



Wydział Nauk Społecznych

Instytut Psychologii

**SAMOSKUTECZNOŚĆ I PRĘŻNOŚĆ PSYCHICZNA A WYPALENIE ZAWODOWE
W KONTEKŚCIE DOBROSTANU PSYCHICZNEGO
SZKOLNYCH DORADCÓW ZAWODOWYCH**

mgr Marta Koch-Koziół

Praca napisana pod kierunkiem:

Prof. dr hab. Beata Pastwa-Wojciechowska

Warszawa, 2025

Streszczenie

Wprowadzenie: Istnieje wiele badań dotyczących zdrowia psychicznego Polek i Polaków.

Dużo miejsca, szczególnie po pandemii COVID-19 poświęca się kondycji psychicznej nauczycieli w polskich szkołach. Niestety wciąż niewiele uwagi kieruje się na dobrostan psychiczny szkolnych doradców zawodowych, którzy mają niezwykle ważną rolę we wspieraniu młodego człowieka w projektowaniu kariery edukacyjno-zawodowej.

Z doświadczenia i praktyki doradczej doktorantki wynika, że jest to istotny problem, który wymaga podjęcia badań w tym zakresie. Badania własne mają na celu dokonanie oceny poczucia samoskuteczności, poziomu prężności psychicznej, poziomu wypalenia zawodowego oraz ogólnego dobrostanu psychicznego wśród szkolnych doradców zawodowych, a następnie sformułowanie rekomendacji istotnych dla rozwoju strategii wsparcia zawodowego i dobrego samopoczucia w tej grupie zawodowej.

Metoda: Badania własne zostały przeprowadzone w 2024 roku wśród 105 szkolnych doradców zawodowych z wykorzystaniem czterech kwestionariuszy: *Kwestionariusz Dobrostanu Psychological Well-Being Scales Carroll Ryff w polskiej adaptacji Ciecuch, Karaś*, *Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego OLBI (Oldenburg Burnout Inventory) w polskiej adaptacji Chirkowska-Smolak*, *Skala oceny skuteczności własnej i procesu doradczego (SSWPD) A. Bańki*, *Skala Pomiaru Prężności-SPP-25 Ogińska-Bulik i Juczyński*. Ponadto przygotowano metryczkę dotyczącą płci, wieku, wykształcenia, długości stażu pracy ogółem i na stanowisku szkolnego doradcy zawodowego, typu szkoły, w której badany jest zatrudniony.

Wyniki: Uzyskane wyniki wskazują, że im badani mieli wyższy poziom postrzeganej skuteczności, tym byli mniej wyczerpani i bardziej zaangażowani w pracę. Doradcy o wyższym poziomie prężności psychicznej znacznie rzadziej doświadczają syndromu wypalenia zawodowego. Szkolni doradcy zawodowi doświadczający wyższego poziomu

wypalenia zawodowego mają niższy poziom ogólnego dobrostanu psychicznego, a prężność psychiczna miała wpływ na ogólny dobrostan psychiczny szkolnych doradców zawodowych.

Dyskusja: Uzyskane wyniki potwierdzają słuszność prowadzenia badań związanych z poczuciem własnej skuteczności, prężności psychicznej, wypaleniem zawodowym i dobrostanem psychicznym wśród szkolnych doradców zawodowych. Przeprowadzone badanie dostarcza istotnych wniosków dotyczących czynników wpływających na dobrostan i funkcjonowanie zawodowe szkolnych doradców zawodowych. Postrzegana skuteczność i poziom prężności psychicznej pełnią rolę zasobu, chroniąc przed wyczerpaniem i wzmacniając zaangażowanie w pracę.

Słowa kluczowe: szkolny doradca zawodowy, dobrostan psychiczny, wypalenie zawodowe, samoskuteczność, prężność psychiczna

SELF-EFFICACY AND MENTAL RESILIENCE VS. BURNOUT IN THE CONTEXT OF MENTAL WELL-BEING OF SCHOOL CAREER COUNSELORS

Abstract

Introduction: Numerous studies address the mental health of the Polish population. Significant attention, particularly following the COVID-19 pandemic, has been devoted to the mental condition of teachers in Polish schools. Unfortunately, little attention is still paid to the mental well-being of school vocational counselors, who play a crucial role in supporting young people in designing their educational and professional careers. The doctoral candidate's professional counseling experience and practice indicate that this is a significant issue requiring research in this area. This study aims to assess the sense of self-efficacy, the level of resilience, the level of occupational burnout, and the general mental well-being among school vocational counselors, and subsequently to formulate recommendations relevant to the development of professional support strategies and well-being within this occupational group.

Method: The study was conducted in 2024 among 105 school vocational counselors using four questionnaires: *Carol Ryff's Psychological Well-Being Scales* (polish adaptation by Ciecuch and Karaś), *The Oldenburg Burnout Inventory* (OLBI) (polish adaptation by Chirkowska-Smolak), *The Scale of Self-Efficacy and the Counseling Process* (SSWPD) by Bańka, and *The Resilience Measurement Scale* (SPP-25) by Ogińska-Bulik and Juczyński. Additionally, a demographic survey was prepared concerning gender, age, education, total length of service, length of service as a school vocational counselor, and the type of school where the respondent is employed.

Results: The obtained results indicate that the higher the respondents' level of perceived self-efficacy, the less exhausted and more engaged in their work they were. Counselors with a higher level of resilience experience burnout syndrome significantly less frequently. School

vocational counselors experiencing higher levels of occupational burnout demonstrate a lower level of general mental well-being, whereas resilience was found to have an impact on the general mental well-being of school vocational counselors.

Discussion: The results confirm the validity of conducting research related to self-efficacy, resilience, occupational burnout, and mental well-being among school vocational counselors. The conducted study provides significant conclusions regarding factors affecting the well-being and professional functioning of school vocational counselors. Perceived self-efficacy and the level of resilience act as a resource, protecting against exhaustion and strengthening work engagement.

Keywords: school vocational counselor, mental well-being, occupational burnout, self-efficacy, resilience

Spis treści

Wstęp	9
Część I	
Rozdział I	
1. Doradztwo zawodowe we współczesnej szkole w Polsce	14
1.1. Poradnictwo zawodowe a doradztwo zawodowe – dyskurs terminologiczny	
1.2. Nowoczesne doradztwo zawodowe - miejsce w polskim systemie oświaty od 2019 r.	19
1.3. Kwalifikacje, kompetencje i zadania szkolnego doradcy zawodowego. Specjalista doradca zawodowy a nauczyciel doradztwa zawodowego	
1.3.1. Kwalifikacje i kompetencje szkolnego doradcy zawodowego	27
1.3.2. Zadania szkolnego doradcy zawodowego	37
1.4. Rola doradztwa zawodowego w projektowaniu kariery ucznia	39
Rozdział II	
2. Psychologiczne rozumienie pojęcia samoskuteczności	46
2.1. Przegląd teorii samoskuteczności	46
2.1.1. Główne założenia teorii samoskuteczności według Alberta Bandury	49
2.2. Rola samoskuteczności w edukacji, w szczególności w doradztwie zawodowym – przegląd badań	59
Rozdział III	
3. Psychologiczne rozumienie prężności psychicznej	64
3.1. Psychologiczne rozumienie prężności psychicznej - przegląd teorii psychologicznych	64
3.2. Znaczenie prężności dla funkcjonowania człowieka, w tym na funkcjonowanie w sferze zawodowej – przegląd badań	71
Rozdział IV	
4. Wypalenie zawodowe	75
4.1. Przegląd koncepcji dotyczących wypalenia zawodowego	75
4.1.1. Model egzystencjalny według Pinesa i Aronsona	76
4.1.2. Wielowymiarowy model Susan Jackson i Christiny Maslach	77
4.1.3. Teoretyczne podstawy Teorii zachowania zasobów Hobfolla	80
4.1.4. Model poznawczy wypalenia zawodowego według Heleny Sęk	84
4.1.5. Koncepcja wypalenia zawodowego według E. Demerouti, Bakker, Nachreiner, Schaufeli (1999) oparta o model Wymagania Pracy – Zasoby (Job Demands--Resources model - JD-R)	86
4.2. Wypalenie zawodowe wśród nauczycieli, w tym szkolnych doradców zawodowych - przegląd badań wykorzystujących założenia Modelu JD-R	9
Rozdział V	
5. Dobrostan psychiczny	102
5.1. Przegląd koncepcji teoretycznych dotyczących dobrostanu psychicznego	102

5.1.1. Dobrostan psychiczny w ujęciu hedonistycznym – koncepcja Dienera, Kahnemana i Argyle	103
5.1.2. Dobrostan psychiczny w ujęciu eudajmonistycznym według Carol Ryff	108
5.2. Dobrostan psychiczny wśród nauczycieli, z wyszczególnieniem doradców zawodowych – przegląd badań	113

Część II

Rozdział VI

6. Metodologia badań własnych	116
6.1. Problem i cel badań	116
6.2. Model teoretyczny badań własnych	119
6.3. Pytania i hipotezy badawcze	120
6.4. Zmienne i ich operacjonalizacja. Narzędzia badawcze.	123
6.5. Charakterystyka grupy badanej. Przebieg i organizacja badań.	128
6.5.1. Charakterystyka grupy badanej	128
6.5.2. Przebieg i organizacja badań	130

Rozdział VII

7. Wyniki badań własnych	132
7.1. Spis metod statystycznych	132
7.2. Wyniki badań	132
7.2.1. Związek pomiędzy wiekiem a dobrostanem psychicznym, poziomem prężności, wypaleniem zawodowym i poziomem postrzeganej samoskuteczności wśród szkolnych doradców zawodowych	134
7.2.2. Zróżnicowanie międzyplciowe w poziomie dobrostanu psychicznego, prężności, wypalenia zawodowego i w poziomie postrzeganej samoskuteczności	141
7.2.3. Związek pomiędzy stażem pracy i długością staży pracy w zawodzie doradcy zawodowego dobrostanem psychicznym, wypaleniem zawodowym, poziomem prężności i postrzeganą samoskutecznością	148
7.2.4. Zróżnicowanie w poziomie dobrostanu psychicznego, prężności, wypalenia zawodowego i w poziomie postrzeganej samoskuteczności między doradcami pracującymi w przedszkole i szkołach podstawowych a w szkołach ponadpodstawowych	155
7.2.5. Związek pomiędzy brakiem zaangażowania i wyczerpaniem a poziomem prężności i czynnikami na nią się składającymi oraz poziomem postrzeganej samoskuteczności i czynnikami na niego się składającymi w grupie szkolnych doradców zawodowych	158
7.2.6. Związek pomiędzy dobrostanem psychicznym a brakiem zaangażowania, wyczerpaniem i poziomem prężności wraz z czynnikami na niego się składającymi w grupie szkolnych doradców zawodowych	160
7.2.7. Wpływ poziomu postrzeganej samoskuteczności i prężności psychicznej na brak zaangażowania w pracy i wyczerpanie w grupie szkolnych doradców zawodowych	162

7.2.8. Wpływ wypalenia zawodowego i postrzeganej samoskuteczności na dobrostan psychiczny w grupie badanych szkolnych doradców zawodowych	165
7.2.9. Mediacyjny wpływ wypalenia zawodowego na relację między samoskutecznością a dobrostanem	167
7.2.10. Mediacyjny wpływ prężności na relację między postrzeganą samoskutecznością a dobrostanem psychicznym	169
Rozdział VIII	
8. Dyskusja wyników	171
8.1. Ogólna charakterystyka wyników dla poszczególnych obszarów badania	171
8.1.1. Weryfikacja hipotez w kontekście badań	176
8.2. Rekomendacje	183
8.2.1. Modelowanie psychospołecznego środowiska szkolnych doradców zawodowych	184
8.2.1.1. Regulacje prawne	184
8.2.1.2. Kształcenie i doskonalenie zawodowe doradców w kontekście dobrostanu psychicznego	187
8.2.1.3. Kultura organizacyjna placówki	190
8.2.1.4. Profesjonalne rzecznictwo	192
8.2.1.5. Dbalność o odporność psychiczną	194
8.3. Ograniczenia metodologiczne badania	195
8.4. Zakończenie	197
Bibliografia	199
Spis tabel	252
Spis rysunków	255

Wstęp

Współczesne społeczeństwo nieustannie podlega dynamicznym przemianom społeczno-gospodarczym, które wywierają istotny wpływ na wiele sfer naszego życia. Jednym z obszarów, który szczególnie odczuwa skutki tych zmian, jest edukacja. W miarę jak świat ewoluuje w kierunku coraz bardziej zglobalizowanego i technologicznie zaawansowanego środowiska, uczniowie stają przed nowymi wyzwaniami związanymi z wyborem kariery i planowaniem ścieżki zawodowej. W związku z tym, rola doradztwa zawodowego (i doradcy zawodowego) w szkołach nabiera ogromnego znaczenia. Wpływ zmian społeczno-gospodarczych na doradztwo zawodowe w szkole obejmuje zróżnicowane aspekty tego procesu, uwzględniając zarówno ewolucję tradycyjnych ścieżek kariery, jak i nowe możliwości, jakie niesie ze sobą dynamiczne otoczenie zawodowe. W dzisiejszym zróżnicowanym świecie, wybór właściwej ścieżki zawodowej staje się jednym z kluczowych wyzwań dla młodych ludzi. Społeczeństwo zmienia się szybko, rynki pracy stają się coraz bardziej konkurencyjne, a nowe technologie rewolucjonizują wiele dziedzin. W tym kontekście, istnieje pewna grupa zawodowa, która odgrywa niezastąpioną rolę w procesie wsparcia uczniów w odkrywaniu ich zainteresowań, pasji i umiejętności oraz w kształtowaniu ich drogi zawodowej – są nimi doradcy zawodowi. Doradca zawodowy to profesjonalista, którego zadaniem jest nie tylko pomóc uczniom dokonać trafnego wyboru dotyczącego przyszłej kariery, ale także wspierać ich w rozwoju osobistym i zawodowym. To indywidualny przewodnik w labiryncie decyzji zawodowych, który dzięki swojej wiedzy, doświadczeniu i empatii potrafi zrozumieć unikalne potrzeby i cele każdego ucznia. Od doradcy zawodowego oczekuje się umiejętności słuchania i budowania zaufania, dogłębnej znajomości rynku pracy i trendów zawodowych, a także zdolności inspiracji i skutecznego motywowania uczniów. Ważne, aby podejmował strategie doradcze, które pozwalają pomóc uczniom w identyfikacji ich mocnych stron, zainteresowań i celów życiowych. Doradca

zawodowy wpływa na rozwój ucznia nie tylko w kontekście wyboru zawodu, ale również poprzez budowanie umiejętności miękkich, takich jak komunikacja, rozwiązywanie problemów czy umiejętność pracy w zespole. Dlatego ważne jest, aby zwrócić uwagę opinii publicznej na kwestię dobrostanu psychicznego szkolnych doradców zawodowych.

Istnieje wiele definicji ujmujących czym jest dobrostan psychiczny. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO, 1946) określa zdrowie jako stan pełnego/całkowitego dobrego samopoczucia/dobrostanu (ang. *wellbeing*) fizycznego, psychicznego i społecznego. Definicja podkreśla zatem, że zdrowie to nie tylko brak – obiektywnie istniejącej – choroby (ang. *disease*) czy niepełnosprawności (ang. *infirmity*). Według Dienera i in. (1999), dobrostan można rozumieć jako ogólną ocenę jakości życia z perspektywy jednostki, uwzględniając zarówno pozytywne emocje i satysfakcję z życia, jak i minimalną ilość negatywnych doświadczeń. Ryff (1989) wprowadza pojęcie dobrostanu psychologicznego, który obejmuje takie aspekty jak autonomia, rozwój osobisty, pozytywne relacje z innymi, sens życia, panowanie nad otoczeniem i samoakceptację. Jak wskazuje Umiastowska i Gdaniec (2016) pracownicy oświaty szczególnie narażeni są na występujący stres, bowiem praca ich opiera się na bliskich relacjach interpersonalnych. Częściej też doświadczają niższej satysfakcji z pracy i problemów związanych ze zdrowiem psychicznym (Syper-Jędrzejak, 2022). Z uwagi na fakt, że szkolni doradcy zawodowi to osoby, które na co dzień pracują w placówkach oświatowych, a jednocześnie pełnią funkcję wspierającą ucznia w projektowaniu przez niego własnej kariery edukacyjnej i zawodowej zasadne wydaje się być pochylenie nad dobrostanem psychicznym omawianej grupy zawodowej i nad czynnikami, które mogą warunkować ich kondycję psychiczną, zaangażowanie i poczucie skuteczności. Jak już wcześniej wspomniałam, w miarę jak nasz świat staje się coraz bardziej złożony i dynamiczny, doradca zawodowy nabiera jeszcze większego znaczenia będąc przewodnikiem, mentorem i inspiratorem. To właśnie on kształtuje przyszłe pokolenia zawodowe, pomagając

im odkrywać swoje pasje, realizować cele i osiągać sukces w zmieniającym się środowisku zawodowym. Doradca zawodowy musi więc posiadać szereg kompetencji i umiejętności pozwalających mu na podejmowanie codziennych prac doradczych. Jak wskazuje Egan (2003) doradca zawodowy powinien nieustannie rozwijać się, podnosić swoje kompetencje, a tym samym dążyć do podnoszenia jakości swoich usług (zgodnie także z koncepcją uczenia się przez całe życie). Wydaje się być więc zasadne dokonywanie autodiagnozy przez doradców zawodowych celem określenia swoich mocnych i słabych stron, a także możliwości i ograniczeń. Jednym z podejść dokonywania oceny swoich usług (w kontekście doradztwa) jest przyjęcie perspektywy agenturalnej, a więc podmiotowej (Bandura i Locke, 2003). Jak wskazuje Bańka (2005) perspektywa ta bazuje na poznawczej koncepcji regulacji działania, a jej głównym elementem jest samoocena skuteczności. Samoskuteczność według Alberta Bandury (2005, s. 65) rozumiana jest jako „nabyta zdolność (wyuczona) do elastycznej orkiestracji licznych mikro-zachowań oraz licznych zdolności szczegółowych w konfrontacji z ustawicznie zmieniającą się rzeczywistością, obejmującą elementy dwuznaczne, nieprzewidywalne i stresogenne”. Niewątpliwie obecne czasy są pełne niepewności, zmienności, złożoności (koncepcja VUCA czy BANI), a jednostka często napotyka trudności i wyzwania, które powodują poczucie utraty kontroli i stresu. Brak poczucia samoskuteczności prowadzi do „bezdecyzyjności kariery” oznaczającej proces braku możliwości podejmowania decyzji zawodowych czy zaangażowania w działania zawodowe (Rojewski, 1994). Jednym z predyktorów osiągnięcia sukcesu zawodowego jest więc samoskuteczność (Nauta i in., 2002). Bandura (1991) wskazuje także, że wysoki poziom samoskuteczności wpływa pozytywnie na redukcję stresu czy obniżenie poziomu lęku. Przekonanie o własnej skuteczności sprawia, że jednostka wierzy w poradzenie sobie z trudnymi, nowymi czy stresującymi warunkami (Oleś, 2009). Z drugiej strony brak profesjonalnej skuteczności może się przyczyniać do rozwoju wypalenia zawodowego

(Salanova i in., 2022). Jak wskazuje Schaufeli ze współpracownikami (2002) wypalenie wiąże się z obniżającą się skutecznością zawodową, natomiast zaangażowanie wiąże się z poczuciem zaabsorbowania, pochłonięcia pracą. Istnieją także zależności pomiędzy wypaleniem a satysfakcją z pracy i postrzeganym stresem w pracy (Chirkowska-Smolak, 2012). W literaturze przedmiotu wypalenie zawodowe jest definiowane najczęściej jako rezultat chronicznego stresu i przeciążenia w pracy. To stan emocjonalnego wyczerpania, dezaktualizacji zawodowych kompetencji oraz zredukowanego poczucia osobistego osiągnięcia. Wypalenie zawodowe może prowadzić do negatywnych skutków zarówno dla jednostki, jak i organizacji, wpływając na spadek wydajności, obniżoną jakość pracy i wzrost absencji. Jednym z czynników chroniących jest prężność psychiczna (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008). Prężność psychiczna rozumiana jest jako mechanizm samoregulacji zawierający element poznawczy, emocjonalny i behawioralny, traktowana jest jako trwała struktura zasobów jednostki powstałych na skutek doświadczonych różnych trudnych sytuacji (Fredrickson, 2001). Jak wskazuje Czechowska-Bieluga i współpracownicy (2023, s. 317): „badania dotyczące związku prężności z postawami związanymi z pracą wskazują na wysoką dodatnią korelację z satysfakcją z pracy (Matos i in., 2010), ujemną korelację z wyczerpaniem emocjonalnym, a także wypaleniem zawodowym (Gito i in., 2013; Mróz, 2014)”. Jak wskazuje Bańka (2004) samoskuteczność i prężność psychiczna stanowią zasoby osobiste, które mają istotny wpływ na dobrostan w miejscu pracy. Guarnaccia i in. (2018) wskazują, że przekonanie o własnej skuteczności jest ważnym elementem zdrowia psychicznego jednostki w miejscu pracy i ma potwierdzony wpływ na zaangażowanie i satysfakcję z pracy. Poczucie własnej skuteczności jest więc uznawane za czynnik kluczowy dla dobrostanu jednostki, mający istotny związek z radzeniem sobie ze stresem i doбором adekwatnych strategii radzenia sobie z nim (Peplińska i in., 2023). Czechowska-Bieluga i in., (2023, s.330) wskazują, że „prężność psychiczna jest dodatnio związana z jakością życia (Arslan, 2019;

Kaczmarek i in., 2011), a także zauważano, że jest mediatorem między stresem a satysfakcją z życia (Liu i Wang, 2013)”.

Reasumując niniejsza praca doktorska polega na ocenie samoskuteczności, prężności psychicznej, poziomu wypalenia zawodowego u szkolnych doradców zawodowych w kontekście ich dobrostanu psychicznego. Biorąc pod uwagę zadania szkolnego doradcy zawodowego i fakt, że może mieć on istotny wpływ na podejmowane przez ucznia decyzje edukacyjno-zawodowe ważne jest, aby szkolni doradcy zawodowi byli w dobrej kondycji psychicznej, zmotywowani do pracy, swoją postawą inspirowali uczniów do aktywności edukacyjnej i zawodowej. Dlatego kluczowa jest ocena dobrostanu psychicznego szkolnych doradców zawodowych i identyfikacja czynników mających wpływ na wypalenie zawodowe. Niniejsza praca przyjmuje charakter eksploracyjny, co jest podyktowane specyfiką podjętego problemu badawczego oraz aktualnym stanem wiedzy w obszarze psychologii pracy. Głównym celem badań eksploracyjnych jest rozpoznanie zjawisk, które nie zostały jeszcze dostatecznie opisane lub zrozumiane w konkretnym kontekście. Choć literatura dotycząca wypalenia zawodowego i zasobów osobistych (samoskuteczności, prężności) u nauczycieli jest niezwykle bogata (Pyżalski, 2010; Sekułowicz, 2002), szkolni doradcy zawodowi stanowią grupę o odmiennej specyfice zadań, ról i obciążeń. Praca doktorska łączy zatem eksplorację kontekstualną (nowa grupa) z weryfikacją teoretyczną (znane zmienne). Eksploracja jest konieczna, aby projektowane programy profilaktyki wypalenia zawodowego dla szkolnych doradców zawodowych były oparte na dowodach (*evidence-based*). Niniejsza praca doktorska ma więc również wartość aplikacyjną. Uzyskane wyniki mogą być istotne dla rozwoju strategii wsparcia zawodowego i dobrego samopoczucia w tej grupie zawodowej, zważywszy na fakt, że do tej pory nie były prowadzone w Polsce całościowe badania nad skutecznością i prężnością psychiczną a wypaleniem zawodowym w kontekście dobrostanu psychicznego wśród szkolnych doradców zawodowych.

CZEŚĆ I

Rozdział I

1. Doradztwo zawodowe we współczesnej szkole w Polsce

Niniejszy rozdział stanowi wprowadzenie do problematyki doradztwa zawodowego w polskim systemie oświaty. W jego pierwszej części zostanie przedstawiony dyskurs terminologiczny dotyczący rozróżnienia pojęciowego między poradnictwem zawodowym a doradztwem zawodowym. W dalszej kolejności zostaną omówione rozwiązania legislacyjne określające działania doradcze prowadzone w placówkach oświatowych. Następna część rozdziału poświęcona jest kwalifikacjom, kompetencjom i zadaniom szkolnego doradcy zawodowego (podkreślając istotną różnicę między specjalistą – doradcą zawodowym a nauczycielem doradztwa zawodowego). W ostatniej części rozdziału została przeprowadzona analiza dotycząca roli doradztwa zawodowego (i doradcy zawodowego) w projektowaniu kariery przez ucznia.

1.1. Poradnictwo zawodowe a doradztwo zawodowe – dyskurs terminologiczny

Dokonanie rozróżnienia między pojęciami poradnictwa zawodowego i doradztwa zawodowego jest trudne, ponieważ oba te terminy często są używane zamiennie i pokrywają się w wielu aspektach (Sarzyńska, 2007) bądź przypisywane są im różne znaczenia (Bańka, 2007; Kargulowa, 2004; Parzęcki, 1999; Rachalska, 1987; Wołk, 2010). Zarówno poradnictwo zawodowe, jak i doradztwo zawodowe mają na celu pomoc osobom w planowaniu kariery i rozwoju zawodowego. Używają często podobnych metod, takich jak ocena umiejętności i zainteresowań, planowanie ścieżki kariery oraz doradztwo w zakresie edukacji i szkolenia. Ponadto terminy te nie mają zawsze jednoznacznych i uniwersalnie akceptowanych definicji (Nawój-Połoczańska, 2022). Różne kraje, instytucje i specjaliści mogą interpretować je na odmienne sposoby, co dodatkowo komplikuje próby ich rozróżnienia. Zazwyczaj zakłada się, że sedno poradnictwa zawodowego leży w zrozumieniu

klienta oraz jego problemów zawodowych. Tymczasem orientacja zawodowa skupia się przede wszystkim na poznawaniu różnorodnych zawodów i specjalności, co zbliża ją do dziedziny zawodoznawstwa (Czarnecki, 2010). Jak wskazuje Bańka (2016) zawodoznawstwo to złożona i aktualna wiedza obejmująca kilka kluczowych obszarów:

- Zawody i prace, wraz z ich psychologicznymi, społecznymi, medycznymi i ekonomicznymi aspektami.
- Metody badania rynku pracy, w tym mechanizmy powstawania i zanikania zawodów oraz metodologie badawcze.
- Pracowników i ich rolę w pracy i zawodzie, uwzględniając różnice między posiadaniem zawodu a wykonywaniem określonych prac.
- Pracodawców i ich oczekiwania wobec potencjalnych pracowników, takie jak kwalifikacje czy dyspozycyjność.
- Pracowników jako świadczących profesjonalną pomoc, poszukujących pracy, lub zmieniających zawód.
- Inne podmioty rynku pracy, jak politycy czy samorządowcy.
- Poradnictwo zawodowe często postrzegane jest jako szersze i bardziej holistyczne, koncentrujące się na długoterminowym rozwoju kariery i osobistym rozwoju klienta.

Poradnictwo zawodowe w Polsce, z tradycją sięgającą ponad stu lat, ma głębokie korzenie w początkach XX wieku. To podejście, będące najdawniejszym z terminów związanych z doradztwem zawodowym, rozwinęło się jako reakcja na dynamiczne zmiany gospodarcze, technologiczne i społeczne tamtych czasów. Jego głównym celem było asystowanie ludziom w znalezieniu odpowiedniego zatrudnienia oraz pomaganie pracodawcom w poszukiwaniu wykwalifikowanych pracowników. Charakterystyczną cechą wczesnego poradnictwa zawodowego była ocena predyspozycji i umiejętności jednostek na podstawie wyników testów psychologicznych, głównie przez psychologów. Często jednak ograniczało się to do

pojedynczej interakcji z klientem (Drabik-Podgórna, 2005). Doradztwo zawodowe może być więc postrzegane jako bardziej ukierunkowane na konkretne decyzje i problemy zawodowe. Jednak te odmienności nie są zawsze jasne i mogą się różnić w zależności od kontekstu. Należy także pamiętać, że rozwój zawodowy i poradnictwo zawodowe są dynamicznymi dziedzinami, w których pojawiają się nowe teorie i praktyki. To ciągłe ewoluowanie założeń może zacierać granice pomiędzy tradycyjnymi koncepcjami poradnictwa i doradztwa zawodowego. Współczesne doradztwo zawodowe czerpie wiedzę z różnych dyscyplin, takich jak psychologia, pedagogika, zarządzanie czy socjologia. Kluczowa różnica między doradztwem a poradnictwem zawodowym może więc polegać na charakterze interakcji między doradcą a klientem. W doradztwie zawodowym to doradca przejmuje inicjatywę, definiując i precyzując problem zawodowy klienta, który zwykle przyjmuje bardziej bierną rolę (pytanie czy dotyczy to także szkolnego doradztwa zawodowego o czym w dalszej części rozdziału). Ta dynamika jest odmienna od tej w poradnictwie zawodowym, gdzie rola klienta jest zazwyczaj bardziej aktywna (Wojtasik, 1993). Jak wskazuje Wielki Słownik Języka Polskiego (2012, źródło internetowe) doradztwo oznacza udzielanie fachowych porad. Definiowane jest także jako: „wszelkie formy dostarczania pomocy w zakresie realizacji ogólnych celów, procesu czy struktury zadania lub ewentualnie ciągu zadań, gdzie doradca nie jest faktycznie odpowiedzialny za wykonanie tych zadań, lecz służy pomocą tym, którzy tę odpowiedzialność ponoszą” (Steele, 1975, s. 3). Kontynuując wątek próby definicyjnego ujęcia doradztwa zawodowego warto przytoczyć myśl Bańki (2016, s. 16): „Doradztwo zawodowe jest procesem pomagania ludziom w osiągnięciu lepszego zrozumienia siebie samego w odniesieniu do rodzaju pracy i środowiska pracy, w odniesieniu do wyboru właściwego zawodu, zmiany zatrudnienia oraz właściwego dostosowania zawodowego”. Autor wskazuje na znaczenie doradztwa w sytuacjach zmiany pracy czy adaptacji do nowych warunków zawodowych. Podstawą tego procesu jest uświadomienie sobie własnych cech,

predyspozycji i oczekiwań w stosunku do pracy, co jest niezbędne do podejmowania trafnych decyzji zawodowych. Doradztwo zawodowe, według autora, ma na celu nie tylko znalezienie „odpowiedniego” zawodu, ale również pomoc w wypracowaniu efektywnej i satysfakcjonującej ścieżki kariery. Jak wskazuje Bańka (2016) doradztwo zawodowe ma za zadanie pomóc osobie konsultującej się w zrozumieniu i odkryciu:

- swoich umiejętności i pasji w kontekście kariery zawodowej
- dostępnych ścieżek kariery dostosowanych do aktualnej sytuacji rynkowej
- aspektów finansowych różnych profesji i miejsc pracy
- ograniczeń i specyficznych wymagań dla osiągnięcia sukcesu zawodowego
- technik efektywnego szukania zatrudnienia
- metod nawiązywania kontaktu z potencjalnymi pracodawcami.

W literaturze przedmiotu, oprócz wsparcia w określaniu zasobów, zwraca się także uwagę na istotę przekazywania ważnych dla jednostki informacji. Z tej perspektywy doradztwo zawodowe definiuje się jako: „świadczanie pomocy w dokonywaniu kolejnych decyzji wyboru zawodu lub pracy w formie indywidualnej porady zawodowej, poprzez analizę pola problemowego jednostki i udzielenie jej informacji zawodowych, podawanie wskazówek, sugestii oraz instrukcji” (Lelińska i Sołtysińska 1999, s. 29). W wielu jednak koncepcjach teoretycznych, doradztwo zawodowe traktowane jest przede wszystkim w kategoriach pomocowych. Dlatego w literaturze przedmiotu wymieniani są doradcy zawodowi wśród „zawodowych pomagaczy” takich jak pracownicy socjalni, lekarze, psychologowie, pedagodzy, pielęgniarki, terapeuci, nauczyciele, wychowawcy, księża (Wesołowska, 2010). Podkreśla się, że doradztwo: „jest zdarzeniem społecznym polegającym na doraźnym działaniu udoskonalającym zachowania jednostek lub grup społecznych przez udział doradzającego w rozwiązywaniu problemów osób, którym się doradza, problemów dostrzeżonych nie tyle przez te osoby lub grupy, ile przez doradzającego. W doradztwie więc

niekwestionowana jest przewaga kompetencyjna doradzającego” (Kargulowa, 2004, s. 197-198). Wiele miejsca poświęca się także doradztwu zawodowemu realizowanemu w systemie oświaty. Rosalska i Wawrzonek (2012) podkreślają, że doradztwo ma na celu prezentowanie uczniom różnych ścieżek rozwoju zawodowego, specjalistycznego i społecznego oraz kształtowanie ich odpowiedzialności za własną przyszłość zawodową. Rosalska (2012) dodaje, że doradztwo zawodowe jest także działaniem wspierającym jednostkę w podejmowaniu przez niego decyzji zawodowych. Jak wskazuje Barańska (2023) doradztwo zawodowe pomaga dzieciom, młodzieży i dorosłym w podejmowaniu trafnych decyzji edukacyjnych i zawodowych oraz wspiera ich rozwój zawodowy przez całe życie. Pomaga w wyborze odpowiedniego kierunku i poziomu kształcenia, zawodu oraz miejsca pracy, stosując zarówno indywidualne, jak i grupowe metody, które ułatwiają samopoznanie i zdobywanie wiedzy o rynku pracy. Nawój-Połoczańska (2022) uważa, że doradztwo zawodowe powinno odgrywać kluczową rolę w procesie edukacyjnym i na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza, że lekcje doradztwa zawodowego zwiększają motywację do nauki i pomagają uniknąć nieprzemyślanych decyzji dotyczących edukacji i kariery. Kolejnym przykładem podanym przez autorkę (Nawój-Połoczańska, 2022) jest fakt, iż w krajach, gdzie szkolne doradztwo zawodowe jest dobrze rozwinięte, stopa zatrudnienia młodych ludzi jest wyższa niż w Polsce. Może to sugerować lepsze dopasowanie ich kwalifikacji do wymagań rynku pracy.

Podsumowując, w niniejszej rozprawie doktorskiej przyjęto, że pojęcie doradztwa zawodowego rozumiane jest w kontekście działań podejmowanych na rzecz dzieci i młodzieży (uczniów) prowadzonych przez szkolnych doradców zawodowym/koordynatorów doradztwa zawodowego pracujących w placówkach oświatowych.

1.2. Nowoczesne doradztwo zawodowe - miejsce w polskim systemie oświaty od 2019 roku

Doradztwo zawodowe w polskim systemie oświaty znajduje szczególne miejsce.

Artykuł 1. Ustawy Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz.U. 2016 poz. 1043 t.j.) wskazuje, że system oświaty zapewnia w szczególności przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia (punkt. 19), a podstawowymi formami działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły są (zgodnie z artykułem 109 ustęp 1):

- 5) Zajęcia prowadzone w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.
- 7) Zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego.

Zgodnie z artykułem 26a Ustawy Prawo Oświatowe doradztwo zawodowe jest definiowane jako kompleks zaplanowanych i systematycznych działań mających na celu wspieranie dzieci i uczniów w identyfikacji oraz rozwijaniu ich zainteresowań i predyspozycji zawodowych.

Dodatkowo, w kontekście doradztwa zawodowego, podkreśla się znaczenie wsparcia jednostki w procesie podejmowania decyzji oraz wyborów edukacyjno-zawodowych.

Istotnym aspektem jest rola placówki oświatowej, która ma wspierać ucznia w samodzielnym projektowaniu jego kariery, co zapewnia uczniowi poczucie sprawczości, decyzyjności i autonomii. Odnosząc się do artykułu 26a Ustawy Prawo Oświatowe i paragrafu 3

Rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. 2019, poz. 325) wyodrębnia się preorientację zawodową w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych formach wychowania przedszkolnego. Preorientacja zawodowa ma na celu przybliżenie dzieciom świata zawodów oraz stymulowanie ich do odkrywania własnych zainteresowań i uzdolnień. Działania te są realizowane w ramach zajęć wychowania przedszkolnego, zgodnie z programem wychowania przedszkolnego. W klasach I-VI szkoły podstawowej oferowana jest orientacja zawodowa, która polega na przekazywaniu uczniom wiedzy zawodoznawczej o wybranych zawodach, wspieraniu pozytywnego stosunku do nauki

i pracy zawodowej, a także na identyfikacji i rozwijaniu indywidualnych zainteresowań i talentów uczniów. Doradztwo zawodowe jest integralną częścią obowiązkowych zajęć edukacyjnych ogólnokształcących oraz zajęć prowadzonych przez wychowawcę klasowego. W klasach VII-VIII szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych doradztwo zawodowe jest realizowane zarówno w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, jak i, w przypadku szkół kształcących w zawodzie, na obowiązkowych zajęciach z zakresu kształcenia zawodowego. Ponadto doradztwo zawodowe prowadzone jest również na zajęciach z wychowawcą¹. Na mocy regulacji wynikających z artykułu 47 ustęp 1 punkt 5 Ustawy-Prawo Oświatowe, w szkołach podstawowych i szkołach ponadpodstawowych doradztwo zawodowe jest włączane również w ramach zajęć dotyczących wyboru ścieżki edukacyjnej i zawodowej, które odbywają się w ramach wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Ponadto, wprowadzono także zajęcia z doradztwa zawodowego, które są oferowane w klasach VII-VIII szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych, zgodnie z artykułem 109 ustęp 1 punkt 7 ustawy (Rysunek 1). Zgodnie z treścią artykułu 109 punkt 6 Ustawy-Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. wskazuje się, że zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego są realizowane niezależnie od pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu udzielanej uczniom w ramach zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

¹ Za wyjątkiem branżowych szkół II stopnia (BSII), szkół specjalnych przysposabiających do pracy (SPdP), szkół policealnych (SP) i szkół dla dorosłych (SdD)

Rysunek 1

Schemat doradztwa zawodowego w systemie oświaty

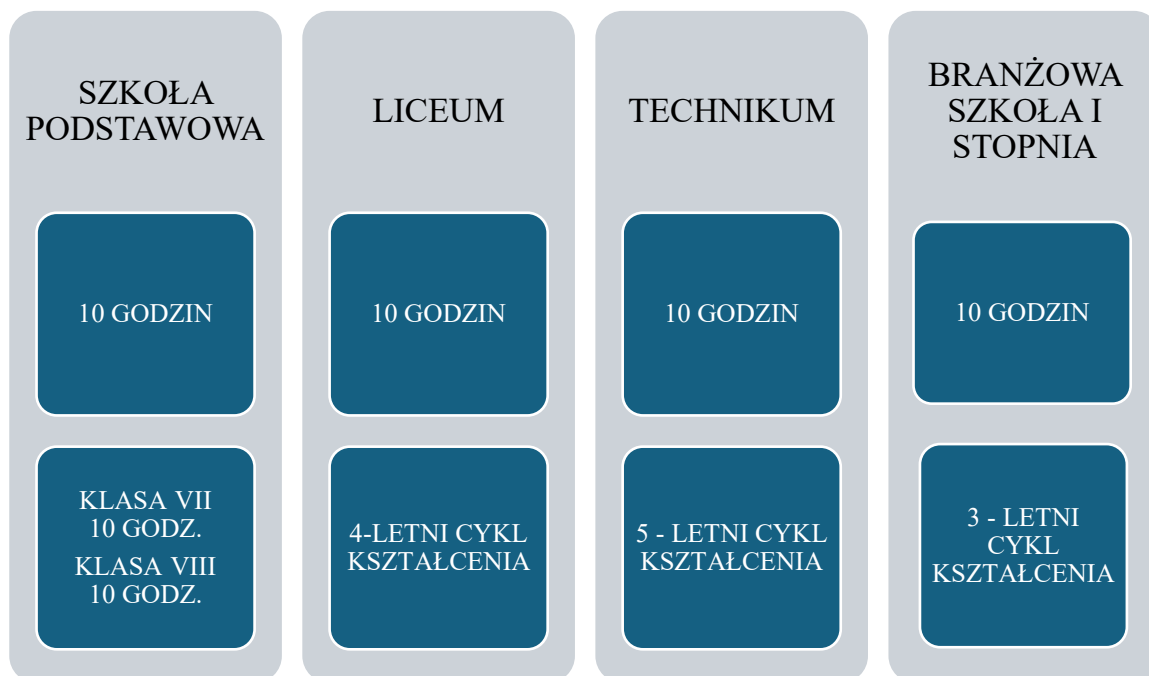
PREORIENTACJA ZAWODOWA	ORIENTACJA ZAWODOWA	DORADZTWO ZAWODOWE
<ul style="list-style-type: none">• w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych formach wychowania przedszkolnego• działania realizowane w ramach zajęć wychowania przedszkolnego, zgodnie z programem wychowania przedszkolnego	<ul style="list-style-type: none">• w klasach I-VI szkoły podstawowej• integralna część obowiązkowych zajęć edukacyjnych ogólnokształcących oraz zajęć prowadzonych przez wychowawcę• w ramach wsparcia psychologiczno-pedagogicznego	<ul style="list-style-type: none">• w klasach VII-VIII szkoły podstawowej• w szkołach ponadpodstawowych• w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, jak i, w przypadku szkół kształcących w zawodzie, na obowiązkowych zajęciach z zakresu kształcenia zawodowego• na zajęciach z wychowawcą (wyjątek BSII, SP, SPdP, szkoły dla dorosłych)• w ramach wsparcia psychologiczno-pedagogicznego• na zajęciach z doradztwa zawodowego

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 roku dotyczącego ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2019 poz. 639 ze zmianami), ustalono minimalną liczbę godzin przeznaczonych na zajęcia z doradztwa zawodowego (Rysunek 2).

Rysunek 2

Minimalna liczba godzin przeznaczona na zajęcia z doradztwa zawodowego zgodnie z ramowym planem nauczania



Źródło: opracowanie własne

Są to zajęcia obowiązkowe dla dyrektora – oznacza to, że zajęcia muszą być wpisane w arkusz organizacyjny placówki. Pisemne oświadczenie woli rodzica/opiekuna prawnego o braku zgody na uczestnictwo ucznia w zajęciach zwalnia go z tych zajęć. Zajęcia z doradztwa zawodowego nie podlegają ocenie, a na świadectwie promocyjnym oraz ukończenia szkoły nie określa się czy uczeń uczęszczał na takie zajęcia czy nie (ma to niestety wpływ na motywację uczniów i wysoki poziom absencji uczniów na tych zajęciach). Każda szkoła, zgodnie z artykułem 98 ustęp 1 punkt 16 ustawy-Prawo oświatowe zawiera organizację wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego (WSDZ). Jest to ogół zaplanowanych działań z obszaru doradztwa zawodowego skierowanych do wszystkich podmiotów uczestniczących w realizacji doradztwa (uczniowie, rodzice, nauczyciele). Oznacza to, że WSDZ musi znaleźć się w treści statutu. Szkoła przygotowuje WSDZ na cały cykl kształcenia, natomiast w przypadku zespołu szkół dokument jest przygotowywany dla

każdego typu szkoły oddzielnie. W przepisach prawa oświatowego nie znajduje się nigdzie wzór WSDZ, niemniej jednak można go znaleźć między innymi w publikacjach Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE - instytucji prowadzonej pod nadzorem Ministerstwa Edukacji Narodowej). Jak wskazuje Pfeiffer (2014) istotne jest, aby przy tworzeniu WSDZ wziąć pod uwagę kilka istotnych elementów jak zgodność z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego, aktualne trendy na rynku pracy, zaplanowanie systematycznych działań skierowanych do ucznia, uwzględnienie otoczenia społeczno-gospodarczego czy podejmowanie działań motywujących ucznia i rodziców/opiekunów prawnych do projektowania kariery edukacyjno-zawodowej. Ważny jest też przydział ról, a jest on możliwy dzięki rocznemu programowi doradztwa zawodowego. Zgodnie z paragrafem 4 punktem 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie doradztwa zawodowego dla każdego roku szkolnego opracowuje się szczegółowy program realizacji doradztwa zawodowego, który odnosi się do założeń WSDZ. Program ten musi obowiązkowo zawierać następujące elementy:

- tematykę planowanych działań
- oddziały klasowe objęte działaniami, z uwzględnieniem każdego oddziału
- metody i formy realizacji działań, w tym także te skierowane bezpośrednio do rodziców/opiekunów prawnych
- terminy przeprowadzenia poszczególnych działań
- osoby odpowiedzialne za realizację poszczególnych działań
- podmioty zewnętrzne współpracujące z placówką.

W paragrafie 4 punkcie 3, określono, że za opracowanie programu doradztwa zawodowego odpowiedzialny jest doradca zawodowy lub inny wyznaczony przez dyrektora szkoły nauczyciel bądź zespół nauczycieli. Osoba ta (lub osoby), pełni rolę koordynatora działań w ramach doradztwa zawodowego. Mimo to, za efektywną realizację programu odpowiadają

wszyscy nauczyciele oraz specjaliści zaangażowani w proces edukacyjny. Program ten musi być zaopiniowany przez radę pedagogiczną i zatwierdzony przez dyrektora szkoły do 30 września każdego roku szkolnego. Program zawiera wykaz działań podejmowanych w danym roku obejmujący każdego ucznia. Oznacza to, że w ciągu roku każda klasa (uczeń) musi być objęta działaniem (działaniami) z obszaru doradztwa zawodowego. Co ważne, program powinien być tworzony uwzględniając potrzeby uczniów (a więc powinna być uprzednio przeprowadzona diagnoza potrzeb). Szkoła powinna realizować doradztwo zawodowe poprzez działania uwzględniające współpracę z rodzicami/opiekunami prawnymi i otoczeniem społeczno-gospodarczym (Tabela 1).

Tabela 1

Przykładowe działania z obszaru doradztwa zawodowego

Warsztaty poznawcze skupiające się na autoanalizie i identyfikacji predyspozycji zawodowych uczniów.

Indywidualne porady dla uczniów.

Zajęcia rozwijające umiejętności tworzenia dokumentów aplikacyjnych.

Zajęcia przygotowujące uczniów do przyszłych ról pracownika, pracodawcy oraz przedsiębiorcy (na przykład gry symulacyjne biznesowe).

Spotkania z ekspertami z różnych dziedzin zawodowych.

Wycieczki zawodoznawcze do miejscowych przedsiębiorstw i miejsc pracy.

Organizacja i współorganizacja targów kariery.

Inicjowanie dni otwartych szkoły wspólnie z uczniami.

Konsultacje i współpraca z doradcami zawodowymi z ośrodków doskonalenia nauczycieli, ośrodków kariery, ochotniczych hufców pracy, powiatowych urzędów pracy i innych instytucji.

Tworzenie informacji dotyczącej warunków rekrutacji do różnych instytucji edukacyjnych oraz informacji o lokalnym rynku pracy i firmach.

Współtworzenie z uczniami materiałów promocyjnych szkoły, włączanie ich w pisanie projektów oraz tworzenie grup samokształceniowych i sieci.

Zbieranie informacji o dalszych losach absolwentów.

Współpraca z rodzicami/opiekunami prawnymi uczniów w zakresie kształcenia i doradztwa zawodowego.

