatego warto konsekwentnie rozwijać mentoring ze strony doświadczonych nauczycieli, upraszczać wdrażanie w obowiązki dokumentacyjne w pierwszym roku pracy, zapewniać praktyczne wsparcie w pracy wychowawczej i dydaktycznej oraz tworzyć przestrzeń do rozmowy o trudnościach bez ryzyka oceniania. Ograniczanie poczucia samotności i dezorientacji na początku drogi zawodowej ma długofalowy wpływ na decyzję o pozostaniu w zawodzie.

5. Rekomendacja przekrojowa: Przesunąć akcent z „odporności nauczyciela” na „odpowiedzialność systemu”

To chyba najważniejsza rekomendacja ogólna. Zarówno literatura, jak i nasze wyniki badań pokazują, że nauczycielski stres nie jest przede wszystkim problemem niskich kompetencji dotyczących radzenia sobie”, lecz skutkiem przewlekłego przeciążenia w warunkach niedoboru zasobów.

Dlatego działania publiczne powinny być projektowane według następującej kolejności:

- 1) najpierw **ograniczanie źródeł chronicznego stresu,**
- 2) potem **wzmacnianie zasobów organizacyjnych i relacyjnych,**
- 3) dopiero równolegle rozwijanie wsparcia psychologicznego i indywidualnych kompetencji radzenia sobie z nim.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania, obejmujące zarówno dane ilościowe, jak i materiał jakościowy, pozwalają na sformułowanie zaleceń obejmujących wiele sektorów. Przyczyny stresu zawodowego nauczycieli wynikają z czynników systemowych, organizacyjnych i relacyjnych; należy pamiętać, że żadne pojedyncze narzędzie interwencyjne nie jest w stanie trwale go zmniejszyć. Prezentowane rekomendacje kierowane są do instytucji centralnych, samorządów lokalnych, dyrektorów szkół oraz instytucji kształcących nauczycieli. Wspólnym mianownikiem tych zaleceń jest poparte empirycznie przekonanie, że długoterminowa efektywność całego systemu oświaty zależy będzie od poprawy warunków pracy nauczycieli.

Bibliografia

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (1997). *Psychologia społeczna: Serce i umysł* (tłum. J. Radzicki). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Chirkowska-Smolak, T. (2018). Polska adaptacja kwestionariusza do pomiaru wypalenia zawodowego OLBI (The Oldenburg Burnout Inventory). *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 6(3), 24–47. <https://doi.org/10.18559/SOEP.2018.3.2>
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (wyd. 3.). Sage.
- Demerouti, E., Bakker, A. B. (2008). The oldenburg burnout inventory: a good alternative to measure burnout and engagement. W: J. Halbesleben (red.), *Stress and burnout in health care* (s. 65–78). Nova Sciences Publishers.
- Dobkowska, J., Zielińska, A. i Żytko, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323565949>
- Folkman, S., Moskowitz, J. T. (2006). Positive affect and meaning-focused coping during significant psychological stress. W: M. Flewstone, H. Schut, J. de Wit, K. van den Bos, M. Stroebe (red.), *The scope of social psychology: Theory and applications* (s. 193–208). Psychology Press.
- Gierk B, Kohlmann S, Kroenke K, Spangenberg L, Zenger M, Brähler E, & Löwe B. (2014). The Somatic Symptom Scale–8 (SSS-8): A brief measure of somatic symptom burden. *JAMA Internal Medicine*, 174(3), 399–407.
- Granziera, H., Collie, R. J., Roberts, A., Corkish, B., Tickell, A., Deady, M., O’Dea, B., Tye, M., i Werner-Seidler, A. (2025). Teachers’ workload, turnover intentions, and mental health: Perspectives of Australian teachers. *Social Psychology of Education*, 28(1), 149. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09886-0>
- Heszen-Niejodek, I. (2000). Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: podręcznik akademicki* (t. 3). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Maslach Ch. (2000). Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. PWN.

- McGee, A. B., Scott, S. R., Manczak, E. M., & Watamura, S. E. (2023). Associations between the psychophysiological impacts of teacher occupational stress and stress biomarkers: A systematic review. *Psychoneuroimmunology Journal*, 4, 100028. <https://doi.org/10.32371/pnij/246145>
- Mo, S. (2024). Teacher well-being: A literature review. *Proceedings of the 5th International Conference on Education Innovation and Philosophical Inquiries*.
- NASUWT (2024). *Key findings: Wellbeing at work survey 2024*. The Teachers' Union.
- OECD (2023). *Unravelling the layers of teachers' work-related stress*. (Teaching in Focus nr 46). OECD Publishing.
- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. OECD Publishing.
- Paczuska, K. (red.) (2025). *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Ucznienia się TALIS 2024*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Pyżalski, J., & Plichta, P. (2007). *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP): Podręcznik*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Pyżalski, J., Merecz, D. (red.). (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli: Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Oficyna Wydawnicza Instytutu Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera.
- Selye, H. (1979). *Stres okiełznany*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Sonnentag, S., Fritz, C. (2007). The recovery experience questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 204–221. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.204>
- Strelau, J. (1996). Temperament a stres: Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem. W: I. Heszen-Niejodek i Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu* (s. 88–132). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Strelau, J. (2009). *Psychologia temperamentu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zbróg, Z., Szplit, A. (2025). *Potrzeby zawodowe. początkujących nauczycieli. Raport z badań mieszanych*. Wydawnictwo LIBRON.
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, 63.
- Związek Nauczycielstwa Polskiego. (2024). *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Raport z badania*. ZNP.
- Żytko, M., Dobkowska, J., Jasińska-Maciążek, A., & Zielińska, A. (2025). Occupational burden and burnout – key barriers to supporting the professional well-being of teachers. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 70(4), 171–183. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2025-4.8>