Źródło: opracowanie własne

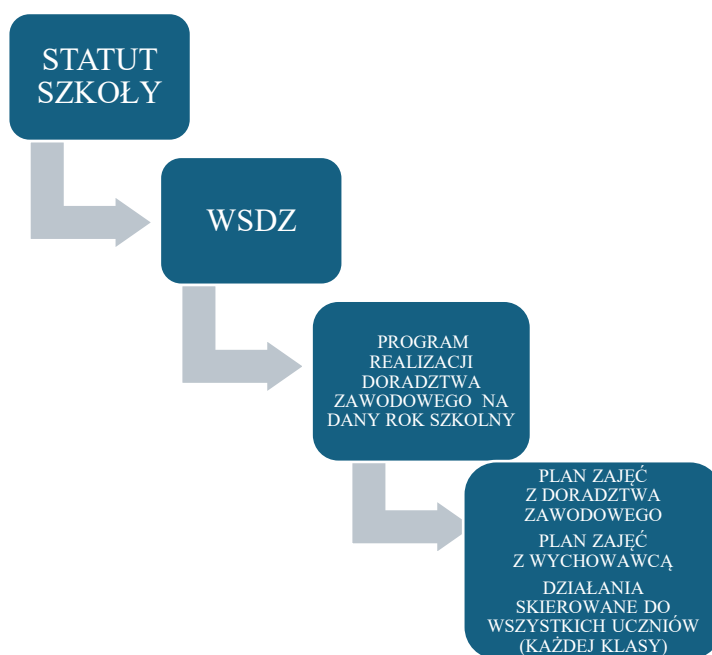
Treści programowe z zakresu doradztwa zawodowego, warunki i sposób realizacji i organizacji doradztwa zawodowego w szkołach i placówkach oraz wymagania w zakresie przygotowania osób realizujących doradztwo zawodowe określa, wcześniej wspomniane, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019 r. poz. 325). W rozporządzeniu tym doradztwo zostało zdefiniowane jako proces rozpoczynający się już w okresie przedszkolnym i kontynuowany na dalszych etapach edukacji, dlatego wyodrębniono (w formie załączników) treści programowe przeznaczone dla dzieci w przedszkolu i uczniów na każdym etapie edukacyjnym. Każda treść dla danego etapu edukacyjnego (i typu szkoły) została podzielona na cztery obszary tematyczne:

- Poznawanie własnych zasobów (dla wychowania przedszkolnego i dla klas I-III szkoły podstawowej-poznanie siebie).
- Świat zawodów i rynek pracy.
- Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie.
- Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych.

Dla poszczególnych obszarów zostały określone tematy, które powinny zostać poruszone z uczniami. Są to m.in. takie zagadnienia jak omawianie znaczenia zaangażowania różnych zawodów w kształt otoczenia, w którym uczeń funkcjonuje czy planowanie swoich działań wskazując szczegółowe czynności i zadania niezbędne do realizacji celu. Program zakłada także organizowane wizyt zawodoznawczych (u pracodawców, w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe lub w placówkach i centrach). Jest to wyjście uczniów do miejsca pracy celem poznania środowiska pracy w wybranych zawodach. Poniżej schemat przedstawiający najważniejsze dokumenty szkolne zawierające treści związane z doradztwem zawodowym (Rysunek 3).

Rysunek 3

Dokumenty szkolne, w których powinny znaleźć się treści związane z doradztwem zawodowym



Źródło: opracowanie własne

System doradztwa zawodowego w edukacji stanowi istotny element przygotowania uczniów (a później także studentów) do wejścia na rynek pracy i polega na wsparciu w planowaniu

ścieżek kariery zgodnie z ich zainteresowaniami i kompetencjami. Szkolne doradztwo zawodowe powinno więc stanowić spójne, integralne z innymi obszarami działania realizowane przez wszystkich nauczycieli (nie tylko wychowawców czy specjalistów), włączające w ten proces rodziców/opiekunów prawnych, a także uwzględniające otoczenie społeczno-gospodarcze oraz możliwości placówki.

1.3. Kwalifikacje, kompetencje i zadania szkolnego doradcy zawodowego. Specjalista doradca zawodowy a nauczyciel doradztwa zawodowego

1.3.1. Kwalifikacje i kompetencje szkolnego doradcy zawodowego

W mowie potocznej często zamiennie stosuje się pojęcie kwalifikacji i kompetencji. Kwalifikacje, zgodnie z definicją Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (2024, źródło internetowe) to połączenie niezbędnej wiedzy, kompetencji i umiejętności, które pozwalają na wykonywanie danego zawodu. Kwalifikacje muszą być więc potwierdzone odpowiednimi dokumentami (dyplomy, certyfikaty itp.). Pojęcie kompetencji wskazywane jest definicyjne jako szersze w stosunku do kwalifikacji. W literaturze przedmiotu możemy spotkać się z definicją kompetencji akcentując wydajność jednostki (Dubois i Rothwell, 2008; Król i Ludwiczynski, 2006), podkreślając jakość świadczonej pracy (Oleksyn, 2017) czy wreszcie mając na uwadze czynniki osobowe (Boyatzis, 1982). Kompetencja cechuje się zdolnością do skutecznego reagowania i celowego działania, co obejmuje strategiczne planowanie i efektywne wykorzystanie dostępnych zasobów w danych okolicznościach. W tej perspektywie, konkretne umiejętności są kluczowymi elementami kompetencji, będąc integralną częścią zdolności do efektywnego funkcjonowania. Kompetencja zatem stanowi potencjał do podejmowania działań, którego efektywność może być częściowo zależna od intelektualnych zdolności danej osoby oraz jej emocjonalnej inteligencji. Ponadto, intensywność rozwoju tych kompetencji może być kształtowana przez indywidualne cechy osobowości i temperament, takie jak ekstrawersja, poziom lęku czy reaktywność (Rosiński,

2007). Dlatego też istotne z punktu prowadzonych rozważań dalsza część rozdziału została poświęcona opisowi kwalifikacji, które obligatoryjnie musi posiadać doradca zawodowy zatrudniony w placówce oświatowej.

W szkole zatrudniony może być doradca zawodowy – jako nauczyciel doradztwa zawodowego lub specjalista. Zajęcia z doradztwa zawodowego (w potocznym dyskursie nazywane często „dziesiątkami” ze względu na minimalną liczbę godzin o czym wspomniano wcześniej) są prowadzone przez wykwalifikowanych nauczycieli doradców zawodowych (od 1 września 2022 roku). Nauczyciele ci prowadzą zajęcia zgodnie z obowiązującą dokumentacją dla każdego przedmiotu, co obejmuje między innymi wpisywanie tematów zajęć do dziennika lekcyjnego i kontrolę obecności uczniów (jeśli rodzice/opiekunowie prawni nie złożyli pisemnego oświadczenia o braku woli). Osoba odpowiedzialna za te zajęcia jest nauczycielem doradcą zawodowym, a nie specjalistą doradcą zawodowym. Jest to o tyle ważne, ponieważ pensum wyliczane jest z pensum nauczyciela „przy tablicy” (osiemnaście godzin, a nie dwadzieścia dwie). Ze względu na braki kadrowe zdarzają się sytuacje, że nauczyciele doradztwa zawodowego zatrudniani są przez kilka szkół i pojawiają się w placówkach tylko na dziesięć godzin zajęć.

Wymagania kwalifikacyjne dla stanowiska nauczyciela doradcy zawodowego w różnych typach szkół zostały zdefiniowane w Rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczącego szczegółowych kwalifikacji potrzebnych nauczycielom²:

Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela doradcy zawodowego w klasach VII i VIII szkół podstawowych, branżowych szkołach I stopnia, liceach ogólnokształcących i technicach, z wyjątkiem szkół podstawowych dla dorosłych i liceów ogólnokształcących dla dorosłych, posiada osoba, która ukończyła:

² Par. 31 pkt. 1 Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2023 r. poz. 2102)

1) studia pierwszego i drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia na kierunku, na którym jest prowadzone kształcenie w zakresie:

a) doradztwa zawodowego i posiada przygotowanie pedagogiczne lub

b) innym niż określony w lit. a i posiada przygotowanie pedagogiczne oraz ukończyła studia podyplomowe prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia w zakresie doradztwa zawodowego lub

2) studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie prowadzone zgodnie z przepisami obowiązującymi przed dniem 3 sierpnia 2019 r. w zakresie doradztwa zawodowego i posiada przygotowanie pedagogiczne, lub

3) studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie prowadzone zgodnie z przepisami obowiązującymi przed dniem 3 sierpnia 2019 r. na dowolnym kierunku (dowolnej specjalności) i posiada przygotowanie pedagogiczne oraz ukończyła studia podyplomowe w zakresie doradztwa zawodowego.

Co ważne, w szkole podstawowej oprócz wymienionych powyżej warunków, kwalifikacje nauczyciela doradztwa zawodowego posiada również osoba, która ukończyła³:

1) studia pierwszego stopnia prowadzone zgodnie z przepisami obowiązującymi przed dniem 3 sierpnia 2019 r. w zakresie doradztwa zawodowego i posiada przygotowanie pedagogiczne lub

2) studia pierwszego stopnia prowadzone zgodnie z przepisami obowiązującymi przed dniem 3 sierpnia 2019 r. na dowolnym kierunku (dowolnej specjalności) i posiada przygotowanie pedagogiczne oraz ukończyła studia podyplomowe w zakresie doradztwa zawodowego.

³ Par. 31 pkt. 2 Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2023 r. poz. 2102)

Kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela doradcy zawodowego w szkołach⁴, posiada osoba, która ma kwalifikacje określone w ust. 1 lub 2, i ukończyła:

- 1) jednolite studia magisterskie prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia na kierunku pedagogika specjalna w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów lub rodzaju placówki i posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
- 2) studia pierwszego i drugiego stopnia prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów lub rodzaju placówki na kierunku innym niż pedagogika specjalna i posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
- 3) studia drugiego stopnia prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia na kierunku pedagogika specjalna, na podstawie § 39 ust. 2 pkt 2 i ust. 3 pkt 2 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów, w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów lub rodzaju placówki i posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
- 4) studia prowadzone zgodnie z przepisami obowiązującymi przed dniem 3 sierpnia 2019 r. w zakresie pedagogiki specjalnej odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów lub rodzaju placówki, lub
- 5) studia podyplomowe w zakresie pedagogiki specjalnej odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów lub rodzaju placówki, lub
- 6) zakład kształcenia nauczycieli w specjalności odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów lub rodzaju placówki, lub

⁴ W klasach IV–VIII szkół podstawowych specjalnych, oddziałach specjalnych w klasach IV–VIII szkół podstawowych ogólnodostępnych, w szkołach ponadpodstawowych specjalnych, z wyjątkiem szkół specjalnych przysposabiających do pracy, i oddziałach specjalnych w szkołach ponadpodstawowych ogólnodostępnych, dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami innymi niż niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym lub niepełnosprawności sprzężone, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, w okręgowych ośrodkach wychowawczych, zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich

7) kurs kwalifikacyjny w zakresie pedagogiki specjalnej odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów lub rodzaju placówki⁵.

Do 1 września 2022 roku w przypadku braku nauczyciela posiadającego kwalifikacje doradcy zawodowego, możliwe było powierzenie prowadzenia zajęć z zakresu doradztwa zawodowego innemu nauczycielowi lub osobie niebędącej nauczycielem. Warunkiem dopuszczenia przez dyrektora szkoły do prowadzenia danych zajęć było przygotowanie osoby uznanej przez dyrektora szkoły za odpowiednią. Należy zaznaczyć, że osobą prowadzącą zajęcia z doradztwa zawodowego wciąż nie musi być nauczyciel (ale tylko w uzasadnionych przypadkach). W takiej sytuacji konieczne jest uzyskanie zgody kuratora oświaty, zgodnie z art. 15 Ustawy-Prawo oświatowe. Oprócz nauczycieli doradztwa zawodowego w szkole zatrudniony może być także specjalista doradca zawodowy, który również realizuje działania z zakresu doradztwa zawodowego (np. organizuje zebrania dla rodziców, wspiera wychowawców w realizacji doradztwa zawodowego, prowadzi konsultacje indywidualne dla uczniów). Organ zarządzający szkołą ustala obowiązkowy tygodniowy wymiar godzin pracy dla pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych oraz doradców zawodowych. Wymiar ten nie dotyczy nauczycieli pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i nie może przekroczyć 22 godzin tygodniowo. Na podstawie art. 42 ust. 7 pkt 3 lit b, art. 42d ust. 1, 3, 6, 11 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2021 r. poz. 17a62, oraz 2022 r. poz. 939 i 1116), art. 29 Ustawy z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2022 r. poz. 1116) oraz §4 ust. 2 Rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 r. poz. 1280 i z 2022 r. poz. 1594) zostały ustalone standardy zatrudnienia łącznej liczby specjalistów

⁵ Par. 31 pkt. 3 Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2023 r. poz. 2102)

w szkole. Dla specjalistów jak pedagog, logopeda, terapeuta pedagogiczny i doradca zawodowy określono do zatrudnienia nie niższą liczbę godzin niż 15 dla danego specjalisty. Zatrudnienie takiego specjalisty musi jednak wynikać z potrzeby uczniów. Liczbę tę określa w arkuszu organizacji szkoły dyrektor szkoły.

Powyższe opisy dotyczą kwalifikacji, a więc formalnych warunków, które muszą zostać spełnione, aby doradca zawodowy mógł podjąć pracę w szkole. Jak już zostało na wstępie podrozdziału wspomniane, warto zastanowić się, czy istnieje katalog (zestaw) kompetencji, które powinien posiadać doradca zawodowy, aby skutecznie prowadzić działania doradcze skierowane do uczniów. Jak wskazuje Rostkowski (Sidor-Rządowska, 2006) można wyróżnić trzy rodzaje kompetencji:

- kluczowe (w kontekście funkcjonowania całej organizacji)
- specyficzne dla pełnionej funkcji (związane często ze stanowiskiem)
- specyficzne dla roli pracownika.

Inny podział zaproponował Katz (Walkowiak, 2007), który wyodrębnił kompetencje techniczne, społeczne i koncepcyjne. O ile pierwsze odnoszą się do pełnienia nadzoru nad danym procesem, ostatnie odwołują się do tworzenia nowych strategii. Najwięcej miejsca poświęca się kompetencjom społecznym, które Polski Komitet Sterujący Krajowych Ram Kwalifikacji definiuje jako: „udowodnioną (w pracy, nauce oraz w rozwoju osobistym) zdolność stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości. Kompetencje społeczne określa się bazując na kategoriach odpowiedzialności i autonomii” (Jagiełło-Rusiłowski i Solarczyk-Szewc, 2013, s. 29).

Kompetencje społeczne określane są jako: „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (Matczak, 2007, s.7). Synonimiczna z kompetencjami społecznymi jest zdolność radzenia sobie w różnych sytuacjach, takich jak relacje interpersonalne, gdzie istotne

są odpowiednie zachowania i tworzenie więzi. Sytuacje, w których na pierwszy plan wysuwają się cele i plany, akceptacja społeczna oraz osobista wartość, tworzą obszar, w którym można nabywać i rozwijać społeczne kompetencje (Martowska, 2012). Te umiejętności można postrzegać jako zdolność do efektywnej interakcji ze środowiskiem, przynoszącą korzyści zarówno jednostce, jak i społeczeństwu (Sęk, 2004). Kompetencje społeczne są kluczowymi umiejętnościami w kontekście uczenia się przez całe życie, co zostało podkreślone w Strategii Lizbońskiej (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 184 E/31, 2008). Definiowane są jako istotne dla dobra osobistego i społecznego, wymagające znajomości metod osiągnięcia optymalnego stanu zdrowia i życia. Są związane z rozumieniem reguł i zasad postępowania w różnych środowiskach, takich jak szkoła czy miejsce pracy. Obejmują umiejętności konstruktywnego komunikowania się z innymi, tolerancji, zrozumienia różnych perspektyw, empatii, tworzenia atmosfery zaufania, radzenia sobie z frustracją i stresem oraz wyrażania tych emocji w sposób konstruktywny, z zachowaniem granic między życiem zawodowym a osobistym (Jakimiuk, 2018). Dlaczego warto zastanawiać się nad kompetencjami, które powinni posiadać szkolni doradcy zawodowi? Refleksje i dyskursy prowadzone w tym obszarze wynikają z faktu, że kompetencje doradcy zawodowego bezpośrednio wpływają na jakość i efektywność doradztwa. Doradca dobrze przygotowany jest w stanie lepiej zrozumieć potrzeby ucznia i odpowiednio zdiagnozować jego sytuację stając się w oczach swoich odbiorców godnym zaufania. Jak wskazuje Szcześniak i in., (2012) istnieje istotna zależność między zaufaniem a efektywnością procesu edukacyjnego. W swoich badaniach Nyczaj-Draż (2003, s. 38) podkreśla, że czynnikami warunkującymi proces uczenia się jest nauczyciel, „który wyzwala w uczniach chęć utrzymywania z nim kontaktów, zaufanie, otwartość przeżyciową, czyli to wszystko, co tworzy niezbędny mikroklimat i co ułatwia dialog”. Zaufanie to kluczowy element w relacjach profesjonalnych, szczególnie w kontekście wsparcia ucznia w projektowaniu przez

niego kariery, gdzie decyzje mogą mieć długotrwałe konsekwencje. Istotne są właśnie posiadane kompetencje. Jedną z propozycji określenia katalogu kompetencji doradców zawodowych jest lista stworzona przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Poradnictwa Edukacyjnego i Zawodowego [*International Association for Educational and Vocational Guidance* (IAEVG)]. IAEVG promuje etyczne, sprawiedliwe społecznie i najlepsze praktyki na całym świecie, tak aby doradztwo zawodowe oraz poradnictwo były dostępne dla wszystkich obywateli. IAEVG podkreśla, że kluczowe jest, aby osoby udzielając wsparcia doradczego były kompetentnymi i wykwalifikowanymi praktykami. W tym celu została ogłoszona w 2003 roku, a następnie zmodyfikowana w 2008 roku rama kompetencji. Kompetencje zostały podzielone na kategorie: a) kompetencje kluczowe, b) bazowe, c) wspólne dla wszystkich doradców zawodowych oraz d) kompetencje specjalistyczne, w zależności od specyfiki działań przez nich podejmowanych. Do kompetencji kluczowych zaliczamy⁶:

- odpowiednie etyczne zachowanie i profesjonalne postępowanie wynikające z pełnionych ról i realizowanych obowiązków
- działania na rzecz popierania klienta w rozwoju jego nauki, kariery oraz powodzenia w osobistych sprawach
- świadomość istnienia różnych kontekstów kulturowych, aby efektywnie współdziałać z wszelkimi populacjami
- integracja teorii i wyników badań z praktyką w doradztwie, rozwoju kariery, poradnictwie i konsultacjach
- umiejętności projektowania, implementacji i oceny programów oraz podejmowanych interwencji w tym obszarze
- świadomość własnych możliwości i ograniczeń

⁶ Tłumaczenie własne ze strony IAEVG <https://iaevg.com/competencies> data dostępu: 18.04.2024

- skuteczne komunikowanie się z kolegami lub klientami, używając odpowiedniego poziomu języka
- znajomość aktualnych informacji na temat edukacji, szkoleń, trendów zatrudnienia, rynku pracy i kwestii społecznych
- wrażliwość społeczna i międzykulturowa
- umiejętności efektywnej współpracy w zespole specjalistów
- znajomość procesu rozwoju kariery przez całe życie
- umiejętności i wiedza związana ze skutecznym i odpowiednim wykorzystaniem technologii.

W części kompetencji specjalistycznych skupię się jedynie na tych, które zostały określone dla obszaru edukacji i które są istotne dla niniejszej rozprawy doktorskiej. Są nimi⁷:

- wykazywanie troski o potencjał uczniów i umiejętności umożliwiające jego rozwijanie
- wspieranie ucznia oraz grupy uczniów w tworzeniu ich planów edukacyjnych
- pomaganie uczniom w procesie podejmowania decyzji
- wsparcie uczniów w podniesieniu ich samoświadomości
- pomoc uczniom w wyborze przedmiotów
- wsparcie uczniów w przezwyciężaniu trudności w nauce
- motywowanie i wspieranie uczniów w programach wymiany międzynarodowej
- konsultowanie się z rodzicami na temat postępów i rozwoju edukacyjnego ich dzieci
- wsparcie nauczycieli w doskonaleniu metodologii ich nauczania
- wsparcie nauczycieli we wdrażaniu doradztwa w ramach programu nauczania/ podstawy programowej.

⁷ tamże

To, co jest wspólne zarówno dla obszarów, jak i wyodrębnionych kompetencji to przede wszystkim umiejętność wsparcia, a tak naprawdę towarzyszenia uczniowi w procesie projektowania przez niego samego własnej kariery edukacyjno-zawodowej. Określając kompetencje doradcy zawodowego warto spojrzeć na nie jako wyzwania, przed którymi stoją doradcy na co dzień realizując swoje obowiązki zawodowe. Pomocne może być ujęcie kompetencji zgodne z teorią konstrukcji kariery według Marka Savickasa (*career construction theory*, 2011). Koncepcja dotyczy przede wszystkim obszaru zawodowej aktywności jednostki/ klienta (Minta, 2012) i jest kontynuacją teorii rozwoju zawodowego Supera (Cybal-Michalska, 2015). Savickas (2013) zakładał, że jednostka projektując swoją karierę powinna skupić się na samoświadomości oraz nabywać nowych doświadczeń jako wyraz pracy nad sobą i procesu określania własnej tożsamości. Kariera stanowi więc integralny element stylu życia (Cybal -Michalska, 2015) i określa odrębność jednostki od otoczenia (Savickas, 2013). To pozwala jednostce na refleksję nad własnymi dokonaniem, doświadczeniami i zachowaniami (Savickas, 2011). Warto wspomnieć także o teorii podmiotowej koncepcji jednostki Rogersa (1959), który wprowadził dwa pojęcia: organizm i Ja. Pierwsze odwołuje się do świadomości własnych talentów, potrzeb, doznań i uczuć. Informacje te jednostka uzyskuje zarówno z wewnętrznych doznań, jak i ze źródeł zewnętrznych (Bazan i Mitura-Cegłowska, 2014). Dobrzyniak (2017) podkreśla, że konstrukt Ja to sposób, w jaki jednostka postrzega siebie. Istotą więc doradztwa zawodowego jest spójność pomiędzy wspomnianymi obszarami, a to powinien zapewnić szkolny doradca zawodowy. Jak wskazuje jednak Bańka (2004) jest to teoria należąca do tzw. klasycznych koncepcji, wywodząca się z psychopatologii i nie będąca wystarczającą we współczesnym poradnictwie kariery. Trzecią teorią określającą kompetencje doradcy zawodowego jest Teoria Uczenia się z Przypadków (Krumboltz, 2009). Zakłada, że zainteresowania, umiejętności, poglądy są sumą doświadczeń i sytuacji. Część z nich zostaje zaplanowana

przez jednostkę, a pozostała jest wynikiem nieplanowanych zdarzeń (Krumboltz, 2009).

Doradca zawodowy powinien więc skupić się na wskazywaniu jednostce możliwości jakie wynikają z niespodziewanych sytuacji (Solarczyk-Ambrozik, 2021) i przedstawiać je jako okazję do poszerzania wiedzy i rozwijania umiejętności przez klienta. Innymi słowy jest to wzmacnianie proaktywności jednostki (Bańka, 2016).

1.3.2. Zadania szkolnego doradcy zawodowego

Zadania nauczyciela doradcy zawodowego zostały określone w Rozporządzeniu w sprawie doradztwa zawodowego jako⁸:

- 1) Systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów i słuchaczy na działania związane z realizacją doradztwa zawodowego.
- 2) Prowadzenie zajęć z zakresu doradztwa zawodowego, o których mowa w art. 109 ust. 1 pkt 7 ustawy.
- 3) Opracowywanie we współpracy z innymi nauczycielami, w tym nauczycielami wychowawcami opiekującymi się oddziałami, psychologami lub pedagogami, programu, o którym mowa w § 4 ust. 1, oraz koordynowanie jego realizacji.
- 4) Wspieranie nauczycieli, w tym nauczycieli wychowawców opiekujących się oddziałami, psychologów lub pedagogów, w zakresie realizacji działań określonych w programie, o którym mowa w § 4 ust. 1.
- 5) Koordynowanie działalności informacyjno-doradczej realizowanej przez szkołę, w tym gromadzenie, aktualizowanie i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia.
- 6) Realizowanie działań wynikających z programu, o którym mowa w § 4 ust. 1.

Natomiast zadania doradcy zawodowego realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej określają przepisy wydane na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy, a

⁸ Par. 5 pkt. 1

wymienione w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach⁹:

- a) Prowadzenie zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu z uwzględnieniem rozpoznanych mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów.
- b) Współpraca z innymi nauczycielami w tworzeniu i zapewnieniu ciągłości działań w zakresie zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu.
- c) Wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Zadania doradcy zawodowego są więc zróżnicowane i obejmują szeroki zakres działań. Jedne wynikają z przepisów prawa, inne ze standardów pracy. Reasumując, można wyodrębnić kilka obszarów działań szkolnego doradcy zawodowego (poniżej podaję w mojej ocenie najważniejsze w kontekście prowadzonych rozważań):

- Wsparcie w projektowaniu kariery. Doradca zawodowy pomaga uczniom w zrozumieniu ich pasji, predyspozycji i umiejętności, co jest kluczowe dla świadomego wyboru dalszej edukacji i kariery zawodowej. Organizuje warsztaty, spotkania z przedstawicielami różnych zawodów oraz wizyty studyjne, które umożliwiają uczniom lepsze zrozumienie specyfiki pracy w różnych branżach.
- Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Doradca zawodowy wspiera uczniów w rozwiązywaniu problemów osobistych i edukacyjnych, które mogą wpływać na ich decyzje zawodowe. Współpracuje z psychologami szkolnymi i

⁹ Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 lipca 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2023 poz. 1798 t.j.)

pedagogami w celu zapewnienia wsparcia uczniom zmagającym się z trudnościami w nauce czy problemami emocjonalnymi.

- Przekazywanie informacji zawodoznawczej. Doradca zawodowy informuje uczniów o różnorodnych możliwościach edukacyjnych i zawodowych. Pomaga w interpretacji trendów rynkowych, zrozumieniu wymagań poszczególnych zawodów oraz w dostosowaniu planów edukacyjnych do dynamicznie zmieniającego się świata pracy. Doradca zawodowy często pełni rolę mediatora między uczniami, rodzicami/opiekunami prawnymi, a instytucjami edukacyjnymi, promując ideę całościowego uczenia się i konieczności adaptacji do zmieniającego się rynku pracy.
- Podejmowanie działań indywidualnych jak i grupowych. Doradca zawodowy nie ogranicza się jedynie do tradycyjnych spotkań indywidualnych, ale również organizuje grupowe zajęcia, koordynuje projekty edukacyjne oraz inicjuje działania promujące przedsiębiorczość i innowacyjność wśród uczniów.

Podsumowując, doradca zawodowy w szkole odgrywa złożoną i wielowymiarową rolę, która nie tylko wspiera uczniów w projektowaniu przez nich ścieżki kariery, ale także wspomaga w rozwoju osobistym i adaptacji do wymagań społecznych i zawodowych.

1.4. Rola doradztwa zawodowego w projektowaniu kariery ucznia

W placówkach oświatowych doradztwo skupia się przede wszystkim na tworzeniu trwałych relacji między doradcą, uczniem, rodzicem/opiekunem prawnym oraz ich społecznym i gospodarczym otoczeniem. Jest to proces obejmujący szereg działań skierowanych na identyfikację i zaspokojenie potrzeb zainteresowanych stron realizowany w określonym czasie. Celem tych działań może być zarówno pomoc uczniom w określeniu przyszłej ścieżki edukacyjnej i zawodowej, jak i wsparcie nauczycieli w rozwoju kariery lub zapobieganie ich wypaleniu zawodowemu. Prowadząc działania doradcze w szkole należy mieć na uwadze kilka warunków, aby można było ocenić je jako skuteczne czy trafne. Jak

wskazuje Mandrzejewska-Smól (2010) doradztwem zawodowym powinny zostać objęte dzieci i młodzież na każdym etapie edukacyjnym. Ponadto głównym celem prowadzonego doradztwa zawodowego w szkole jest rozwijanie wśród uczniów decyzyjności i samodzielności w kontekście planowania własnej kariery edukacyjno-zawodowej. Działania te powinny być wpisane w program wychowawczo-profilaktyczny i realizowane na poszczególnych przedmiotach. Zważywszy na fakt, że dzieci (młodzież) podlegają nieustannym procesom rozwojowym (m.in. w obszarze emocjonalnym, społecznym, poznawczym, fizycznym) wyzwaniem jest dla nich zaplanowanie swojej ścieżki edukacyjno-zawodowej. W gąszczu wątpliwości, braku wiedzy na swój temat i znajomości swoich zainteresowań, będąc pod wpływem działania otoczenia (rodzina, rówieśnicy) uczeń powinien mieć zagwarantowany kontakt (indywidualny i grupowy) ze szkolnym doradcą zawodowym. Uczniowie często zgłaszają potrzebę konsultacji, rozmowy z ekspertem w tej dziedzinie. Jak wskazują badania prowadzone w ramach projektu Kotwice Kariery (Knopik i in., 2015) aż 92% uczniów wskazało, że zajęcia z doradztwa zawodowego pozwalają dokonać samopoznania. Na drugim miejscu (82% wskazań) zwiększają ich poczucie bezpieczeństwa, a dopiero na trzecim miejscu badani ulokowali wiedzę zawodoznawczą. Patrząc niejednokrotnie na ścieżkę zawodową osób dorosłych, poszukując kursów, szkoleń czy seminariów dokonujemy wstępnej selekcji-co leży w obszarze naszych zainteresowań, a co nie. Poszukujemy też wiedzy tam, gdzie uważamy, że jej brakuje. Wszystkie te działania wynikają z dokonanej autodiagnozy. Poznanie siebie, swoich mocnych i słabych stron, ograniczeń (w tym zdrowotnych), ale i możliwości stwarza poczucie bezpieczeństwa. Jak wskazują odpowiedzi podane przez młodzież, ale i obserwacja osób dorosłych będących w procesie kształcenia ustawicznego są to kluczowe elementy, aby poszukiwać informacji o rynku edukacyjnym i pracy. Jak już wielokrotnie zostało wcześniej wspomniane, doradca

zawodowy odgrywa wiele ról. Jak wskazuje Wojtasik (1997) można wyróżnić pięć typów doradcy:

- a) Eksperta udzielającego wskazówek, porad, często proponującego gotowe rozwiązania.
- b) Informatora przekazującego informacje na temat rynku edukacyjnego i pracy.
- c) Leseferystę motywującego ucznia do pracy nad sobą. Pozostawia decyzję edukacyjno-zawodową w gestii ucznia.
- d) Spolegliwego opiekuna pobudzającego ucznia do podejmowania decyzji, która jest akceptowana przez doradcę. Powoduje to rozłożenie odpowiedzialności za wybór po dwóch stronach.
- e) Konsultanta, który dużą wagę przykładą do powodów, którymi kieruje się uczeń dokonując danego wyboru. Motywuje ucznia do poznania siebie poprzez zbieranie informacji z otoczenia, ale także przez obserwację swoich zachowań, emocji, nawyków.

Współczesne koncepcje doradztwa zawodowego - projektowania kariery (Di Fabio i Saklosfske, 2014; Guichard, 2016; Savickas, 2011) mocno podkreślają istotę samopoznania. W literaturze przedmiotu (Meijers, 2009) można spotkać się z podnoszoną kwestią, że uczniowie (będąc na określonym etapie rozwojowym) nie są biologicznie uwarunkowani do planowania własnej kariery edukacyjno-zawodowej. Odmiennego zdania jest Bańka (2005), który podkreśla, że kluczowa jest samoświadomość, wiedza zawodoznawcza oraz umiejętność planowania (Lenart, 2016), a czynniki te sprawiają, że młodzież jest w stanie dokonywać wyborów. Jak wskazuje Barańska (2023) doradztwo zawodowe stanowi łącznik między szkołą (uczeń) a rynkiem pracy (pracodawca). Kontynuując tę myśl można stwierdzić, że doradca zawodowy jest w tym procesie moderatorem. Kluczowe w dyskursie na temat roli doradcy zawodowego we wsparciu ucznia w projektowaniu przez niego kariery jest fakt, iż doradca może mieć istotny wpływ na rozwój zawodowy i karierę młodego człowieka. Jak

wskazuje Kargulowa (2007, s. 21) kariera zawodowa to: „lista wydarzeń składających się na życie, sekwencję zawodów i innych ról życiowych, które razem wyrażają stosunek danej osoby do pracy w aspekcie jej całkowitego procesu rozwojowego”. Kargulowa (2007), ale także i inni autorzy koncepcji kariery zawodowej (Pocztowski, 2003; Szumigraj, 2003) podkreślają, że jest to proces całościowy, na który wpływ mają doświadczenia pojawiające się przed wejściem na rynek pracy. Szkolny doradca zawodowy to osoba, która powinna pobudzać i motywować młodego ucznia do podejmowania różnych aktywności rozwijających jego kompetencje i umiejętności, które mogą być ważne w wykonywaniu danego zawodu lub realizowaniu zadania na danym stanowisku pracy. Działaniami takimi może być udział w wolontariacie, realizowanie się w samorządzie szkolnym czy przy organizacji pikniku. Może być to także aktywność sportowa, artystyczna czy harcerstwo. Wszelka aktywność młodego człowieka, świadomie bądź nieświadomie, rozwija kompetencje transwersalne (pojęcie to określa takie umiejętności, które mogą być wykorzystywane przez jednostkę w różnych sytuacjach zawodowych, niezależnie od branży czy wyuczonego zawodu). Kompetencje te, często nazywane przekrojowymi, są uniwersalne, a rozwój ich zależy nie tylko od kształcenia formalnego, ale i wszelkich doświadczeń, jakie jednostka nabywa w toku swojego życia. W związku z tym doradztwo zawodowe w szkole to nie tylko realizacja treści programowych wynikających z przepisów prawa oświatowego, ale wszystkie działania, które mogą przyczynić się do rozwoju młodego człowieka w kontekście pełnionych przez niego ról zawodowych na rynku pracy. Jak wskazuje Kławsiuć-Zduńczyk (2014) doradca zawodowy wspiera ucznia poprzez informowanie go o różnych ścieżkach samorozwoju, możliwościach uczestniczenia w praktykach, stażach, najważniejszych trendach na rynku pracy. Ponadto powinien uświadamiać młodego człowieka jak ważne jest uczenie się przez całe życie, jakie są możliwości rozwijania swoich umiejętności w kontekście nauki formalnej jak i pozaformalnej. Doradca zawodowy jest inspiratorem i motywatorem, który pobudza ucznia

do działania, a także jest nauczycielem, który uczy młodego człowieka w jaki sposób wyznaczać cele i zarządzać własnym rozwojem (w tym zawodowym) (Kławsiuć-Zduńczyk, 2014). Podsumowując, doradztwo zawodowe w szkole jest niezwykle ważne dla uczniów z kilku kluczowych powodów:

- a) Świadomość wyborów zawodowych. Doradztwo pomaga uczniom zrozumieć różnorodność dostępnych zawodów oraz jakie umiejętności i kwalifikacje są potrzebne w różnych branżach. Dzięki temu mogą dokonywać bardziej świadomych wyborów dotyczących swojej przyszłości zawodowej.
- b) Planowanie ścieżki edukacyjnej. Doradcy zawodowi pomagają uczniom zaplanować ścieżkę edukacyjną, która będzie odpowiadać ich zainteresowaniom i predyspozycjom. Uczniowie dowiadują się, jakie przedmioty są kluczowe dla danej kariery oraz jakie studia wybrać, aby osiągnąć swoje cele zawodowe.
- c) Rozwój umiejętności miękkich. Doradztwo zawodowe obejmuje również rozwijanie umiejętności miękkich, takich jak komunikacja, praca w zespole, zarządzanie czasem i umiejętności interpersonalne, które są niezwykle ważne na rynku pracy.
- d) Przygotowanie do rynku pracy. Doradcy zawodowi uczą uczniów, jak napisać cv, jak przygotować się do rozmowy kwalifikacyjnej oraz jak skutecznie szukać pracy. Te praktyczne umiejętności zwiększają szanse uczniów na znalezienie satysfakcjonującego zatrudnienia.
- e) Indywidualne wsparcie i motywacja. Doradcy zawodowi oferują indywidualne wsparcie i motywację, pomagając uczniom radzić sobie z wątpliwościami i obawami dotyczącymi przyszłości. Dają również wsparcie emocjonalne i pomagają budować pewność siebie.
- f) Zapobieganie przedwczesnemu opuszczaniu szkoły. Odpowiednie doradztwo zawodowe może pomóc w identyfikacji uczniów, którzy mogą być zagrożeni

przedwczesnym opuszczeniem szkoły, i zaproponować im alternatywne ścieżki edukacyjne lub zawodowe, które lepiej odpowiadają ich potrzebom i zainteresowaniom.

- g) Dostosowanie do zmieniającego się rynku pracy. Rynek pracy jest dynamiczny i ciągle się zmienia. Doradztwo zawodowe pomaga uczniom być na bieżąco z trendami i wymaganiami rynku, co pozwala im lepiej przygotować się na przyszłe wyzwania zawodowe.

Raport pt. *Model wspierający w doradztwie. Raport z badania doradców zawodowych w kontekście wdrażania ZSK* wskazuje, że znaczna część osób świadczących usługi doradztwa zawodowego uczniom w polskich szkołach nie posiada formalnych kwalifikacji w dziedzinie doradztwa zawodowego, co oznacza potencjalny brak specjalistycznego szkolenia i przygotowania do tej roli (IBE, 2021). Ilość czasu formalnie przeznaczona na działania z zakresu doradztwa zawodowego w polskim programie nauczania jest niewystarczająca do adekwatnego zaspokojenia potrzeb uczniów, co potencjalnie prowadzi do poczucia przeciążenia i niemożności zapewnienia kompleksowego wsparcia (IBE, 2021; Siurdyban i in., 2014). Co ciekawe, badanie ankietowe przeprowadzone wśród doradców zawodowych w Polsce wykazało, że znaczna większość często angażuje się w myślenie o sprawach i obowiązkach zawodowych nawet po zakończeniu oficjalnych godzin pracy (PERSO.IN, 2019). Sugeruje to potencjalną trwałą ruminację związaną z pracą, która jest znanym czynnikiem ryzyka rozwoju wypalenia zawodowego. Połączenie braku formalnych kwalifikacji u znacznej części polskiej kadry doradców zawodowych w szkołach oraz potencjalnie niewystarczającego czasu przeznaczonego na ich obowiązki może przyczyniać się do podwyższonego poziomu stresu i zwiększonego ryzyka wypalenia zawodowego. Może to wynikać z poczucia nieadekwatnego przygotowania do wymagań roli lub zmagania się z nadmiernym obciążeniem pracą w ograniczonych ramach czasowych. Powszechność

myślenia o pracy po godzinach dodatkowo sugeruje trudności z oderwaniem się od stresorów związanych z pracą. Jeśli znaczna liczba szkolnych doradców zawodowych w Polsce nie posiada specjalistycznego przeszkolenia (IBE, 2021), mogą czuć się mniej pewnie i bardziej zestresowani w obliczu złożonych potrzeb uczniów, co potencjalnie prowadzi do wyczerpania emocjonalnego. Ponadto, jeśli przydzielony czas na doradztwo jest niewystarczający (Siurdyban i in., 2014), doradcy mogą czuć się przepracowani, co dodatkowo przyczynia się do wypalenia zawodowego. Zgłaszana tendencja do myślenia o pracy po godzinach (PERSO.IN, 2019) wskazuje na brak psychologicznego oderwania się, kluczowego czynnika w rozwoju wypalenia zawodowego. Konsekwencje wypalenia zawodowego dla szkolnych doradców zawodowych są dalekosiężne, potencjalnie prowadząc do obniżenia jakości świadczonych usług zawodowych, spadku ich ogólnej produktywności i efektywności oraz zwiększenia prawdopodobieństwa rozważania przez nich odejścia z zawodu (intencje rotacji) (Kim i Lambie, 2018; Niles i in., 2024).

Rozdział II

2. Psychologiczne rozumienie pojęcia samoskuteczności

Niniejszy rozdział rozpoczyna omówienie głównych założeń teorii samoskuteczności, aby w dalszej części skupić się na wybranej koncepcji Alberta Bandury. W rozdziale drugim znajduje się także przegląd badań, w których wykorzystano założenia teorii samoskuteczności ze szczególnym uwzględnieniem doradców szkolnych.

2.1. Przegląd teorii samoskuteczności

Współczesna psychologia w swoim dążeniu do zrozumienia mechanizmów ludzkiego działania stawia pojęcie samoskuteczności (*self-efficacy*) w centrum analizy procesów motywacyjnych, afektywnych i behawioralnych. Choć historyczne podwaliny pod ten konstrukt położyła teoria społeczno-poznawcza, dynamiczna ewolucja badań doprowadziła do wykształcenia się różnych nurtów teoretycznych, które redefiniują naturę ludzkiej sprawczości.

W ujęciu Schwarzera i Jerusalema (1995) samoskuteczność (*General Self-Efficacy* – GSE) ewoluuje z wąskiego przekonania o możliwości wykonania konkretnej czynności w stronę globalnego konstruktu osobowościowego. Autorzy definiują to zjawisko jako przeświadczenie o osobistej skuteczności pozwalające na radzenie sobie w stresujących warunkach. W tym świetle GSE staje się zasobem odpornościowym. Jednostki o wysokim poziomie uogólnionej samoskuteczności charakteryzują się specyficznym stylem atrybucji - sukcesy przypisują własnym, stałym kompetencjom, podczas gdy porażki traktują jako wynik czynników zewnętrznych lub niedostatecznego wysiłku, co sprzyja szybszej regeneracji psychicznej po niepowodzeniach. Uogólniona samoskuteczność pełni funkcję bufora. W obliczu traumatycznych wydarzeń życiowych lub przewlekłych chorób, to właśnie to ogólne przekonanie o „radzeniu sobie z tym, co przyniesie los” (np. „Zazwyczaj potrafię poradzić sobie z tym, co mnie spotyka”) determinuje jakość adaptacji. Przechodząc od ogólnej

psychologii osobowości do psychologii organizacji i zarządzania, warto wspomnieć o modelu Stajkovic i Luthansa (1998), którzy skupili się na precyzyjnym osadzeniu samoskuteczności w kontekście efektywności pracy (*work-related performance*) oraz włączeniu jej do szerszego konstruktów kapitału psychologicznego. Stajkovic i Luthans (1998) odrzucają statyczne rozumienie kompetencji na rzecz dynamicznego procesu zarządzania zasobami. W ich ujęciu (Stajkovic i Luthans, 1998) samoskuteczność to przekonanie jednostki (lub pewność) co do jej zdolności do motywacji, posiadania odpowiednich zasobów poznawczych i kierunków działania niezbędnych do pomyślnego wykonania konkretnego zadania w danym kontekście. Kluczowym terminem jest tutaj mobilizacja. Oznacza to, że pracownik może posiadać wysokie kompetencje (wiedzę, umiejętności), ale bez samoskuteczności, zasoby te nie zostaną uaktywnione. Samoskuteczność koordynuje motywację (chęć), zasoby poznawcze (wiedzę) i planowanie działania (strategię) w celu osiągnięcia wyniku. Stajkovic i Luthans (1998) przeprowadzili meta-analizę, obejmującą 114 badań i 21 616 uczestników, która jednoznacznie ustaliła pozycję samoskuteczności w psychologii pracy. Wykazali oni, że skorygowany współczynnik korelacji między samoskutecznością a wynikami pracy wynosi $r = 0,38$. Autorzy (2003) dowodzą, że pracownicy o wysokiej samoskuteczności inicjują zachowania zmierzające do celu, wkładają w nie większy wysiłek i wykazują większą wytrwałość (*persistence*) w obliczu przeszkód i negatywnych informacji zwrotnych. Luthans i Youssef-Morgan (2017) zintegrowali samoskuteczność w ramach koncepcji pozytywnego kapitału psychologicznego (PsyCap). Według autorów jest to zasób wyższego rzędu, składający się z czterech elementów: samoskuteczności, nadziei, optymizmu, rezyliencji. W tym modelu samoskuteczność współdziała z pozostałymi elementami, tworząc efekt synergii. Pracownik nie tylko wierzy, że potrafi (samoskuteczność), ale też ma wolę i plan (nadzieja), oczekuje pozytywnego wyniku (optymizm) i podnosi się po porażce (rezyliencja). Badania wskazują, że PsyCap jako całość jest silniejszym predyktorem satysfakcji i wyników niż

poszczególne jego składniki analizowane osobno (Chandler, 2021). Szczególny wkład wnieśli Schunk i DiBenedetto (2016), którzy intensywnie badali samoskuteczność w kontekstach edukacyjnych i definiowali ją jako zdolność do uczenia się lub wykonywania zadań na danym poziomie. Ta definicja bywa również przypisywana wcześniejszym pracom Schunka (Schunk, 1996; Schunk i Pajares, 2009; Schunk i Usher, 2012). Podkreślenie terminu „uczenia się” (*to learn*) obok „wykonywania” (*to perform*) ma fundamentalne znaczenie dla doradztwa zawodowego. Przesuwa ono uwagę z oceny statycznej („Czy potrafię wykonać tę pracę teraz?”) na ocenę dynamiczną i rozwojową („Czy wierzę, że potrafię nauczyć się, jak wykonywać tę pracę?”). W kontekście przekwalifikowania, zmiany ścieżki kariery czy wchodzenia na rynek pracy, przekonanie jednostki o jej zdolności do nabywania nowych kompetencji jest często ważniejszym predyktorem działań niż ocena kompetencji już posiadanych. Definicja ta oddaje zatem dynamiczny charakter procesu doradczego, który z natury jest zorientowany na rozwój i naukę.

Z kolei Zimmerman (1989, 2003) szeroko opisał element poczucia skuteczności w procesie uczenia się. Wskazał, że jakość nauki zależy od tego, w jaki sposób uczeń zarządza trzema fazami. Pierwsza faza przewidywania zakłada, że samoskuteczność determinuje hierarchię celów. Uczniowie wierzący w samoskuteczność stawiają w nauce cele procesowe („Zrozumiem ten mechanizm”), podczas gdy ci wątpiący stawiają cele wynikowe („Chcę dostać 4”) lub unikowe („Żeby tylko nie oblać”) (Zimmerman, 2003). Wysoka samoskuteczność aktywuje planowanie strategiczne. Uczeń nie tylko „chce się nauczyć”, ale dobiera metody (np. robienie notatek, map myśli) adekwatne do trudności zadania. W drugiej fazie wykonawczej uczeń o wysokim poziomie samoskuteczności szuka informacji zwrotnej, nawet negatywnej, traktując ją jako dane do korekty, a nie ocenę jego wartości. Trzecia faza to autorefleksja, podczas której uczeń ocenia wynik. Jeśli porażka zostanie przypisana brakowi strategii („Źle się uczyłem”), samoskuteczność pozostaje nienaruszona. Jeśli zostanie

przypisana brakowi zdolności („Jestem za głupi”), następuje gwałtowny spadek motywacji. To właśnie w tej fazie rodzi się „wyuczona bezradność” lub „mistrzostwo” na przyszłość (Jain i in., 2007; Schunk i Rice, 1986).

O ile Zimmerman analizował samoskuteczność w kontekście edukacyjnym, o tyle Locke i Latham (1990) skupili się na wymiarze pracy, gdzie wyznaczyli cztery mechanizmy odpowiadające za wiarę pracownika w swoje możliwości:

- Kierunek uwagi, który sprawia, że pracownik skupiony na wykonaniu zadania pomija wszelkie dystraktory pojawiające się w otoczeniu.
- Mobilizacja wysiłku, która oznacza, że pracownik wierzący w swoją skuteczność w danej jednostce czasu jest bardziej wydajny niż ten, któremu wiary brakuje.
- Wytrwałość, która sprawia, że w chwili zmęczenia pracownik o wysokim poziomie samoskuteczności robi odpoczynek, by nabrać sił. Osoba o niskim poziomie samoskuteczności interpretuje przerwę w pracy jako wyraz swojej słabości.
- Strategia zakładająca, że w obliczu nowego, trudnego zadania (np. obsługa nowego oprogramowania), osoby o niskiej skuteczności wpadają w chaos poznawczy- próbują wszystkiego na raz lub panikują. Osoby o wysokiej skuteczności zachowują zimną krew i testują hipotezy. Samoskuteczność pozwala im „myśleć w stresie”.

Ważnym odkryciem tego zespołu jest zjawisko tunelowania (Kleszewski i in., 2025; Locke i Latham, 1990). Gdy zadanie jest nowe i złożone, a presja na wynik wysoka, stawianie celów typu „Zrób X sprzedaży” osobom o niskiej samoskuteczności zmniejsza ich wydajność.

Według autorów budowanie samoskuteczności małymi krokami wtórnie prowadzi do wyniku.

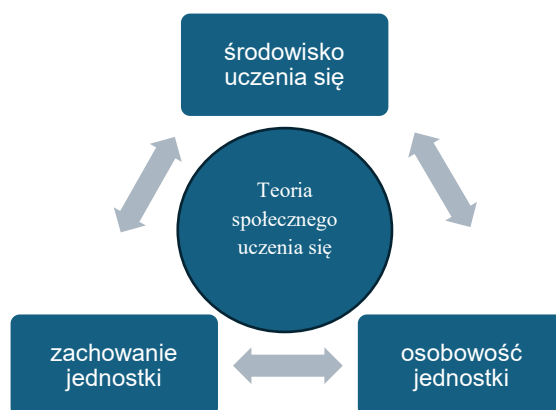
2.1.1. Główne założenia teorii samoskuteczności według Alberta Bandury

Albert Bandura, stworzył teorię samoskuteczności jako część swojej szerszej koncepcji społeczno-poznawczej. Teoria ta odrzuca behawiorystyczne założenie, że człowiek

jest jedynie biernym odbiorcą bodźców środowiskowych, a jego zachowanie wynika wyłącznie z reakcji na te bodźce. Teoria poznawczo-społeczna Bandury zakłada, że struktura osobowości jednostki jest złożona i ulega nieustannym zmianom. Kluczowe jest przekonanie o sobie, które stanowi element kontroli i aktywności (podejmowania działań). Oznacza to, że wszelkie działania jednostki spowodowane są wewnętrznymi motywami, u podłoża których leżą procesy poznawcze (Bandura, 1986). Już od lat 70. XX w. Bandura skupiał swoją badawczą ciekawość wokół założeń teorii społecznego uczenia się, która jest przedmiotem wielu rozważań i analiz badawczych (Bąbel i Wiśniak, 2014; Rayes i Albelaihi, 2023; Suchodolska, 2006; Whitaker i Godwin, 2013). Koncepcja zakłada, że pomiędzy czynnikami osobowościowymi, środowiskiem, a także zachowaniem zachodzą wzajemne zależności (Bandura, 1986). W tym ujęciu człowiek jest nie tylko kształtowany przez otoczenie, ale również sam aktywnie wpływa na swoje doświadczenia i rzeczywistość. Model ten, określanymi jako triadyczny determinizm wzajemny, zakłada, że wszystkie te elementy wzajemnie na siebie oddziałują, wpływając na funkcjonowanie człowieka (Usher i Schunk, 2018) (Rysunek 4).

Rysunek 4

Teoria społecznego uczenia się według Alberta Bandury



Źródło: opracowanie na podstawie Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*. 81, s. 330

Jednym z najważniejszych elementów tej teorii jest pojęcie samoskuteczności, które odnosi się do subiektywnego przekonania jednostki o jej zdolności do realizacji działań i osiągnięcia zamierzonych celów. Szczególne znaczenie ma wiara w siebie, samoregulacja oraz samoskuteczność. Bandura (1977, 1986, 1993) poświęcił wiele miejsca w swoich publikacjach samoskuteczności podkreślając, że stanowi istotny element kompetencji (rozumianej jako zdolność do adaptacji jednostki do środowiska) (Savolainen, 2002). Jest to o tyle istotne, że kompetencja składa się nie tylko z wiedzy, ale także umiejętności (w jaki sposób wykonać działanie) i zdolności (rozumianej jako produktywne wykorzystanie swoich zasobów) (Bandura, 1993). Co ważne, samoskuteczność stanowi ocenę jednostki w zakresie swoich zdolności w odniesieniu do kompetencji. Samoskuteczność warunkuje także osiągnięcia jednostki. Ponadto wpływa istotnie na odczuwanie przez nią sukcesu (Adalier i Serin, 2012). Samoskuteczność nie jest więc rzeczywistą kompetencją czy umiejętnością, ale osobistą oceną własnych możliwości, która wpływa na sposób myślenia, poziom motywacji oraz determinację w obliczu wyzwań. Samoskuteczność jest wynikiem wzajemnych interakcji pomiędzy czynnikami osobistymi, behawioralnymi i środowiskowymi. Badania wykazały, że wybór podejmowanych zadań, poziom wytrwałości, wysiłek oraz osiągnięcia są silnie powiązane z przekonaniami jednostki o własnej skuteczności (Schunk i DiBenedetto, 2016). Osoby, które mają wysokie poczucie skuteczności, traktują trudności jako wyzwania i szanse na rozwój, a nie jako zagrożenia. Dzięki temu podejmują się ambitniejszych celów, wykazują większą wytrwałość w dążeniu do ich realizacji i lepiej radzą sobie ze stresem oraz porażkami. Z kolei osoby o niskim poczuciu skuteczności często unikają wyzwań, szybko się poddają i doświadczają wyższego poziomu lęku oraz frustracji. W kontekście edukacyjnym badania wykazały, że uczniowie z wysoką samoskutecznością osiągają lepsze wyniki w nauce, wykazują większą motywację i rzadziej rezygnują z trudnych zadań (Zimmerman i Schunk, 2003). Bandura (1997, s. 3) podkreślał, że „jeśli ludzie nie wierzą, że są w stanie

wywołać pożądane skutki swoimi działaniami, nie mają większej motywacji do podejmowania wysiłku”.

Samoskuteczność kształtuje się przez całe życie i może ulegać zmianom w zależności od doświadczeń jednostki. Bandura (1997) wyróżnia cztery podstawowe źródła, które mają wpływ na rozwój poczucia skuteczności. Najważniejszym z nich są doświadczenia osobiste, czyli sukcesy i porażki, jakich człowiek doświadcza w różnych dziedzinach życia. Jeśli dana osoba wielokrotnie odnosi sukcesy, jej wiara w skuteczność wzrasta, ponieważ ma dowody na to, że jest w stanie skutecznie radzić sobie z wyzwaniami. Porażki mogą osłabiać poczucie skuteczności, jednak ich wpływ zależy od wcześniejszych doświadczeń i interpretacji sytuacji. Osoby, które nauczyły się, że porażki są częścią procesu nauki i rozwoju, nie tracą wiary w siebie tak łatwo, natomiast ci, którzy postrzegają je jako dowód własnej niekompetencji, mogą wykształcić niskie poczucie skuteczności. Zgodnie z teorią społeczno-poznawczą Bandury jednostka dąży do poczucia sprawstwa, czyli przekonania o możliwości wywierania istotnego wpływu na kluczowe aspekty swojego życia (Bandura, 1987, 1991). Bandura (2001) wyróżnia także cztery główne aspekty sprawczości: intencjonalność (zdolność do planowania działań), przewidywanie skutków (analiza potencjalnych konsekwencji), samoregulacja (monitorowanie własnego postępowania) oraz autorefleksja (zdolność do oceny własnych osiągnięć). Samoskuteczność i samoregulacja odgrywają istotną rolę w kształtowaniu tego poczucia, ponieważ umożliwiają jednostce podejmowanie aktywnej roli w kierowaniu własnym zachowaniem. Korzystanie z umiejętności samoregulacyjnych zwiększa przekonanie uczniów o ich zdolności do nauki i osiągnięcia sukcesów, co z kolei przekłada się na wzrost motywacji, wysiłku, wytrwałości oraz efektywności w nauce. Uczniowie, którzy dostrzegają własne postępy, wzmacniają swoje przekonanie o sprawczości, co prowadzi do dalszego angażowania się w proces uczenia się (Bandura, 2001).

Drugim istotnym źródłem kształtowania samoskuteczności jest uczenie się przez obserwację, czyli modelowanie społeczne. Ludzie często oceniają swoje możliwości na podstawie sukcesów i porażek innych osób, zwłaszcza tych, z którymi się identyfikują. Jeśli jednostka obserwuje, że ktoś o podobnych cechach i możliwościach odnosi sukces w danej dziedzinie, wzrasta jej własna wiara w to, że również jest w stanie tego dokonać. Mechanizm ten jest szczególnie istotny w dzieciństwie, gdy dzieci uczą się przez naśladowanie rodziców, nauczycieli i rówieśników. W teorii Bandury (1986) modelowanie jest złożoną operacją poznawczą, w której obserwator przetwarza informacje dostarczane przez modela, przekształca je w reprezentacje symboliczne i wykorzystuje je do przyszłych działań. Aby modelowanie mogło skutecznie wpłynąć na zachowanie i przekonania o skuteczności, muszą zostać aktywowane cztery zintegrowane procesy: uwaga, retencja, reprodukcja i motywacja. Każdy z tych etapów pełni krytyczną funkcję w budowaniu poczucia skuteczności. Bandura (1986) podkreśla, że uwaga nie jest biernym rejestrowaniem, lecz aktywnym procesem eksploracyjnym, determinowanym zarówno przez właściwości modelowanego zdarzenia, jak i cechy obserwatora. Obserwatorzy chętniej zwracają uwagę na modele, które demonstrują zachowania skuteczne w radzeniu sobie z problemami, ponieważ informacje te mają wysoką wartość adaptacyjną (Locke, 1987). Jak podkreśla Bandura (1986) obserwacja jest przemijająca, dlatego aby wywarła trwały wpływ na samoskuteczność, musi zostać zachowana w pamięci w formie symbolicznej. Mechanizmem wzmacniającym retencję jest powtarzanie poznawcze. Bandura (1997) zauważa, że mentalne symulowanie zachowania (wizualizacja sukcesu) nie tylko utrwała ślady pamięciowe, ale samo w sobie może podnosić poczucie skuteczności, redukując lęk. Trzeci etap to przekładanie symbolicznych reprezentacji na otwarte działanie. Dla teorii samoskuteczności proces ten jest kluczowy, ponieważ obejmuje mechanizm autokorekty. Obserwator monitoruje swoje zachowanie, porównuje je z zapamiętanym modelem i wprowadza poprawki. Jeśli obserwator zauważa, że

jego wykonanie zbliża się do standardu wyznaczonego przez kompetentnego modela, jego poczucie skuteczności wzrasta (Bandura, 1997). Czwarty etap to wzmocnienie (Bandura, 1986), które informuje obserwatora o społecznych skutkach działań i pozwala mu formułować oczekiwania wyniku. Te oczekiwania współdziałają z poczuciem samoskuteczności: obserwator podejmie działanie tylko wtedy, gdy wierzy, że potrafi je wykonać (samoskuteczność) i że przyniesie ono pożądany rezultat (oczekiwanie wyniku) (Bandura, 1986). Analiza mechanizmu modelowania społecznego w teorii Bandury ujawnia, że jest to proces fundamentalny dla rozwoju ludzkiej sprawczości. Modelowanie nie służy jedynie transmisji zachowań, ale przede wszystkim jest narzędziem konstrukcji rzeczywistości psychologicznej jednostki. Poprzez obserwację innych, ludzie formują sądy o tym, co jest możliwe do osiągnięcia, jakie strategie są skuteczne i co najważniejsze - czy oni sami posiadają potencjał do sukcesu.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na poziom samoskuteczności jest perswazja społeczna, czyli wpływ opinii i ocen innych ludzi. Pozytywne informacje zwrotne, wsparcie ze strony rodziny, nauczycieli czy przełożonych mogą zwiększać poczucie skuteczności, motywując jednostkę do podejmowania wysiłku. Słowa zachęty i wiara innych w nasze możliwości mogą odgrywać szczególnie ważną rolę w momentach kryzysowych, kiedy pojawiają się wątpliwości i obawy przed porażką. Jednak perswazja społeczna działa skutecznie tylko wtedy, gdy jest poparta rzeczywistymi doświadczeniami i sukcesami. Jeśli ktoś wielokrotnie doświadcza niepowodzeń, nawet najbardziej pozytywne komunikaty otoczenia mogą nie wystarczyć do zbudowania silnego poczucia skuteczności. Na przykład ukończenie zadania może wzmocniać poczucie kompetencji i motywować do dalszej pracy (Schunk i DiBenedetto, 2016). Badania potwierdzają także wzajemne oddziaływanie pomiędzy samoskutecznością a czynnikami środowiskowymi, szczególnie w przypadku uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, którzy często cechują się niską

samoskutecznością w kontekście nauki (Licht i Kistner, 1986). Osoby te mogą reagować na swoje środowisko w sposób determinowany przez jego cechy, a nie przez ich własne zachowania. Relacja między zachowaniem ucznia a jego otoczeniem jest dwukierunkowa - środowisko wpływa na zachowanie, na przykład poprzez bodźce wizualne, na które uczniowie zwracają uwagę bez ich głębszej analizy, ale jednocześnie zachowania uczniów mogą modyfikować warunki nauczania.

Ostatnim istotnym źródłem samoskuteczności są stany fizjologiczne i emocjonalne. Ludzie często interpretują swoje reakcje somatyczne jako wskaźniki skuteczności lub jej braku. Na przykład wysoki poziom stresu, napięcie mięśni czy przyspieszone bicie serca mogą być postrzegane jako dowód niezdolności do poradzenia sobie z sytuacją. Z kolei uczucie odprężenia i pozytywne emocje mogą wzmacniać poczucie skuteczności. Istnieje jednak duża indywidualna różnorodność w sposobie interpretacji tych stanów - niektórzy ludzie odbierają napięcie jako mobilizację do działania, podczas gdy inni traktują je jako sygnał zagrożenia i powód do rezygnacji. Bandura (1997) podkreśla, że samoskuteczność ma ogromny wpływ na różne aspekty ludzkiego funkcjonowania, w tym na poziom motywacji, sposób radzenia sobie ze stresem oraz podejmowanie decyzji. Osoby o wysokiej samoskuteczności są bardziej wytrwałe, bardziej odporne psychicznie i lepiej radzą sobie z przeciwnościami losu. W kontekście edukacji wysoka samoskuteczność przekłada się na lepsze wyniki w nauce, ponieważ uczniowie wierzą w swoje zdolności i są bardziej skłonni do podejmowania wysiłku w celu zdobycia wiedzy. W życiu zawodowym przekonanie o własnej skuteczności zwiększa zaangażowanie w pracę, motywację do rozwoju i gotowość do podejmowania nowych wyzwań. W obszarze zdrowia psychicznego samoskuteczność odgrywa istotną rolę w redukcji stresu, lęku i ryzyka depresji, ponieważ osoby wierzące w swoje możliwości łatwiej radzą sobie z trudnymi sytuacjami i nie poddają się w obliczu problemów. Samoskuteczność określa więc, na ile jednostka jest przekonana, że posiada

wystarczające zdolności, aby wykonać dane działanie i uzyskać określony wynik. Ma to szczególne znaczenie, gdy jednostka stoi przed wyzwaniami, które są trudne, wymagające. Jeśli wysoko ocenia swoje możliwości, tym mniejszy niepokój i obawa o brak powodzenia (Tella, 2009). Bandura (1997) jednak jasno wskazuje, że samoskuteczność jest silnie uzależniona od uzyskanych wyników. Wysoka samoskuteczność nie jest warunkiem sukcesu, potrzebne są także podejmowane działania jednostki umotywowane bodźcami społecznymi. Jak wskazuje Keshavarz (2020) osoby o wysokiej samoskuteczności wykazują wyższe zainteresowanie pracą, cechują się wyższą odpornością psychiczną i są bardziej skuteczne od osób o niższej samoskuteczności. Jest to potwierdzenie założeń Bandury (2001), który uważał, że samoskuteczność wpływa na motywację jednostki. Jest to możliwe dzięki oddziaływaniu na cele, które obrała jednostka do osiągnięcia. I odwrotnie, wysoka ocena swoich zdolności wpływa na motywację jednostki i jej wydajność. Oznacza to, że uzyskane pozytywne wyniki swoich działań wpływają na podniesienie oceny samoskuteczności i wzajemnie na siebie wszystkie te trzy elementy oddziałują (Bandura, 1982). Larson i Daniels (1998) opisują także pojęcie poczucia samoskuteczności doradców zawodowych (*counselling self-efficacy*), które rozumiane jest jako przekonanie doradcy o swojej skuteczności w podejmowanych działaniach doradczych. Jak wskazują autorzy (Larson i Daniels, 1998) doradcy zawodowi o wysokim poziomie samoskuteczności są lepiej przygotowani do rozwiązywania sytuacji trudnych, są bardziej pewni siebie podczas konsultacji indywidualnych, a to istotnie wpływa na jakość świadczonych usług. Co więcej, im większe poczucie samoskuteczności tym większa satysfakcja zawodowa, a tym samym odczuwany dobrostan przez doradców (Ghazali i in., 2017). Poniżej charakterystyka osób o wysokim poczuciu samoskuteczności na podstawie wybranej literatury (Tabela 2).

Tabela 2

Charakterystyka osób o wysokim poczuciu samoskuteczności na podstawie wybranej literatury

Osoby o wysokim poczuciu samoskuteczności

Chętniej podejmują wyzwania, wytrwale dążą do wyznaczonych celów i lepiej radzą sobie ze stresem (Dolińska-Zygmunt 2000)

Bardziej efektywnie wykorzystują dostępne zasoby i umiejętności (Juczyński, 2000)

Wyznaczają ambitniejsze cele, mają wyższy poziom zaangażowania i wytrwałości w dążeniu do ich realizacji, lepiej radzą sobie z trudnościami i niepowodzeniami (Locke i Latham, 1990)

Wykazują się większą kreatywnością i innowacyjnością, są bardziej otwarte na eksperymentowanie i poszukiwanie nowych rozwiązań (Bandura, 1982)

Wykazują mniejsze objawy depresji i mają mniej dysfunkcyjnych myśli (Pössel i in., 2005)

Mają lepsze samopoczucie fizyczne i emocjonalne (Kvarme i in., 2009)

Wskazują na niższy poziom lęku (Luszczynska, Scholz i Schwarzer, 2005)

Rzadziej wykazują objawy wypalenia zawodowego (Salanova i in., 2002)

Zgłaszają wyższe zadowolenie z pracy (Luszczynska, Gutiérrez-Doña i Schwarzer, 2005)

Są bardziej chętne do otwierania nowych biznesów (Markman i in., 2002)

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury

Chociaż teoria samoskuteczności spotkała się z szerokim uznaniem, to wysuwane są po jej adresem również uwagi krytyczne (Curry, 2007). Niektórzy badacze wskazują, że nadmiernie koncentruje się na jednostce i pomija wpływ czynników strukturalnych, takich jak

bariery społeczne czy ekonomiczne. Na przykład osoby z mniejszości społecznych lub o niskim statusie materialnym mogą mieć ograniczone możliwości wpływania na swoje życie, niezależnie od poziomu ich samoskuteczności. Istnieją także sytuacje, w których zbyt wysokie poczucie skuteczności może prowadzić do nadmiernej pewności siebie i podejmowania nieprzemyślanych decyzji. Mimo tych ograniczeń teoria Bandury pozostaje jednym z najważniejszych osiągnięć psychologii społeczno-poznawczej i znajduje szerokie zastosowanie w edukacji, psychologii pracy, terapii i doradztwie zawodowym.

W mojej ocenie, jako doradcy zawodowego - praktyka, koncepcja Bandury jest najbliższa współczesnemu spojrzeniu na szkolne doradztwo zawodowe. W świetle teorii Bandury nauczyciel (w tym także doradca zawodowy) nie tylko przekazuje wiedzę, ale poprzez dobór odpowiednich modeli społecznych może aktywnie kształtować przekonania o sprawstwie, wpływając tym samym na motywację, wytrwałość i ostateczne osiągnięcia uczniów. To, co wyróżnia teorię Bandury od teorii Supera czy Hollanda (Myszka-Strychalska, 2017) w kontekście przydatności w pracy doradczej to fakt, że w społeczno-poznawczej teorii kariery głównym celem pracy doradczej jest rozwój sprawstwa i kompetencji ucznia, a nie dopasowanie go do rynku pracy (Holland) czy osiągnięcie przez niego dojrzałości zawodowej (Super). Bandura podkreśla, że uczeń jest aktywnym projektantem własnej ścieżki edukacyjno-zawodowej (doradca zawodowy wspiera go w tym procesie). Nowoczesne doradztwo zawodowe, a tak naprawdę edukacja karierowa kładzie nacisk na rozwijanie kompetencji przez całe życie i odchodzi od statycznej diagnozy (Holland) na rzecz działań dynamicznych, które wpisują się w założenia Bandury. Z punktu widzenia doradcy zawodowego najważniejsze jest wskazanie, za Bandurą, że poczucie własnej skuteczności determinuje zainteresowania, a nie odwrotnie (Lent, 2020). Badania pokazują, że uczniowie rzadko rozwijają trwałe zainteresowania w dziedzinach, w których czują się niekompetentni, nawet jeśli posiadają obiektywne zdolności (Wang i in., 2022). W praktyce szkolnej oznacza

to, że „brak zainteresowań” (np. w naukach ścisłych u dziewcząt) jest często przejawem niskiego poczucia skuteczności („nie poradzę sobie”). Model Hollanda zaakceptowałby ten brak zainteresowań jako „naturę” ucznia, natomiast model Bandury traktuje go jako „deficyt uczenia się”, który można naprawić poprzez odpowiednie interwencje edukacyjne. To podejście jest kluczowe (i bliskie autorce rozprawy) w pracy z młodzieżą, u której tożsamość zawodowa jest płynna. Skupienie się na budowaniu poczucia skuteczności pozwala doradcom na rozszerzanie możliwości edukacyjnych i zawodowych uczniów zamiast ich zawężania do obecnych, często stereotypowych preferencji. Model Bandury buduje zasoby (skuteczność, sprawstwo), które są transferowalne. Osoba o wysokim poczuciu skuteczności w „rozwiązywaniu problemów” czy „uczeniu się nowych rzeczy” poradzi sobie w każdej zmianie rynkowej (np. z powodu automatyzacji czy robotyzacji). Dla doradców zawodowych pracujących w szkołach, przyjęcie perspektywy Bandury oznacza przejście od roli „diagnosty” do roli „towarzysza w procesie projektowania ścieżki”.

2.2.Rola samoskuteczności w edukacji, w szczególności w doradztwie zawodowym – przegląd badań

Jak wskazuje Bandura (1997) nauczyciele stanowią podstawę systemu edukacji, a ich poczucie samoskuteczności ma istotny wpływ na osiągnięcia uczniów. Badania nad samoskutecznością odgrywają więc kluczową rolę w zrozumieniu tego, jak przekonania jednostki o własnych kompetencjach wpływają na jej skuteczność w pracy. W kontekście edukacji i doradztwa zawodowego samoskuteczność ma fundamentalne znaczenie, ponieważ oddziałuje na sposób, w jaki nauczyciele i doradcy realizują swoje zadania, wspierają rozwój uczniów oraz radzą sobie z wyzwaniami zawodowymi. Zarówno nauczyciele, jak i doradcy zawodowi pełnią funkcje nie tylko dydaktyczne i doradcze, ale również motywacyjne, co sprawia, że ich osobista pewność siebie w wykonywaniu obowiązków zawodowych może bezpośrednio wpływać na osiągnięcia i decyzje osób, z którymi pracują. Analizowanie

samoskuteczności nauczycieli jest szczególnie istotne, ponieważ ich przekonania o własnej skuteczności wpływają na sposób nauczania, wybór metod dydaktycznych oraz stopień zaangażowania w proces edukacyjny.

Jednym z najnowszych badań opartych na teorii samoskuteczności Bandury przeprowadzonych wśród nauczycieli, było badanie przeprowadzone przez Hendricksa i in., (2024), które koncentrowało się na poziomie samoskuteczności nauczycieli matematyki będących w trakcie przygotowania do zawodu. Analizowano w jaki sposób przekonania przyszlých nauczycieli dotyczące ich kompetencji wpływają na ich podejście do nauczania oraz jakie czynniki kształtują te przekonania. W szczególności badanie skupiało się na dwóch aspektach samoskuteczności: osobistej skuteczności w nauczaniu matematyki oraz przewidywanych efektach nauczania. Średni wynik dla samoskuteczności nauczycielskiej wyniósł 43,1 (SD = 6,1), co sugeruje, że uczestnicy czuli się dość pewnie w swojej roli jako przyszli nauczyciele matematyki. Najwyżej ocenianymi aspektami były dążenie do doskonalenia metod nauczania oraz zrozumienie treści matematycznych. Jednak część uczestników miała wątpliwości co do swojej umiejętności angażowania uczniów w proces nauki oraz monitorowania ich postępów. W zakresie przewidywanych efektów nauczania średni wynik wyniósł 31,5 (SD = 3,72), co wskazuje na umiarkowane przekonanie o tym, że ich nauczanie przyniesie oczekiwane rezultaty. Uczestnicy najczęściej zgadzali się ze stwierdzeniem, że sukces ucznia zależy od zaangażowania nauczyciela oraz że można przezwyciężyć braki uczniów poprzez dobrą dydaktykę. Jak się okazało przyszli nauczyciele, którzy czują się pewnie w swojej roli, częściej poszukują nowych metod nauczania, są bardziej elastyczni i skuteczniejsi w pracy z uczniami. Z drugiej strony, wątpliwości co do własnych kompetencji mogą prowadzić do stosowania mniej efektywnych strategii dydaktycznych i unikania wyzwań. Kolejnym badaniem nad samoskutecznością nauczycieli i jej wpływem na postawy uczniów jest badanie przeprowadzone przez Al-Alwana i

Mahasneha (2014). Badacze przeanalizowali zależność między poziomem samoskuteczności nauczycieli a postawami uczniów wobec szkoły. W badaniu wzięło udział 679 nauczycieli oraz 1820 uczniów z 23 szkół podstawowych i gimnazjalnych w Jordanii. W celu oceny poziomu samoskuteczności nauczycieli wykorzystano *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (Skaalvik i Skaalvik, 2007), natomiast postawy uczniów oceniano za pomocą specjalnie opracowanego kwestionariusza. Wyniki wskazały, że poziom samoskuteczności nauczycieli był umiarkowany. Co istotne, stwierdzono istotną korelację między poziomem samoskuteczności nauczycieli a postawami uczniów wobec szkoły ($r = 0,78$). Nauczyciele z wyższym poziomem samoskuteczności częściej stosowali aktywne metody nauczania, wykazywali większe zaangażowanie w pracę i lepiej zarządzali klasą, co skutkowało bardziej pozytywnymi postawami uczniów wobec szkoły. Caprara i in., (2006) stwierdzili, że nauczyciele z wysokim poczuciem samoskuteczności nie tylko lepiej nauczali, ale również mieli wyższy poziom satysfakcji zawodowej, co przekładało się na zaangażowanie w pracę i wyniki ich uczniów. Podobne wyniki uzyskali Ross i in., (1996), którzy wykazali, że wysoka samoskuteczność nauczycieli sprzyja większemu zaangażowaniu uczniów w zajęcia i lepszym osiągnięciom szkolnym. Ponadto Newman i in., (1989) wykazali, że nauczyciele z wyższą samoskutecznością częściej stosowali różnorodne metody nauczania i byli bardziej otwarci na potrzeby uczniów, co sprzyjało lepszemu przyswajaniu wiedzy. Jannah i in., (2020) przeprowadzili badanie dotyczące związku między samoskutecznością doradców szkolnych a ich dobrostanem psychicznym. Analiza miała na celu określenie, w jakim stopniu przekonanie o własnych kompetencjach w zakresie poradnictwa wpływa na ich ogólne samopoczucie i zdolność do radzenia sobie ze stresem zawodowym. Wyniki wykazały silną pozytywną zależność między samoskutecznością w zakresie doradztwa a dobrostanem psychicznym ($r = 0,735$), co oznacza, że doradcy, którzy czuli się pewniej w swoich kompetencjach, mieli również wyższy poziom dobrostanu psychicznego. Większa wiara we własne umiejętności nie

tylko poprawiała jakość świadczonych usług, ale także pomagała doradcom lepiej radzić sobie ze stresem oraz zmniejszała ryzyko wypalenia zawodowego. Dodatkowo badanie wykazało, że doradcy, którzy oceniali swoją skuteczność jako wysoką, częściej wykazywali pozytywne nastawienie do pracy, mieli większą motywację i lepiej radzili sobie z trudnymi sytuacjami w interakcjach z uczniami. Wyniki te pokrywają się z badaniami Gunduz (2012) wskazującymi, że wysoki poziom samoskuteczności sprzyja lepszym relacjom interpersonalnym i ogólnemu poczuciu satysfakcji z wykonywanej pracy, a także jest czynnikiem chroniącym przed wypaleniem zawodowym (Jannah i in., 2020). Dokonując przeglądu badań nie sposób nie mieć wrażenia, że w Polsce wciąż brakuje badań prowadzonych wśród szkolnych doradców zawodowych w kontekście poczucia samoskuteczności. Zdecydowana większość badań była przeprowadzana wśród nauczycieli (głównie tzw. przedmiotowców lub pedagogów szkolnych) (Chomczyńska-Rubacha i Rubacha, 2008; Kulawska, 2017; Strutyńska i Karwowski, 2022; Wierzejska, 2018). W polskich badaniach wciąż niewiele miejsca poświęca się szkolnym doradcom zawodowym. W ostatnich latach prowadzono między innymi badania dotyczące kompetencji metodycznych doradców zawodowych (Rosalska i in., 2022), potrzeb szkoleniowo-edukacyjnych doradców (Dębska i in., 2021, Neczaj-Świdarska i in., 2024) czy w jaki sposób funkcjonują doradcy zawodowi w Polsce (Ogólnopolskie Badanie Doradców Kariery, 2019).

Podjęcie badania na temat samoskuteczności doradców szkolnych w niniejszej rozprawie doktorskiej jest istotne, ponieważ doradcy odgrywają kluczową rolę we wspieraniu uczniów zarówno w aspektach edukacyjnych, jak i emocjonalnych. Ich zdolność do skutecznego prowadzenia procesu doradczego, radzenia sobie z problemami uczniów oraz współpracy z nauczycielami i rodzicami w dużej mierze zależy od ich poczucia własnej skuteczności. Wysoka samoskuteczność doradców wpływa na jakość ich pracy, poziom zaangażowania oraz ogólny dobrostan psychiczny, co może przekładać się na efektywność systemu

doradztwa w szkołach. Badanie tego zagadnienia pozwoli na ocenę poziomu samoskuteczności doradców oraz zaproponowanie strategii wzmacniających ich kompetencje i odporność psychiczną. Ponadto, w kontekście rosnących wyzwań, takich jak problemy emocjonalne uczniów, przemoc rówieśnicza czy presja akademicka, lepsze zrozumienie mechanizmów samoskuteczności może pomóc w opracowaniu skuteczniejszych programów szkoleniowych i wsparcia dla przyszłych doradców. Wyniki badania mogą również przyczynić się do ulepszenia praktyki doradczej, zwiększenia skuteczności działań doradczych oraz poprawy jakości pracy doradców, co bezpośrednio wpłynie na rozwój uczniów i funkcjonowanie szkół.

Rozdział III

3. Psychologiczne rozumienie prężności psychicznej

Niniejszy rozdział poświęcony jest pojęciu prężności psychicznej w ujęciu psychologicznym. W pierwszej części zostanie podjęta analiza określenia terminologicznego pojęcia prężności ze szczególnym podkreśleniem teorii prężności psychicznej Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego (2010) stanowiącej podłoże teoretyczne dla prowadzonych badań w ramach rozprawy doktorskiej. Dalsza część rozdziału opisuje znaczenie prężności dla funkcjonowania człowieka, w tym na funkcjonowanie w sferze zawodowej.

3.1. Psychologiczne rozumienie *prężności psychicznej* - przegląd teorii psychologicznych

Według Słownika Języka Polskiego (2024, źródło internetowe) rezyliencja to: „1. zdolność radzenia sobie z nagłymi problemami; 2. wytrzymałość, odporność na działanie różnych sił”. Czytelnik polskojęzycznej literatury psychologicznej poszukujący terminologicznego wyjaśnienia pojęcia prężności psychicznej zapewne spotka się z takimi terminami stosowanymi zamiennie jak pojęcie sprężystości (Kaczmarek, 2011), odporności psychicznej (Grzegorzewska, 2013; Opora, 2008) czy rezyliencji (Junik, 2011), a wynika to wciąż z nierozstrzygniętego dylematu terminologicznego. Termin prężność jest tłumaczeniem angielskiego pojęcia resilience, które wywodzi się z łacińskich słów oznaczających sprężystość i zdolność do odbijania się od trudności. Według Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (2018) prężność psychiczna odnosi się zarówno do procesu, jak i efektu skutecznego przystosowania się do trudnych sytuacji życiowych (Gray i in., 2024). Polega ona na zdolności do elastycznego reagowania na stresujące wydarzenia poprzez dostosowywanie myśli, emocji i zachowań do zmieniających się warunków wewnętrznych i zewnętrznych. Luthans i in., (2006) wskazuje, że rezyliencja to zdolność do skutecznego radzenia sobie w trudnych sytuacjach. W literaturze międzynarodowej koncepcja resiliency analizowana jest w ujęciu trzech głównych nurtów teoretycznych: poznawczo-

behawioralnym, konstruktywistycznym oraz ekologicznym. Każde z tych podejść podkreśla inne aspekty prężności psychicznej, takie jak procesy myślowe wpływające na reakcję na stres, konstrukcję indywidualnych schematów interpretacyjnych czy interakcje między jednostką a jej otoczeniem. W literaturze psychologicznej prężność psychiczna jest ujmowana na trzy sposoby: jako wrodzona cecha osobowości, jako dynamiczny proces adaptacyjny oraz jako końcowy efekt tego procesu (Gaweł i Ostafińska-Molik, 2021), choć wielu autorów podkreśla, że prężność psychiczną należy ujmować jako proces oraz jako trwałą cechę osobowości (Luthar i in., 2000; Ogińska-Bulik i Zadworna, 2015). Prężność w ujęciu procesualnym odnosi się do zdolności skutecznego radzenia sobie z przeciwnościami losu oraz dynamicznej adaptacji w trudnych sytuacjach. Aby mogła się ujawnić, jednostka musi doświadczyć zagrożenia lub traumy, ale jednocześnie posiadać kompetencje pozwalające na przezwycięzenie trudności. W tym kontekście jest postrzegana jako proces aktywnej i pozytywnej adaptacji do wyzwań (Luthar i in., 2000). Częściej jednak prężność traktuje się jako cechę osobowości, określaną jako prężność psychiczną (resiliency). Block i Kremen (1996) uznają ją za względnie stałą dyspozycję warunkującą zdolność do elastycznej adaptacji w zmieniających się warunkach życiowych. Oznacza to, że prężność nie tylko pozwala radzić sobie z traumatycznymi wydarzeniami, ale także sprzyja lepszemu funkcjonowaniu w codziennym życiu. Takie podejście prezentują również polscy badacze, m.in. Uchnast (1997) czy Oleś (2000), którzy stosują pojęcie prężność-ego (Ogińska-Bulik, 2014).

Oleś (2000, s. 212) podkreśla, że:

To właśnie prężność ego umożliwia jednostce skuteczną, plastyczną, a jednocześnie twórczą adaptację do zmieniających się warunków życia. Dzięki tej zdolności osoba wprowadza zmiany w osobowości i zachowaniu oraz utrzymuje poczucie kontroli i dystans wobec przeżywanych emocji. Może z energią angażować się w autonomiczne działanie w świecie,

skutecznie realizując zadania życiowe, mając jednocześnie dobry wgląd, będąc otwartą i rozumiejącą w kontaktach z innymi.

Prężność ego pozwala więc jednostce na elastyczne i kreatywne przystosowanie się do dynamicznych zmian w otoczeniu. Dzięki tej zdolności człowiek może modyfikować swoje zachowania i rozwijać osobowość, jednocześnie zachowując poczucie kontroli oraz dystans wobec własnych emocji. Osoba o wysokiej prężności ego potrafi z zaangażowaniem podejmować działania, skutecznie realizować życiowe cele oraz utrzymywać otwartość i głębokie zrozumienie w relacjach interpersonalnych. Fredrickson (2001) uważa, że prężność to trwały zasób jednostki, który ujawnia się w odpowiedzi na trudne doświadczenia dzięki pojawianiu się pozytywnych emocji. Sęk i Heszen (2007, s. 73) twierdzą, że rezyliencja, „jest zespołem umiejętności skutecznego radzenia sobie ze stresem o dużym nasileniu, polegającym na giętkim (elastycznym), twórczym radzeniu sobie z przeciwnościami; główną rolę odgrywa tu zdolność do oderwania się (bounce-back) od negatywnych doświadczeń i zdolność do wzbudzania pozytywnych emocji”. Oznacza to, że prężność psychiczna traktowana jest jako zdolność do efektywnego radzenia sobie z silnym stresem oraz pokonywania trudności w sposób elastyczny i twórczy. Kluczową rolę odgrywa tutaj umiejętność szybkiego powrotu do równowagi po negatywnych doświadczeniach oraz zdolność do generowania pozytywnych emocji, które pomagają jednostce przystosować się do trudnych sytuacji. Jest to umiejętność, którą można rozwijać, kształtując w sobie mechanizmy adaptacyjne, wzmacniając odporność psychiczną i ucząc się strategii radzenia sobie ze stresem. Podobną koncepcję przedstawiają Liu i in., (2020), którzy postrzegają prężność psychiczną jako określony stan psychiczny jednostki, który odzwierciedla jej aktualną zdolność do regeneracji. Jest to cecha umożliwiająca szybkie odzyskanie równowagi emocjonalnej po doświadczeniu stresu. Można ją również rozumieć jako wewnętrzną siłę woli, która pozwala jednostce efektywnie wykorzystać swoje zasoby w trudnych sytuacjach

życiowych, a jednocześnie sprzyja kształtowaniu trwałych cech osobowościowych ułatwiających adaptację i rozwój w przyszłości. Według koncepcji Blocka i Kremena (1996) prężność znajduje się pomiędzy impulsywnością a sztywnością - jest umiejętnością zachowania równowagi między brakiem kontroli a nadmiernym kontrolowaniem emocji i zachowań. Oznacza to, że osoby prężne potrafią dostosowywać się do zmiennych warunków i skutecznie reagować na stresujące sytuacje. Podobnie wskazują Gąsior i in., (2016, s. 90), którzy prężność definiują jako: „właściwości osobowościowych oraz umiejętności i kompetencji wspomagających radzenie sobie ze stresem, traumą, problemami życiowymi oraz przeciwnościami losu”. Oznacza to, że osobowość i umiejętności jednostki odgrywają kluczową rolę w skutecznym radzeniu sobie ze stresem, trudnościami życiowymi oraz sytuacjami traumatycznymi. Istotnymi cechami wspierającymi odporność psychiczną są elastyczność emocjonalna, umiejętność kontrolowania impulsów oraz zdolność do utrzymywania pozytywnego nastawienia wobec wyzwań. Osoby odporne psychicznie cechuje wysoka samoświadomość, dzięki której potrafią rozpoznawać i regulować własne emocje, co pozwala im zachować równowagę nawet w trudnych sytuacjach. Ważną rolę odgrywają także umiejętności społeczne, takie jak zdolność do budowania i utrzymywania wspierających relacji interpersonalnych, komunikacja asertywna oraz otwartość na współpracę. Niemniej ważne są kompetencje poznawcze (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008), takie jak zdolność analizy problemów, umiejętność podejmowania decyzji i kreatywnego myślenia, które umożliwiają skuteczne rozwiązywanie trudności oraz znajdowanie alternatywnych ścieżek działania. Równie ważna jest zdolność do elastycznego dostosowywania się do nowych sytuacji, co pozwala jednostce szybko reagować na zmiany i unikać poczucia bezradności. Warte podkreślenia jest jednak to, że prężność psychiczna w ujęciu osobowościowym nie jest traktowana jedynie jako reakcja na pojawiające się trudności, lecz jako cecha, która jest naturalna dla rozwoju jednostki (Księżka-Koszalka, 2019) bez konieczności doświadczenia

trudności. Przykładem łączenia prężności psychicznej z pozytywnymi aspektami funkcjonowania jednostki jest włączenie koncepcji szczęścia (Buss, 2000), autodeterminacji (Ryan i Deci, 2000) czy subiektywnego dobrostanu (Diener, 2000). Postrzeganie prężności psychicznej jako cechy osobowości kieruje badania na analizę specyficznych właściwości osób, które wykazują odporność psychiczną. Przegląd literatury wskazuje, że jest ona indywidualnym zasobem wewnętrznym, który pełni funkcję regulacyjną i wspomaga procesy przystosowawcze. Prężność aktywuje różnorodne mechanizmy ułatwiające skuteczne radzenie sobie z wyzwaniami, takie jak poczucie kontroli nad sytuacją, stabilność emocjonalna, optymistyczne podejście do życia, silne przekonanie o własnych możliwościach, pozytywna samoocena oraz zdolność do nadawania sensu trudnym doświadczeniom (Gaweł i Ostafińska-Molik, 2021).

Spośród wielu koncepcji opisujących prężność psychiczną, w rozprawie doktorskiej przyjęto koncepcję Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego (2008), ujmując w sposób kompleksowy mechanizmy odpowiedzialne za prężność psychiczną jednostki. Podejście wyżej wymienionych autorów łączy w sobie perspektywę poznawczą, emocjonalną i behawioralną, co pozwala na wielowymiarowe zrozumienie, jak ludzie radzą sobie z przeciwnościami losu. Prężność definiują (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2011, s. 14) jako: „indywidualna właściwość jednostki, która jest istotna w procesie skutecznego radzenia sobie, zarówno z wydarzeniami o charakterze traumatycznym, jak i stresem dnia codziennego oraz sprzyjająca procesowi adaptacji”. Ogińska-Bulik i Juczyński (2008) wskazują, że jest to mechanizm samoregulacji obejmujący trzy główne aspekty: poznawczy (np. postrzeganie trudności jako wyzwań), emocjonalny (stabilność emocjonalna i pozytywne nastawienie) oraz behawioralny (zdolność do poszukiwania nowych strategii radzenia sobie). Jak wskazują autorzy (2008, s. 42) konstrukt prężności psychicznej wiąże się z takimi właściwościami osobowości jak „stabilność emocjonalna, otwartość na doświadczenia, optymizm, poczucie koherencji

(zwłaszcza poczucie sensowności), poczucie kontroli czy własnej skuteczności”. Prężność jest więc ujmowana jako właściwość osobowości, która pojawia się w momencie uruchomienia procesu radzenia sobie z sytuacją nie tylko traumatyczną, ale także w stresie towarzyszącym w ciągu dnia (Księżka-Koszałka, 2019). Ogińska-Bulik i Juczyński (2008) operacjonalizując konstrukt prężności w Skali Pomiaru Prężności (SPP-25) oprócz jego ogólnego nasilenia wyodrębnili poszczególne składowe konstrukt, takie jak:

- wytrwałość i determinacja w działaniu
- otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru
- kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji
- tolerowanie niepowodzeń i traktowanie życia jako wyzwania
- optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach.

Istotne jest więc zidentyfikowanie i scharakteryzowanie cech, które wyróżniają osoby o wysokiej prężności, aby lepiej zrozumieć mechanizmy ich funkcjonowania oraz znaleźć skuteczne sposoby wspierania rozwoju tej zdolności u innych. Szczególnie istotne jest to w zawodzie doradcy zawodowego (w ujęciu szerszym - nauczyciela), który wiąże się z dużą odpowiedzialnością, presją oraz koniecznością radzenia sobie z różnorodnymi wyzwaniami emocjonalnymi i organizacyjnymi. Poniżej charakterystyka osób prężnych psychicznie na podstawie wybranej literatury (Tabela 3).

Tabela 3

Charakterystyka osób prężnych psychicznie

Osoby prężne psychicznie

Częściej wybierają strategie adaptacyjne (Bulik i Zadworna-Cieślak, 2014)
Są wytrwałe w działaniu i pewne siebie (Block i Block, 1980)
Mają wysoki poziom optymizmu (Tugade i Fredrickson, 2004)
Wykazują większą inicjatywę w działaniu, aktywnie poszukują rozwiązań napotkanych trudności i mają silne przekonanie o własnej skuteczności (Stefańska-Klar, 2023)
Sprawnie radzą sobie w sytuacjach nagłych, niespodziewanych i trudnych (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008)
Są otwarte i mają dobry wgląd w siebie (Oleś, 2000)
Mają wysokie poczucie humoru (Murphy i Moriarty, 1976)
Wykorzystują wiedzę w sposób elastyczny (Sęk, 2008)
Traktują sytuacje trudne jako wyzwania i szansę na nabywanie nowych umiejętności (Semmer, 2006)
Mają wyższe poczucie samoskuteczności i chętnie nawiązują relacje społeczne (Connor, 2006)
Charakteryzują się wyższym poziomem ekstrawersji i niższym poziomem neurotyzmu (Mudrecka, 2020)

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury

Dokonanie wykazu kluczowych cech osób prężnych psychicznie pozwala na ich lepsze rozpoznanie w różnych kontekstach, takich jak edukacja, praca czy życie społeczne. Ponadto umożliwia opracowanie skutecznych strategii interwencyjnych i programów wspierających rozwój prężności u osób, które mogą mieć trudności w radzeniu sobie z przeciwnościami.

Analiza tych cech może również przyczynić się do lepszego zrozumienia, jakie czynniki indywidualne i środowiskowe sprzyjają budowaniu odporności psychicznej, co ma istotne znaczenie dla psychologii zdrowia, pedagogiki oraz zarządzania stresem.

3.2. Znaczenie prężności dla funkcjonowania człowieka, w tym na funkcjonowanie w sferze zawodowej – przegląd badań

Prężność psychiczna to złożony konstrukt (Southwick i in., 2014). Współczesna psychologia podkreśla znaczącą rolę prężności psychicznej jako fundamentalnego czynnika wspierającego zdolność jednostki do radzenia sobie ze stresem i trudnościami życiowymi, który może być rozwijany i wzmacniany w ciągu życia (Masten i Powell, 2003). Wyniki badań wskazują, że osoby z wyższym poziomem prężności lepiej radzą sobie w trudnych sytuacjach wykazują mniejszą podatność na zaburzenia związane ze stresem oraz lepsze zdrowie psychiczne i fizyczne (Connor i Davidson, 2003). Autorzy stwierdzili, że wyższy wynik na skali prężności wiązał się z lepszymi wynikami w zakresie radzenia sobie ze stresem oraz mniejszą symptomatologią PTSD w grupie pacjentów psychiatrycznych. Badaniem związku między symptomami PTSD a prężnością psychiczną zajęli się także King i in., (1998), którzy przeprowadzili badanie na weteranach wojennych, analizując związek między prężnością a symptomami PTSD oraz ogólnym stresem. Odkryli, że prężność odgrywa kluczową rolę w moderowaniu wpływu traumatycznych doświadczeń na późniejsze funkcjonowanie psychiczne. Wyniki te wskazują na znaczenie prężności w adaptacji do ekstremalnych stresorów. Tugade i Fredrickson (2004) skoncentrowali się na roli pozytywnych emocji w budowaniu prężności psychicznej i radzeniu sobie ze stresem. Wyniki ich badań wskazują, że osoby o wyższej prężności częściej doświadczają pozytywnych emocji, co sprzyja szybszemu powrotowi do stanu równowagi po stresujących wydarzeniach. Wyniki jednocześnie wskazują, jak ważna w regulacji stresu jest zdolność do doświadczania pozytywnych emocji. Inni badacze (Ong i in., 2006) wykazali związki między prężnością a

codziennym stresem u starszych dorosłych. Odkryli, że wyższe poziomy prężności były związane z lepszym radzeniem sobie z codziennym stresem i ogólnym poczuciem dobrostanu, co może oznaczać, że prężność wspomaga adaptację do stresu w starszym wieku. Mając na uwadze obszar stresu warto w tym miejscu skupić się na stresie odczuwanym w miejscu pracy, a także na tym, czy istnieje związek między prężnością psychiczną a wypaleniem zawodowym. Badania wskazują jednoznacznie, że taki związek istnieje. Skupiając się w pierwszej kolejności na stresie warto podkreślić, że wiele miejsca poświęcono na analizę związku między prężnością psychiczną a stresem. Jackson i in., (2007) stwierdzili, że prężność psychiczna jest znacząco powiązana z niższym poziomem stresu i wypalenia zawodowego wśród pielęgniarek. Wskazali, że wysoka prężność przyczyniała się do lepszego radzenia sobie ze stresem w pracy w badanej grupie zawodowej. Mealer i in., (2012) również zbadali wpływ prężności psychicznej na wypalenie zawodowe wśród pielęgniarek pracujących na oddziałach intensywnej terapii. Badanie wykazało, że pielęgniarki o wyższym poziomie prężności rzadziej doświadczają wypalenia zawodowego i mają niższy poziom stresu związanego z pracą, co potwierdza poprzednie analizy. Avey i in., (2009) zbadali wpływ prężności psychicznej na wypalenie zawodowe i ogólne zadowolenie z pracy. Odkryli, że prężność psychiczna może zmniejszać negatywne skutki stresu zawodowego i zwiększać satysfakcję z pracy. Wyniki Harms i in., (2017) także wskazują, że prężność psychiczna jest negatywnie skorelowana z wypaleniem zawodowym i pozytywnie z zaangażowaniem. Badania prowadzono nie tylko wśród pielęgniarek. Linley i Joseph (2007) przeprowadzili badanie wśród psychologów klinicznych, pokazując, że ci z większą prężnością psychiczną lepiej radzili sobie ze stresem zawodowym i rzadziej doświadczali wypalenia. Podobne wyniki uzyskano m.in. wśród policjantów (Arnetz i in.,2009), menedżerów i liderów biznesowych (Coutu, 2002), informatyków (Garcia-Dia i in., 2013). Warto w tym miejscu zatrzymać się na chwilę na grupie zawodowej jaką są nauczyciele, którzy są grupą

szczególnie narażoną na stres (Maslach i Leiter, 2011). W literaturze ujmuje się prężność psychiczną wśród nauczycieli na wiele sposobów (Beltman i in., 2011; Le Cornu, 2009). Gu i Day (2007) przeprowadzili badanie na grupie nauczycieli w Wielkiej Brytanii analizując związek między prężnością a wypaleniem zawodowym. Odkryli, że nauczyciele z wyższym poziomem prężności mieli niższy poziom wypalenia zawodowego i wyższy poziom satysfakcji zawodowej. Podobne wnioski wysunęli Beltman i in. (2011), którzy zbadali australijskich nauczycieli, skupiając się na strategiach budowania prężności. Wyniki pokazały, że nauczyciele, którzy stosowali strategie budowania prężności, byli lepiej przygotowani do radzenia sobie ze stresem. Przeprowadzono także badanie Brunsting i in. (2014) wśród nauczycieli pracujących z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi i stwierdzono, że prężność psychiczna jest kluczowym czynnikiem w zapobieganiu wypaleniu zawodowemu tejże grupy specjalistów. Badania nad prężnością psychiczną i stresem oraz wypaleniem zawodowym prowadzono także wśród nauczycieli: chińskich (Yong i Yue, 2007), hiszpańskich (Betoret, 2009), australijskich (Howard i Johnson, 2004) czy greckich (Kokkinos, 2007). W Polsce, wśród nauczycieli, takie badania prowadzili m.in. Pluskota i Zdziarski (2022), Boczkowska (2021), Niewiadomska i in., (2021). Jest coraz więcej badań dotyczących prężności wśród polskich uczniów (Księżka-Koszałka, 2017; Mataczyńska i Kucharska, 2022; Naporę i Kornacka-Skwara, 2022; Ogińska-Bulik, 2010) czy studentów (Kulawska, 2020), niestety jest wciąż mało badań dotyczących prężności psychicznej wśród nauczycieli (Niewiadomska i Jurek, 2022). Oprócz badań mających na celu sprawdzenie czy istnieje związek między prężnością psychiczną a stresem czy wypaleniem zawodowym istnieją także takie, które analizują związek między odpornością psychiczną a dobrostanem. Analizowano między innymi jak prężność łagodzi negatywne skutki stresu związanego z pandemią COVID-19 w kontekście zadowolenia z życia i dobrostanu psychicznego pielęgniarek (Labrague, 2021). Zidentyfikowano pozytywną

korelację między prężnością a dobrostanem psychicznym studentów, co podkreśla znaczenie prężności w promowaniu ogólnego dobrostanu (Yildirim i Celik, 2020), analizowano także związek między postrzeganym stresem, prężnością, optymizmem a dobrostanem psychicznym wśród studentów (Zaheer i Khan, 2022). Wyniki badań wskazały, że prężność i optymizm mogą przewidywać poziom dobrostanu psychicznego. Podobne wyniki uzyskano na podstawie badań prowadzonych wśród nauczycieli. Oberle i Schonert-Reichl (2016) wskazali, że nauczyciele z wyższym poziomem prężności lepiej radzą sobie ze stresem zawodowym i mają wyższy poziom dobrostanu psychicznego. Uzyskane wyniki przez Herman i in. (2018) również sugerują, że rozwijanie prężności może pomóc nauczycielom w radzeniu sobie ze stresem i poprawie ich dobrostanu psychicznego. W badaniu wśród greckich nauczycieli (Gu i Day, 2013) zwrócono uwagę na dynamiczny i wielowymiarowy charakter prężności nauczycieli, który można kształtować poprzez interakcję osobistych zasobów nauczyciela i wsparcia środowiskowego. W USA przeprowadzono badanie Roeser i in. (2012), które skupiało się na mindfulness i jego wpływie na prężność nauczycieli. Badanie to wskazuje, że techniki mindfulness mogą pomóc nauczycielom lepiej radzić sobie z wyzwaniami zawodowymi, co przekłada się na ich dobrostan psychiczny. Podsumowując, rezyliencja wpływa pozytywnie na dobrostan (Brouskeli i in., 2018) i przeciwdziała wypaleniu zawodowemu wśród nauczycieli (Li, 2023). W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach, badania w dziedzinie edukacji są wciąż skoncentrowane na innych obszarach, takich jak efektywność metodyki nauczania, reformy edukacyjne, czy ocena standardów edukacyjnych często zapominając o dobrostanie wśród nauczycieli i specjalistów szkolnych. Istnieje luka w obszarze badań nad prężnością psychiczną wśród szkolnych doradców zawodowych, dlatego jestem przekonana, że niniejsza rozprawa doktorska stanie się przyczynkiem do pogłębienia analiz w tym obszarze.

Rozdział IV

4. Wypalenie zawodowe

Rozdział rozpoczyna się od przeglądu wybranych koncepcji wypalenia zawodowego uwzględniając różnorodne definicje i modele teoretyczne opisujące złożone zjawisko. Następnie szczegółowo omówiona zostanie koncepcja wypalenia zawodowego według Els Demerouti, Arnolda B. Bakker'a, Friedhelma Nachreiner'a i Wilmar'a Schaufeliego, którzy zaproponowali model wypalenia zawodowego jako wynik interakcji między cechami indywidualnymi pracownika a czynnikami środowiskowymi. Ich podejście, znane jako model zasobów i wymagań pracy, rzuca nowe światło na mechanizmy prowadzące do wypalenia. W dalszej części rozdziału skupiono się na przeglądzie badań dotyczących wypalenia zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem grup zawodowych takich jak nauczyciele i doradcy zawodowi.

4.1. Przegląd koncepcji dotyczących wypalenia zawodowego

Już w latach 70-tych XX wieku badacze coraz intensywniej zaczęli interesować się zjawiskiem wypalenia zawodowego (Jędrzysek-Geisler, 2021; Strzelecki i Nieradka, 2023). Jak podaje Encyklopedia PWN (2025, źródło internetowe) wypalenie zawodowe to „zespół psychicznych i społecznych skutków długotrwałego stresu emocjonalnego, przeżywanego w związku z wykonywaną pracą; dotyczy zawodów, których istotą jest kontakt z innymi ludźmi, zwłaszcza tych, które mogą dostarczać silnych doznań emocjonalnych (służba zdrowia, sfera edukacji, opieki społecznej, wymiaru sprawiedliwości)”. W literaturze naukowej nie znajdziemy jednolitego modelu opisującego wypalenie zawodowe, możemy jednak zidentyfikować główne kierunki teoretyczne dotyczące tego zjawiska między innymi podejście egzystencjalne, wielowymiarowy model Jackson i Maslach, teorię zasobów Hobfolla, model poznawczy Heleny Sęk i koncepcję wypalenia zawodowego według E.

Demerouti, Bakker, Nachreiner i Schaufeli (1999) opartej o model Wymagania Pracy – Zasoby (Job Demands--Resources model - JD-R).

4.1.1. Model egzystencjalny według Pinesa i Aronsona

Model egzystencjalny, reprezentowany m.in. przez Freudenbergera (1975) czy Pinesa i Aronsona (1988) to rozumienie wypalenia zawodowego jako nieudane próby zachowania pozytywnego obrazu własnej osoby, a więc przyczyną są indywidualne uwarunkowania jednostki. Model ten koncentruje się na nieudolności jednostki do zachowania afirmatywnego obrazu własnej osoby, co identyfikuje jako główny czynnik odpowiedzialny za pojawienie się wczesnych symptomów wypalenia. W swojej definicji Freudenberger opisuje wypalenie zawodowe jako końcowy etap wyczerpania (Siwiorek, 2018). Pines (Kraczła, 2013) dodaje, że towarzyszy temu frustracja, utrata sił fizycznych i emocjonalnej energii, co prowadzi do znacznego spadku motywacji do dalszego wykonywania pracy z dotychczasowym zaangażowaniem. Pojawia się poczucie bezsensu oraz braku przekonania o byciu użytecznym, aż wreszcie dochodzi do wypalenia zawodowego będącym „końcowym rezultatem stopniowego procesu utraty złudzeń (rozczarowania)” (Pines, 2009, s. 56). Jak wskazywał Pines (Łyżwa, 2008, s. 94) wypalenie zawodowe to: „stan fizycznego, emocjonalnego i umysłowego wyczerpania przejawiającego się chronicznym zmęczeniem, któremu towarzyszą: negatywna postawa wobec pracy, ludzi i życia, poczucie bezradności i beznadziejności położenia itp. Obniżona samoocena manifestuje się z kolei poczuciem własnej nieadekwatności, niekompetencji i zniechęceniem”. Pines (2009, s. 44) wskazywał, że „osoba bez takiej początkowej motywacji może doświadczać stresu, alienacji, depresji, kryzysu egzystencjalnego lub zmęczenia, ale nie wypalenia”. Oznacza to, że spełnienie w pracy wpływa na poczucie sensu życia. Należy jednak pamiętać, że jednostka mając wysoki poziom motywacji może doświadczać rozczarowania z powodu kultury organizacyjnej, struktury, a co za tym idzie może prowadzić to do wypalenia zawodowego (Białowąs, 2017;

Łyżwa, 2008). Pines i Aronson (Kaczmarek, 2019) zwracają uwagę, że wypalenie zawodowe jest procesem, który rozwija się stopniowo i wynika z rozbieżności między intencjami a realiami zawodu. Warto również zaznaczyć, że Pines, mimo wcześniejszej współpracy z Maslach, z czasem zdystansowała się od trójwymiarowego modelu wypalenia zawodowego stworzonego przez Maslach skupiając się bardziej na wyczerpaniu jako głównym elemencie tego zjawiska (Bianchi i in., 2022). Chociaż Pines i Aronson nie definiują wyraźnych faz rozwoju wypalenia zawodowego, to jednak łączą wypalenie ze stresem, którego składowymi są wyczerpanie fizyczne, emocjonalne i psychiczne (Mańkowska, 2018). Można zatem wnioskować, że ich koncepcja wpisuje się w ogólny model rozwoju wypalenia zawodowego, który obejmuje etapy takie jak: entuzjazm, stagnacja, frustracja i apatia (Mańkowska, 2018). Pines i Aronson wskazują na długotrwałe zaangażowanie w sytuacje emocjonalnie obciążające jako główną przyczynę wypalenia zawodowego (Siwiorek, 2018).

4.1.2. Wielowymiarowy model Susan Jackson i Christiny Maslach

Maslach, we współpracy z Jackson, jest uznawana za główną twórczynię koncepcji wypalenia zawodowego oraz *Inwentarza Wypalenia Zawodowego Maslach (Maslach Burnout Inventory – MBI)* powszechnie stosowanego narzędzia do jego oceny. Ta fundamentalna praca powstała z potrzeby zrozumienia doświadczeń osób pracujących w wymagających środowiskach zawodowych, szczególnie w zawodach związanych z usługami dla ludzi. To pionierskie przedsięwzięcie ugruntowało pozycję Maslach jako kluczowej postaci w badaniach nad wypaleniem zawodowym i wprowadziło MBI jako podstawowe narzędzie do operacjonalizacji i badania tego zjawiska. Koncepcja Maslach (1976) definiuje wypalenie zawodowe jako wielowymiarowy zespół psychologiczny, a nie tylko jako ogólny stan zmęczenia lub stresu. To rozróżnienie jest kluczowe, ponieważ podkreśla złożony i trwały charakter wypalenia, obejmujący komponenty emocjonalne, interpersonalne i związane z samooceną. Ujęcie wypalenia jako zespołu wymaga kompleksowego podejścia do jego

zrozumienia, pomiaru i interwencji (Lubrańska, 2012; Siwiorek, 2018; Szpitalak i Polczyk, 2015; Tucholska, 2001). Początki koncepcji wypalenia zawodowego Maslach były głęboko osadzone w empirycznych obserwacjach w środowiskach pracy związanych z usługami dla ludzi, co sugeruje podejście indukcyjne, w którym teoria wyłoniła się z danych, a nie była jedynie wyprowadzona z istniejących ram teoretycznych. Wczesne badania Maslach obejmowały metody jakościowe, takie jak wywiady i obserwacje uczestniczące z profesjonalistami w opiece zdrowotnej i edukacji. Sugeruje to, że identyfikacja podstawowych wymiarów wypalenia zawodowego była wynikiem powtarzających się doświadczeń zgłaszanych przez te osoby, co wskazuje na silne powiązanie między modelem teoretycznym a rzeczywistymi stresorami zawodowymi (Tucholska, 2001). Zdefiniowanie wypalenia zawodowego jako zespołu, w przeciwieństwie do zwykłego tymczasowego stanu zmęczenia, ma istotne implikacje dla jego rozpoznania, rozwoju kryteriów diagnostycznych oraz projektowania skutecznych strategii interwencji mających na celu zajęcie się jego wieloaspektową naturą. Termin „zespół” implikuje konstelację powiązanych objawów, które konsekwentnie występują razem, co sugeruje leżący u ich podstaw proces patologiczny. Takie ujęcie wymaga kompleksowej oceny uwzględniającej wiele wymiarów doświadczenia jednostki i wzywa do interwencji ukierunkowanej na różne aspekty wypalenia, a nie tylko na jeden objaw (Witkowski i Ślęzyk-Sobol, 2012). MBI jest kwestionariuszem samoopisowym składającym się z zestawu pozycji mających na celu ocenę trzech podstawowych wymiarów wypalenia zawodowego: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji (lub cynizmu) oraz obniżonego poczucia osiągnięć osobistych (lub skuteczności zawodowej). Wyczerpanie emocjonalne charakteryzuje się uczuciem nadmiernego obciążenia emocjonalnego i wyczerpania zasobów emocjonalnych w wyniku wymagań pracy (Witkowski i Ślęzyk-Sobol, 2012). Odzwierciedla subiektywne doświadczenie jednostki polegające na poczuciu wyczerpania emocjonalnego i niezdolności do radzenia sobie z emocjonalnymi wymaganiami

pracy. Wyczerpanie emocjonalne może objawiać się nie tylko jako psychologiczny stres, ale także poprzez różne objawy fizjologiczne, w tym bóle głowy, zaburzenia snu, problemy żołądkowo-jelitowe i zwiększoną podatność na choroby, co wskazuje na głęboki wpływ wypalenia zawodowego na ogólne samopoczucie (Topczewska i Kowalewska, 2024).

Depersonalizacja charakteryzuje się bezduszną i bezosobową reakcją na odbiorców świadczonych usług, opieki, leczenia lub nauczania i jest ściśle związana z cynizmem, który obejmuje negatywne lub obojętne nastawienie do pracy w ogóle (Maslach i in., 1996).

Reprezentuje formę emocjonalnego oderwania od ludzi, z którymi się pracuje, podczas gdy cynizm odzwierciedla szersze wycofanie się z samej pracy. Oba konstrukty wskazują na negatywną zmianę postaw i interakcji interpersonalnych w odpowiedzi na stres związany z pracą. Chociaż często pojęcia są używane zamiennie, to badania sugerują, że depersonalizacja i cynizm, mierzone różnymi wersjami MBI, mogą reprezentować odrębne, ale powiązane konstrukty, przy czym cynizm potencjalnie wykazuje silniejszy związek z innymi wskaźnikami wypalenia zawodowego i dobrostanu związanego z pracą (Larsen i in., 2016).

Trzeci wymiar to obniżone poczucie osiągnięć osobistych, które odnosi się do uczucia niekompetencji i braku pomyślnych osiągnięć w pracy. Reprezentuje spadek poczucia kompetencji i produktywności jednostki. Obniżone poczucie osiągnięć osobistych może rozwijać się niezależnie od dwóch pozostałych wymiarów wypalenia zawodowego, chociaż często jest pod wpływem doświadczeń wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji (Tucholska, 2001). Późniejsze prace Maslach, często we współpracy z Leiterem (Leiter i Maslach, 1999; Maslach i Leiter, 2021) coraz bardziej podkreślały kluczową rolę kontekstu organizacyjnego i społecznego w rozwoju wypalenia zawodowego, uwypuklając znaczenie niedopasowania między jednostką a jej pracą w sześciu kluczowych obszarach: obciążenie pracą, kontrola, nagroda, wspólnota, sprawiedliwość i wartości (Bianchi i in., 2020). Ta perspektywa przenosi nacisk z indywidualnych słabości na charakterystykę środowiska pracy

jako istotnych czynników przyczyniających się do wypalenia zawodowego. Sugeruje, że interwencje na poziomie organizacyjnym mające na celu poprawę tych sześciu obszarów życia zawodowego mogą być bardzo skuteczne w zapobieganiu wypaleniu zawodowemu i jego łagodzeniu. Określone stresory w miejscu pracy zidentyfikowane w tych sześciu obszarach, takie jak nadmierne obciążenie pracą, brak autonomii, niewystarczające uznanie lub wynagrodzenie, rozpad pozytywnych relacji w miejscu pracy, postrzegana niesprawiedliwość w traktowaniu lub procedurach oraz konflikty między wartościami osobistymi a organizacyjnymi, były konsekwentnie powiązane z wyższym poziomem wypalenia zawodowego.

4.1.3. Teoretyczne podstawy Teorii zachowania zasobów Hobfolla

Teoria zachowania zasobów (*Conservation of Resources Theory* - COR) opiera się na kilku kluczowych założeniach i zasadach, które wyjaśniają, w jaki sposób jednostki reagują na stres i jakie czynniki przyczyniają się do jego powstawania (Chen i in., 2015; Hobfoll i Shirom, 2001). W teorii COR zasoby są definiowane szeroko jako wszystko, co jednostka ceni i co pomaga jej osiągać cele. Hobfoll wyróżnia cztery główne kategorie zasobów: obiekty (np. materialne posiadłości jak dom czy samochód), warunki (np. stabilne zatrudnienie, małżeństwo), cechy osobiste (np. samoocena, poczucie własnej skuteczności, umiejętności) oraz energia (np. czas, pieniądze, wiedza) (Chen i in., 2015; Nowacka i in., 2018; Sonnentag i in., 2024). Jedną z fundamentalnych zasad jest pierwszeństwo straty zasobów, co oznacza, że strata zasobów ma znacznie silniejszy negatywny wpływ na jednostkę niż pozytywny wpływ zysku zasobów o porównywalnej wartości (Jędrzysek - Geisler, 2021). Ludzie wykazują silniejszą motywację do unikania strat niż do osiągnięcia zysków. Teoria COR zakłada także, że jednostki aktywnie inwestują swoje zasoby, aby chronić się przed ich utratą, odzyskać te, które już utraciły oraz zdobyć nowe. Co więcej, osoby, które dysponują większą liczbą zasobów, są mniej podatne na ich utratę i mają

większe możliwości ich pomnażania, co może prowadzić do efektu „bogatych stających się bogatszymi” w kontekście zasobów (Chen i in., 2015). Utrata zasobów może inicjować kaskadę dalszych strat, tworząc negatywną spiralę, która pogłębia stres i wyczerpanie (Sonntag i in., 2024). Z drugiej strony, początkowe zyski zasobów mogą prowadzić do dalszych zysków, tworząc pozytywną spiralę, która wzmacnia odporność na stres (Buchwald i Hobfoll, 2004; Hobfoll i Shirom, 2001; Hobfoll i in., 2016). Jest to istotne dla identyfikowania wczesnych sygnałów wypalenia zanim dojdzie do poważnego wyczerpania zasobów (Westman i in., 2004). Teoria COR podkreśla, że zasoby rzadko występują w izolacji (Hobfoll i in., 2016). Utrata jednego zasobu może mieć negatywny wpływ na inne powiązane zasoby, co dodatkowo podkreśla znaczenie holistycznego podejścia do zarządzania zasobami w kontekście stresu i wypalenia (Holmgren i in., 2017). W modelu COR Hobfolla wypalenie zawodowe jest rozumiane przede wszystkim jako konsekwencja długotrwałego funkcjonowania w sytuacji zawodowej, która prowadzi do ciągłej utraty cenniejszych zasobów (Nowacka i in., 2018). Jednostki doświadczające wypalenia znajdują się w sytuacji, w której odczuwają zagrożenie utratą zasobów, faktycznie je tracą lub nie są w stanie ich odzyskać po znacznym zaangażowaniu (Buchwald i in., 2004). Wypalenie zawodowe jest traktowane jako specyficzna forma stresu zawodowego, która rozwija się w wyniku chronicznego braku równowagi między wymaganiami pracy a zasobami, jakimi dysponuje jednostka (Jędrzysek-Gesiler, 2021). Teoria COR wyjaśnia, że stres pojawia się jako reakcja na zagrożenie, utratę lub brak możliwości zyskania zasobów, co w środowisku pracy może manifestować się właśnie jako wypalenie zawodowe (Anczewska i in., 2005; Baka i Derbis, 2011). Badania konsekwentnie wykazują, że utrata zasobów jest silnie powiązana ze wszystkimi trzema wymiarami wypalenia zawodowego: wyczerpaniem emocjonalnym, cynizmem (depersonalizacją) i obniżonym poczuciem dokonań osobistych (Buchwald i in., 2004; Nowacka i in., 2018). Na przykład, badania nad pracownikami służby

więziennej wykazały, że straty zasobów hedonistycznych i witalnych (takich jak możliwość relaksu i dbania o zdrowie) korelują negatywnie ze wszystkimi skalami wypalenia (Jędrzysek-Geisler, 2021). Z kolei zyski w zasobach wewnętrznych (np. rozwój umiejętności i wiedzy) są powiązane z niższym poziomem wyczerpania i cynizmu. Zasoby rodzinne mogą działać jako bufor przeciwko cynizmowi, a zyski w zasobach władzy i prestiżu wydają się być pozytywnie związane ze wszystkimi wymiarami wypalenia (tamże). Co ciekawe, zyski w zasobach ekonomicznych są powiązane z wyższym poczuciem osiągnięć zawodowych (Tabela 4).

Tabela 4

Związek między rodzajami zasobów a wymiarami wypalenia zawodowego w świetle Teorii COR

Rodzaj zasobu	Wymiary wypalenia zawodowego		
	Wyczerpanie emocjonalne	Cynizm/depersonalizacja	Obniżone poczucie dokonań
Zasoby hedonistyczne i witalne	Korelują negatywnie	Korelują negatywnie	Korelują negatywnie
Zasoby wewnętrzne	Zależą od zysków	Zależą od zysków	Brak zależności
Zasoby rodzinne	Brak zależności	Korelują z cynizmem	Brak zależności
Zasoby władzy i prestiżu	Korelują pozytywnie	Korelują pozytywnie	Korelują pozytywnie
Zasoby ekonomiczne	Brak zależności	Brak zależności	Zależą od poczucia osiągnięć

Źródło: opracowanie własne na podstawie Jędrzysek-Geisler, A.(2021). Teoria zachowania zasobów Stevana Hobfolla a wypalenie zawodowe u pracowników służby więziennej.

Konińskie Studia Społeczno-Ekonomiczne. KSSE 7(1). s.13–35

Implikacje praktyczne wynikające z modelu COR są istotne zarówno na poziomie indywidualnym, jak i organizacyjnym. Na poziomie indywidualnym, kluczowe jest

rozwijanie i ochrona własnych zasobów osobistych, takich jak poczucie własnej skuteczności, umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz pozytywne nastawienie (Jędrzysek - Geisler i Izdebski, 2018; Nowosad, 2021). Na poziomie organizacyjnym, istotne jest zapewnienie pracownikom odpowiednich zasobów zawodowych, takich jak autonomia w wykonywaniu zadań, kontrola nad swoją pracą oraz możliwości rozwoju zawodowego (Hobfoll, 1989, Wright i Hobfoll, 2004).

4.1.4. Model poznawczy wypalenia zawodowego według Heleny Sęk

Sęk (1996) definiuje wypalenie zawodowe jako zespół objawów pojawiających się u osób wyczerpanych pracą, tracących siły z powodu nadmiernych wymagań oraz zmęczonych wykonywaniem obowiązków zawodowych. Podkreśla, że wypalenie jest konsekwencją chronicznego stresu, szczególnie rozpowszechnionego w zawodach społecznych i usługowych, które wymagają intensywnego kontaktu interpersonalnego i zaangażowania emocjonalnego (Farjan i in., 2023). Do zawodów szczególnie narażonych na wypalenie, zgodnie z koncepcją Sęk, należą między innymi nauczyciele, lekarze, pielęgniarki, pracownicy socjalni i terapeuci (Harasim, 2018; Sęk, 1996). Model ten zakłada, że doświadczenie wypalenia zawodowego jest w znacznym stopniu determinowane przez indywidualną ocenę poznawczą stresorów związanych z pracą oraz subiektywną ocenę własnych kompetencji w radzeniu sobie z tymi wymaganiami (Kaczmarek, 2019; Wieczorek i Kaznowski, 2024). W ujęciu tym stres jest traktowany jako proces transakcyjno-poznawczy, obejmujący interpretację stresorów, podejmowanie działań zaradczych (zarówno intrapsychicznych, jak i behawioralnych) oraz ciągłą reewaluację skuteczności tych działań (Sęk, 2005). Kluczową rolę w rozwoju wypalenia odgrywa subiektywna ocena własnych zasobów i poczucie braku kompetencji w zakresie radzenia sobie z wymaganiami zawodowymi. W modelu podkreśla się również znaczenie poczucia własnej skuteczności w kontekście radzenia sobie ze stresem (Sęk, 2005). Powtarzające się niepowodzenia w próbach

zaradczych mogą prowadzić do uogólnionego przekonania o własnej niezdolności do efektywnego radzenia sobie z trudnościami zawodowymi, co stanowi istotny aspekt wypalenia. Odminną perspektywę prezentuje Pines (2000), która definiuje wypalenie z punktu widzenia psychologii egzystencjalnej, jako stan pojawiający się, gdy ludzie próbują znaleźć sens swojego życia w pracy i doświadczają poczucia porażki w tym zakresie (Wieczorek i Kaznowski, 2019). Koncepcja wypalenia zawodowego Sęk, choć koresponduje z powszechnie przyjętym modelem trójwymiarowym Maslach, wydaje się kłaść szczególnie nacisk na aspekty poznawcze i poczucie własnej skuteczności. Podczas gdy model Maslach wyróżnia trzy główne wymiary – wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację (cynizm) i obniżone poczucie osiągnięć osobistych (Gembalska-Kwiecień i Żurakowski, 2016), Sęk (2005, 2012) w kontekście jej poznawczo-kompetencyjnego modelu również wskazuje na wyczerpanie emocjonalne rozumiane jako poczucie przeciążenia i wyczerpania emocjonalnego, depersonalizację (rozwijanie negatywnego i zdystansowanego stosunku do osób, którym się służy) oraz obniżenie zaangażowania zawodowego (spadek poczucia osiągnięć i efektywności w pracy). Model ten akcentuje rolę oceny obciążenia stresem, doświadczania obciążeń oraz subiektywnej oceny własnych zasobów radzenia sobie z wymaganiami zawodowymi (Sęk, 2005) i opiera się na założeniach społecznej psychologii poznawczej i teorii poznawczo-transakcyjnej stresu. Kluczowe jest więc poczucie braku kompetencji w zakresie radzenia sobie ze stresem prowadzącym do wypalenia, a ocena poznawcza stresorów odgrywa fundamentalną rolę (Topczewska i Kowalewska, 2024). Stres jest rozumiany jako dynamiczna sekwencja interakcji procesów interpretacji i oceny stresorów (ocena pierwotna i wtórna) (Sęk, 2005). Ocena pierwotna polega na kategoryzowaniu sytuacji jako wyzwania, zagrożenia, straty lub kombinacji tych elementów, z dominacją jednego z nich (Sęk, 2009). Ocena wtórna dotyczy oceny dostępnych zasobów i umiejętności potrzebnych do skutecznego działania, co wynika z poczucia kompetencji.

Ocena sytuacji zawodowej jako wyzwania wiąże się z pozytywnymi emocjami, motywacją do działania i ciekawością, natomiast postrzeganie jej jako zagrożenia przyczynia się do depersonalizacji - kluczowego aspektu wypalenia (Sęk, 2009). Strategie radzenia sobie i mechanizmy kontroli również odgrywają istotną rolę. Informacje zwrotne o wynikach radzenia sobie ze stresującymi sytuacjami są fundamentalne dla kształtowania poczucia własnej skuteczności i wpływają na kolejne oceny oraz poziom stresu. Sęk zaproponowała czterofazowy model rozwoju wypalenia zawodowego, obejmujący etapy: entuzjazmu, stagnacji, frustracji i apatii. Model ten opisuje proces stopniowego pogarszania się stanu psychicznego i emocjonalnego pracownika w odpowiedzi na chroniczny stres zawodowy.

4.1.5. Koncepcja wypalenia zawodowego według E. Demerouti, Bakker, Nachreiner, Schaufeli (1999) oparta o model Wymagania Pracy – Zasoby (Job Demands--Resources model - JD-R).

Wśród wielu teorii próbujących wyjaśnić zjawisko wypalenia zawodowego, model Wymagania Pracy – Zasoby (*Job Demands-Resources Model - JD-R*) zajmuje pozycję szczególnie istotną (Galanakis i Tsitouri, 2022; Tummers i Bakker, 2021). Model ten, zaproponowany przez E. Demerouti, A.B. Bakker, F. Nachreiner i W.B. Schaufeli w 1999 roku stanowi wszechstronną ramę teoretyczną integrującą dwa główne nurty badań w psychologii pracy: badania nad stresem i badania nad motywacją (Demerouti i Bakker, 2011). Prace nad koncepcją powstały w odpowiedzi na pewne ograniczenia istniejących wówczas modeli wypalenia, które często koncentrowały się głównie na zawodach związanych z usługami społecznymi, takich jak opieka zdrowotna czy edukacja (Demerouti i in., 2001). Autorzy argumentowali, że stresory prowadzące do wypalenia mogą występować w różnorodnych środowiskach pracy, niezależnie od specyfiki zawodu. Głównym celem ich badań było zatem stworzenie i empiryczne przetestowanie uniwersalnego modelu wypalenia, który byłby aplikowalny do szerokiego spektrum zawodów (tamże). W swojej pierwotnej

koncepcji model JD-R zakładał, że warunki pracy można zasadniczo podzielić na dwie szerokie kategorie: wymagania pracy (*job demands*) i zasoby pracy (*job resources*) (Demerouti i in., 2001). Wymagania pracy definiowano jako te aspekty pracy, które wymagają wysiłku fizycznego i/lub psychicznego (poznawczego i emocjonalnego) i dlatego wiążą się z określonymi kosztami fizjologicznymi i/lub psychologicznymi (Demerouti i Bakker, 2011). Zasoby pracy odnosiły się do tych aspektów pracy, które są funkcjonalne w osiągnięciu celów zawodowych, redukują wymagania pracy i związane z nimi koszty, a także stymulują rozwój osobisty i zawodowy (tamże). Model JD-R zakłada, że każda praca charakteryzuje się specyficznymi czynnikami ryzyka, które można jednak sklasyfikować w dwóch ogólnych kategoriach: wymagań pracy i zasobów pracy (Bakker i in., 2003; Demerouti i in., 2001; Tummers i Bakker, 2021). Przykłady wymagań pracy obejmują między innymi nadmierne obciążenie pracą, presję czasu, wysokie wymagania emocjonalne, intensywność pracy, konflikty interpersonalne, niejasność ról, ograniczenia organizacyjne oraz niepewność zatrudnienia (Schaufeli i Taris, 2014). Zasoby pracy definiuje się jako fizyczne, psychologiczne, społeczne lub organizacyjne aspekty pracy, które są funkcjonalne w osiągnięciu celów zawodowych, redukują wymagania pracy i związane z nimi koszty, a także stymulują rozwój osobisty i zawodowy (Demerouti i in., 2001, Demerouti i Bakker, 2011; Tummers i Bakker, 2021). Przykłady zasobów pracy obejmują wsparcie społeczne ze strony przełożonych i współpracowników, autonomię w pracy, informację zwrotną na temat wykonanej pracy, możliwości rozwoju zawodowego, bezpieczeństwo zatrudnienia, jasność ról, uczestnictwo w podejmowaniu decyzji oraz różnorodność zadań (Bakker i in., 2003; Demerouti i Bakker, 2011). Model JD-R ewoluował na przestrzeni lat, a jednym z kluczowych rozszerzeń było uwzględnienie procesu motywacyjnego i koncepcji zaangażowania w pracę (*work engagement*) (Demerouti i Bakker, 2011; Galanakis i Tsitouri, 2022). Zaangażowanie w pracę jest definiowane jako pozytywny, satysfakcjonujący stan

umysłu związany z pracą, charakteryzujący się wigorem, oddaniem i pochłonięciem (Brauchli i in., 2015). W tym ujęciu zasoby pracy mają potencjał motywacyjny, prowadząc do wysokiego zaangażowania, niskiego poziomu cynizmu i lepszej wydajności (Lee, 2018). Kolejnym ważnym krokiem w rozwoju modelu JD-R było włączenie zasobów osobistych (personal resources) (Faiz Rasool i in., 2024; Galanakis i Tsitouri, 2022; Tummers i Bakker, 2021). Zasoby osobiste odnoszą się do przekonań jednostki o jej zdolności do kontrolowania i wpływania na swoje środowisko. Przykłady zasobów osobistych to samoocena, optymizm, odporność psychiczna i poczucie własnej skuteczności (Lee, 2019). Model JD-R proponuje dwa odrębne, ale powiązane ze sobą procesy psychologiczne, które wpływają na dobrostan pracowników i wyniki organizacji (Demerouti i in., 2001; Demerouti i Bakker, 2011; Schaufeli, 2017). Pierwszym z nich jest proces pogorszenia zdrowia, który sugeruje, że wysokie lub chroniczne wymagania pracy (takie jak nadmierne obciążenie pracą, wymagania emocjonalne) wyczerpują zasoby psychiczne i fizyczne pracowników (Tummers i Bakker, 2021). Prowadzi to do wyczerpania energii, które manifestuje się jako stan wyczerpania, a w dłuższej perspektywie może skutkować problemami zdrowotnymi. Wyczerpanie jest kluczowym mediatorem łączącym wysokie wymagania pracy z negatywnymi wynikami (Kaiser in., 2020; Langseth-Eide, 2019; Schaufeli, 2017). Drugi proces, o charakterze motywacyjnym zakłada, że zasoby pracy mają potencjał motywacyjny i prowadzą do wysokiego zaangażowania w pracę, niskiego poziomu cynizmu i doskonałej wydajności (Galanakis i Tsitouri, 2022; Tummers i Bakker, 2021). Zasoby pracy mogą odgrywać rolę motywacyjną zarówno w sposób wewnętrzny (poprzez wspieranie rozwoju i uczenia się pracowników, zaspokajając ich podstawowe potrzeby psychologiczne, takie jak autonomia, kompetencja i przynależność), jak i zewnętrzny (poprzez ułatwianie osiągnięcia celów zawodowych) (Demerouti i Bakker, 2011). Interakcja między tymi dwoma procesami jest również istotna. Zasoby pracy mogą stanowić bufor i powodować negatywny wpływ

wymagań pracy na wypalenie zawodowe (Demerouti i Bakker, 2011). Oznacza to, że pracownicy, którzy mają dostęp do większej liczby zasobów, mogą lepiej radzić sobie z wysokimi wymaganiami pracy, doświadczając mniejszego poziomu stresu i wypalenia. Dostępność zasobów pomaga pracownikom osiągać cele zawodowe, zmniejsza negatywne skutki wymagań pracy i stymuluje ich rozwój. Prowadzi to do zwiększonego zaangażowania w pracę i obniżenia poziomu cynizmu (Demerouti i in., 2001; Schaufeli i Tares, 2014). Zaangażowanie w pracę działa jako mediator między zasobami pracy a pozytywnymi wynikami, takimi jak wysoka satysfakcja z pracy i niska intencja odejścia z pracy (Schaufeli i Bakker, 2004). Pracownicy, którzy są zaangażowani w swoją pracę, są bardziej skłonni do pozostania w organizacji i czerpią większą satysfakcję z wykonywanych obowiązków (Baka i Derbis, 2014). Proces ten pokazuje jak inwestowanie w zasoby pracy może przyczynić się do pozytywnych wyników zarówno dla pracowników, jak i dla organizacji. Model JD-R zakłada, że każde środowisko pracy charakteryzuje się specyficznym zestawem wymagań i zasobów, które mogą się różnić w zależności od zawodu, branży czy kultury organizacyjnej (Potocka i Waszkowska, 2013). Proces powstawania wypalenia zawodowego w ramach modelu JD-R jest inicjowany przez sytuację, w której pracownicy doświadczają chronicznie wysokich wymagań pracy, przy jednoczesnym niedostatku zasobów pracy, które mogłyby im pomóc w radzeniu sobie z tymi wymaganiami (Baka, 2013; Bakker i Demerouti, 2014; Demerouti i in., 2001). Przykładowo, pracownik może być obciążony nadmierną ilością obowiązków i presją czasu, a jednocześnie nie otrzymywać wystarczającego wsparcia od przełożonego lub współpracowników, ani nie mieć autonomii w planowaniu swojej pracy. Taka nierównowaga między wymaganiami a zasobami tworzy warunki sprzyjające rozwojowi stresu i wypalenia zawodowego (Bakker i in., 2007; Dick i Wagner, 2001; Skaalvik i Skaalvik, 2018). Warto podkreślić, że proces wyczerpania i proces motywacyjny nie działają w izolacji, ale mogą wzajemnie na siebie oddziaływać, wpływając na ogólny dobrostan pracownika (Kaiser i in.,

2020; Schaufeli i Taris, 2014). W kontekście Modelu Wymagania Pracy – Zasoby, wyróżnia się różne kategorie wymagań pracy, które mogą przyczyniać się do wypalenia zawodowego (Tabela 5).

Tabela 5

Kategorie wymagań pracy w Modelu Wymagania Pracy-Zasoby

Kategorie wymagań pracy

Obciążenie pracą

Jest to jedna z najczęściej badanych kategorii wymagań, odnosząca się do ilości i intensywności pracy. Nadmiar obowiązków, presja czasu i konieczność wykonywania wielu zadań jednocześnie mogą prowadzić do przeciążenia i wyczerpania (Bakker i Demerouti, 2014; Syper-Jędrzejak, 2022).

Presja czasowa

Odnosi się do konieczności pracy pod ciągłą presją terminów i w szybkim tempie. Krótkie terminy realizacji zadań i brak wystarczającej ilości czasu mogą generować stres i przyczyniać się do wyczerpania (Bakker i Demerouti, 2007; Skaalvik i Skaalvik, 2018).

Wymagania emocjonalne

Dotyczą konieczności radzenia sobie z emocjami własnymi i innych osób w miejscu pracy. Praca wymagająca intensywnych interakcji z klientami,

Konflikty interpersonalne	pacjentami czy współpracownikami, zwłaszcza w sytuacjach trudnych emocjonalnie, może prowadzić do wyczerpania emocjonalnego (Bakker i Demerouti, 2007; Demerouti i in., 2001; Tummers i Bakker, 2021).
Brak jasności roli	Obejmują negatywne relacje i spory z innymi osobami w miejscu pracy, w tym z przełożonymi, współpracownikami czy klientami. Konflikty te mogą być znaczącym źródłem stresu (Bakker i Demerouti, 2007; Bakker i Costa, 2014). Odnosi się do sytuacji, w której pracownik nie jest pewien swoich obowiązków, oczekiwań przełożonych czy zakresu odpowiedzialności. Taka niepewność może prowadzić do stresu i poczucia niekompetencji (Demerouti i in., 2001, Kim i Wang, 2018).

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury

W modelu JD-R wyróżnia się także różne kategorie zasobów pracy, które mogą chronić przed wypaleniem i wzmacniać zaangażowanie (Tabela 6).

Tabela 6

Kategorie zasobów pracy w Modelu Wymagania Pracy-Zasoby

Kategorie zasobów pracy

Wsparcie społeczne

Obejmuje pomoc i wsparcie otrzymywane od innych osób w miejscu pracy, w tym od przełożonych, współpracowników i organizacji jako całości. Wsparcie to może mieć charakter emocjonalny, informacyjny lub instrumentalny (Bakker i Demerouti, 2014; Potocka i Waszkowska, 2013; Syper-Jędrzejak, 2022).

Autonomia

Odnosi się do stopnia swobody i niezależności, jaką pracownik posiada w planowaniu i wykonywaniu swojej pracy. Możliwość podejmowania decyzji i kontrolowania własnej pracy może zmniejszać stres i zwiększać zaangażowanie (Bakker i Demerouti, 2007, 2014; Edu-Valsania i in., 2022).

Możliwości rozwoju

Obejmują szanse na uczenie się nowych umiejętności, zdobywanie wiedzy i rozwijanie swojej kariery zawodowej. Dostęp do szkoleń, kursów i możliwości awansu może zwiększać motywację i

	zaangażowanie (Bakker i Demerouti, 2014; Demerouti i in., 2001; Potocka i Waszkowska, 2013).
Informacja zwrotna	Odnosi się do informacji zwrotnych na temat wykonywanej pracy, które pomagają pracownikom monitorować swoje postępy i identyfikować obszary do poprawy. Regularny i konstruktywny feedback może zwiększać poczucie kompetencji i skuteczności (Bakker i in., 2003; Bakker i Demerouti, 2014; Tummers i Bakker, 2021).

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury

Model JD-R sugeruje, że optymalny dobrostan pracownika jest osiągany wtedy, gdy istnieje równowaga między wymaganiami pracy a dostępnymi zasobami. Sytuacje, w których pracownicy doświadczają wysokich wymagań przy jednoczesnym niedoborze zasobów są najbardziej ryzykowne i mogą prowadzić do wysokiego poziomu stresu i niskiej motywacji. Natomiast niskie wymagania przy wysokich zasobach sprzyjają niskiemu poziomowi stresu i wysokiej motywacji (Demerouti i in., 2001). Zrozumienie tego wzajemnego oddziaływania jest kluczowe dla projektowania skutecznych strategii zarządzania dobrostanem pracowników w organizacji.

4.2. Wypalenie zawodowe wśród nauczycieli, w tym szkolnych doradców zawodowych - przegląd badań wykorzystujących założenia Modelu JD-R

Model Wymagania Pracy – Zasoby cieszy się dużą popularnością wśród badaczy i praktyków, co znajduje odzwierciedlenie w licznych badaniach przeprowadzonych w różnorodnych kontekstach zawodowych. Model ten był stosowany do analizy wypalenia zawodowego i zaangażowania w sektorze edukacji, gdzie badano m.in. nauczycieli (Gliński, 2014; Hakanen i in., 2006; Rasku i Kinneun, 2003; Sęk, 2000; Tucholska, 2009). W sektorze opieki zdrowotnej model JD-R był wykorzystywany między innymi do badania lekarzy, pielęgniarek i innych pracowników medycznych (Bakker i Sanz-Vergel; 2013, Conti i in., 2021; Hakannen i in., 2003; Yang i Hayes, 2020). Znalazł zastosowanie także w badaniach nad pracownikami sektora bankowego (Farid i in., 2019), konsultantami (Xanthopoulou i in., 2007) oraz w wielu innych zawodach i branżach (Lach i Hełka, 2016; Ogińska-Bulik, 2006; Ostrowska i Woźniak, 2018). Demerouti i in. (2001) wprowadzili Model Wymagań i Zasobów Pracy (JD-R) w badaniach nad wypaleniem zawodowym. W serii analiz wykorzystujących samoopisowe kwestionariusze oraz oceny obserwatorów warunków pracy, autorzy dostarczyli silnych dowodów na poparcie modelu JD-R i zapoczątkowało serię badań wykorzystujących założenia JD-R. W konsekwencji Bakker i Demerouti (2007) rozwinęli model JD-R. Autorzy podkreślili dualny proces, w którym wysokie wymagania pracy prowadzą do pogorszenia zdrowia (wyczerpania), a wysokie zasoby pracy prowadzą do zwiększonej motywacji i wyższej produktywności. Ten rozszerzony model zyskał szerokie uznanie w badaniach nad wypaleniem zawodowym w różnych grupach zawodowych, w szczególności wśród nauczycieli (Cheng i in., 2022; Skaalvik i Skaalvik, 2020). Hakanen i in. (2006) zastosowali model JD-R do badania wypalenia zawodowego i zaangażowania w pracę wśród fińskich nauczycieli. W badaniu z udziałem 2038 nauczycieli wykorzystano modelowanie równań strukturalnych. Wyniki potwierdziły istnienie obu procesów

przewidzianych w modelu: wysokie wymagania pracy (takie jak problemy z zachowaniem uczniów, przeciążenie pracą i złe warunki pracy) były pozytywnie związane z wypaleniem, podczas gdy zasoby pracy (takie jak kontrola, dostęp do informacji, wsparcie przełożonych i klimat innowacyjności w szkole) były pozytywnie związane z zaangażowaniem (Madigan i in., 2023). Yang i in. (2019) badali związek między wymaganiami pracy, zasobami pracy a wypaleniem zawodowym u chińskich nauczycieli. Badanie wykazało, że specyficzne wymagania pracy (takie jak obciążenie pracą i zachowanie uczniów) były pozytywnie związane z wypaleniem, podczas gdy zasoby pracy (takie jak wsparcie społeczne i autonomia) były negatywnie związane z wypaleniem (Yang i in., 2019). Skaalvik i Skaalvik (2009, 2017a, 2017b, 2018, 2020) przeprowadzili szereg badań eksplorujących różne aspekty wypalenia zawodowego nauczycieli w relacji do wymagań i zasobów pracy. Badania norweskich nauczycieli wykazały, że przeciążenie pracą, problemy z dyscypliną i niska motywacja uczniów (wymagania pracy) były związane z wypaleniem, podczas gdy poczucie własnej skuteczności i wsparcie nauczycieli (zasoby pracy) były z nim negatywnie powiązane (Skaalvik, 2020; Skaalvik i Skaalvik, 2021). Lozano i in. (2025) przeprowadzili systematyczny przegląd i metaanalizę dotyczącą związku zbiorowej skuteczności nauczycieli z wynikami w modelu Wymagań i Zasobów Pracy. Metaanaliza 49 badań wykazała, że zbiorowa skuteczność nauczycieli była znacząco związana ze zmniejszeniem negatywnych wyników (wypalenia) i zwiększeniem pozytywnych wyników (satysfakcji z pracy) (Lozano i in., 2025).

Badania naukowe przeprowadzone w Polsce koncentrowały się głównie do tej pory na analizie wypalenia zawodowego wśród nauczycieli i psychologów szkolnych. Badania te konsekwentnie wykazały, że grupy te są podatne na doświadczanie wypalenia zawodowego i związanych z nim wyzwań (Syper-Jędrzejak, 2022). W Polsce Pyżalski i Merecz (2010) zbadali psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli, identyfikując wypalenie

zawodowe jako konsekwencję czynników środowiskowych. Wyniki wykazały, że wypalenie było powiązane z czynnikami organizacyjnymi oraz negatywnymi relacjami nauczyciel-uczeń. Badanie to jest zgodne z modelem JD-R, analizując czynniki środowiska pracy (wymagania i zasoby) jako predyktory wypalenia, a negatywne relacje nauczyciel-uczeń można interpretować jako wymagania pracy (obciążenie emocjonalne) (Kwiatkowski, 2023). Mystkowski i Terelak (2010) przeanalizowali związek między optymizmem a rozwojem wypalenia u nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych. Stwierdzono, że optymizm stanowił czynnik chroniący przed wyczerpaniem emocjonalnym i obniżeniem poczucia sukcesu osobistego. Chociaż badanie nie odnosi się wprost do modelu JD-R, optymizm można traktować jako zasób osobisty, który moderuje wpływ wymagań pracy na wypalenie zawodowe. Brudnik-Dąbrowska (2015) skupiła się na pomiarze nieracjonalnych przekonań związanych z pełnioną rolą zawodową nauczycieli przedmiotowych oraz ich związku z wypaleniem zawodowym. Z badań wynika, że nieracjonalne przekonania można traktować jako wewnętrzne wymagania lub czynniki wpływające na percepcję i radzenie sobie z wymaganiami pracy. Wróbel (2013) zbadała relację między typem pracy emocjonalnej (działającej powierzchniowo i głęboko) a wypaleniem zawodowym oraz rolę inteligencji emocjonalnej nauczyciela. Praca emocjonalna została potraktowana jako specyficzne wymagania pracy (wymaganie emocjonalne), a inteligencja emocjonalna jako zasób osobisty wpływający na radzenie sobie z tym wymaganiem wskazując, że „zależności między pracą emocjonalną a symptomami wypalenia są zbliżone bez względu na jej formę” (Wróbel, 2013, s.54). Karabanowicz (2014) zbadała radzenie sobie ze stresem (zasoby osobiste) i wypaleniem zawodowym u nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz szkół specjalnych. Stwierdzono wysoki poziom wypalenia (90%) w obu grupach. Kurowicka (2015) skupiła się na rozwoju syndromu wyczerpania emocjonalnego wśród nauczycieli różnych szczebli. Okazało się, że wyczerpanie emocjonalne jest kluczowym komponentem wypalenia,

wynikającym z przeciążenia wymaganiami pracy. Umiastowska i Gdaniec (2016) badały genezę i rozwój wypalenia zawodowego u nauczycieli wychowania fizycznego. Nauczyciele wychowania fizycznego z syndromem wypalenia zawodowego jako najważniejszą przyczynę ich stanu wskazali organizację życia szkoły. Grała (2020) również ustaliła zależności między zaangażowaniem w pracę, wypaleniem zawodowym i orientacją pozytywną tym razem u nauczycieli nauczania początkowego i szkół ponadpodstawowych. Zaangażowanie w pracę jest często traktowane jako przeciwieństwo wypalenia w modelu JD-R, a orientacja pozytywna jako zasób osobisty. Wyniki badania wykazały, że zaangażowanie w pracę ujemnie koreluje z wypaleniem, a orientacja pozytywna dodatnio wiąże się z zaangażowaniem i ujemnie z wypaleniem (Grała, 2020). Kim i Lambie (2018) dokonali przeglądu badań (za Kim i Lambie: Bain i in., 2011; Bardhosi i in., 2014; Buttler i Constantine, 2005; Gnilka i in., 2015; Lambie, 2007; Limberg i in., 2016-2017) dotyczących wypalenia zawodowego i stresu zawodowego wśród szkolnych doradców zawodowych. Przegląd zidentyfikował zewnętrzne (obowiązki niezwiązane z poradnictwem, obciążenie pracą, brak wsparcia) i wewnętrzne (strategie radzenia sobie, odczuwany stres, dojrzałość ego) czynniki związane z wypaleniem wśród tej grupy zawodowej (Kim i Lambie, 2018). Bardhoshi i Um (2021) badali mediacyjną rolę nadziei między wypaleniem a poczuciem własnej skuteczności u szkolnych doradców zawodowych. Wyniki wykazały, że wypalenie przewidywało niższe poczucie własnej skuteczności, a nadzieja była znaczącym czynnikiem ochronnym dla poczucia własnej skuteczności. Nadzieję potraktowano jako zasób osobisty, który moderuje wpływ wymagań pracy i wypalenia na poczucie własnej skuteczności (Bardhoshi i Um, 2021).

Czynniki przyczyniające się do pojawienia się wypalenia zawodowego wśród szkolnych doradców zawodowych na podstawie badań znajdują się w Tabeli 7.

Tabela 7

Czynniki przyczyniające się do pojawienia się wypalenia zawodowego

Najczęściej wskazywane czynniki sprzyjające wypaleniu zawodowemu

Rola ruminacji związanej z pracą	Uporczywe rozmyślanie o negatywnych emocjach i doświadczeniach związanych z pracą, w połączeniu z niższym poziomem myślenia o rozwiązaniach problemów związanych z pracą (Mullen i in., 2020)
Ilość obowiązków (wysokie obciążenie pracą)	Obciążenie obowiązkami (w tym biurokratycznymi) (Kim i Lambie, 2018; Mullen i in., 2020)
Niewystarczające wsparcie/ brak wsparcia	Brak adekwatnego wsparcia, w ramach którego doradcy mogą otrzymywać wskazówki i porady ze strony dyrektora szkoły i kolegów (Gündüz 2012; Kim i Lambie, 2018)
Niejednoznaczność ról i sprzeczne wymagania	Brak jasności co do swoich specyficznych ról i obowiązków, sprzeczne wymagania ze strony różnych interesariuszy w systemie szkolnym (Gündüz, 2012; Nwosu i in., 2024)
Brak uznania i możliwości rozwoju	Brak poczucia bycia odpowiednio docenianym za ciężką pracę oraz

	ograniczone możliwości rozwoju
	zawodowego (Kim i Lambie, 2018)
Wysoki poziom postrzeganego stresu i strategia radzenia sobie skoncentrowana na emocjach	Wyższy poziom ogólnego postrzeganego stresu oraz tendencja do polegania bardziej na strategiach radzenia sobie skoncentrowanych na emocjach (takich jak unikanie) niż na strategiach skoncentrowanych na problemie (Kim i Lambie, 2018; Niles i in., 2024)

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury

W świetle badań prowadzonych wśród szkolnych doradców zawodowych czynnikami chroniącymi przed wypaleniem zawodowym są (Tabela 8):

Tabela 8

Najczęściej wskazywane czynniki chroniące przed wypaleniem zawodowym

Czynniki chroniące

Poczucie własnej skuteczności	Silne przekonanie o własnej kompetencji i zdolności do efektywnego wykonywania zadań i obowiązków zawodowych (Gündüz, 2012; Niles i in., 2024)
Prężność psychiczna	Zdolność do „odbijania się” od przeciwności losu (Aniyatussaidah i Herdi, 2023)
Uważność	Zwracanie uwagi na teraźniejszość bez oceniania (Niles i in., 2024)
Wsparcie społeczne	Dostęp do sieci wsparcia społecznego, zarówno w środowisku szkolnym od kolegów i przełożonych, jak i poza pracą (Gündüz, 2012)
Strategia skoncentrowania na zadaniu	Aktywne poszukiwanie rozwiązań jako strategia radzenia sobie w sytuacjach trudnych i stresujących (Kim i Lambie, 2018)

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury

Model JD-R stanowi cenną ramę teoretyczną do zrozumienia wzajemnego oddziaływania wymagań i zasobów pracy w rozwoju wypalenia. Zarówno polskie, jak i zagraniczne badania

konsekwentnie podkreślają znaczenie adresowania wymagań pracy oraz wspierania zasobów pracy i osobistych w celu promowania dobrostanu nauczycieli.

Rozdział V

5. Dobrostan psychiczny

Rozdział V stanowi kompleksowe wprowadzenie do problematyki dobrostanu z uwzględnieniem zarówno przeglądu terminologicznego, jak i szczegółowej analizy wybranych koncepcji teoretycznych. W pierwszej części rozdziału dokonano przeglądu kluczowych definicji i modeli dobrostanu prezentując ewolucję tego pojęcia w literaturze naukowej. Następnie, w ramach pogłębionej analizy, skoncentrowano się na koncepcji dobrostanu psychicznego autorstwa Caroll Ryff (1989), by zakończyć tę część przeglądem badań polskich i zagranicznych w omawianym obszarze.

5.1. Przegląd koncepcji teoretycznych dotyczących dobrostanu psychicznego

Koncepcja dobrostanu jest zagadnieniem wieloaspektowym i stale ewoluującym, analizowanym w ramach różnorodnych dyscyplin naukowych (Jarden i Roache, 2023; Ungvarsky, 2024). Obserwuje się rosnące zainteresowanie dobrostanem zarówno w środowisku nauk społecznych, jak i w kulturze popularnej (Jarden i Roache, 2023). Pomimo intensywnych badań brakuje jednej, powszechnie przyjętej definicji dobrostanu, co stanowi punkt wyjścia do eksploracji różnorodnych perspektyw badawczych (Bautista i in., 2023; Jarden i Roache, 2023). Początkowe definicje dobrostanu często przyjmowały szerokie ujęcie, opisując go jako ocenę jakości życia jednostki (Jarden i Roache, 2023). Jedną z fundamentalnych definicji jest ta, zaproponowana przez Centers for Disease Control and Prevention (CDC), która opisuje dobrostan jako „obecność pozytywnych emocji i nastrojów, brak negatywnych emocji, satysfakcję z życia, poczucie spełnienia i pozytywne funkcjonowanie” (Bautista i in., 2023, s. 1). W języku potocznym dobrostan jest często używany zamiennie z takimi terminami jak zdrowie, szczęście i satysfakcja (Bautista i in., 2023; Karaś, 2019). Inna definicja charakteryzuje dobrostan odwołując się do tego „jak ludzie się czują i jak funkcjonują zarówno na poziomie osobistym, jak i społecznym, oraz jak

oceniają swoje życie jako całość” (Michaelson i in., 2012, s.6). Współczesne badania w dużej mierze postrzegają dobrostan jako konstrukt wielowymiarowy. Proponowane są różne wymiary dobrostanu, takie jak psychiczny, fizyczny, intelektualny, emocjonalny, społeczny, duchowy, zawodowy czy środowiskowy (Mazurek - Melnyk i Neale, 2018; Stoewen, 2017).

5.1.1. Dobrostan psychiczny w ujęciu hedonistycznym – koncepcja Dienera, Kahnemana i Argyle

W badaniach nad dobrostanem psychicznym wyróżnia się dwie główne perspektywy - hedonistyczną i eudajmonistyczną (Boylan i in., 2022; Charry i in., 2020; Feng i Xuanyu, 2024; Mansfield i in., 2020). Hedonizm koncentruje się na szczęściu, podczas gdy eudajmonizm na poczuciu sensu i samorealizacji (Luo i in., 2017; Schaffner, 2023). To rozróżnienie między hedonistycznym a eudajmonistycznym dobrostanem podkreśla dwa fundamentalne podejścia do konceptualizacji dobrego życia: jedno skupione na przyjemności, a drugie na sensie i spełnieniu (Boylan i in., 2022; Mansfield i in., 2020). Zrozumienie tej dychotomii jest kluczowe dla uchwycenia badań nad dobrostanem.

Wczesna konceptualizacja SWB Dienera (1984) miała kluczowe znaczenie, ponieważ wykraczała poza tradycyjne psychologiczne skupienie się na negatywnych stanach i psychopatologii, aktywnie badając pozytywne aspekty ludzkiego doświadczenia, takie jak szczęście i satysfakcja z życia (Kaba, 2020). To przesunięcie stanowiło znaczący rozwój w tej dziedzinie, kładąc podwaliny pod rozwój psychologii pozytywnej, bowiem przez wiele dziesięcioleci psychologia koncentrowała się głównie na rozumieniu i leczeniu chorób psychicznych. Artykuł Dienera z 1984 roku zatytułowany *Subjective Well-Being*, opublikowany w *Psychological Bulletin*, jest powszechnie uważany za fundamentalny tekst. Artykuł ten zawierał kompleksowy przegląd istniejącej literatury na temat szczęścia, satysfakcji z życia i pozytywnych emocji, syntetyzując różne ustalenia i proponując ramy dla przyszłych badań (Sewaybricker i Massola, 2022), w tym dostarczając ram dla naukowego

badania subiektywnego dobrostanu. Diener (2000) definiuje subiektywny dobrostan (*Subjective well-being- SWB*) jako ocenę własnego życia dokonywaną przez jednostkę, obejmującą zarówno ocenę poznawczą (satisfakcja z życia), jak i reakcje afektywne (emocje i nastroje). Definicja ta podkreśla, że SWB odnosi się do tego, jak ludzie oceniają swoje życie, biorąc pod uwagę zarówno to, co myślą o swoim życiu, jak i to, jak się w nim czują (Diener, 2012). To subiektywne podejście jest kluczową cechą teorii Dienera i odróżnia ją od bardziej obiektywnych lub zdefiniowanych zewnętrznie koncepcji dobrostanu. Autor zauważa, że jednostka jest najlepszym sędzią własnego dobrostanu. Koncentrując się na subiektywnej ocenie Diener uznaje zmienność dobrostanu między jednostkami i kontekstami (Kansky i Diener, 2021; Moore i Keys, 2003). Model SWB składa się z trzech odrębnych, ale powiązanych ze sobą komponentów: pozytywnego nastroju, braku negatywnego nastroju i zadowolenia z życia (Cherry, 2023; Diener, 1984; Diener i in., 1985; Kaba, 2020; Moscoso i Salgado, 2021; Kołodziej-Zaleska i Przybyła-Basista, 2018). Komponenty są uważane za odrębne, co oznacza, że można je mierzyć oddzielnie za pomocą różnych skal, zarazem są również powiązane, ponieważ doświadczenia emocjonalne ludzi zazwyczaj wpływają na ich ocenę satysfakcji z życia (Luhman i in., 2012) (Tabela 9).

Tabela 9

Trzy komponenty subiektywnego dobrostanu

Komponenty SWB

Satysfakcja z życia	Odnosi się do poznawczej oceny jednostki dotyczącej jej życia jako całości. Jest to osąd dotyczący stopnia, w jakim dana osoba uważa, że jej życie przebiega dobrze, w oparciu o jej osobiste standardy i wartości (Corrigan, 2013; Diener, 1984; Walslund i in., 2024)
Pozytywne emocje	Obejmuje częstotliwość i intensywność, z jaką jednostki doświadczają pozytywnych emocji, takich jak radość, szczęście, zadowolenie i nadzieja (Diener, 1984; Diener i in., 2017; Kaba, 2020)
Negatywne emocje	Odnosi się do częstotliwości i intensywności z jaką jednostki doświadczają negatywnych emocji, takich jak smutek, złość, niepokój i stres (Diener, 1984; Diener i in., 2017)

Źródło: opracowanie własnej na podstawie wskazanej literatury

Satysfakcja z życia, według Dienera, jest rozumiana jako globalny sąd poznawczy, którego jednostki dokonują na temat jakości swojego życia (Corrigan, 2013; Proctor, 2014). Ocena ta jest subiektywna, co oznacza, że opiera się na osobistych standardach, oczekiwaniach i

wartościach jednostki, a nie na narzuconych z zewnątrz kryteriach (Beutell i College, 2006).

Badania Dienera konsekwentnie podkreślają kluczową rolę relacji społecznych i sieci wsparcia w kształtowaniu subiektywnego dobrostanu (SWB) (Proctor, 2014). Odkrył, że jednostki z silnymi więziami społecznymi, w tym bliskimi relacjami z rodziną i przyjaciółmi, mają tendencję do zgłaszania wyższego poziomu szczęścia i satysfakcji z życia (Iwon i in., 2021). Wskazał także, że poczucie bycia kochanym, związanym z innymi i przynależności jest fundamentalne dla dobrostanu (Srivastava i in., 2020), a zaangażowanie w społeczność i poczucie więzi również przyczyniają się do wzrostu satysfakcji z życia (Owen, 2025).

Innym przedstawicielem dobrostanu hedonistycznego był Daniel Kahneman, który rozróżniał użyteczność decyzyjną (*decision utility*) odzwierciedlającą wartość wyniku wnioskowaną na podstawie wyborów, od użyteczności doświadczanej (*experienced utility*), która odnosi się do rzeczywistej hedonicznej jakości doświadczenia, obejmującej przyjemność i ból (Kahneman i in., 1997; Kahneman i Thaler, 2006; Read, 2006). Badania Kahnemana (1999) pokazują, że jednostki często podejmują decyzje, które nie maksymalizują ich użyteczności doświadczanej, a sam proces dochodzenia do osiągnięcia wyniku, nie sam wynik (tzw. użyteczność proceduralna) również może przynieść jednostce poczucie szczęścia (Vargas, 2014).

Kahneman dokonuje dalszego rozróżnienia w obrębie użyteczności doświadczanej, wyróżniając użyteczność chwilową, czyli hedoniczne i afektywne doświadczenie w określonym momencie czasu, oraz użyteczność zapamiętaną, czyli retrospektywną ocenę doświadczenia w pewnym okresie (Kahneman i in., 1997; Oliver, 2016). Kahneman wniósł również znaczący wkład w badania nad błędami poznawczymi, ze szczególnym uwzględnieniem ich wpływu na ocenę hedonistycznego dobrostanu. Jednym z kluczowych pojęć jest iluzja skupienia, a więc błąd poznawczy, w którym jednostki przeceniają znaczenie pojedynczego czynnika, gdy myślą o jego wpływie na ich ogólne szczęście (Kahneman, 2011; Kahneman i Thaler, 2006; Murphy, 2024). Przykładem iluzji skupienia jest tendencja do

przeceniania wpływu dochodów na szczęście i wynika z tendencji do skupiania się na istotnych cechach danego czynnika przy jednoczesnym pomijaniu wielu innych aspektów życia, które przyczyniają się do dobrostanu (Kahneman i Thaler, 2006). Subiektywna natura hedonistycznego dobrostanu implikuje, że nie istnieje uniwersalny standard szczęścia. To, co prowadzi do poczucia dobrostanu u jednej osoby, może nie być tym samym dla innej, a więc indywidualne preferencje, przeszłe doświadczenia i tło kulturowe kształtują to, co uważamy za przyjemne i znaczące, wpływając na nasze subiektywne oceny dobrostanu (Kahneman i in., 1997).

Michael Argyle poświęcił znaczną część swoich badań zrozumieniu psychologii szczęścia. Jego podejście było wszechstronne i interdyscyplinarne, czerpiąc z socjologii, fizjologii i ekonomii i psychologii, aby zbadać naturę szczęścia (Colman, 2004). Prace Argyle'a podkreślają, że szczęście nie jest monolityczną konstrukcją, lecz raczej wieloaspektowym zjawiskiem, na które wpływa złożona interakcja czynników emocjonalnych, poznawczych i społecznych (Argyle, 2002; Iłska, Kołodziej-Zaleska, 2018). Argyle koncentrował się zarówno na emocjach pozytywnych, jak i negatywnych, a także na podstawowych procesach psychologicznych i poznawczych zaangażowanych w ich powstawanie (Kołodziej-Zaleska i Przybyła-Basista, 2018). Podobnie jak Diener, starał się zidentyfikować kluczowe determinanty pozytywnego stanu emocjonalnego i ogólnego zadowolenia z życia (Argyle, 2004). Argyle w swoich licznych badaniach podkreślał kluczową rolę relacji społecznych w kształtowaniu szczęścia i zadowolenia z życia (Argyle i Lu, 1990). Konsekwentnie wykazywał, że silne więzi społeczne, w tym przyjaźnie, związki małżeńskie i bliskie relacje rodzinne, są pozytywnie skorelowane z wyższym poziomem szczęścia (Argyle i Lu, 1990; Lu i Argyle, 1991). Wsparcie społeczne, towarzystwo i poczucie przynależności wynikające z pozytywnych relacji wydają się fundamentalne dla doświadczania szczęścia i chronią przed negatywnymi emocjami (Argyle i Lu, 1990). Argyle

badał również wpływ pracy i zatrudnienia na szczęście. Wykazał, że satysfakcja z pracy, poczucie osiągnięcia i pozytywne środowisko pracy znacząco przyczyniają się do ogólnego dobrostanu (Czerw, 2017; Juchnowicz i Kinowska, 2023). Warto zwrócić uwagę, że Argyle podkreślał znaczenie wewnętrznego umiejscowienia poczucia kontroli. Im wyższy poziom poczucia kontroli tym ludzie są szczęśliwsi (Argyle i Martin, 1991).

5.1.2. Dobrostan psychiczny w ujęciu eudajmonistycznym według Carol Ryff

Termin eudajmonia wywodzi się ze starożytnej filozofii greckiej (Bauer i in., 2008). Etymologicznie łączy słowa *eu* (dobry) i *daemon* (mniejsze bóstwo, duch opiekuńczy, prawdziwe ja), sugerując stan dobrego ducha lub dążenie do stanu boskiego (Huta, 2013; Schaffner, 2023). Eudajmonia była tłumaczona na wiele sposobów, w tym jako szczęście, dobrostan, pomyślność, rozkwit, spełnienie lub prosperowanie (Deci i Ryan, 2008; Huta, 2013; Schaffner, 2023). Współczesna psychologia często ujmuje ją jako dobrostan, koncentrujący się na przyjemności o psychospołecznym znaczeniu (Bauer i in., 2008). Współczesne interpretacje podkreślają cnotę, rozwój osobisty, samorealizację, rozkwit, doskonałość i sens, często w przeciwieństwie do hedonii (przyjemności, radości, komfortu) (Huta, 2013). Konsekwentne powiązanie eudajmonii z cnotą (Bauer i in., 2008) sugeruje, że koncepcja ta jest z natury normatywna, implikując standard tego, co stanowi dobre ludzkie życie. W przeciwieństwie do subiektywnej natury dobrostanu hedonistycznego, eudajmonia wydaje się być związana z pewnymi obiektywnymi cechami lub sposobami życia, które są uważane za cnotliwe lub doskonałe (Abbas i in., 2024). To rozróżnienie jest kluczowe dla zrozumienia istoty między tymi dwiema koncepcjami.

Model dobrostanu psychicznego Caroll Ryff (1989) obejmuje sześć odrębnych, ale powiązanych ze sobą wymiarów, które reprezentują różne aspekty pozytywnego funkcjonowania (Tabela 10):

Tabela 10

Wymiary dobrostanu psychicznego według Ryff

Wymiary dobrostanu psychicznego

Autonomia	Odnosi się do zdolności do samostanowienia, niezależności i umiejętności opierania się presji społecznej (Henriques, 2014; Karaś i Ciecuch, 2017)
Panowanie nad otoczeniem	Poczucie kompetencji i kontroli w zarządzaniu swoim otoczeniem i sytuacją życiową (Karaś i Ciecuch, 2007; Seifert, 2005)
Rozwój osobisty	Poczucie ciągłego rozwoju i realizacji swojego potencjału, otwartość na nowe doświadczenia (Karaś i Ciecuch, 2007).
Pozytywne relacje z innymi	Zdolność do tworzenia i utrzymywania ciepłych, satysfakcjonujących i opartych na zaufaniu relacji z innymi (Henriques, 2014; Karaś i Ciecuch, 2007)
Cel życiowy	Posiadanie celów, poczucia sensu, bycie kreatywnym, dążenie do zmiany

	rzeczywistości (Henriques, 2014; Karaś i Cieciuch, 2007)
Samoakceptacja	Posiadanie pozytywnego stosunku do siebie, uznawanie i akceptowanie wielu aspektów własnej osoby, w tym zarówno mocnych, jak i słabych stron, charakteryzuje zdrowie psychiczne (Henriques, 2014; Karaś i Cieciuch, 2007)

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury

Poniżej charakterystyka osób o wysokim i niskim poziomie dla poszczególnych wymiarów (Tabela 11):

Tabela 11

Charakterystyka osób w kontekście poziomu wymiarów

Osoba o wysokim poziomie:

Osoba o niskim poziomie:

Autonomii	
Działa zgodnie z własnymi wartościami i przekonaniami, nawet jeśli są one sprzeczne z ogólnym konsensusem, i ocenia siebie na podstawie osobistych standardów, a nie zewnętrznych oczekiwań	Bardziej przejmuje się oczekiwaniami i ocenami innych i ma tendencję do ulegania presji społecznej
Panowania nad otoczeniem	
Czuje się zdolna do efektywnego wykorzystywania możliwości i zarządzania	Może mieć trudności z zarządzaniem codziennymi obowiązkami i czuć się

codziennymi sprawami zgodnie z jej osobistymi potrzebami i wartościami	niezdolna do zmiany lub poprawy swojego otoczenia.
--	--

Rozwoju osobistego

Postrzega siebie jako nieustannie uczącą się i rozwijającą, dostrzegając poprawę w swoim zachowaniu	Może doświadczać poczucia stagnacji osobistej, czując się znudzoną i niezainteresowaną życiem
---	---

Relacji z innymi

Ma bliskie, wspierające relacje i je skłonna do kompromisów w celu utrzymania ważnych więzi	Może mieć niewiele bliskich relacji i trudno jest jej być ciepłą, otwartą i troskliwą wobec innych, potencjalnie czuje się odizolowana
---	--

Celu życiowego

Ma silną orientację na cel i przekonanie, że jej życie ma znaczenie, jest aktywna	Może nie mieć poczucia sensu lub celu, do którego chce dążyć, unika działań
---	---

Samoakceptacji

Lubi siebie, akceptuje swoją osobowość	Może być niezadowolona z siebie, rozczarowana swoją przeszłością i pragnąć bycia inną
--	---

Źródło: opracowano na podstawie Ryff C. D. (2014). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>

Aby zmierzyć sześć wymiarów Ryff opracowała Skale Dobrostanu Psychologicznego (*Psychological Well-Being Scales - PWBS*), które stały się szeroko stosowane w badaniach w różnych dziedzinach (Garcia i in., 2023; Garcia i in., 2024). Liczne badania analizowały związki między wymiarami Ryff a innymi konstrukcjami psychologicznymi. Badania

konsekwentnie wykazywały korelacje między sześcioma wymiarami a cechami osobowości z Wielkiej Piątki (Kumar i in., 2023; Melendez i in., 2019; Ryff, 2008; Ryff i Singer, 2008), gdzie przykładowo rozwój osobisty był powiązany z otwartością, pozytywne relacje z ugodowością i ekstrawersją, a panowanie nad otoczeniem i cel życiowy z sumiennością.

Warto wspomnieć także o koncepcji Keyes (1998), który opierając się na dorobku psychologii pozytywnej i filozofii, zaproponował wieloaspektowy model dobrostanu psychicznego, który integruje perspektywy hedoniczną i eudajmonistyczną. Keyes (2002, 2005, 2007) wyróżnił trzy kluczowe komponenty dobrostanu: emocjonalny, psychologiczny i społeczny. Keyes argumentuje, że te trzy aspekty są niezbędne do osiągnięcia pełnego zdrowia psychicznego i stanu rozkwitu (Westerhof i Keyes, 2010). Dobrostan emocjonalny odnosi się do subiektywnych doświadczeń pozytywnych uczuć, takich jak szczęście i zainteresowanie życiem, oraz ogólnej satysfakcji z życia (Keyes, 2005; Keyes i in., 2002). Dobrostan psychologiczny natomiast dotyczy pozytywnego funkcjonowania jednostki w sferze osobistej, obejmując takie aspekty jak samoakceptacja, autonomia i rozwój osobisty (Keyes, 2005; Keyes i in., 2002). Trzeci komponent, dobrostan społeczny, odnosi się do pozytywnego funkcjonowania jednostki w kontekście społecznym, włączając w to poczucie przynależności i wkładu w społeczeństwo (Keyes, 2005; Keyes i in., 2002). Keyes (1998, 2002) wyróżnił pięć wymiarów dobrostanu: integrację społeczną, akceptację społeczną, wkład społeczny, spójność społeczną oraz aktualizację społeczną, a także wprowadził do psychologii pozytywnej koncepcję rozkwitu i marnienia jako dwóch przeciwstawnych stanów na kontinuum zdrowia psychicznego. Rozkwit definiowany jest jako stan charakteryzujący się wysokim poziomem zarówno dobrostanu hedonicznego (emocjonalnego), jak i eudajmonistycznego (psychologicznego i społecznego) (Keyes, 2002; Keyes i in., 2002; Robitschek i Keyes, 2009; Seligman, 2002). Osoby doświadczające rozkwitu czują się szczęśliwe, zaangażowane i spełnione w swoim życiu, a także posiadają silne poczucie celu i

sensu (Seligman, 2002). Pozytywne emocje i satysfakcja z życia (dobrostan emocjonalny) mogą motywować jednostkę do podejmowania działań na rzecz rozwoju osobistego i budowania silnych relacji społecznych (dobrostan psychologiczny i społeczny) (Xu, 2025). Z kolei poczucie celu, autonomia i pozytywne relacje z innymi mogą przyczyniać się do większego zadowolenia z życia i częstszego doświadczania pozytywnych emocji (Lin i Chan, 2020). Na przeciwnym końcu kontinuum znajduje się marnienie, które nie tylko oznacza brak pozytywnych emocji, ale także wielu kluczowych elementów dobrego funkcjonowania psychologicznego i społecznego (Keyes i in., 2010). Osoby doświadczające marnienia opisują utratę zainteresowania życiem, brak poczucia szczęścia i satysfakcji, a także niedostatek w obszarach takich jak poczucie celu, rozwój osobisty, akceptacja siebie i wkład w społeczność (Keyes i in., 2008).

5.2. Dobrostan psychiczny wśród nauczycieli, z wyszczególnieniem doradców zawodowych - przegląd badań

Jedno z najważniejszych międzynarodowych badań dotyczących nauczycieli, które regularnie uwzględnia aspekty ich dobrostanu i satysfakcji zawodowej to badanie *Teaching and Learning International Survey* (TALIS). Badanie przeprowadzone w 2018 roku (w dniu 1 marca 2025 rozpoczęło się kolejne badanie) objęło nauczycieli z 48 krajów i regionów. Wyniki pokazały, że choć większość nauczycieli (ponad 90%) była zadowolona ze swojej pracy, to znaczący odsetek zgłaszał wysoki poziom stresu zawodowego (średnio 18% nauczycieli doświadczało „dużo” lub „bardzo dużo” stresu) (OECD, 2019). Główne źródła stresu wskazane przez nauczycieli to: a) nadmierne obciążenie pracą, b) odpowiedzialność za osiągnięcia uczniów oraz c) zarządzanie zachowaniem uczniów w klasie. Liczne badania, szczególnie w krajach anglosaskich (USA, Wielka Brytania, Australia) koncentrują się na problemie odejść nauczycieli z zawodu i jego związku z dobrostanem. Analizy danych z USA konsekwentnie wskazują (Ingersoll, 2001), że niskie płace, brak wsparcia administracyjnego,

trudności z dyscypliną uczniów i brak wpływu na decyzje szkolne są kluczowymi czynnikami przyczyniającymi się do niezadowolenia i decyzji o rezygnacji zawodu, co jest silnie powiązane z obniżonym dobrostanem i wypaleniem. W Wielkiej Brytanii (Johnson i in., 2012) badali związek między wymaganiami pracy, zasobami (wsparcie, kontrola), a zdrowiem psychicznym (dobrostanem) i wypaleniem nauczycieli. Wyniki potwierdziły zasadność modelu JD-R, a więc wagi otrzymywanego wsparcia ze strony m.in. dyrektora szkoły. Prowadzone były także badania (Collie i in., 2012; Collie i in., 2015) nad rolą klimatu szkoły (relacje z uczniami, kolegami, dyrekcją) oraz poczucia własnej skuteczności w kontekście zaangażowania w pracę i wypalenia nauczycieli, a także badania podłużne (Klusman i in., 2008) nad rozwojem wypalenia zawodowego u początkujących nauczycieli. W wyniku analiz określono takie czynniki ryzyka jak niskie poczucie własnej skuteczności i trudności z zarządzaniem klasą. Jednym z najszerszych badań ostatnich lat jest raport Paligi stworzony we współpracy z firmą Librus (2023). Badanie objęło ponad 7100 nauczycieli z całej Polski. Wyniki ujawniły wysoki poziom ogólnego zaangażowania w pracę (deklarowany przez ponad 92% badanych jako wysoki lub bardzo wysoki), zwłaszcza w wymiarze fizycznym i poznawczym, natomiast aż 67,5% respondentów odczuwało wyczerpanie, będące kluczowym objawem wypalenia zawodowego. Znaczący odsetek nauczycieli zgłaszał częste odczuwanie stresu w pracy (35% bardzo często lub dość często, kolejne 36% czasami) oraz poczucie braku sensu wykonywanej pracy (blisko 30% oceniało je jako wysokie lub bardzo wysokie) (Paliga, 2023). Badanie Kaczmarczyk (2024) przeprowadzone na grupie 330 nauczycieli (głównie kobiet z długim stażem pracy, uczących w klasach 4-8 szkoły podstawowej), również dostarcza istotnych danych. Nauczyciele oceniali swój dobrostan prywatny stosunkowo wysoko (najczęściej 8/10), natomiast dobrostan zawodowy znacznie niżej (najczęściej 5/10). Badanie (Kaczmarczyk, 2024) potwierdziło wysoki poziom stresu (42% oceniło go jako wysoki, 30% jako bardzo wysoki) oraz trudności w utrzymaniu

równowagi między życiem zawodowym a prywatnym (66%). Z kolei badanie Szabana i Lisowskiego (2022) na grupie 449 nauczycieli-wychowawców z Zielonej Góry ujawniło, że choć większość oceniała swoją kondycję emocjonalną jako dobrą (40%) lub przeciętną (38,5%), to co piąty nauczyciel określał ją jako złą, a ponad 5% jako bardzo złą. Wśród najczęstszych symptomów depresyjnych wymieniano chroniczne zmęczenie, zamartwianie się i poczucie ciągłego przygnębienia. Ciekawe badania w kontekście szkolnych doradców zawodowych przeprowadzili Um i Bardhosi (2025), gdzie analiza danych pokazała, że wyższy poziom stresu zawodowego i niższe poczucie własnej skuteczności korelowały z niższym poziomem dobrostanu (mierzonego jako satysfakcja z życia). Badanie związków między konfliktem praca-rodzina, wypaleniem a dobrostanem wśród szkolnych doradców zawodowych (i nie tylko) przeprowadzili Cinamon i Rich (2010) wskazując, że wysoki poziom konfliktu praca-rodzina był związany z wyższym wypaleniem i niższym dobrostanem wśród badanych.

Część II

Rozdział VI

6. Metodologia badań własnych

W rozdziale tym został opisany problem i cel badań, model teoretyczny badań, postawione pytania i hipotezy badawcze mające charakter roboczy, w tym określone zmienne i ich operacjonalizacja. W dalszej części rozdziału podano charakterystykę narzędzi badawczych oraz opisano przebieg i organizację badań.

6.1. Problem i cel badań

Jak wskazuje literatura przedmiotu nauczyciele to grupa zawodowa, która jest wyjątkowo narażona na stres i zjawisko wypalenia zawodowego (Brudnik-Dąbrowska, 2009; Grzegorzewska, 2006; Sęk, 2014; Tucholska, 2009). Wynika to z wielu czynników, ale najczęściej podnoszone są kwestie związane z „pełnieniem swoistej roli społecznej, z którą wiąże się m.in.: kontakt z drugim człowiekiem, zaangażowanie emocjonalne, posiadanie odpowiednich kompetencji, ciągłe ich doskonalenie, funkcjonowanie w sytuacjach trudnych, silna ekspozycja społeczna i skuteczne radzenie sobie ze stresem” (Woźniak-Krakowian, 2013, s. 120). Szkolny doradca zawodowy zatrudniony z Karty Nauczyciela, często również jest nauczycielem przedmiotu kształcenia ogólnego lub zawodowego, pełni także rolę wychowawcy. Jak wskazuje Śliwińska-Kowalska (2004, s. 15) „obciążenia te przekładają się na wiele negatywnych konsekwencji zarówno w obszarze osobistego funkcjonowania nauczycieli, jak i w aspekcie społecznym. Fakty te każą wpisać zawód pedagoga do zawodów o szczególnym obciążeniu psychospołecznym i fizycznym”. Rola szkolnego doradcy zawodowego jest niezwykle istotna w procesie projektowania przez młodego człowieka kariery edukacyjno-zawodowej, bowiem „odgrywa on zasadniczą rolę w relacji człowiek-człowiek, a przecież doradca zawodowy jest akompaniatorem jednostki w jej drodze edukacyjnej i zawodowej” (Piekarski, 2019, s.82). Warte podkreślenia jest fakt, że

nauczyciele wskazywani są jako ta grupa zawodowa, która wyjątkowo narażona jest na wypalenie zawodowe ze względu na pracę emocjonalną (Pyżalski, 2010; Sęk, 2014). Najczęstszymi powodami jest długotrwały kontakt z uczniami, odpowiadanie na bieżące potrzeby podopiecznych czy szybkie reagowanie w sytuacjach trudnych, co sprawia, że nauczyciel jest osobą wysoce zaangażowaną emocjonalnie (Wróbel, 2013). Dodatkowo, wskazuje się, że ze względu na niewystarczające wynagrodzenie finansowe nauczyciele wykazują zaangażowanie leżące u podłoża wewnętrznej motywacji do pracy, a nie nagród zewnętrznych (Vansteenkiste i in., 2004). W polskiej literaturze przedmiotu i badaniach (Dębska i in., 2020; Dołęga-Herzog i Rosalska, 2014; Koch-Kozioł, 2022; Minta, 2012; Pietruk, 2024; Rosalska, 2012) autorzy skupiają się przede wszystkim na określeniu stanu doradztwa zawodowego, kompetencjach i wymaganiach wobec szkolnych doradców zawodowych oraz ich warsztacie i metodach pracy z uczniem. Po raz pierwszy w Polsce, poprzez niniejszą rozprawę doktorską, skupiono się na dobrostanie tej grupy zawodowej w kontekście oceny zdrowia psychicznego oraz posiadanych zasobów przeciwdziałających wypaleniu zawodowemu. Zmiany na rynku pracy, globalizacja sprawiają, że zwraca się coraz większą uwagę na konieczność podejmowania działań doradczych w duchu doradztwa wspierającego (o czym była mowa w rozdziale I) zgodnie z założeniami poradnictwa konstruktywistycznego (podkreślającego istotę indywidualizmu jednostki) (Górka i Adamczyk, 2021). Oznacza to, że szkolny doradca zawodowy narażony jest na wiele czynników mających istotny wpływ na jego kondycję psychiczną, a z drugiej strony ma udzielać porad, wskazówek (uczniom, rodzicom, nauczycielom) w jaki sposób przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu. Niniejsza rozprawa doktorska ma uzupełnić lukę w tym zakresie. Kolejnym problemem badawczym jest pomiar wypalenia zawodowego wśród nauczycieli, w tym szkolnych doradców zawodowych (a raczej jego brak w tej grupie zawodowej). W kontekście badania wypalenia zawodowego wśród nauczycieli (Kowalczyk i Kostorz, 2007;

Świętochowski, 2011; Terelak i Mystkowski, 2010) najczęściej wykorzystywany jest kwestionariusz oparty na koncepcji Maslach. Jak wskazują autorzy (Baka i Basińska, 2016; Chirkowska-Smolak, 2018) *Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego (OLBI)* posiada kilka elementów świadczących o tym, że warto go wykorzystać zamiast *Kwestionariusza MBI*. Wprowadzenie dwuczynnikowego, a nie trójczynnikowego modelu sprawia, że wyodrębnione czynniki są bardziej pojemne. W miejsce pojęcia depersonalizacji Demerouti i in. wprowadzili pojęcie zdystansowania się do pracy, który bliższy jest pojęciu postrzegania pracy jako mało ważnej niż postawie cechującej się cynizmem (Baka i Basińska, 2016). Co ważne, Demerouti i in. wskazują, że zjawisko wypalenia zawodowego wiąże się z obniżającą się skutecznością (w ujęciu bandurowskim), ale nie jest elementem wypalenia zawodowego (Chirkowska-Smolak, 2018). Ponadto autorka (Chirkowska-Smolak, 2018) przytacza badania, które potwierdzają tezę, że brak profesjonalnej skuteczności wpływa na rozwój wypalenia zawodowego (Salanova i in. 2022). Autorzy koncepcji JD-R zakładają, że wypalenie zawodowe składa się z dwóch elementów; wyczerpania i braku zaangażowania w pracę. Podkreślają jednak, że owa koncepcja pozwala także na badanie pozytywnych aspektów pracy zawodowej jak zaangażowanie w pracę, którego nie traktują jak przeciwieństwo wypalenia (Schaufeli i in., 2002). Wymieniają trzy elementy zaangażowania jak wigor, oddanie się pracy i pochłonięcie przez pracę. Co ważne, zasoby indywidualne jak poczucie o własnej skuteczności koreluje z zaangażowaniem w pracę (Xanthopolou i in., 2007). Koncepcja i prowadzone badania w tym zakresie dają więc solidne podstawy teoretyczne do wykorzystania kwestionariusza OLBI wśród szkolnych doradców zawodowych, co stanowi pionierskie założenie w obszarze polskich badań.

Jak wskazują Guskey i Passaro (1994, s.4) poczucie samoskuteczności nauczycieli to: „wierzenia lub przekonania, o tym, że można wpływać na wysokie osiągnięcia nawet u tych uczniów, którzy mają trudności w nauce lub są słabo zmotywowani”. Poczucie

samoskuteczności oraz prężność psychiczna są to zasoby osobiste ważne dla dobrostanu w miejscu pracy (Bańka, 2004). Cechy te odgrywają kluczową rolę w radzeniu sobie z codziennymi wyzwaniami zawodowymi oraz w ogólnym zadowoleniu z życia i pracy. Ponadto, jak wskazują Baka i Cieślak (2010) istnieje szereg badań potwierdzających bezpośredni wpływ poczucia samoskuteczności na samopoczucie, natomiast wciąż brakuje analiz w kontekście samoskuteczności pełniącej funkcji pośredniczącej.

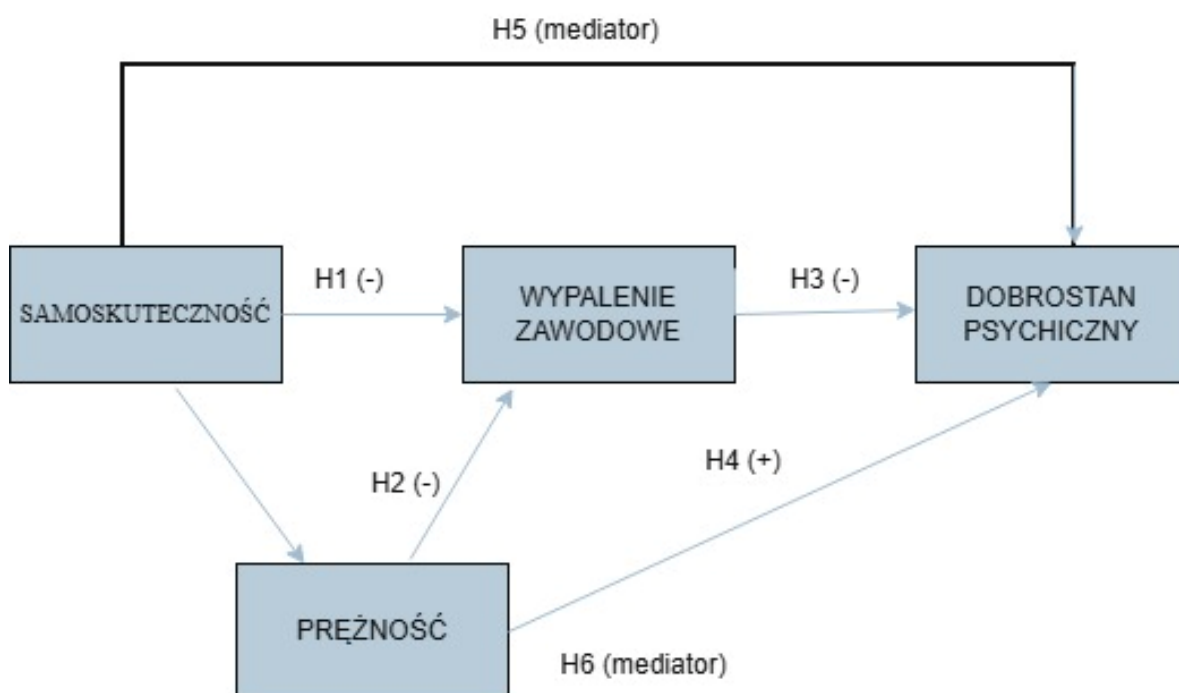
Podsumowując głównym celem badań własnych jest **ocena samoskuteczności, prężności psychicznej i wypalenia zawodowego w kontekście dobrostanu psychicznego wśród szkolnych doradców zawodowych.**

6.2. Model teoretyczny badań własnych

Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu dokonanego w poprzednich rozdziałach stworzono model teoretyczny badań własnych (Rysunek 5).

Rysunek 5

Model teoretyczny badań własnych



Badania zostały przeprowadzone w oparciu o założenia:

- **Teorii samoskuteczności (*self-efficacy*) według Alberta Bandury (1977)** rozumianej jako „dokonywana przez ludzi ocena własnych zdolności do organizowania i egzekwowania określonego kursu działania, wymagającego realizowania różnego rodzaju działań na określonym poziomie sprawności, efektywności, wydajności – jednym słowem jakości” (Bandura, 1986, s. 391).
- **Teorii prężności psychicznej według Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego (2008)** traktowanej jako „mechanizm samoregulacji, która ma charakter uniwersalny i powinna chronić przed negatywnymi następstwami doświadczanych wydarzeń, zarówno tych traumatycznych, jak i dnia codziennego” (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008, 52).
- **Koncepcji wypalenia zawodowego według E. Demerouti, Bakker, Nachreiner i Schaufeli (1999)** opartej o model **Wymagania Pracy – Zasoby** (*Job Demands--Resources model - JD-R*) (Bakker i Demerouti, 2007, 2017; Bakker i in., 2005, 2007, 2014, 2023), który zakłada, że każde środowisko posiada specyficzne czynniki warunkujące stres i mające wpływ na dobrostan pracowników.
- **Koncepcji dobrostanu psychicznego (*psychological well-being*) według Ryff (1989)** zakładającej, że dobrostan psychiczny [nazywany także osobowościowym, (Wojciechowska, 2011)] to odczucie, które pojawia się i towarzyszy jednostce podczas realizacji potencjału człowieka i życiu zgodnie z naturą (Ryff, 1989).

6.3. Pytania i hipotezy badawcze

Na podstawie dokonanej analizy koncepcji teoretycznych oraz przeprowadzonych badań wśród nauczycieli uczących w polskich placówkach (m.in. Grała, 2020; Kocór, 2019; Siwiorek, 2018; Smulczyk i Rycielska, 2013; Szczygieł, 2020) postawiono 11 pytań badawczych oraz 6 hipotez badawczych. Postawienie hipotez w pracy doktorskiej o

charakterze eksploracyjnym może wydawać się paradoksalne, gdyż tradycyjnie eksploracja służy ich formułowaniu, a nie testowaniu. Mimo eksploracyjnego charakteru rozprawy, zdecydowano się na sformułowanie hipotez roboczych (propozycji badawczych), aby nadać badaniu rygor metodologiczny oraz ukierunkować proces gromadzenia danych empirycznych. Hipotezy te nie służą statystycznej weryfikacji założeń, lecz pełnią rolę drogowskazów pozwalających na uniknięcie nadmiarowości danych i koncentrację na kluczowych zmiennych zidentyfikowanych w toku studiów literaturowych. Choć grupa szkolnych doradców zawodowych jest specyficzna, zmienne takie jak samoskuteczność i prężność psychiczna są osadzone w ugruntowanych teoriach psychologicznych. Zastosowanie hipotez pozwala na sprawdzenie, czy uniwersalne mechanizmy psychologiczne znajdują odzwierciedlenie w tej konkretnej grupie zawodowej.

Pytania badawcze:

1. Jaki jest poziom badanych zmiennych opisowych tj. samoskuteczności, prężności psychicznej, wypalenia zawodowego i dobrostanu psychicznego wśród szkolnych doradców zawodowych?
2. Czy i jak samoskuteczność jest związana z wypaleniem zawodowym wśród osób badanych?
3. Czy prężność psychiczna szkolnych doradców zawodowych wpływa na ich poziom wypalenia zawodowego?
4. Czy istnieje związek między samoskutecznością a dobrostanem psychicznym szkolnych doradców zawodowych??
5. Jaka jest rola mediacyjna samoskuteczności i prężności psychicznej w kontekście wypalenia zawodowego wśród szkolnych doradców zawodowych?
6. Jak wypalenie zawodowe wpływa na ogólny dobrostan psychiczny szkolnych doradców zawodowych?

7. W jaki sposób prężność psychiczna wpływa na poziom dobrostanu psychicznego doradców szkolnych?
8. Czy samoskuteczność i prężność psychiczna mogą łagodzić wpływ wypalenia zawodowego na dobrostan psychiczny szkolnych doradców zawodowych?
9. Czy i jak samoskuteczność i prężność psychiczna wyjaśniają wariację w wypaleniu zawodowym?
10. Czy wypalenie zawodowe pośredniczy między samoskutecznością a dobrostanem psychicznym?
11. Czy prężność psychiczna pośredniczy między samoskutecznością a dobrostanem psychicznym?

W analizie sprawdzono także, czy takie zmienne niezależne jak płeć, wiek czy staż pracy różnicują otrzymane wyniki dla poszczególnych obszarów.

W związku z pytaniami badawczymi postawiono poniższe hipotezy badawcze mające na celu ukierunkować proces gromadzenia danych:

Hipoteza 1: Szkolni doradcy zawodowi z wyższym poziomem samoskuteczności będą wykazywać niższy poziom wypalenia zawodowego.

Hipoteza 2: Wyższy poziom prężności psychicznej u szkolnych doradców zawodowych będzie skorelowany z niższym poziomem wypalenia zawodowego.

Hipoteza 3: Szkolni doradcy zawodowi, u których występuje wyższy poziom wypalenia zawodowego będą doświadczać niższego dobrostanu psychicznego.

Hipoteza 4: Istnieje związek między wysoką prężnością a wysokim dobrostanem psychicznym wśród szkolnych doradców zawodowych.

Hipoteza 5: Wypalenie zawodowe pełni rolę mediatora między samoskutecznością a dobrostanem psychicznym

Hipoteza 6: Prężność psychiczna pełni rolę mediacyjną między poczuciem samoskuteczności a dobrostanem psychicznym.

6.4. Zmienne i ich operacjonalizacja. Narzędzia badawcze.

Poniżej znajduje się wykaz zmiennych, wskaźników oraz wykorzystanych w badaniu narzędzi badawczych (Tabela 12).

Tabela 12*Zestawienie zmiennych, wskaźników i narzędzi badawczych*

l.p.	Zmienna	Wskaźnik	Narzędzie badawcze
1	<p>Wypalenie zawodowe w ujęciu koncepcji JD-R (Demerouti i in., 2001) w kontekście posiadanych zasobów osobistych. Składa się z dwóch czynników:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brak zaangażowania w pracę • Wyczerpanie 	<p>Brak wyniku ogólnego wypalenia, interpretacja wyniku oddzielnie dla każdej podskali: braku zaangażowania w pracę i wyczerpania</p>	<p><i>Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego OLBI (Oldenburg Burnout Inventory)</i> (Demerouti, Bakker, Vardakou i Kantas, 2003; pol. adapt. Chirkowska-Smolak)</p>
2	<p>Samoskuteczność doradcy (Bańka, 2005, s. 91-92), która „jest sądem jednostki dotyczącym jej zdolności do wykonywania określonych zadań w danej chwili, lecz nie sądem dotyczącym jej dążeń czy usiłowań” w oparciu o teorię samoskuteczności Bandury (1977). Wyodrębniono 4 czynniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ogólne Zdolności Komunikacyjne- 	<p>Wynik ogólny dla wszystkich itemów oraz wyniki dla poszczególnych czynników.</p>	<p><i>Skala Samoskuteczności Własnej i Doradztwa Zawodowego</i> SSWPD (Bańka, 2005)</p>

kompetencje związane z
wrodzonymi i wyuczonymi
umiejętnościami komunikacji z
klientem

- Zdolność do Zarządzania

Procesem Doradczym-
zdolność doradcy do orkiestracji
własnych możliwości z
przewidywanymi i
nieoczekiwanymi zdarzeniami,
pojawiającymi się w trakcie
realizowania procesu doradczego

- Kompetencje Eksperckie-
opisują problemy, jakie doradca
spotyka w sytuacjach kryzysowych,
nadzwyczajnych, wymagających
doświadczenia i wiedzy specjalnej,
a przede wszystkim wiedzy
umocowanej naukowo

- Zdolności Radzenia Sobie z
Sytuacjami Trudnymi-
mikrozdolności ważne w pracy
doradcy z grupami osób specjalnej
troski”(Bańka, 2005, s. 90)

3	<p>Prężność psychiczna (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008) rozumiana jako mechanizm samoregulacyjny. Wyodrębniono 5 czynników:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wytrwałość i determinacja w działaniu; • Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru • Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji • Tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania • Optymistyczne nastawienie zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach. 	<p>Wyniki oblicza się zarówno dla całej skali, jak i dla poszczególnych czynników.</p>	<p><i>Skala pomiaru prężności- SPP-25</i> (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008)</p>
4	<p>Dobrostan psychiczny w ujęciu Ryff (1989), gdzie zostało wyodrębnionych 6 wymiarów:</p> <ul style="list-style-type: none"> • autonomia- zdolność regulacji własnych zachowań oraz umiejętność 	<p>Wyniki oblicza się dla poszczególnych skal, ale także określa się wynik ogólny.</p>	<p><i>Kwestionariusz Dobrostanu Psychological Well-Being Scales</i> (Ryff, 1989) - w polskiej adaptacji Karaś i</p>

niereagowania na presję
społeczeństwa, potencjał do
dokonywania wyborów przez
samodzielne podejmowanie decyzji

Cieciuch, 2010,
(wersja pełna)

- opanowanie środowiska-
umiejętność odczytywania i
trafnego odpowiadania naszym
potrzebom, zdolność do
prowadzenia codziennych spraw i
adekwatnego reagowania na
otoczenie

- rozwój osobisty-
wykorzystanie własnych talentów i
zdolności, rozwijanie własnej
wiedzy i umiejętności oraz
pokonywanie trudności

- pozytywne relacje z innymi-
umiejętność budowania relacji z
innymi ludźmi, opartych na
miłości, bliskości i empatii,
zdolność budowania partnerstwa
przez równowagę między
dawaniem a otrzymywaniem

- sens życia-

sens, który nadajemy naszemu
życiu, zdolność budowania
własnego systemu wartości oraz
nadawania znaczenia przyszłości,
na przykład poprzez marzenia i
stawianie celów

- samoakceptacja-
umiejętność pozytywnego patrzenia
na siebie, samoakceptację, która
pomaga przezwyciężyć trudne
doświadczenia z przeszłości oraz
nasze negatywne cechy (Ryff,
1989).

Źródło: opracowanie własne

Dodatkowo zostały uwzględnione również dane socjodemograficzne jak wiek, płeć, poziom wykształcenia, typ szkoły, staż pracy ogółem i staż pracy jako doradca zawodowy.

6.5. Charakterystyka grupy badanej. Przebieg i organizacja badań.

6.5.1. Charakterystyka grupy badanej

W badaniu wzięło udział 105 szkolnych doradców zawodowych pracujących w placówkach oświatowych. Podobnie jak w całej oświacie, grupę tę stanowiły w przeważającej większości kobiety. W badaniu wzięło udział 94 (89,5%) kobiety i 11 (10,5%) mężczyzn. 87,6% osób badanych posiada wykształcenie magisterskie, 9,5% tytuł naukowy (10 osób), a 2,9% wykształcenie licencyjne. Najwięcej osób badanych wskazało, że pracuje w szkole podstawowej (46, %), 35,2% w technikum, 28,6% w branżowej szkole I stopnia, a 26,7 % w

liceum ogólnokształcącym. Przedszkole jako swoje miejsce pracy wskazało 4 doradców zawodowych. 16 osób (łącznie) zaznaczyło szkołę policealną i szkołę dla dorosłych, a 4,8% osób badanych branżową szkołę II stopnia. Najbardziej charakterystyczną cechą tej grupy zawodowej według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) jest rozdrobnienie etatów. Bardzo rzadko doradca zawodowy jest zatrudniony w szkole wyłącznie na stanowisku doradcy zawodowego (chyba, że w bardzo dużych zespołach szkół). W mniejszym wymiarze badani wskazywali jako swoje miejsce pracy ośrodek doskonalenia nauczycieli, poradnię psychologiczno-pedagogiczną, urząd pracy, bibliotekę pedagogiczną, instytuty badawcze czy uczelnię wyższą. Najczęściej funkcję tę pełnią nauczyciele przedmiotowi, pedagodzy lub bibliotekarze, którzy uzupełnili kwalifikacje. W systemie często widnieją osoby zatrudnione na cząstkowe wymiary godzin (np. 2/22, 4/22 etatu). Wynika to z siatki godzin, gdzie np. w szkole podstawowej doradztwo to często zaledwie 10 godzin rocznie w klasach VII-VIII. Aby uzbierać pełny etat, doradcy zawodowi często pracują jako tzw. „nauczyciele wędrujący”, będąc zatrudnionymi w kilku placówkach jednocześnie. Najwięcej badanych znajduje się w przedziałach wiekowych 43–46 lat oraz 53–57 lat, grupa wiekowa 23–35 lat jest reprezentowana najslabiej (pojedyncze osoby). Dominanta wieku wśród osób badanych wynosi 44 lata (8 osób, czyli 7,6% badanych). Mediana wieku wynosi 46 lat, a średnia wieku to ok. 46,8 lat. Najwięcej osób badanych posiada staż pracy (ogółem) 20 lat i 25 lat (najwięcej wskazań- po 8). Mediana wynosi 25 lat. Oznacza to, że połowa pracowników ma staż krótszy lub równy 25 latom, a druga połowa dłuższy. Rozkład jest dość płaski i szeroki, ale wyraźnie przesunięty w stronę wyższych wartości (prawostronna asymetria względem zera), a więc niewiele jest osób ze stażem poniżej 10 lat, natomiast średnia oscyluje między 24 a 26 lat. Ciekawe wyniki uzyskano w kontekście długości stażu pracy jako doradca zawodowy/koordynator doradztwa. Dominanta stażu pracy jako doradcy zawodowego wynosi 5 lat. Odpowiedź wskazana przez 11 osób (10,5%), oznacza, że jest to najliczniejsza grupa

wśród badanych osób. Szacowana mediana wynosi ok. 11–12 lat. Średnia arytmetyczna jest znacznie niższa niż w przypadku stażu ogólnego i wynosi szacunkowo ok. 12–13 lat. Rozkład jest asymetryczny prawostronnie- mamy dużą grupę „młodych stażem” doradców i długi, ale coraz cieńszy „ogon” osób, które pracują w tym zawodzie od 20 lat i dłużej. Podsumowując większość badanych to nauczyciele lub specjaliści z bardzo dużym doświadczeniem ogólnym, którzy rolę doradcy zawodowego przyjęli stosunkowo niedawno. Nie są to „nowi” pracownicy na rynku pracy, ale „nowi” w tej konkretnej roli. Dominanta wynosząca 5 lat koreluje z wprowadzeniem (2019 r.) obowiązkowego doradztwa zawodowego do szkół podstawowych (klasy VII i VIII) i szkół ponadpodstawowych i wymusiły na dyrektorach zatrudnienie specjalistów lub skierowanie obecnej kadry na studia podyplomowe.

6.5.2. Przebieg i organizacja badań

W badaniu zastosowano metodę ilościową opartą na metodzie sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki kwestionariusza. Narzędziami badawczymi były wystandaryzowane kwestionariusze mierzące wypalenie zawodowe, dobrostan psychiczny, samoskuteczność i prężność psychiczną. W niniejszym badaniu zastosowano nieprobabilistyczny dobór okolicznościowy. Wybór tej metody był podyktowany praktycznymi względami, w tym dostępnością respondentów oraz specyfiką badanej populacji. Próba badawcza składała się ze szkolnych doradców zawodowych zrzeszonych między innymi w Stowarzyszeniu Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, korzystających z sieci wsparcia Doradca zawodowy prowadzonej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie oraz współpracujących z doktorantką w projektach realizujących doradztwo zawodowe (wymóg: posiadanie kwalifikacji doradcy zawodowego). Zastosowanie doboru okolicznościowego, choć pragmatyczne, implikuje ograniczenia w zakresie uogólniania wyników na całą populację szkolnych doradców zawodowych. Z tego względu, interpretacja uzyskanych danych musi uwzględniać specyfikę dobranej próby.

Dodatkowo zastosowana metoda kwestionariuszowa, mimo swej efektywności, wiąże się z potencjalnym ryzykiem subiektywnego udzielania odpowiedzi (aprobaty społecznej). W przyszłych badaniach zaleca się zastosowanie zróżnicowanych metod badawczych w celu uzyskania pełniejszego obrazu analizowanego zjawiska.

Doktorantka uzyskała zgodę na przeprowadzenie badania wydaną przez Komisję Etyki ds. Projektów Badawczych działającej przy Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego. Podczas badania zapewniono pełną anonimowość i poufność danych zebranych od respondentów. Uczestnicy badania zostali poinformowani o celach badania oraz o dobrowolnym charakterze udziału. Ze względu na fakt, że osoby badane pochodzą z całej Polski, kwestionariusze zostały przekazane w formie elektronicznej wybranym osobom, które wyraziły zgodę na udział w badaniu.

Rozdział VII

7. Wyniki badań własnych

7.1. Spis metod statystycznych

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 30. Za jego pomocą wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych wraz z testami normalności rozkładów zmiennych Kołmogorowa-Smirnowa, aby potwierdzić możliwość stosowania parametrycznych analiz statystycznych. Wykonano także analizy korelacji r Pearsona, analizy moderacji oraz mediacji. Za poziom istotności w niniejszym rozdziale uznano $\alpha = 0,05$.

7.2. Wyniki badań

W celu sprawdzenia rozkładów zmiennych ilościowych wyliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa badającym normalność rozkładu. Wyniki analizy zostały zaprezentowane w Tabeli 13.

Tabela 13*Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Kolmogorowa-Smirnowa*

Zmienna zależna	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>D</i>	<i>p</i>
PWB									
Ogólny dobrostan psychiczny	4,54	4,55	0,54	-0,04	-0,36	3,30	5,80	0,06	0,200
Autonomia	4,30	4,29	0,62	0,24	-0,34	3,00	5,86	0,06	0,200
Panowanie nad otoczeniem	4,40	4,43	0,69	-0,19	-0,05	2,50	6,00	0,07	0,200
Osobisty rozwój	4,76	4,79	0,61	-0,40	0,19	2,93	6,00	0,07	0,189
Pozytywne relacje z innymi	4,63	4,64	0,61	0,02	-0,29	3,21	6,00	0,06	0,200
Cel życiowy	4,69	4,71	0,63	-0,36	-0,31	3,14	5,93	0,10	0,013
Samoakceptacja	4,46	4,50	0,67	0,02	-0,61	3,14	5,86	0,06	0,200
SPP-25									
Prężność - wynik ogólny	73,23	76,00	17,22	-1,41	3,24	6,00	100,00	0,11	0,003
Wytrwałość i determinacja w działaniu	14,55	15,00	3,53	-0,79	0,75	4,00	20,00	0,14	<0,001
Otwartość na nowe doświadczenia	15,72	16,00	3,74	-1,85	5,04	0,00	20,00	0,16	<0,001
Kompetencje osobiste	14,38	15,00	3,83	-0,96	1,54	0,00	20,00	0,13	<0,001
Tolerancja	14,75	15,00	3,58	-1,46	3,30	0,00	20,00	0,17	<0,001
Optymistyczne nastawienie	13,82	15,00	3,89	-0,98	1,72	0,00	20,00	0,12	<0,001
OLBI									
Brak zaangażowania	2,25	2,25	0,50	-0,04	-0,20	1,25	3,63	0,09	0,039
Wyczerpanie	2,41	2,38	0,58	0,09	0,29	1,00	4,00	0,08	0,117
SSWPBD									
Poziom postrzeganej samoskuteczności (wynik ogólny)	4,84	5,00	0,81	-0,85	1,23	1,81	6,26	0,10	0,009

Ogólne zdolności komunikacyjne	5,20	5,50	1,06	-1,29	1,44	1,73	6,96	0,13	<0,001
Zdolność zarządzania procesem doradczym	4,55	4,71	1,20	-0,64	0,19	1,10	6,71	0,08	0,094
Kompetencje eksperckie	5,24	5,53	1,29	-0,83	0,27	1,47	7,00	0,11	0,005
Zdolności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi	4,92	5,00	1,17	-0,82	1,04	1,00	7,00	0,09	0,026

Adnotacja. *M* - średnia; *Me* - mediana; *SD* - odchylenie standardowe; *Sk.* - skośność; *Kurt.* - kurtoza; *Min.* - wartość minimalna; *Maks.* - wartość maksymalna; *D* - wynik testu Kołmogorowa-Smirnowa; *p* - wartość *p* dla testu Kołmogorowa-Smirnowa.

Wynik testu Kołmogorowa-Smirnowa w przypadku większości zmiennych okazał się istotny statystycznie, co oznacza, że ich rozkłady istotnie odbiegają od rozkładu normalnego. Należy jednak zwrócić uwagę, że skośność rozkładu żadnej ze zmiennych nie przekracza umownej wartości bezwzględnej równej |2| (George i Mallery, 2016), co oznacza, że ich rozkłady są asymetryczne w nieznacznym stopniu. W związku z tym zasadne jest przeprowadzenie analizy w oparciu o testy parametryczne, o ile zostały spełnione ich pozostałe założenia.

7.2.1. Związek pomiędzy wiekiem a dobrostanem psychicznym, poziomem prężności, wypaleniem zawodowym i poziomem postrzeganej samoskuteczności wśród szkolnych doradców zawodowych

W celu sprawdzenia czy wiek badanych jest związany z dobrostanem psychicznym, poziomem prężności, wypaleniem zawodowym i postrzeganą samoskutecznością wykonano serię analiz korelacji *r* Pearsona. Związki zobrazowano także na wykresach rozrzutu (Rysunki 6-9). W pierwszej tabeli znajduje się weryfikacja związku wieku doradców zawodowych i poziomu dobrostanu psychicznego wraz z podskalami na niego się składającymi (Tabela 14).

Tabela 14

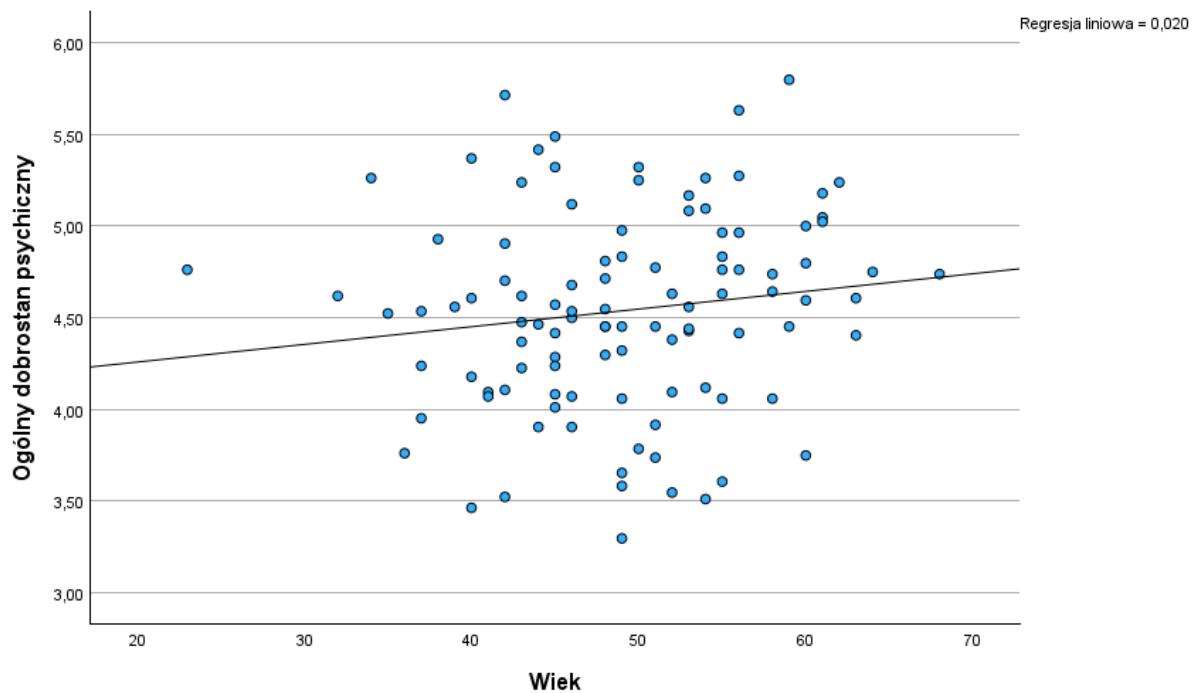
Związek pomiędzy wiekiem a poziomem ogólnego dobrostanu psychicznego i czynników składających się na niego

Zmienna		Wiek
Ogólny dobrostan psychiczny	<i>r</i> Pearsona	0,14
	istotność	0,150
Autonomia	<i>r</i> Pearsona	0,15
	istotność	0,118
Panowanie nad otoczeniem	<i>r</i> Pearsona	0,14
	istotność	0,141
Osobisty rozwój	<i>r</i> Pearsona	0,13
	istotność	0,176
Pozytywne relacje z innymi	<i>r</i> Pearsona	0,07
	istotność	0,451
Cel życiowy	<i>r</i> Pearsona	0,10
	istotność	0,312
Samoakceptacja	<i>r</i> Pearsona	0,11
	istotność	0,255

Analiza nie wykazała żadnych istotnych statystycznie związków. Wynik ten sugeruje, że bez względu na to w jakim wieku byli doradcy zawodowi, to nie miało to wpływu na ich dobrostan psychiczny, poziom autonomii, na ich panowanie nad otoczeniem, osobisty rozwój, relacje z innymi, cel życiowy czy samoakceptację.

Rysunek 6

Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy wiekiem a ogólnym dobrostanem psychicznym



Następnie wykonano analogiczną analizę, jednak dla związku między wiekiem a poziomem prężności (Tabela 15).

Tabela 15

Związek pomiędzy wiekiem a poziomem prężności i podskal składających się na niego

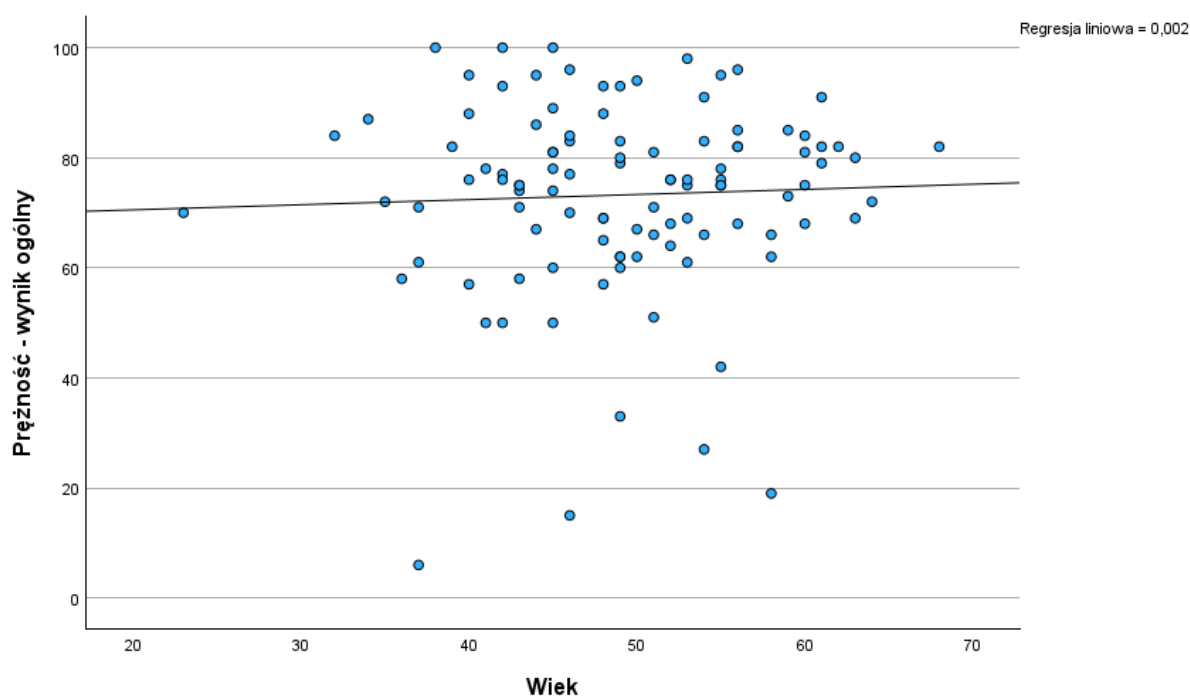
Zmienna		Wiek
Prężność - wynik ogólny	<i>r</i> Pearsona	0,04
	istotność	0,664
Wytrwałość i determinacja w działaniu	<i>r</i> Pearsona	0,04
	istotność	0,698
Otwartość na nowe doświadczenia	<i>r</i> Pearsona	0,06
	istotność	0,559
Kompetencje osobiste	<i>r</i> Pearsona	0,05

	istotność	0,620
Tolerancja	<i>r</i> Pearsona	0,06
	istotność	0,543
Optymistyczne nastawienie	<i>r</i> Pearsona	0,00
	istotność	0,970

Analiza nie wykazała żadnych istotnych statystycznie związków między wiekiem a poziomem prężności oraz jej składowymi. Współczynniki korelacji Pearsona dla wszystkich zmiennych były niskie (*r* w przedziale 0,00–0,06), a poziomy istotności znacznie przekraczały próg $\alpha = 0,05$. Oznacza to, że wiek badanych nie miał istotnego wpływu na ich ogólny poziom prężności, wytrwałość i determinację w działaniu, otwartość na nowe doświadczenia, kompetencje osobiste, tolerancję ani optymistyczne nastawienie.

Rysunek 7

Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy wiekiem a prężnością



Kolejny ze związków dotyczył relacji między brakiem zaangażowania i wyczerpaniem a wiekiem (Tabela 16).

Tabela 16

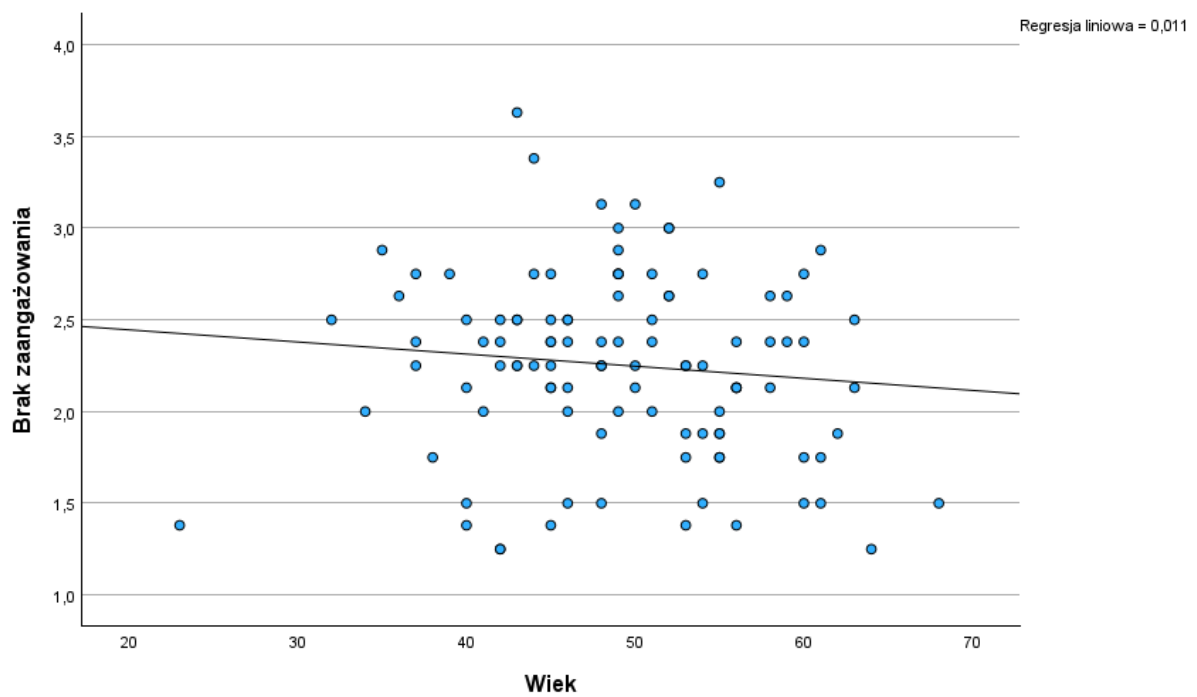
Związek pomiędzy wiekiem a brakiem zaangażowania i wyczerpaniem

Zmienna		Wiek
Brak zaangażowania	<i>r</i> Pearsona	-0,10
	istotność	0,291
Wyczerpanie	<i>r</i> Pearsona	-0,06
	istotność	0,532

Analiza nie wykazała istotnego związku między wiekiem a badanymi zmiennymi. Wynik ten wskazuje, że wraz z wiekiem poziom wypalenia zawodowego nie zmieniał się w istotny sposób.

Rysunek 8

Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy wiekiem a brakiem zaangażowania



Ostatnia z analiz dotycząca korelacji wieku, w tym przypadku z poziomem postrzeganej samoskuteczności i jej podskalami znajduje się w Tabeli 17 .

Tabela 17

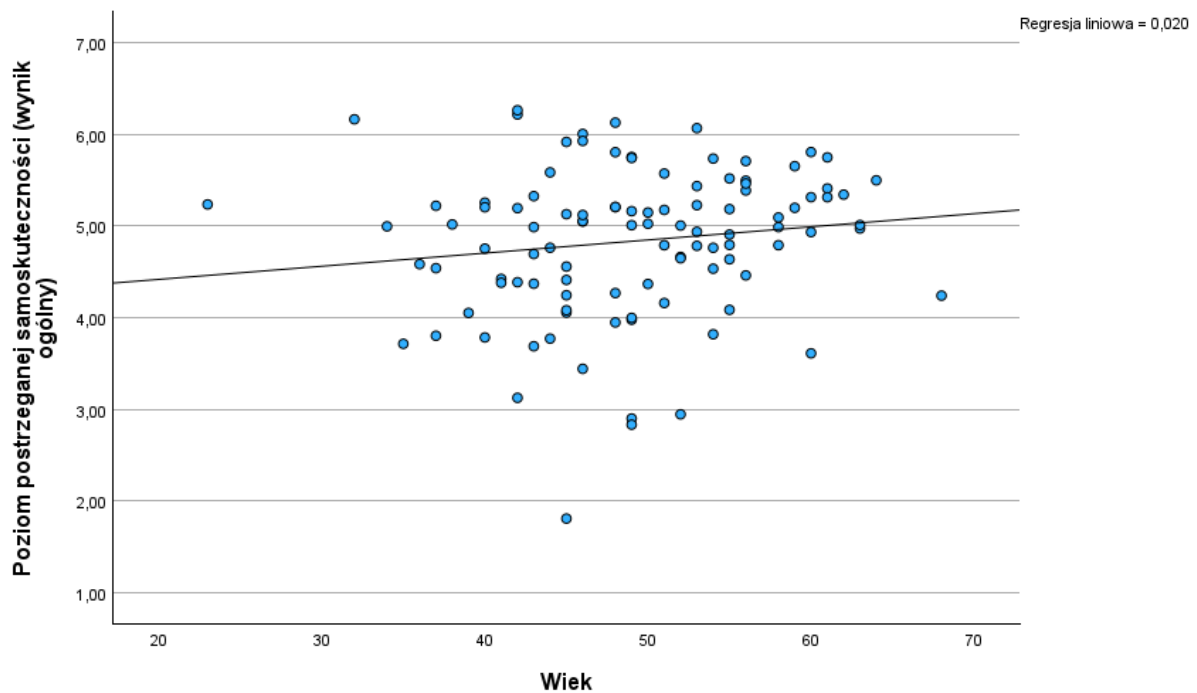
Związek pomiędzy wiekiem a poziomem postrzeganej samoskuteczności, ogólnymi zdolnościami komunikacyjnymi, zdolnościami zarządzania procesem doradczym, kompetencjami eksperckimi i zdolnościami radzenia sobie z sytuacjami trudnymi

Zmienna		Wiek
Poziom postrzeganej samoskuteczności (wynik ogólny)	<i>r</i> Pearsona	0,14
	istotność	0,152
Ogólne zdolności komunikacyjne	<i>r</i> Pearsona	0,15
	istotność	0,122
Zdolność zarządzania procesem doradczym	<i>r</i> Pearsona	0,13
	istotność	0,174
Kompetencje eksperckie	<i>r</i> Pearsona	0,12
	istotność	0,237
Zdolności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi	<i>r</i> Pearsona	0,06
	istotność	0,519

Analiza nie wykazała istotnych zależności między wiekiem a postrzeganą samoskutecznością oraz jej poszczególnymi aspektami. Wiek badanych nie miał wyraźnego wpływu na ich umiejętności komunikacyjne, zdolność zarządzania procesem doradczym, kompetencje eksperckie ani radzenie sobie w trudnych sytuacjach. Wyniki sugerują, że te cechy nie są bezpośrednio związane z wiekiem.

Rysunek 9

Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy wiekiem a poziomem postrzeganej samoskuteczności



7.2.2. Zróżnicowanie międzyplciowe w poziomie dobrostanu psychicznego, prężności, wypalenia zawodowego i w poziomie postrzeganej samoskuteczności

Następnie porównano kobiety i mężczyzn pod względem dobrostanu psychicznego (Tabela 18, Rysunek 10), poziomu prężności (Tabela 19, Rysunek 11), wypalenia zawodowego (Tabela 20, Rysunek 12) oraz poziomu postrzeganej samoskuteczności (Tabela 21, Rysunek 13). W tym celu wykonano testy nieparametryczne *U* Manna-Whitney'a. Posłużono się testami nieparametrycznymi ze względu na brak równolicznych prób badawczych.

Tabela 18

Porównanie średnich dla poziomu dobrostanu psychicznego pomiędzy kobietami i mężczyznami

Zmienna zależna	Kobiety ($n = 94$)			Mężczyźni ($n = 11$)			Z	p	η^2
	średnia	M	Me	średnia	M	Me			
	ranga			ranga					
Ogólny dobrostan psychiczny	54,69	4,57	4,57	38,59	4,28	4,29	- 1,66	0,097	0,03
Autonomia	54,21	4,33	4,29	42,68	4,10	4,00	- 1,19	0,235	0,01
Panowanie nad otoczeniem	54,27	4,42	4,43	42,18	4,19	4,29	- 1,25	0,213	0,01
Osobisty rozwój	55,18	4,81	4,86	34,41	4,34	4,50	- 2,14	0,032	0,04
Pozytywne relacje z innymi	54,46	4,66	4,64	40,50	4,36	4,50	- 1,44	0,150	0,02
Cel życiowy	54,69	4,72	4,79	38,55	4,38	4,00	- 1,67	0,096	0,03
Samoakceptacja	53,73	4,48	4,50	46,73	4,30	4,43	- 0,72	0,470	<0,01

Adnotacja. n - liczba obserwacji; M - średnia; Me - mediana; Z - wartość statystyki testowej; p

- istotność statystyczna; η^2 - wskaźnik siły efektu

Analiza wykazała istotną statystycznie różnicę między kobietami a mężczyznami w poziomie osobistego rozwoju. Kobiety miały wyższą średnią rangę niż mężczyźni. Oznacza

to, że kobiety były bardziej rozwinięte na polu osobistym od mężczyzn. Wielkość tej różnicy była mała.

Rysunek 10

Porównanie średnich dla poziomu dobrostanu psychicznego pomiędzy kobietami i mężczyznami. Słupki błędów to przedziały ufności 95%.

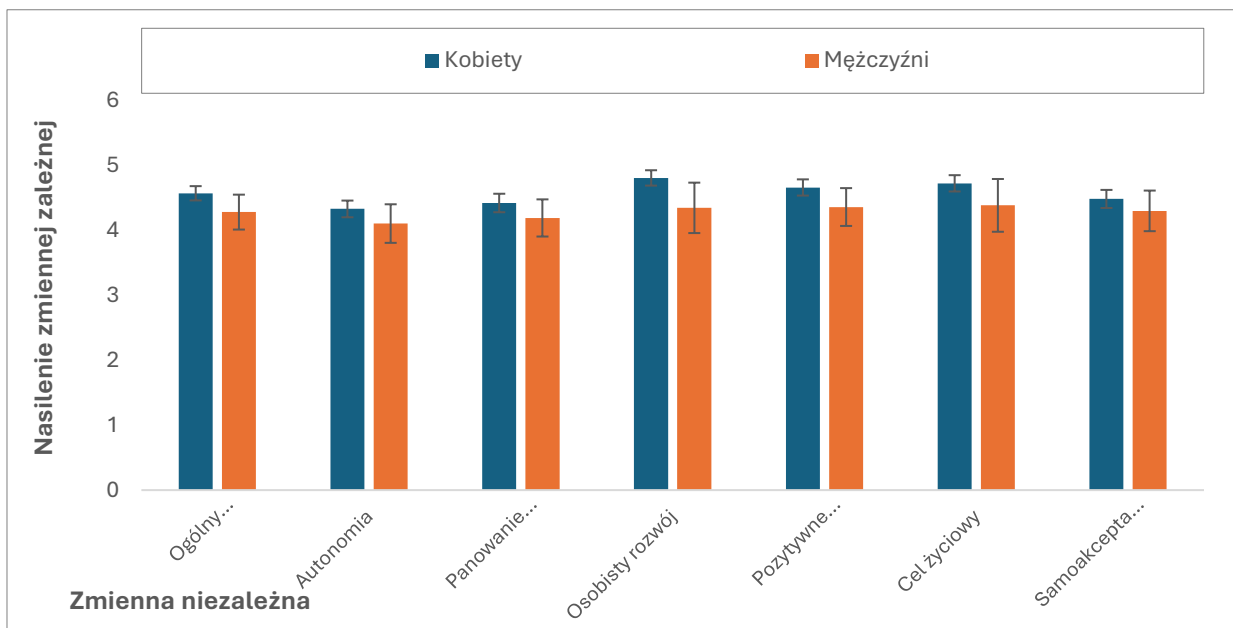


Tabela 19*Porównanie średnich dla poziomu prężności pomiędzy kobietami i mężczyznami*

Zmienna zależna	Kobiety (<i>n</i> = 94)			Mężczyźni (<i>n</i> = 11)			<i>Z</i>	<i>p</i>	η^2
	średnia	<i>M</i>	<i>Me</i>	średnia	<i>M</i>	<i>Me</i>			
	ranga			ranga					
Prężność - wynik ogólny	54,54	73,71	76,00	39,82	69,09	71,00	- 1,52	0,129	0,02
Wytrwałość i determinacja w działaniu	54,68	14,73	15,00	38,64	13,00	15,00	- 1,67	0,096	0,03
Otwartość na nowe doświadczenia	55,45	15,88	17,00	32,05	14,36	15,00	- 2,43	0,015	0,06
Kompetencje osobiste	53,71	14,43	15,00	46,91	14,00	14,00	- 0,71	0,481	<0,01
Tolerancja	54,01	14,82	15,00	44,41	14,18	15,00	- 1,00	0,319	<0,01
Optymistyczne nastawienie	53,62	13,85	15,00	47,73	13,55	14,00	- 0,61	0,542	<0,01

Adnotacja. *n* - liczba obserwacji; *M* - średnia; *Me* - mediana; *Z* - wartość statystyki testowej; *p*- istotność statystyczna; η^2 - wskaźnik siły efektu

Kobiety okazały się mieć istotnie statystycznie wyższy poziom otwartości na nowe doświadczenia od mężczyzn. Wynik ten wskazuje, że kobiety były bardziej otwarte na nowe doświadczenia w porównaniu do mężczyzn. Wielkość tej różnicy była umiarkowana.

Rysunek 11

Porównanie średnich dla poziomu prężności pomiędzy kobietami i mężczyznami. Słupki błędów to przedziały ufności 95%.

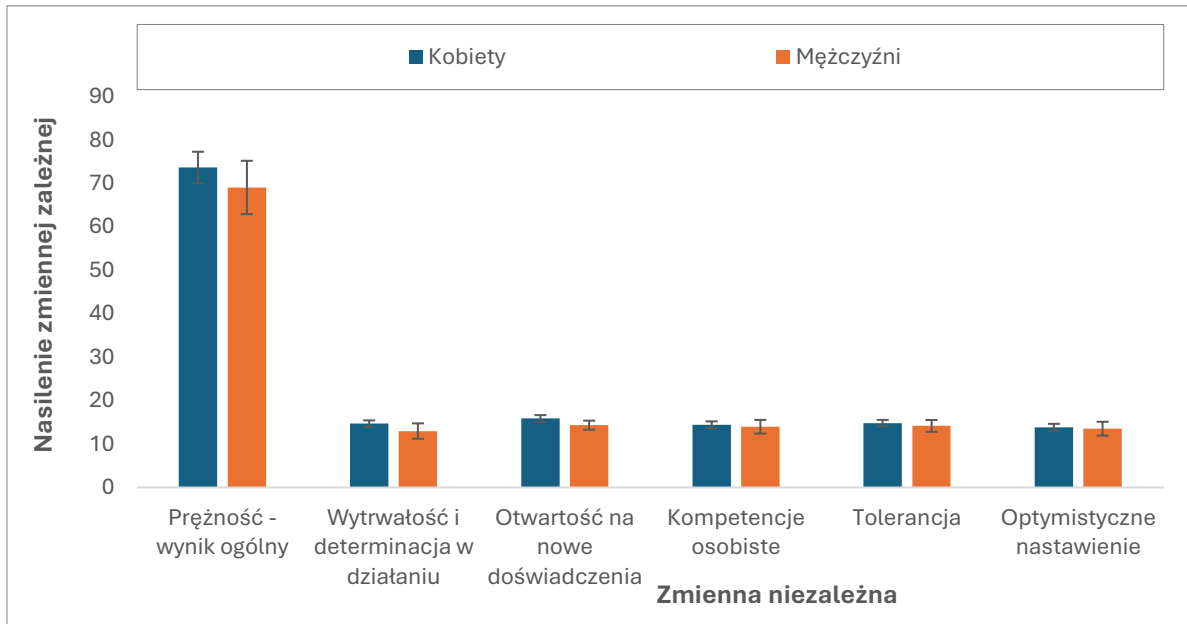


Tabela 20

Porównanie średnich dla nasilenia braku zaangażowania i wyczerpania między kobietami i mężczyznami

Zmienna zależna	Kobiety ($n = 94$)			Mężczyźni ($n = 11$)			Z	p	η^2
	średnia	M	Me	średnia	M	Me			
Brak zaangażowania	53,15	2,25	2,25	51,73	2,25	2,25	-	0,883	<0,01
Wyczerpanie	52,77	2,41	2,38	55,00	2,44	2,50	-	0,817	<0,01

Adnotacja. n - liczba obserwacji; M - średnia; Me - mediana; Z - wartość statystyki testowej; p

- istotność statystyczna; η^2 - wskaźnik siły efektu

Analiza wykazała brak istotnych statystycznie różnic. Oznacza to, że porównywane grupy nie różnią się między sobą pod względem braku zaangażowania i wyczerpania.

Rysunek 12

Porównanie średnich dla nasilenia braku zaangażowania i wyczerpania między kobietami i mężczyznami. Słupki błędów to przedziały ufności 95%.

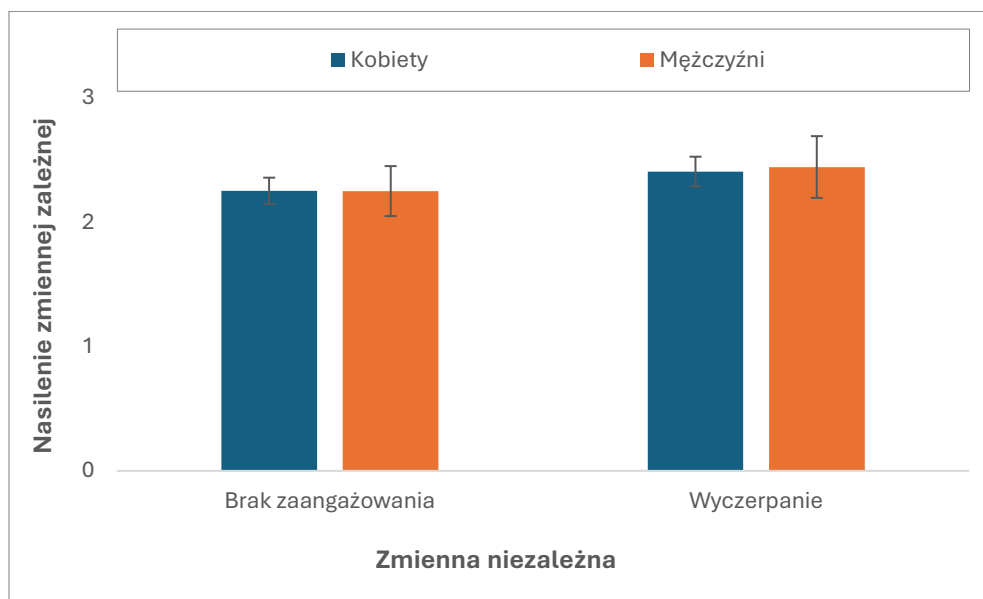


Tabela 21

Porównanie średnich dla poziomu postrzeganej samoskuteczności, zdolności komunikacyjnych, zdolności zarządzania procesem doradczym, kompetencji eksperckich i zdolności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi między kobietami i mężczyznami

Zmienna zależna	Kobiety ($n = 94$)			Mężczyźni ($n = 11$)			Z	p	η^2
	średnia		Me	średnia		Me			
	ranga			ranga					
Poziom postrzeganej samoskuteczności (wynik ogólny)	54,72	4,87	5,02	38,27	4,53	4,76	- 1,70	0,090	0,03
Ogólne zdolności komunikacyjne	54,95	5,26	5,60	36,36	4,66	5,15	- 1,92	0,055	0,04
Zdolność zarządzania procesem doradczym	52,05	4,51	4,71	61,14	4,85	4,90	- 0,94	0,349	<0,01
Kompetencje eksperckie	55,51	5,33	5,68	31,55	4,42	4,82	- 2,47	0,013	0,06
Zdolności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi	54,52	4,99	5,10	40,00	4,35	4,90	- 1,50	0,134	0,02

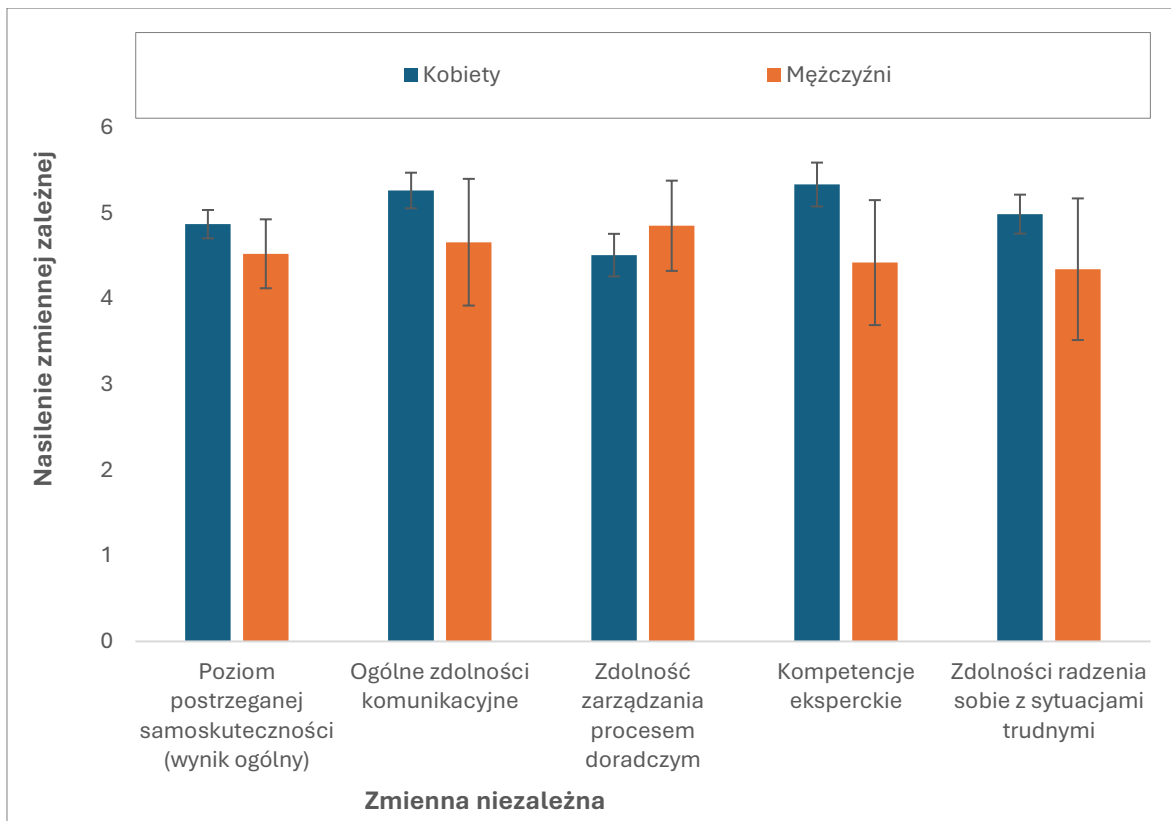
Adnotacja. n - liczba obserwacji; M - średnia; Me - mediana; Z - wartość statystyki testowej; p

- istotność statystyczna; η^2 - wskaźnik siły efektu

Analiza porównująca kobiety i mężczyzn pod względem postrzeganej samoskuteczności i zmiennych składających się na nią wykazała jeden istotny statystycznie wynik wskazujący na różnicę między dwoma grupami. Okazało się, że kobiety miały wyższy poziom kompetencji eksperckich niż mężczyźni pracujący na stanowisku doradcy zawodowego. Wielkość tej różnicy była umiarkowana.

Rysunek 13

Porównanie średnich dla poziomu postrzeganej samoskuteczności, zdolności komunikacyjnych, zdolności zarządzania procesem doradczym, kompetencji eksperckich i zdolności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi między kobietami i mężczyznami. Słupki błędów to przedziały ufności 95%.



7.2.3. Związek pomiędzy stażem pracy i długością staży pracy w zawodzie doradcy zawodowego dobrostanem psychicznym, wypaleniem zawodowym, poziomem prężności i postrzeganą samoskutecznością

Następnie przeprowadzono analizy korelacji r Pearsona, by zweryfikować czy ze stażem pracy ogólnym oraz stażem pracy typowo w zawodzie doradcy zawodowego związane są dobrostan psychiczny (Tabela 22), poziom prężności (Tabela 23), poziom wypalenia zawodowego (Tabela 24) oraz postrzeganej samoskuteczności (Tabela 25). Dodatkowo dla każdej z analiz wykonano jeden wykres rozrzutu. Związki te są zaprezentowane na Rysunkach 14-17.

Tabela 22

Związek pomiędzy stażem pracy i długością staży pracy w zawodzie doradcy zawodowego a dobrostanem psychicznym

Zmienna		Staż pracy ogółem	Długość stażu pracy w zawodzie doradcy zawodowego
Ogólny dobrostan psychiczny	<i>r</i> Pearsona	0,07	0,06
	istotność	0,463	0,531
Autonomia	<i>r</i> Pearsona	0,11	0,05
	istotność	0,285	0,595
Panowanie nad otoczeniem	<i>r</i> Pearsona	0,08	0,03
	istotność	0,438	0,751
Osobisty rozwój	<i>r</i> Pearsona	0,08	0,12
	istotność	0,429	0,225
Pozytywne relacje z innymi	<i>r</i> Pearsona	0,03	-0,07
	istotność	0,770	0,467
Cel życiowy	<i>r</i> Pearsona	0,04	0,12
	istotność	0,689	0,208
Samoakceptacja	<i>r</i> Pearsona	0,04	0,06
	istotność	0,684	0,551

Analiza nie wykazała istotnych zależności między stażem pracy a poziomem dobrostanu psychicznego oraz jego poszczególnymi aspektami. Zarówno całkowita długość doświadczenia zawodowego, jak i liczba lat przepracowanych w roli doradcy zawodowego nie miały wyraźnego wpływu na autonomię, umiejętność panowania nad otoczeniem, poczucie osobistego rozwoju, relacje z innymi, cel życiowy ani samoakceptację. Wartości korelacji były niskie, a wyniki nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej, co sugeruje, że długość doświadczenia zawodowego nie ma związku z tymi aspektami dobrostanu.

Rysunek 14

Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy stażem pracy ogółem a poziomem postrzeganej samoskuteczności- autonomii

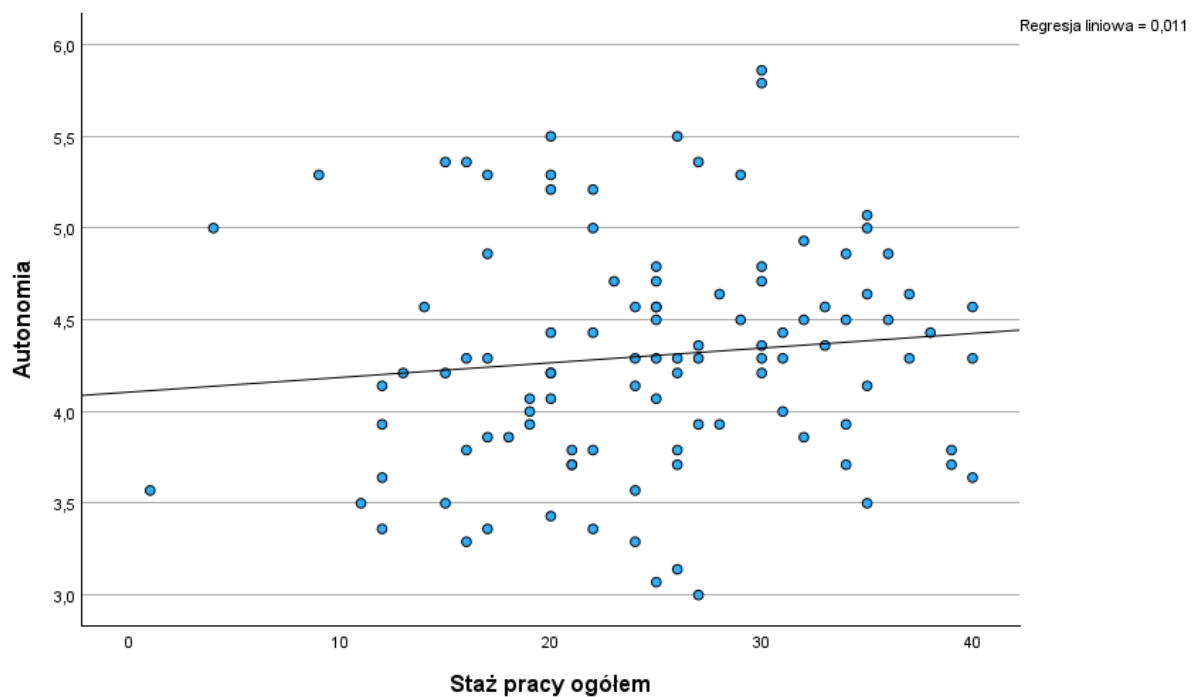


Tabela 23

Związek pomiędzy stażem pracy i długością stażu pracy w zawodzie doradcy zawodowego a poziomem prężności

Zmienna		Staż pracy ogółem	Długość stażu pracy w zawodzie doradcy zawodowego
Prężność - wynik ogólny	<i>r</i> Pearsona	0,00	0,03
	istotność	0,987	0,787
Wytrwałość i determinacja w działaniu	<i>r</i> Pearsona	0,01	0,00
	istotność	0,884	0,984
Otwartość na nowe doświadczenia	<i>r</i> Pearsona	0,01	0,05
	istotność	0,949	0,619
Kompetencje osobiste	<i>r</i> Pearsona	0,00	0,04
	istotność	0,962	0,663
Tolerancja	<i>r</i> Pearsona	0,00	0,01
	istotność	0,969	0,926
Optymistyczne nastawienie	<i>r</i> Pearsona	-0,03	0,02
	istotność	0,726	0,851

Wyniki okazały się nieistotne statystycznie. Oznacza to, że nie można potwierdzić hipotezy o związku stażu pracy, zarówno ogólnego jak i tego dotyczącego długości pracy w zawodzie doradcy zawodowego, z poziomem prężności .

Rysunek 15

Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy stażem pracy jako doradca a otwartością na doświadczenie

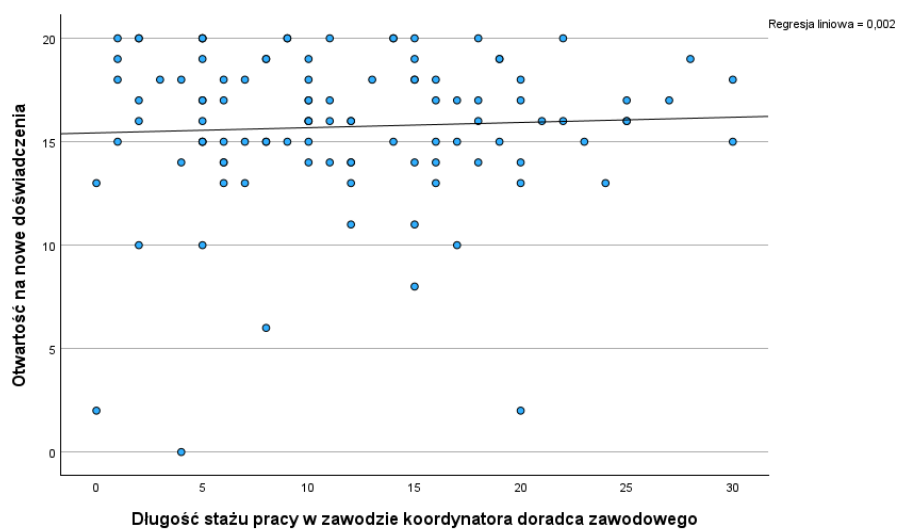


Tabela 24

Związek pomiędzy stażem pracy i długością staży pracy w zawodzie doradcy zawodowego a wypaleniem zawodowym

Zmienna	Staż pracy ogółem	Długość stażu pracy w zawodzie doradcy zawodowego
Brak zaangażowania	<i>r</i> Pearsona	-0,06
	istotność	0,553
Wyczerpanie	<i>r</i> Pearsona	0,00
	istotność	0,968

Analiza także nie wykazała istotnych statystycznie związków między stażem pracy i długością stażu pracy w zawodzie doradcy zawodowego a brakiem zaangażowania i wyczerpaniem.

Rysunek 16

Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy długością stażu jako doradca a brakiem zaangażowania

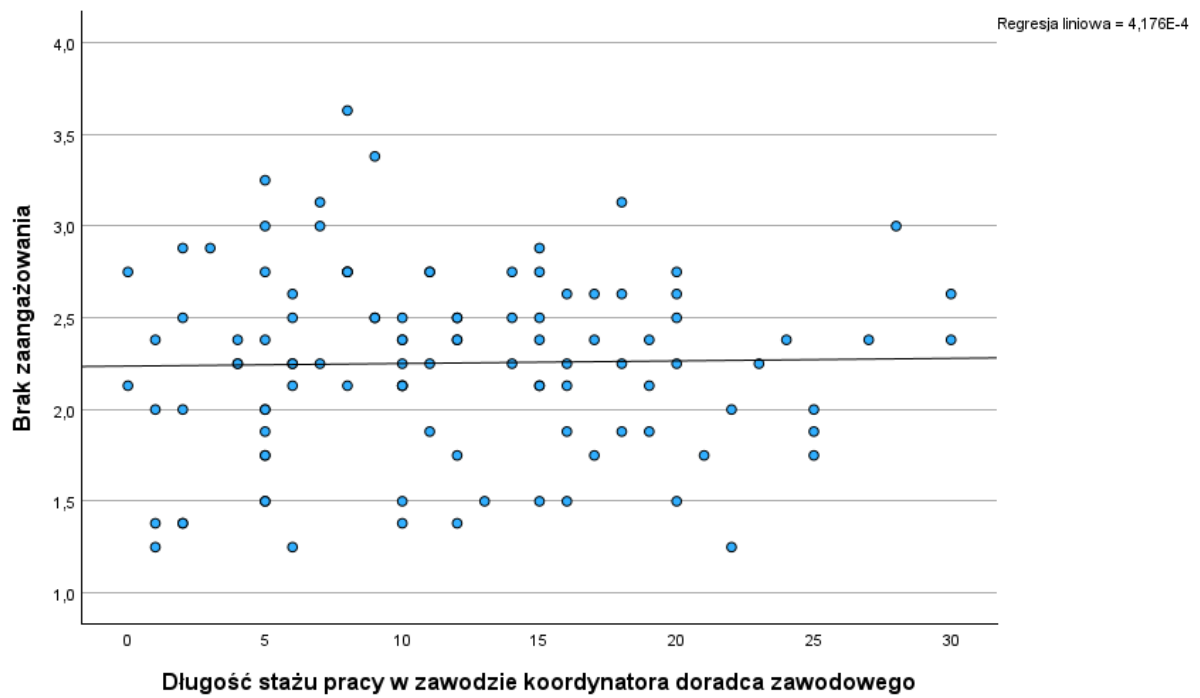


Tabela 25

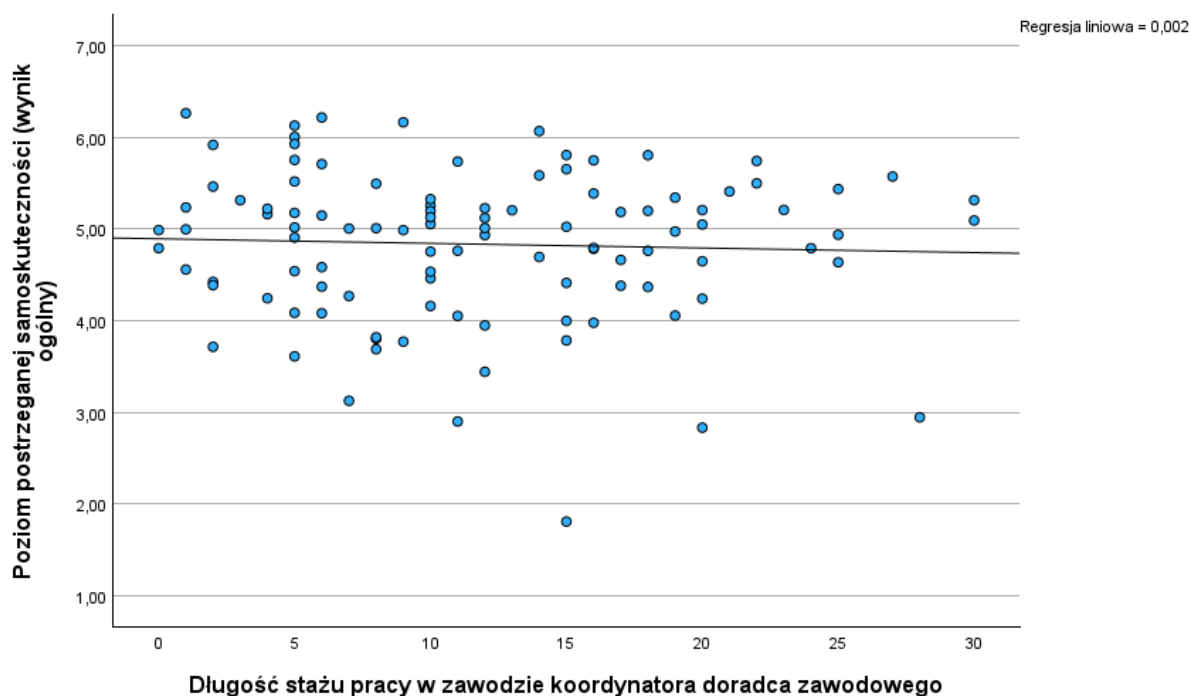
Związek pomiędzy stażem pracy i długością staży pracy w zawodzie doradcy zawodowego a poziomem postrzeganej samoskuteczności

Zmienna	Długość		
	Staż	stażu pracy w	zawodzie
	pracy	ogółem	doradcy
			zawodowego
Poziom postrzeganej samoskuteczności (wynik ogólny)	<i>r</i> Pearsona 0,06	-0,05	
	istotność 0,528	0,646	
Ogólne zdolności komunikacyjne	<i>r</i> Pearsona 0,07	-0,06	
	istotność 0,496	0,512	
Zdolność zarządzania procesem doradczym	<i>r</i> Pearsona 0,05	-0,05	
	istotność 0,582	0,636	
Kompetencje eksperckie	<i>r</i> Pearsona 0,08	0,04	
	istotność 0,395	0,654	
Zdolności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi	<i>r</i> Pearsona 0,00	-0,05	
	istotność 0,992	0,593	

Ostatnia z analiz korelacji również okazała się nieistotna statystycznie. Staż pracy ogółem i długości pracy w zawodzie doradcy zawodowego nie były związane z poziomem postrzeganej samoskuteczności, ogólnymi zdolnościami komunikacyjnymi, zdolnościami zarządzania procesem doradczym, kompetencjami eksperckimi i zdolnościami radzenia sobie z sytuacjami trudnymi.

Rysunek 17

Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy długością stażu pracy jako doradca a poziomem postrzeganej samoskuteczności



7.2.4. Zróźnicowanie w poziomie dobrostanu psychicznego, prężności, wypalenia zawodowego i w poziomie postrzeganej samoskuteczności między doradcami pracującymi w przedszkole i szkołach podstawowych a w szkołach ponadpodstawowych

W ostatniej analizie (Tabela 26) porównano osoby pracujące jako doradca zawodowy w przedszkolu lub w podstawówce, natomiast drugą grupę stanowiły osoby pracujące w szkołach ponadpodstawowych. Badani byli porównani pod względem dobrostanu psychicznego, prężności, wypalenia zawodowego i postrzeganej samoskuteczności. W celu porównania wykonano test *U* Manna-Whitney'a. Test nieparametryczny wykonano ze względu na brak równoliczności badanych prób.

Tabela 26

Porównanie średnich dla poziomu dobrostanu psychicznego, prężności, wypalenia zawodowego i w poziomie postrzeganej samoskuteczności między doradcami pracującymi w przedszkole i szkołach podstawowych a w szkołach ponadpodstawowych

Zmienna zależna	Przedszkole i szkoły podstawowe (<i>n</i> = 59)			Szkoły ponadpodstawowe (<i>n</i> = 11)			<i>Z</i>	<i>p</i>	η^2
	średnia	<i>M</i>	<i>Me</i>	średnia	<i>M</i>	<i>Me</i>			
	ranga			ranga					
Ogólny dobrostan psychiczny	34,20	4,53	4,50	42,45	4,77	4,62	-1,23	0,217	0,02
Autonomia	34,97	4,31	4,29	38,36	4,41	4,29	-0,51	0,611	<0,01
Panowanie nad otoczeniem	34,82	4,44	4,50	39,14	4,61	4,64	-0,65	0,518	<0,01
Osobisty rozwój	33,64	4,71	4,79	45,50	5,10	5,00	-1,78	0,076	0,05
Pozytywne relacje z innymi	34,24	4,60	4,64	42,27	4,86	4,86	-1,20	0,229	0,02
Cel życiowy	33,95	4,64	4,79	43,82	4,99	4,93	-1,48	0,139	0,03
Samoakceptacja	34,47	4,44	4,50	41,00	4,66	4,71	-0,98	0,328	0,01
Prężność - wynik ogólny	36,11	74,37	77,00	32,23	69,27	72,00	-0,58	0,561	<0,01
Wytrwałość i determinacja w działaniu	36,10	14,71	15,00	32,27	14,27	14,00	-0,58	0,564	<0,01
Otwartość na nowe doświadczenia	35,92	15,86	16,00	33,23	14,73	16,00	-0,41	0,684	<0,01
Kompetencje osobiste	36,25	14,73	15,00	31,45	13,55	15,00	-0,72	0,470	<0,01

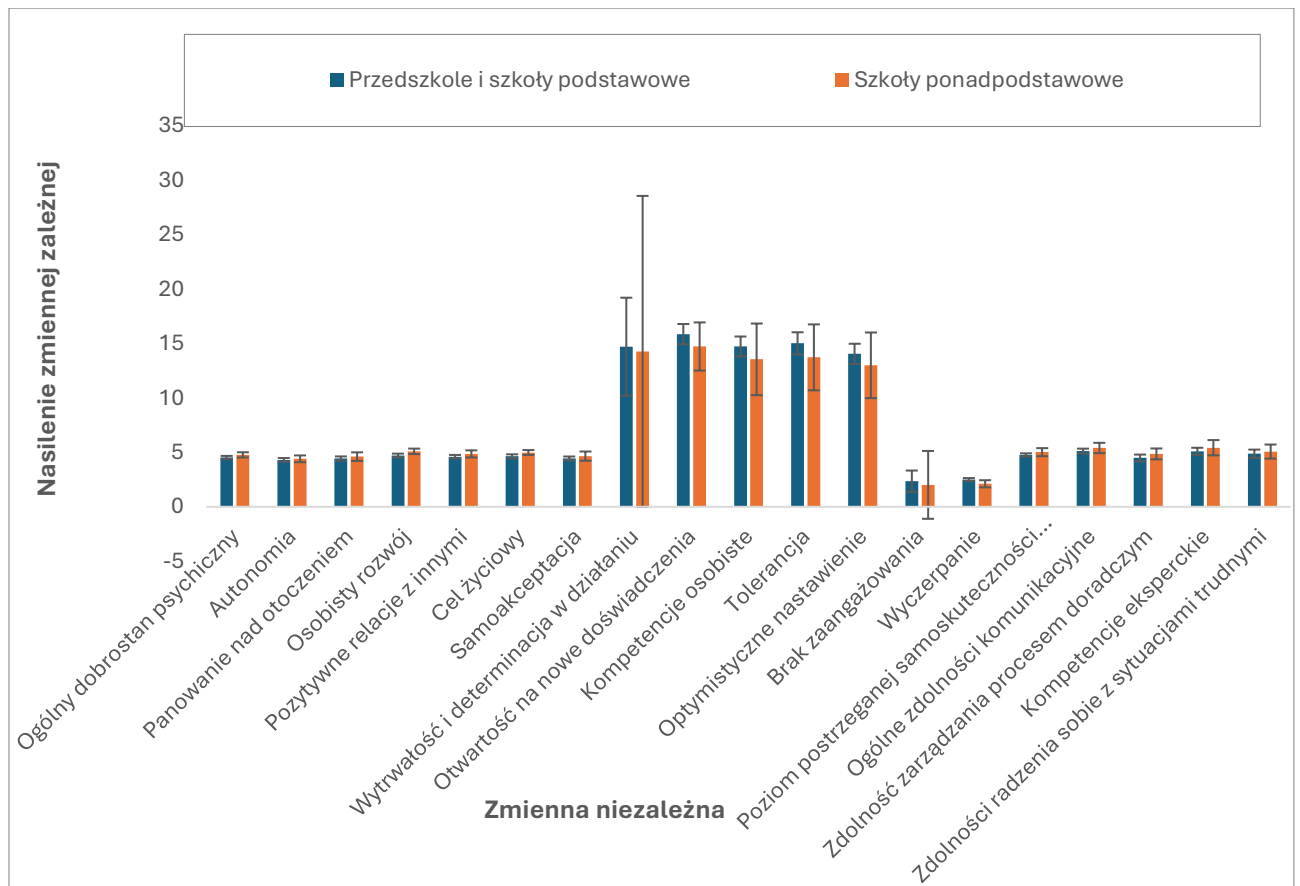
Tolerancja	36,43	15,02	16,00	30,50	13,73	15,00	-0,89	0,372	0,01
Optymistyczne nastawienie	36,26	14,05	15,00	31,41	13,00	13,00	-0,73	0,465	<0,01
Brak zaangażowania	37,13	2,34	2,38	26,77	2,01	2,25	-1,56	0,120	0,04
Wyczerpanie	37,38	2,50	2,50	25,41	2,12	2,25	-1,80	0,072	0,05
Poziom postrzeganej samoskuteczności (wynik ogólny)	34,73	4,77	4,99	39,64	5,02	5,22	-0,73	0,463	<0,01
Ogólne zdolności komunikacyjne	35,06	5,12	5,65	37,86	5,40	5,54	-0,42	0,675	<0,01
Zdolność zarządzania procesem doradczym	34,92	4,49	4,76	38,64	4,86	4,62	-0,56	0,578	<0,01
Kompetencje eksperckie	35,02	5,10	5,53	38,09	5,43	5,35	-0,46	0,645	<0,01
Zdolności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi	35,12	4,88	5,10	37,55	5,07	5,00	-0,36	0,716	<0,01

Adnotacja. *n* - liczba obserwacji; *M* - średnia; *Me* - mediana; *Z* - wartość statystyki testowej; *p* - istotność statystyczna; η^2 - wskaźnik siły efektu

Analiza wykazała brak istotnych statystycznie różnic. Oznacza to, że porównywane grupy nie różnią się między sobą pod względem porównywanych zmiennych. Jedynie osobisty rozwój i wyczerpanie były na poziomie tendencji statystycznej ($0,050 < p < 0,10$). Wynik, choć nieistotny, może sugerować że osoby pracujące w szkołach ponadpodstawowych mają wyższy poziom osobistego rozwoju niż te pracujące w podstawowych szkołach i przedszkolach, ale z kolei są one mniej wyczerpane.

Rysunek 18

Porównanie średnich dla poziomu dobrostanu psychicznego, prężności, wypalenia zawodowego i w poziomie postrzeganej samoskuteczności między doradcami pracującymi w przedszkole i szkołach podstawowych a w szkołach ponadpodstawowych. Słupki błędów to przedziały ufności 95%.



7.2.5. Związek pomiędzy brakiem zaangażowania i wyczerpaniem a poziomem prężności i czynnikami na nią się składającymi oraz poziomem postrzeganej samoskuteczności i czynnikami na niego się składającymi w grupie szkolnych doradców zawodowych

W celu sprawdzenia czy szkolni doradcy zawodowi z wyższym poziomem samoskuteczności i prężności będą wykazywać niższy poziom wypalenia zawodowego wykonano analizę korelacji r Pearsona (Tabela 27).

Tabela 27

Związek pomiędzy brakiem zaangażowania i wyczerpaniem a poziomem prężności i czynnikami na nią się składającymi oraz poziomem postrzeganej samoskuteczności i czynnikami na niego się składającymi

Zmienna		Brak zaangażowania	Wyczerpanie
Prężność - wynik ogólny	<i>r</i> Pearsona	-0,38	-0,33
	istotność	<0,001	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	<i>r</i> Pearsona	-0,34	-0,31
	istotność	<0,001	0,001
Otwartość na nowe doświadczenia	<i>r</i> Pearsona	-0,26	-0,18
	istotność	0,008	0,061
Kompetencje osobiste	<i>r</i> Pearsona	-0,43	-0,40
	istotność	<0,001	<0,001
Tolerancja	<i>r</i> Pearsona	-0,37	-0,33
	istotność	<0,001	<0,001
Optymistyczne nastawienie	<i>r</i> Pearsona	-0,35	-0,31
	istotność	<0,001	0,001
Poziom postrzeganej samoskuteczności (wynik ogólny)	<i>r</i> Pearsona	-0,52	-0,35
	istotność	<0,001	<0,001
Ogólne zdolności komunikacyjne	<i>r</i> Pearsona	-0,45	-0,24
	istotność	<0,001	0,012
Zdolność zarządzania procesem doradczym	<i>r</i> Pearsona	-0,44	-0,31
	istotność	<0,001	0,001
Kompetencje eksperckie	<i>r</i> Pearsona	-0,37	-0,27

	istotność	<0,001	0,006
Zdolności radzenia sobie z sytuacjami	r Pearsona	-0,44	-0,39
trudnymi	istotność	<0,001	<0,001

Analiza wykazała negatywny związek pomiędzy brakiem zaangażowania a wynikiem ogólnym prężności i każdym z poszczególnych czynników składających się na prężność. Oznacza to, że im badani mieli niższy poziom prężności, wytrwałości i determinacji w działaniu, otwartości na nowe doświadczenia, kompetencji osobistych i tolerancji, tym byli oni mniej zaangażowani. Podobnie było z wyczerpaniem, które było negatywnie związane z każdym z elementów prężności poza otwartością na nowe doświadczenia. Wskazuje to, że tym badani byli bardziej wyczerpani zawodowo, im mieli niższą prężność (poza otwartością na nowe doświadczenia). Siły związków dla tych zmiennych wahały się od słabych po umiarkowane.

Brak zaangażowania i wyczerpanie były także negatywnie związane z poziomem postrzeganej skuteczności i zmiennymi na niego się składającymi. Oznacza to, że im badani mieli wyższy poziom postrzeganej skuteczności, tym byli mniej wyczerpani i bardziej zaangażowani w pracę. Siła tych związków była umiarkowana poza silną relacją wyniku ogólnego postrzeganej skuteczności z brakiem zaangażowania.

7.2.6. Związek pomiędzy dobrostanem psychicznym a brakiem zaangażowania, wyczerpaniem i poziomem prężności wraz z czynnikami na niego się składającymi w grupie szkolnych doradców zawodowych

Następnie przeprowadzono analizę korelacji r Pearsona, by zweryfikować czy szkolni doradcy zawodowi doświadczający wyższego poziomu wypalenia zawodowego będą mieli niższy ogólny dobrostan psychiczny a także czy prężność jest negatywnie związana z dobrostanem psychicznym (Tabela 28).

Tabela 28

Związek pomiędzy dobrostanem psychicznym a brakiem zaangażowania, wyczerpaniem i poziomem prężności wraz z czynnikami na niego się składającymi

Zmienna		Ogólny dobrostan psychiczny	Autono mia	Panowanie nad otoczeniem	Osobisty rozwój	Pozytywne relacje z innymi	Cel życiowy	Samo- akcepta- cja
Brak	<i>r</i> Pearsona	-0,50	-0,31	-0,50	-0,37	-0,41	-0,49	-0,46
zaangażowania	istotność	<0,001	0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
	<i>r</i> Pearsona	-0,49	-0,33	-0,60	-0,27	-0,35	-0,47	-0,44
Wyczerpanie	istotność	<0,001	<0,001	<0,001	0,005	<0,001	<0,001	<0,001
	<i>r</i> Pearsona	0,55	0,45	0,55	0,43	0,36	0,48	0,49
Prężność - wynik ogólny	istotność	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Wytrwałość i determinacja w działaniu	<i>r</i> Pearsona	0,50	0,44	0,47	0,40	0,39	0,46	0,37
	istotność	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Otwartość na nowe doświadczenia	<i>r</i> Pearsona	0,51	0,40	0,42	0,45	0,39	0,48	0,47
	istotność	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Kompetencje osobiste	<i>r</i> Pearsona	0,57	0,49	0,61	0,42	0,34	0,48	0,50
	istotność	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Tolerancja	<i>r</i> Pearsona	0,53	0,43	0,54	0,42	0,32	0,46	0,50

	istotność	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
			1				
Optymistyczne	<i>r</i> Pearsona	0,43	0,35	0,49	0,31	0,23	0,35
nastawienie	istotność	<0,001	<0,001	<0,001	0,001	0,016	<0,001
			1				

Analiza wykazała szereg istotnych statystycznie relacji pomiędzy korelowanymi zmiennymi. Brak zaangażowania i wyczerpanie były negatywnie związane z ogólnym dobrostanem psychicznym i każdym z czynników składających się na dobrostan psychiczny – z autonomią, panowaniem nad otoczeniem, osobistym rozwojem, pozytywnymi relacjami z innymi, celem życiowym i samoakceptacją. Wyniki te wskazują, że im badani byli bardziej wyczerpani i mniej zaangażowani w pracę, tym ich dobrostan a także każdy ze składników na niego się składających pogarszał się.

Dobrostan z kolei był pozytywnie i istotnie statystycznie związany z prężnością. Okazuje się, że w im większym stopniu badani byli prężni, otwarci na nowe doświadczenia, kompetentni, wytrwali w działaniu, bardziej tolerancyjni i optymistyczni, tym mieli wyższy dobrostan psychiczny. Siła tych związków wahała się od umiarkowanych po silne.

7.2.7. Wpływ poziomu postrzeganej samoskuteczności i prężności psychicznej na brak zaangażowania w pracy i wyczerpanie w grupie szkolnych doradców zawodowych

W celu zweryfikowania hipotezy o istnieniu interakcji między samoskutecznością a prężnością psychiczną wykonano dwie analizy moderacji, gdzie zmiennymi niezależnymi były poziom postrzeganej skuteczności oraz prężność psychiczna. Zmienną zależną w pierwszej analizie był brak zaangażowania a w drugiej wyczerpanie. Analizy wykonano za pomocą makra PROCESS 4.3 (Hayes, 2013). Wyniki przeprowadzonej analizy przedstawiono w Tabeli 29 oraz na Rysunkach 19-20.

Tabela 29

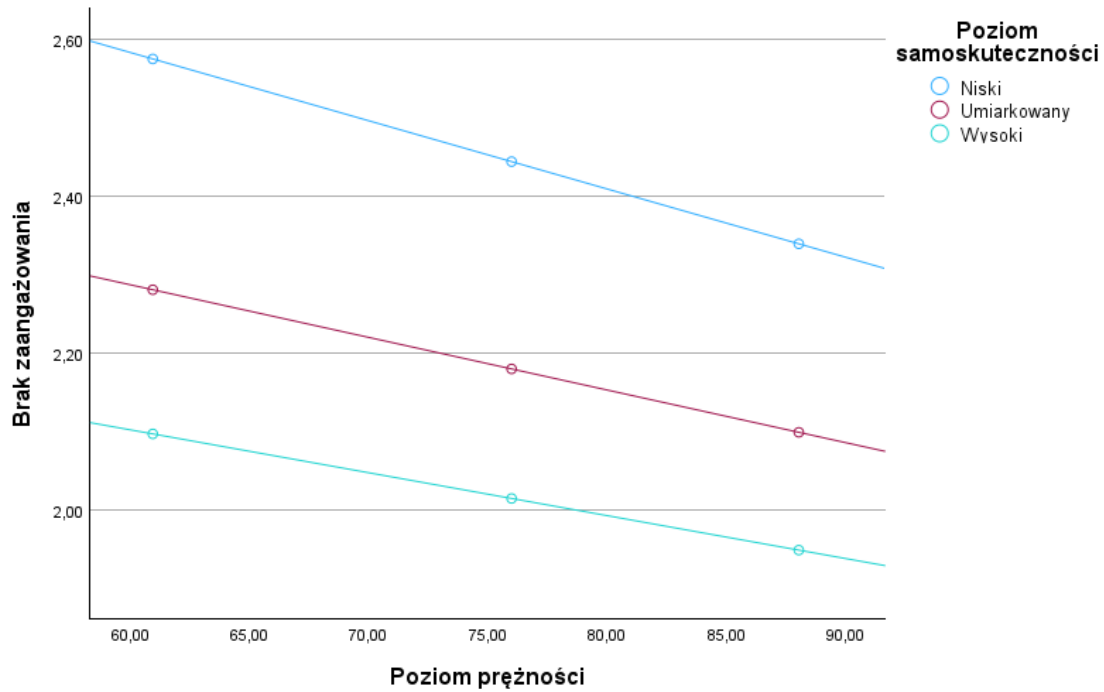
Wyniki analiz moderacji dotyczącej wpływu poziomu postrzeganej samoskuteczności i prężności psychicznej na brak zaangażowania w pracy i wyczerpanie w grupie szkolnych doradców zawodowych

Zmienna zależna	Zmienne niezależne	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Brak zaangażowania	Poziom postrzeganej samoskuteczności	-0,44	0,32	1,37	0,173
	Prężność psychiczna	-0,02	0,02	-0,86	0,391
	Samoskuteczność x Prężność psychiczna	0,00	0,00	0,52	0,605
Wyczerpanie	Poziom postrzeganej samoskuteczności	0,06	0,40	0,143	0,886
	Prężność psychiczna	0,01	0,03	0,31	0,754
	Samoskuteczność x Prężność psychiczna	-0,00	0,01	0,64	0,522

Analizy nie wykazały żadnych istotnych statystycznie efektów głównych ani interakcji. Nie można więc wnioskować o tym, by zachodziła interakcja samoskuteczności i prężności we wpływie na poziom zaangażowania w pracę ani na poziom wyczerpania.

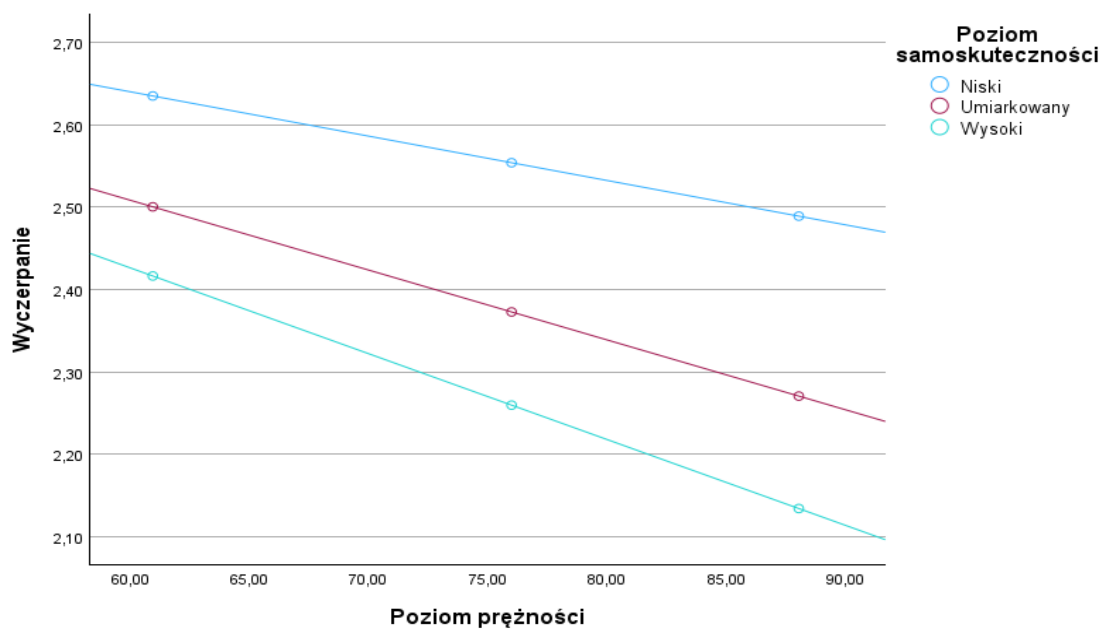
Rysunek 19

Efekt interakcji ukazujący wpływ poziomu postrzeganej samoskuteczności i prężności na brak zaangażowania



Rysunek 20

Efekt interakcji ukazujący wpływ poziomu postrzeganej samoskuteczności i prężności na wyczerpanie



7.2.8. Wpływ wypalenia zawodowego i postrzeganej samoskuteczności na dobrostan psychiczny w grupie badanych szkolnych doradców zawodowych

W celu oceny czy szkolni doradcy zawodowi z wyższym poziomem samoskuteczności będą wykazywać wyższy poziom dobrostanu psychicznego, niezależnie od poziomu wypalenia wykonano dwie analizy moderacji w których w pierwszej kolejności zmiennymi niezależnymi były wyczerpanie i samoskuteczność, a następnie zmiennymi niezależnymi były brak zaangażowania i samoskuteczność. Analizy te także wykonano za pomocą makra PROCESS 4.3 (Tabela 30, Rysunki 21-22).

Tabela 30

Wyniki analizy moderacji dotyczącej wpływu poszczególnych czynników wypalenia zawodowego i samoskuteczności na dobrostan psychiczny

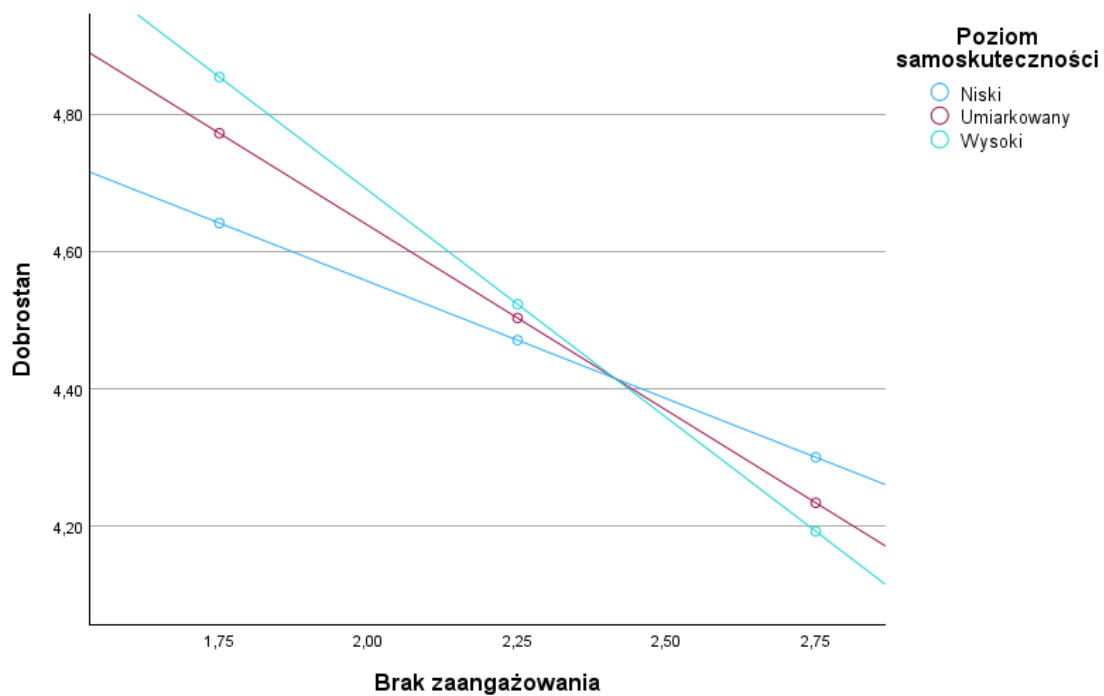
Zmienna zależna	Zmienne niezależne	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Dobrostan psychiczny	Brak zaangażowania	0,50	0,57	0,88	0,381
	Samoskuteczność	0,50	0,27	1,83	0,069
	Brak zaangażowania x samoskuteczność	-0,21	0,11	1,83	0,070
Dobrostan psychiczny	Wyczerpanie	0,48	0,49	1,00	0,321
	Samoskuteczność	0,52	0,24	2,16	0,033
	Wyczerpanie x samoskuteczność	-0,18	0,10	-1,89	0,061

Analiza nie wykazała istotnych statystycznie efektów interakcji dla wypalenia zawodowego i samoskuteczności we wpływie na dobrostan psychiczny, ale efekt ten był na poziomie tendencji statystycznej ($0,10 > p > 0,05$). Efekt interakcji dla braku zaangażowania polegał na tym, że u badanych wraz z nasileniem braku zaangażowania spadał poziom dobrostanu,

jednak dla wysokiej samoskuteczności brak zaangażowania wpływał silniej na dobrostan ($b = -0,66; p < 0,001$) niż przy umiarkowanej ($b = -0,43; p < 0,001$) i niskiej samoskuteczności ($b = -0,26; p = 0,034$), co jest widoczne na Rysunku 21.

Rysunek 21

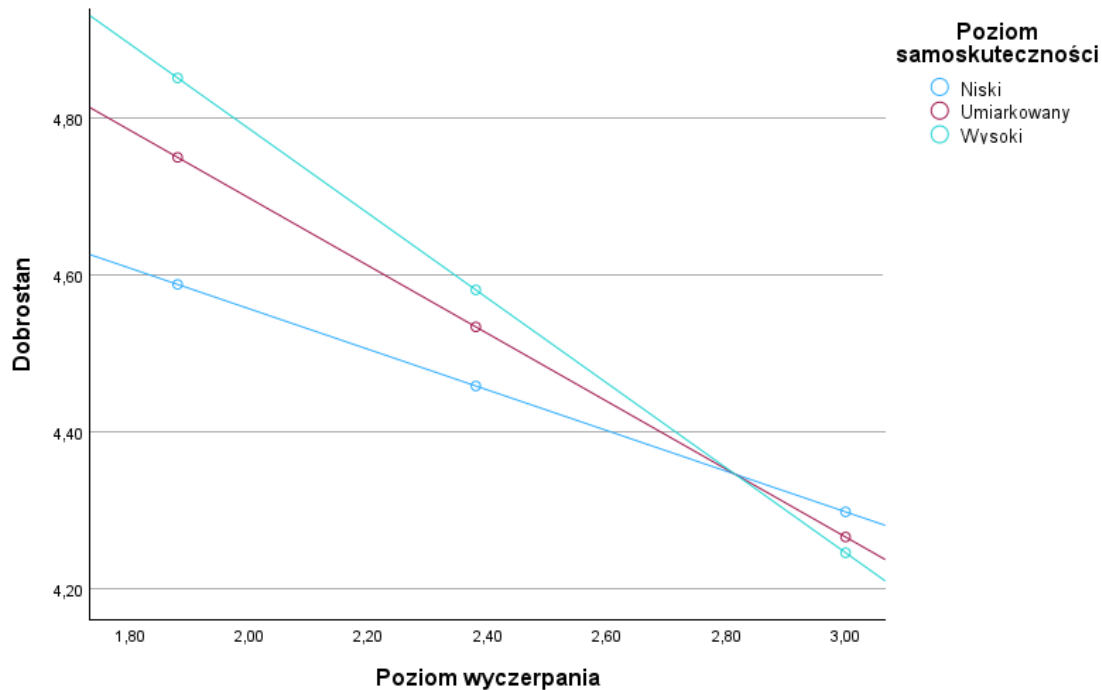
Efekt interakcji ukazujący wpływ braku zaangażowania i samoskuteczności na dobrostan psychiczny



Analogiczny efekt występował dla wyczerpania, gdzie dla wysokiej samoskuteczności wyczerpanie silniej wpływało na dobrostan psychiczny ($b = -0,54; p < 0,001$), niż dla umiarkowanej ($b = -0,43; p < 0,001$) i niskiej ($b = -0,25; p = 0,034$) (Rysunek 22).

Rysunek 22

Efekt interakcji ukazujący wpływ wyczerpania i samoskuteczności na dobrostan psychiczny

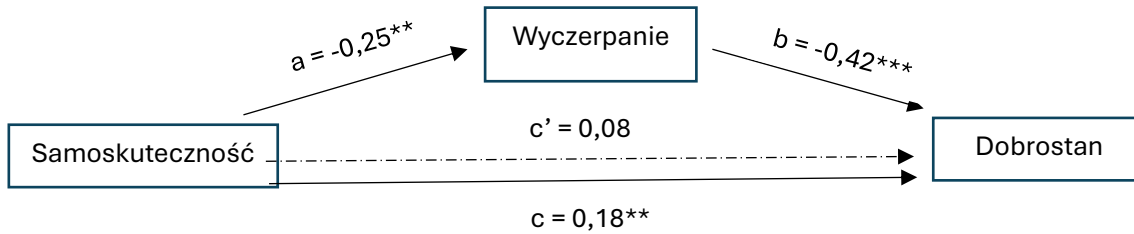


7.2.9. Mediacyjny wpływ wypalenia zawodowego na relację między samoskutecznością a dobrostanem

W kolejnej części analizy zweryfikowano hipotezy dotyczące pośredniego wpływu wypalenia zawodowego na relację między samoskutecznością a dobrostanem. W tym celu wykonano dwie analizy mediacji przy wykorzystaniu makra PROCESS. W pierwszej z nich mediatorem był brak zaangażowania, a w drugiej wyczerpanie. Do określenia 95% przedziału ufności wykorzystano metodę bootstrappingu, próbki 10.000. Wyniki, dla których przedział ufności nie zawiera zera, można uznać za takie, które wskazują na zachodzącą mediację. Na Rysunku 23 zaraportowano wyniki dla wyczerpania jako mediatora. Na wykresie tym raportowane są współczynniki niestandardyzowane. W Tabeli 31 można znaleźć szczegółowe wyniki wszystkich analiz mediacji, także ze standaryzowanymi efektami.

Rysunek 23

Model mediacji dla związku między samoskutecznością a dobrostanem z wyczerpaniem jako mediatorem



Adnotacja. *** - $p < 0,001$; ** - $p < 0,010$; * - $p < 0,050$

Tabela 31

Mediacyjny wpływ poszczególnych czynników wypalenia zawodowego na relację między samoskutecznością a poziomem dobrostanu

Mediator	Efekt ^a	B	SE	Beta	t	p	CI 95%	
							LL	UL
Wyczerpanie	a	-0,25	0,06	-0,35	3,84	0,002	1,43	2,12
	b	-0,42	0,09	-0,45	-4,90	<0,001	-0,58	-0,24
	c	0,18	0,06	0,28	2,92	0,004	0,06	0,31
	c'	0,08	0,06	0,12	1,29	0,200	-0,59	-0,25
	c - c'	0,10	0,04				0,04	0,18
Brak zaangażowania	a	-0,32	0,05	-0,52	6,14	<0,001	0,18	0,36
	b	-0,52	0,11	-0,49	-4,91	<0,001	-0,74	-0,31
	c	0,18	0,06	0,28	2,92	0,004	0,06	0,31
	c'	0,02	0,07	0,02	0,23	0,822	-0,12	0,15
	c - c'	0,02	0,07				0,09	0,27

Adnotacja. W modelu zmienną niezależną była samoskuteczność, a zmienną zależną dobrostan.

-c - c' to efekt pośredni, testujący efekt mediacji; jeśli przedziały ufności nie zawierają wartości „0” wynik testu jest istotny statystycznie na poziomie $p < 0,05$

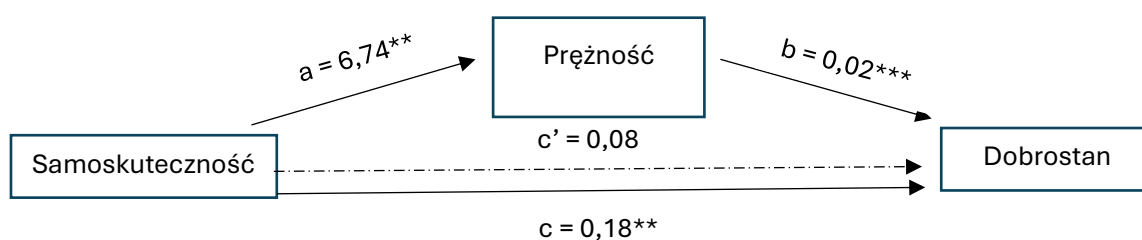
Analiza wykazała występowanie efektów mediacji zarówno wyczerpania jak i braku zaangażowania w relacji między postrzeganą samoskutecznością a dobrostanem, ponieważ przedziały ufności dla efektu pośredniego przechodzą przez „0”. Okazało się, że istotny efekt całkowity (c), czyli wpływ samoskuteczności na dobrostan słabnie istotnie statystycznie po uwzględnieniu mediatorów (c'). Oznacza to, że wyczerpanie i brak zaangażowania pośredniczą w relacji między postrzeganą samoskutecznością a dobrostanem.

7.2.10. Mediacyjny wpływ prężności na relację między postrzeganą samoskutecznością a dobrostanem psychicznym

W ostatniej analizie wykonano analizę mediacji za pomocą makra PROCESS, by zweryfikować czy prężność pośredniczy w relacji między samoskutecznością a dobrostanem psychicznym. Na Rysunku 24 znajdują się niestandardyzowane efekty, natomiast w Tabeli 32 można znaleźć także standaryzowane.

Rysunek 24

Model mediacji dla związku między postrzeganą samoskutecznością a dobrostanem psychicznym z prężnością jako mediatorem



Adnotacja. *** - $p < 0,001$; ** - $p < 0,010$; * - $p < 0,050$

Tabela 32

Mediacyjny wpływ prężności na relację między postrzeganą samoskutecznością a dobrostanem psychicznym

Zmienna zależna	Efekt ^a	B	SE	Beta	t	p	CI 95%	
							LL	UL
	a	6,74	1,99	0,32	3,38	0,001	2,79	10,69
	b	0,02	0,00	0,50	5,80	<0,001	0,01	0,02
Ogólny dobrostan psychiczny	c	0,18	0,06	0,28	2,92	0,004	0,06	0,31
	c'	0,08	0,06	0,12	1,34	0,185	-0,04	0,19
	c – c'	0,11	0,04				0,04	0,22

Adnotacja. W modelu zmienną niezależną była samoskuteczność, a mediatorem prężność.

^ac – c' to efekt pośredni, testujący efekt mediacji; jeśli przedziały ufności nie zawierają wartości „0” wynik testu jest istotny statystycznie na poziomie $p < 0,05$

Analiza ta również wykazała istotną statystycznie mediację. Okazuje się, że istotny statystycznie i pozytywny efekt całkowity (c), który wskazuje że wraz z rosnącym poziomem samoskuteczności, rośnie dobrostan, który staje się nieistotny po uwzględnieniu mediatora (c'). Natomiast istotne statystycznie są wtedy relacje między zmienną niezależną a mediatorem (a) oraz mediatorem a zmienną zależną (b).

Rozdział VIII

8. Dyskusja wyników

Celem rozdziału jest odniesienie uzyskanych wyników do istniejących badań i porównanie ich, wyjaśnienie przyczyn ewentualnych rozbieżności, wskazanie implikacji praktycznych i teoretycznych oraz zaproponowanie kierunków dalszych badań, które mogłyby pogłębić zrozumienie danego problemu i usunąć ograniczenia obecnego badania.

8.1. Ogólna charakterystyka wyników dla poszczególnych obszarów badania

Badania wskazały, że wiek badanych nie miał wpływu na ich dobrostan psychiczny, poziom autonomii, panowanie nad otoczeniem, osobisty rozwój, relacje z innymi, cel życiowy czy samoakceptację. Nie miał także istotnego wpływu na ich ogólny poziom prężności, wytrwałość i determinację w działaniu, otwartość na nowe doświadczenia, kompetencje osobiste, tolerancję ani optymistyczne nastawienie. Poziom wypalenia zawodowego nie zmieniał się w istotny sposób wraz z wiekiem badanych. Wiek badanych nie miał wyraźnego wpływu na ich umiejętności komunikacyjne, zdolność zarządzania procesem doradczym, kompetencje eksperckie ani radzenie sobie w trudnych sytuacjach.

Porównano wyniki dotyczące dobrostanu psychicznego między grupą 94 kobiet a grupą 11 mężczyzn. Analizowano następujące zmienne: *Ogólny dobrostan psychiczny*, *Autonomia*, *Panowanie nad otoczeniem*, *Osobisty rozwój*, *Pozytywne relacje z innymi*, *Cel życiowy*, *Samoakceptacja*. W większości analizowanych wymiarów kobiety uzyskały wyższe średnie rangi oraz średnie i mediany w porównaniu do mężczyzn, natomiast stwierdzono statystycznie istotną różnicę tylko w wymiarze *Osobisty rozwój*, gdzie kobiety uzyskały istotnie wyższe wyniki niż mężczyźni ($Z = -2,14$, $p = 0,032$, $\eta^2 = 0,04$). Różnice w wymiarach *Ogólny dobrostan psychiczny* ($p = 0,097$) oraz *Cel życiowy* ($p = 0,096$) zbliżały się jedynie do poziomu istotności statystycznej. W przypadku pozostałych zmiennych (*Autonomia*, *Panowanie nad otoczeniem*, *Pozytywne relacje z innymi*, *Samoakceptacja*) różnice między

kobietami a mężczyznami nie były istotne statystycznie ($p > 0,10$). Wielkości efektu (η^2) dla wszystkich porównań były małe lub bardzo małe, co sugeruje niewielki praktyczny wpływ płci na badane zmienne w tej konkretnej grupie. Średnie wyniki dla poszczególnych wymiarów dobrostanu (*Ogólny dobrostan, Autonomia, Panowanie nad otoczeniem, Osobisty rozwój, Pozytywne relacje, Cel życiowy, Samoakceptacja*) wahają się głównie między 4,30 a 4,76. Najwyższą średnią uzyskano dla *Osobistego rozwoju* ($M=4,76$), a najniższą dla *Autonomii* ($M=4,30$). Średni wynik ogólny dla prężności wynosi 73,23. Wyniki dla podskal (*Wytrwałość, Otwartość, Kompetencje osobiste*) mieszczą się w zakresie od 13,82 do 15,72. Średnia dla *braku zaangażowania* wynosi 2,25, a dla *wyczerpania* 2,41. Ogólny poziom postrzeganej samoskuteczności wyniósł na poziomie średniej 4,84. Średnie dla podwymiarów (*zdolności komunikacyjne, zarządzanie procesem doradczym*) wynoszą od 4,55 do 5,24. Wyniki wskazują na ogólnie dobre poziomy dobrostanu psychicznego, prężności i poczucia własnej skuteczności w badanej grupie, przy stosunkowo niskim poziomie wypalenia. Analiza porównawcza między płciami wykazała, że kobiety mają istotnie wyższy poziom *osobistego rozwoju* niż mężczyźni, jednak w pozostałych wymiarach dobrostanu różnice nie są znaczące statystycznie lub są niewielkie. Podobnie jak w przypadku PWB, kobiety uzyskały wyższe średnie rangi oraz średnie dla wyniku ogólnego prężności i większości jej podskal w porównaniu do mężczyzn. Stwierdzono statystycznie istotną różnicę w podskali *Otwartość na nowe doświadczenia*, gdzie kobiety ($M=15,88$) uzyskały istotnie wyższe wyniki niż mężczyźni ($M=14,36$) ($Z = -2,43, p = 0,015$). Różnica w podskali *Wytrwałość i determinacja w działaniu* ($p = 0,096$) była bliska istotności statystycznej, z wyższymi wynikami dla kobiet. Nie stwierdzono istotnych różnic dla wyniku ogólnego prężności oraz podskal: *Kompetencje osobiste, Tolerancja, Optymistyczne nastawienie*. Wielkości efektu (η^2) były generalnie małe ($\leq 0,06$), co sugeruje niewielki wpływ płci na zmienność wyników prężności w badanej grupie. Kobiety (średnia ranga = 54,72) uzyskały wyższe wyniki w zakresie ogólnego

poczucia samoskuteczności niż mężczyźni (średnia ranga = 38.27). Średnia dla kobiet wyniosła $M=4.87$ ($Me=5.02$), a dla mężczyzn $M=4.53$ ($Me=4.76$). Różnica ta zbliżała się do progu istotności statystycznej ($Z = -1.70, p = 0.090$). Wielkość efektu była mała ($\eta^2 = 0.03$), co wskazuje na niewielki praktyczny wpływ płci na ogólny poziom samoskuteczności w tej grupie. Kobiety (średnia ranga = 54.95) oceniły swoje *zdolności komunikacyjne* wyżej niż mężczyźni (średnia ranga = 36.36). Średnia dla kobiet wyniosła $M=5.26$ ($Me=5.60$), a dla mężczyzn $M=4.66$ ($Me=5.15$). Różnica ta była na granicy istotności statystycznej ($Z = -1.92, p = 0.055$). Wielkość efektu była mała ($\eta^2 = 0.04$). W obszarze *zdolności zarządzania procesem doradczym* zaobserwowano odwrotną tendencję – mężczyźni uzyskali nieco wyższą średnią rangę (61.14) niż kobiety (52.05). Średnia dla mężczyzn wyniosła $M=4.85$ ($Me=4.90$), a dla kobiet $M=4.51$ ($Me=4.71$). Różnica ta nie była jednak istotna statystycznie ($Z = -0.94, p = 0.349$). Wielkość efektu była pomijalna ($\eta^2 < 0.01$). Kobiety (średnia ranga = 55.51) uzyskały istotnie wyższe wyniki w zakresie postrzeganych *kompetencji eksperckich* niż mężczyźni (średnia ranga = 31.55). Średnia dla kobiet wyniosła $M=5.33$ ($Me=5.68$), a dla mężczyzn $M=4.42$ ($Me=4.82$). Różnica ta była istotna statystycznie ($Z = -2.47, p = 0.013$). Wielkość efektu była mała do średniej ($\eta^2 = 0.06$), wskazując na największy wpływ płci spośród analizowanych wymiarów samoskuteczności. Kobiety (średnia ranga = 54.52) oceniły swoje zdolności radzenia sobie w trudnych sytuacjach wyżej niż mężczyźni (średnia ranga = 40.00). Średnia dla kobiet wyniosła $M=4.99$ ($Me=5.10$), a dla mężczyzn $M=4.35$ ($Me=4.90$). Różnica ta nie była istotna statystycznie ($Z = -1.50, p = 0.134$). Wielkość efektu była mała ($\eta^2 = 0.02$). Podsumowując, kobiety w badanej grupie wykazywały generalnie wyższy poziom postrzeganej samoskuteczności niż mężczyźni, zwłaszcza w zakresie *kompetencji eksperckich*, gdzie różnica była istotna statystycznie. Różnice w ogólnym poziomie samoskuteczności oraz *zdolnościach komunikacyjnych* zbliżały się do istotności statystycznej, również na korzyść kobiet. Nie zaobserwowano istotnych różnic w *zdolności*

zarządzania procesem doradczym oraz zdolności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi.

Wielkości efektu wskazują jednak, że wpływ płci na postrzeganą samoskuteczność w badanej grupie jest generalnie niewielki. W przypadku wypalenia zawodowego i wymiaru *Braku zaangażowania* średnie rangi dla kobiet (53.15) i mężczyzn (51.73) były bardzo zbliżone. Średnie (M) i mediany (Me) wyników były identyczne dla obu grup i wynosiły 2.25. Test U Manna-Whitneya nie wykazał żadnych istotnych statystycznie różnic między kobietami a mężczyznami pod względem *Braku zaangażowania* ($Z = -0.15$, $p = 0.883$). Wielkość efektu była pomijalna ($\eta^2 < 0.01$), co potwierdza brak praktycznych różnic między płciami w tym wymiarze. W obszarze *Wyczerpania* średnie rangi dla kobiet (52.77) i mężczyzn (55) były również bardzo podobne. Średnie i mediany wyników były na zbliżonym poziomie: dla kobiet $M=2.41$ ($Me=2.38$), a dla mężczyzn $M=2.44$ ($Me=2.50$). Podobnie jak w przypadku *Braku zaangażowania*, test U Manna-Whitneya nie wykazał żadnych istotnych statystycznie różnic między kobietami a mężczyznami pod względem poziomu *Wyczerpania* ($Z = -0.23$, $p = 0.817$). Wielkość efektu była również pomijalna ($\eta^2 < 0.01$). Podsumowując, analiza porównawcza nie wykazała istotnych statystycznie różnic w poziomie wypalenia zawodowego (zarówno w wymiarze *Braku zaangażowania*, jak i *Wyczerpania*) między kobietami a mężczyznami w badanej grupie. Obie grupy prezentowały bardzo zbliżone wyniki, a wpływ płci na poziom wypalenia w tej próbie był znikomy.

Dla wszystkich siedmiu wymiarów dobrostanu psychicznego (*Ogólny dobrostan, Autonomia, Panowanie nad otoczeniem, Osobisty rozwój, Pozytywne relacje z innymi, Cel życiowy, Samoakceptacja*) oraz obu miar stażu pracy (ogółem i w zawodzie doradcy) uzyskane współczynniki korelacji r Pearsona były bardzo niskie, bliskie zera (wartości bezwzględne od 0.03 do 0.12). Żadna z obliczonych korelacji nie była istotna statystycznie (wszystkie wartości $p > 0.20$). **W badanej grupie nie stwierdzono istotnego związku pomiędzy długością stażu pracy (ogólnego ani w zawodzie doradcy) a poziomem**

dobrostanu psychicznego. Podobnie jak w przypadku dobrostanu, korelacje pomiędzy stażem pracy (ogólnym i w zawodzie doradcy) a wynikiem ogólnym prężności oraz jej poszczególnymi wymiarami (*Wytrwałość, Otwartość, Kompetencje osobiste, Tolerancja, Optymistyczne nastawienie*) były bardzo słabe (wartości bezwzględne od 0.00 do 0.05). Żaden ze związków nie osiągnął istotności statystycznej (wszystkie wartości $p > 0.60$). **Długość stażu pracy (ogólnego i w zawodzie doradcy) nie była istotnie powiązana z poziomem prężności w badanej grupie.** Korelacje pomiędzy stażem pracy (ogólnym i w zawodzie doradcy) a *Brakiem zaangażowania* oraz *Wyczerpaniem* były bardzo słabe (wartości bezwzględne od 0.00 do 0.06). Żaden ze związków nie był istotny statystycznie (wszystkie wartości $p > 0.55$). **W badanej grupie nie stwierdzono istotnego związku pomiędzy długością stażu pracy a poziomem wypalenia zawodowego.** Wszystkie obliczone korelacje pomiędzy stażem pracy (ogólnym i w zawodzie doradcy) a ogólnym poczuciem samoskuteczności oraz jego wymiarami (*Zdolności komunikacyjne, Zarządzanie procesem doradczym, Kompetencje eksperckie, Radzenie sobie z trudnościami*) były bardzo słabe (wartości bezwzględne od 0.00 do 0.08). Żaden ze związków nie okazał się istotny statystycznie (wszystkie wartości $p > 0.39$). **Długość stażu pracy nie była istotnie powiązana z poziomem postrzeganej samoskuteczności w badanej grupie.**

Doradcy ze szkół ponadpodstawowych mieli tendencję do uzyskiwania wyższych średnich rang i wyników we wszystkich wymiarach PWB w porównaniu do doradców z przedszkoli/szkół podstawowych. Różnica w wymiarze *Osobisty rozwój* zbliżała się do istotności statystycznej ($Z = -1.78, p = 0.076, \eta^2 = 0.05$), wskazując na wyższy poziom rozwoju osobistego w grupie ze szkół ponadpodstawowych. Pozostałe różnice były nieistotne ($p > 0.13$). Doradcy z przedszkoli/szkół podstawowych mieli nieco wyższe średnie rangi i wyniki w zakresie prężności (ogólnej i we wszystkich podskalach) niż doradcy ze szkół ponadpodstawowych, jednak żadna z tych różnic nie była istotna statystycznie (wszystkie $p >$

0.37). Doradcy z przedszkoli/szkół podstawowych wykazywali wyższy poziom obu wymiarów wypalenia (wyższe średnie rangi i wyniki) w porównaniu do doradców ze szkół ponadpodstawowych. Różnica w poziomie *Wyczerpania* zbliżała się do istotności statystycznej ($Z = -1.80$, $p = 0.072$, $\eta^2 = 0.05$). Różnica w *Braku zaangażowania* była nieistotna ($p = 0.120$). Doradcy ze szkół ponadpodstawowych mieli tendencję do uzyskiwania nieco wyższych średnich rang i wyników w zakresie ogólnej samoskuteczności i jej wymiarów niż doradcy z przedszkoli/szkół podstawowych, ale żadna z tych różnic nie była istotna statystycznie (wszystkie $p > 0.46$). Dla wszystkich porównań, wskaźniki siły efektu η^2 były małe (≤ 0.05), co sugeruje niewielkie praktyczne znaczenie obserwowanych różnic między grupami. Zaobserwowano pewne tendencje wskazujące na potencjalnie wyższy *Rozwój osobisty* i niższy poziom *Wyczerpania* u doradców ze szkół ponadpodstawowych, ale generalnie różnice między grupami były niewielkie i w większości nieistotne statystycznie.

8.2. Weryfikacja hipotez w kontekście badań

Hipoteza 1: Szkolni doradcy zawodowi z wyższym poziomem samoskuteczności będą wykazywać niższy poziom wypalenia zawodowego.

Uzyskane wyniki w pracy doktorskiej **potwierdziły powyższą hipotezę**, co oznacza, że im badani mieli wyższy poziom postrzeganej skuteczności, tym byli mniej wyczerpani i bardziej zaangażowani w pracę. Siła tych związków była umiarkowana poza silną relacją wyniku ogólnego postrzeganej skuteczności z brakiem zaangażowania. Jest to zgodne z uzyskanymi wynikami m.in. Shoji i współpracowników (2016), którzy przeprowadzili metaanalizę badającą związek między poczuciem skuteczności a wypaleniem w różnych grupach zawodowych. Stwierdzili ujemną korelację na średnim poziomie $r = -0.33$. Co istotne, związek ten okazał się silniejszy w grupie nauczycieli ($r = -0.38$) w porównaniu do innych profesji, np. pracowników ochrony zdrowia ($r = -0.26$). Także Zee i Koomen (2016) w swojej obszernej syntezie badań nad poczuciem samoskuteczności wśród nauczycieli

potwierdziły spójne negatywne powiązania z czynnikami wypalenia zawodowego. Podobne wyniki uzyskali Savas i in., (2009), którzy przeprowadzili badanie na próbie 163 tureckich nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Wyniki analizy korelacji wykazały istotny, ujemny związek o umiarkowanej sile między ogólnym poziomem poczucia skuteczności a ogólnym wskaźnikiem wypalenia (mierzonym za pomocą MBI). Analiza regresji hierarchicznej dodatkowo potwierdziła, że poczucie skuteczności wśród nauczycieli jest istotnym negatywnym predyktorem wypalenia zawodowego ($\beta=-0.495$, $p<0.001$), nawet po uwzględnieniu zmiennych demograficznych takich jak płeć, staż pracy i wiek. Oznacza to, że nauczyciele o niższym poczuciu własnej skuteczności doświadczali wyższego poziomu wypalenia. Warto jednak przywołać badania podłużne, które pozwalają na analizę zależności czasowych między zmiennymi. Kluczowe znaczenie mają tu wyniki badania przeprowadzonego przez Kim i Burić (2020) na dużej próbie chorwackich nauczycieli. Główne odkrycie tego badania wskazuje, że wypalenie zawodowe (mierzone wymiarami *Wyczerpania* i *Braku zaangażowania*) odgrywało bardziej znaczącą rolę w przewidywaniu przyszłego poziomu poczucia własnej skuteczności nauczycieli, niż poczucie własnej skuteczności w przewidywaniu przyszłego poziomu wypalenia. Innymi słowy, doświadczanie symptomów wypalenia, takich jak silne wyczerpanie czy utrata zaangażowania w pracę, w większym stopniu przyczyniało się do późniejszego spadku wiary nauczyciela we własne możliwości, niż odwrotnie. Najbardziej prawdopodobnym wyjaśnieniem obserwowanych zależności jest istnienie złożonej, wzajemnej lub cyklicznej relacji między poczuciem skuteczności a wypaleniem w czasie. Niski poziom poczucia skuteczności może zwiększać podatność nauczyciela na stresory zawodowe, utrudniając efektywne radzenie sobie w sytuacjach trudnych i przyczyniając się do rozwoju wypalenia. Jednocześnie, samo doświadczenie wypalenia – charakteryzujące się utratą zasobów, negatywnymi emocjami i poczuciem porażki – prowadzi do dalszego obniżenia wiary we własne możliwości. Badania

podłużne prowadzone przez Skaalvik i Skaalvik (2020) również sugerują taką wzajemną dynamikę. W ujęciu samoskuteczności wg Bandury poczucie własnej skuteczności jest traktowane jako kluczowy zasób osobisty. Zasoby te pomagają jednostkom radzić sobie z wymaganiami środowiska i chronić swój dobrostan. Wysoki poziom poczucia skuteczności działa jak bufor, chroniąc nauczycieli przed negatywnymi skutkami stresu zawodowego i zmniejszając prawdopodobieństwo wypalenia. Nauczyciele z silnym poczuciem skuteczności mogą postrzegać wymagania zawodowe jako mniej zagrażające i wierzyć, że posiadają zdolności, aby im sprostać, co zmniejsza ryzyko utraty zasobów i rozwoju wypalenia.

Hipoteza 2: Wyższy poziom prężności psychicznej u szkolnych doradców zawodowych będzie skorelowany z niższym poziomem wypalenia zawodowego

Uzyskane wyniki **potwierdziły hipotezę**, że im badani mieli niższy poziom prężności, wytrwałości i determinacji w działaniu, otwartości na nowe doświadczenia, kompetencji osobistych i tolerancji, tym byli oni mniej zaangażowani. Podobnie było z wyczerpaniem, które było negatywnie związane z każdym z elementów prężności poza otwartością na nowe doświadczenia. Badani byli bardziej wyczerpani zawodowo, im mieli niższą prężność (poza *Otwartością na nowe doświadczenia*). Siły związków dla tych zmiennych wahały się od słabych po umiarkowane. Analizując związek między indywidualnym zasobem, jakim jest prężność psychiczna, a syndromem wypalenia zawodowego, nie można pomijać specyfiki środowiska pracy. Praca szkolnego doradcy zawodowego realizowana jest w unikalnym kontekście organizacyjnym szkoły, który sam w sobie może generować liczne stresory. Należą do nich między innymi wymagania administracyjne, konieczność współpracy z różnymi grupami interesariuszy (uczniowie o zróżnicowanych potrzebach, rodzice, nauczyciele, dyrekcja), presja związana z wynikami i efektywnością działań, a także często niejasno zdefiniowane role i obowiązki. Wyniki zgodne są z badaniami przeprowadzonymi przez Pluskotę i Zdziarskiego (2022), gdzie stwierdzono ujemną korelację [$(r) = -0.617, p <$

0.001)] między ogólnym wskaźnikiem prężności psychicznej a ogólnym wskaźnikiem wypalenia zawodowego. Podobne wnioski płyną z badania przeprowadzonego przez Moreno-Lucas i współpracowników (2023) na grupie 470 nauczycieli w Hiszpanii. Wykazano istotne statystycznie ujemne korelacje między prężnością a dwoma wymiarami wypalenia (mierzonego kwestionariuszem MBI): *Wyczerpaniem emocjonalnym* ($r = -0.133, p < 0.01$) i *Cynizmem* ($r = -0.221, p < 0.01$). Jednocześnie stwierdzono istotną dodatnią korelację między prężnością a poczuciem efektywności zawodowej ($r = 0.449, p < 0.01$), co sugeruje, że prężność sprzyja pozytywnej ocenie własnych dokonań zawodowych. Należy także pamiętać, że zdecydowana większość badań prowadzona była wśród nauczycieli, a wyniki przenoszone są na szkolnych doradców zawodowych. Nieliczne (w porównaniu do ilości analiz prowadzonych wśród nauczycieli czy studentów) badania prowadzone wśród szkolnych doradców zawodowych (Lee i in., 2019) wskazują, że szkolni doradcy zawodowi charakteryzują się wyższym poziomem prężności psychicznej, co może oznaczać, że zawód ten wybierają osoby o wyższych osobistych zasobach niż przedstawiciele np. ochrony zdrowia.

Hipoteza 3: Szkolni doradcy zawodowi, u których występuje wyższy poziom wypalenia zawodowego będą doświadczali niższego dobrostanu psychicznego.

Uzyskane wyniki **potwierdzają hipotezę nr 3**. Oznacza to, że *Brak zaangażowania* i *Wyczerpanie* były negatywnie związane z ogólnym dobrostanem psychicznym i każdym z czynników składających się na dobrostan psychiczny – z *Autonomią, Panowaniem nad otoczeniem, Osobistym rozwojem, Pozytywnymi relacjami z innymi, Celem życiowym* i *Samoakceptacją*. Wyniki te wskazują, że im badani byli bardziej wyczerpani i mniej zaangażowani w pracę, tym ich dobrostan, a także każdy ze składników na niego się składających pogarszał się. Podobne wyniki uzyskano w badaniach Ku-Johari i in., (2022), którzy podkreślili, że doradcy szkolni, aby skutecznie radzić sobie z wymaganiami

zawodowymi, stresem i ryzykiem wypalenia, potrzebują wysokiego poziomu dobrostanu psychicznego, który pełni funkcję ochronną i stanowi ważny element dbania o siebie (self-care). Inne badania prowadzone wśród szkolnych doradców zawodowych (Fye i in., 2020; Jones i Pijanowski, 2023) wykazują negatywną korelację między wypaleniem a satysfakcją z pracy, która jest kluczowym wskaźnikiem dobrostanu psychicznego.

Hipoteza 4: Istnieje związek między wysoką prężnością a wysokim dobrostanem psychicznym wśród szkolnych doradców zawodowych.

Uzyskane wyniki **potwierdziły hipotezę 4**. Dobrostan był pozytywnie i istotnie statystycznie związany z prężnością. Okazuje się, że w im większym stopniu badani byli prężni, otwarci na nowe doświadczenia, kompetentni, wytrwali w działaniu, bardziej tolerancyjni i optymistyczni, tym mieli wyższy dobrostan psychiczny. Siła tych związków wahała się od umiarkowanych po silne. Niedostatek w zakresie badań empirycznych wśród doradców zawodowych stwarza konieczność oparcia wniosków na badaniach przeprowadzonych w grupach zawodowych o zbliżonej charakterystyce pracy. Dotyczy to przede wszystkim nauczycieli oraz pielęgniarek, dla których dostępne materiały dostarczają znacznie bogatszych danych. Zawody te, podobnie jak praca doradcy szkolnego, charakteryzują się wysokim poziomem interakcji interpersonalnych, obciążeniem emocjonalnym, koniecznością radzenia sobie ze stresem i ryzykiem wypalenia zawodowego. Przyjęcie założenia o podobieństwie mechanizmów psychologicznych (takich jak rola prężności w buforowaniu stresu i jej związek z dobrostanem) w tych grupach wydaje się uzasadnione. Badania (Collie i in., 2015; Gilar-Corbi i in., 2024; Mansfield, 2021) wskazują, że prężność psychiczna ma istotny wpływ na dobrostan psychiczny nauczycieli. Ponadto jak podkreśla Hasher i in., (2021) w ostatnich 10 latach zauważalny jest znaczny wzrost badań nad rolą prężności psychicznej w kontekście dobrostanu psychicznego wśród nauczycieli, ich wypalenia zawodowego i satysfakcji z pracy.

Hipoteza 5: Wypalenie zawodowe pełni rolę mediatora między samoskutecznością a dobrostanem psychicznym.

Analiza wykazała występowanie efektów mediacji zarówno *Wyczerpania* jak i *Braku zaangażowania* (komponenty wypalenia zawodowego) między postrzeganą samoskutecznością a dobrostanem psychicznym, a więc **hipoteza 5 została potwierdzona**. *Wyczerpanie* i *Brak zaangażowania* pośredniczą w relacji między postrzeganą samoskutecznością a dobrostanem psychicznym. Jak wskazuje Li (2023) wyższa samoskuteczność prowadzi do niższego poziomu wypalenia, pośrednio przyczynia się ona do promowania pozytywnych stanów związanych z dobrostanem. Nauczyciele o wysokiej samoskuteczności doświadczają mniej stresu i rzadziej ulegają wypaleniu, co bezpośrednio przekłada się na ich ogólny dobrostan psychiczny. Wyniki Niles i in. (2024) czy Earle (2017) prowadzone wśród szkolnych doradców zawodowych potwierdzają, że wyższy poziom poczucia samoskuteczności przewiduje niższy poziom wypalenia zawodowego, a to istotnie wpływa na dobrostan.

Hipoteza 6: Prężność psychiczna pełni rolę mediacyjną między poczuciem samoskuteczności a dobrostanem psychicznym.

Badania potwierdziły, że prężność pośredniczy między samoskutecznością a dobrostanem psychicznym, co oznacza, że **hipoteza nr 6 została potwierdzona**. Otrzymany wynik jest zgodny z dokonanym przeglądem badań nad mediacyjną rolą prężności między poczuciem samoskuteczności a dobrostanem psychicznym. Badania te obejmują różne grupy zawodowe, w tym nauczycieli, studentów (jako przyszłych profesjonalistów), pracowników administracji publicznej, a także innych grup zawodowych. Badania wśród nauczycieli (języka angielskiego) w Chinach wskazały, że prężność (oraz satysfakcja z nauczania) mediowały związek między samoskutecznością a dobrostanem nauczycieli. Badanie potwierdza, że poczucie własnej skuteczności nauczycieli wpływa na ich dobrostan nie tylko

bezpośrednio, ale także poprzez mechanizmy zwiększania satysfakcji z wykonywanej pracy oraz budowania ich prężności psychicznej (Wang i in., 2024). Badania Qin i in., (2023) wśród studentów chińskich (N=480) również potwierdziły, że prężność psychiczna w pełni mediowała związek między ogólną samoskutecznością a zdrowiem psychicznym (przy założeniu, że dobrostan psychiczny jest wskaźnikiem zdrowia psychicznego). Prężność była istotnym mediatorem wpływu samoskuteczności (oraz stresu i wsparcia społecznego) na dobrostan psychiczny w badaniach prowadzonych przez Berdida i in., (2023) wśród studentów pielęgniarstwa (wykorzystując m.in. skalę PWB). Z kolei Bagdziūnienė i in., (2023) analizowali związek między prężnością emocjonalną nauczycieli, ich zasobami w pracy (informacja zwrotna, autonomia, wsparcie społeczne, możliwości rozwoju) i zasobami osobistymi (samoskuteczność), a ich dobrostanem i intencją odejścia z zawodu. Badanie wykazało, że prężność emocjonalna nauczycieli mediowała pozytywny związek między ich samoskutecznością zawodową a dobrostanem. Efekt pośredni samoskuteczności na dobrostan poprzez prężność emocjonalną był istotny statystycznie. Stwierdzono również istotny bezpośredni wpływ samoskuteczności na dobrostan ($b = 0.529, p < 0.001$), co wskazuje na częściową mediację.

Podsumowując uzyskane wyniki potwierdzają słuszność prowadzenia badań związanych z poczuciem własnej skuteczności, prężności psychicznej, wypaleniem zawodowym i dobrostanem psychicznym wśród szkolnych doradców zawodowych. Zarówno samoskuteczność jak i prężność są zasobami, które można i należy rozwijać. Oznacza to, że interwencje psychologiczne i działania organizacyjne mogą być projektowane w taki sposób, aby synergistycznie wzmacniać oba te konstrukty. Na przykład programy rozwojowe dla nauczycieli czy doradców mogłyby obejmować zarówno elementy budujące wiarę we własne możliwości (np. poprzez stopniowanie trudności zadań, modelowanie sukcesu, analizę dotychczasowych osiągnięć), jak i trening konkretnych umiejętności radzenia sobie ze

stresem, regulacji emocji czy elastyczności poznawczej (np. techniki relaksacyjne, mindfulness). Połączenie tych podejść, opartych na źródłach samoskuteczności wskazanych przez Bandurę oraz na strategiach wzmacniania prężności może przynieść znacznie silniejszy i trwalszy efekt w postaci poprawy dobrostanu, a co za tym idzie przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu niż działania skoncentrowane tylko na jednym z tych zasobów. W kolejnym podrozdziale zostaną wskazane rekomendacje i propozycja planu wsparcia szkolnych doradców zawodowych w zakresie dobrostanu psychicznego.

8.2. Rekomendacje

Szkolni doradcy zawodowi i nauczyciele, którzy charakteryzują się wysokim poczuciem własnej skuteczności i prężnością psychiczną, mogą pełnić rolę niezwykle ważnych, pozytywnych wzorców dla swoich uczniów. Poprzez własną postawę – okazywanie optymizmu, wytrwałości w obliczu trudności, wiary we własne możliwości oraz umiejętności adaptacyjnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych – mogą inspirować młodych ludzi do rozwijania tych cennych cech (zgodnie z mechanizmem uczenia się przez obserwację, opisanym przez Bandurę). Dlatego dbanie o dobrostan psychiczny i zasoby osobiste szkolnych doradców zawodowych ma podwójne znaczenie – nie tylko dla nich samych, ale także dla przyszłych pokoleń, na które wywierają tak znaczący wpływ.

Analiza dostępnych danych naukowych wskazuje, że problem wypalenia zawodowego w edukacji ma charakter systemowy. Nie jest on jedynie indywidualną przypadłością wynikającą z cech osobowości czy braku umiejętności radzenia sobie ze stresem, lecz często stanowi odpowiedź na długotrwałe narażenie na czynniki stresogenne obecne w środowisku pracy. W przypadku doradców szkolnych, do czynników ryzyka zalicza się nadmierne obciążenie obowiązkami, niejasność roli zawodowej, brak wsparcia ze strony dyrekcji oraz brak dostępu do superwizji (choć tak naprawdę czynniki te dotyczą nie tylko doradców zawodowych, ale także innych specjalistów i samych nauczycieli). Przeglądy interwencji

konsekwentnie podkreślają potrzebę działań nie tylko na poziomie indywidualnym, ale również (a może przede wszystkim) organizacyjnym, które modyfikują środowisko pracy i redukują źródła stresu.

8.2.1. Modelowanie psychospołecznego środowiska szkolnych doradców zawodowych

Szkolni doradcy zawodowi działają w warunkach systemowego niedofinansowania, braków kadrowych oraz braku jasno określonych standardów świadczenia usług. Skutkuje to przeciążeniem pracą, frustracją i poczuciem braku wpływu na jakość oferowanego wsparcia. Nawet po wprowadzeniu obowiązkowych zajęć z doradztwa zawodowego, liczba godzin przeznaczonych na te działania jest często uznawana za niewystarczającą do efektywnej realizacji zadań. Problemy z dobrostanem kadr oświaty w Polsce mają charakter nie tyle przejściowy czy indywidualny, ile chroniczny i strukturalny. Wieloletnie raporty Najwyższej Izby Kontroli (NIK) sygnalizowały zaniedbania w obszarze organizacji i dostępności wsparcia psychologiczno-pedagogicznego w szkołach. Kwestie niskich wynagrodzeń oraz nadmiernej biurokracji są podnoszone przez środowisko nauczycielskie od wielu lat. Pandemia COVID-19, choć bez wątplenia stanowiła dodatkowe potężne źródło stresu, w istocie jedynie nasiliła istniejące wcześniej słabości polskiego systemu oświaty. Oznacza to, że skuteczne działania na rzecz poprawy dobrostanu psychicznego nauczycieli i doradców muszą wykraczać poza interwencje doraźne i obejmować głębokie zmiany systemowe.

8.2.1.1. Regulacje prawne.

Obowiązujące w Polsce regulacje prawne, w tym fundamentalna dla zawodu nauczyciela Ustawa- Karta Nauczyciela oraz przepisy Ustawy - Prawo oświatowe zawierają pewne rozwiązania, które mogą być postrzegane jako formy wsparcia dla pracowników oświaty. Przykładem jest urlop dla poratowania zdrowia przewidziany w Karcie Nauczyciela. Niemniej jednak, efektywność i adekwatność tych rozwiązań do współczesnych wyzwań zawodowych i psychospołecznych bywa przedmiotem dyskusji i krytyki. Badania wskazują,

że wprowadzane zmiany prawne nie zawsze przekładają się na realną poprawę jakości wsparcia oferowanego w systemie, co może być źródłem frustracji i poczucia bezsilności wśród nauczycieli. Przykładowo, analiza wpływu zmian prawnych w kontekście wsparcia uczniów zdolnych pokazała, że nie wpłynęły one znacząco na jakość tego wsparcia, które w dużej mierze opierało się na autonomii i wewnętrznej motywacji nauczycieli (Giza, 2006, 2020). Niewystarczające lub nieprecyzyjne uregulowanie standardów świadczenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także uzależnienie zakresu i jakości tej pomocy od decyzji organów prowadzących szkoły (co wykazała m.in. kontrola NIK dotycząca lat 2014-2016), może prowadzić do znaczących dysproporcji w dostępie do wsparcia oraz generować niepewność i dodatkowe obciążenia dla specjalistów. Brak jasnych, ogólnokrajowych standardów utrudnia planowanie pracy i egzekwowanie odpowiedniej jakości usług. Istnieje wyraźna potrzeba przesunięcia akcentu z wyłącznie regulacyjnego podejścia, skupionego na obowiązkach i wymaganiach, na tworzenie ram prawnych aktywnie wspierających dobrostan psychiczny kadr. Jednym z kluczowych postulatów jest tworzenie kompleksowych, krajowych systemów wsparcia dzieci, uczniów i rodzin, które angażowałyby wiele resortów (oświaty, zdrowia, polityki społecznej) i opierałyby się na jasno zdefiniowanych zadaniach oraz zasadach współpracy międzyinstytucjonalnej oraz odpowiednim finansowaniu. Takie zintegrowane podejście mogłoby odciążyć szkoły i nauczycieli, którzy często samotnie borykają się ze złożonymi problemami swoich podopiecznych.

Kolejnym istotnym obszarem jest wprowadzenie i egzekwowanie minimalnych standardów zatrudnienia doradców zawodowych na stanowisku specjalistów w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych. Zapewnienie odpowiedniej liczby wykwalifikowanych specjalistów jest kluczowe nie tylko dla skutecznego wsparcia uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi, ale także dla prowadzenia indywidualnych

konsultacji doradczych, co powinno stanowić podstawę prowadzonych działań doradczych na terenie szkoły.

Niezbędne wydaje się również systemowe uregulowanie kwestii superwizji dla specjalistów pracujących w systemie oświaty. Superwizja, rozumiana jako forma regularnego wsparcia merytorycznego i emocjonalnego, jest standardem w wielu zawodach pomocowych i powinna stać się integralnym elementem pracy psychologów, pedagogów i szkolnych doradców zawodowych. Zapewniłoby to możliwość konsultowania trudnych przypadków, refleksji nad własną pracą oraz przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu. W kontekście doradztwa zawodowego, raport pt. *Model wspierający w doradztwie. Raport z badania doradców zawodowych w kontekście wdrażania ZSK* formułuje konkretne rekomendacje o charakterze systemowym. Postuluje się między innymi zwiększenie minimalnej liczby godzin doradztwa zawodowego realizowanych w szkołach oraz wpisanie zajęć z doradztwa zawodowego na świadectwa szkolne. Takie rozwiązania mogłyby podnieść rangę tego obszaru edukacji, zwiększyć motywację uczniów do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, a tym samym pośrednio wpłynąć na satysfakcję zawodową i poczucie sensu pracy szkolnych doradców zawodowych. Wprowadzenie nawet najlepiej zaprojektowanych zmian legislacyjnych nie przyniesie oczekiwanych rezultatów bez zapewnienia odpowiednich mechanizmów ich finansowania, systematycznego monitorowania implementacji oraz skutecznego egzekwowania. Bez tych elementów nowe przepisy mogą pozostać jedynie martwą literą prawa, nie wpływając realnie na poprawę sytuacji. Co więcej, niezwykle istotne jest aktywne włączanie samych nauczycieli i doradców zawodowych w proces tworzenia prawa. Ich praktyczne doświadczenie i znajomość realiów szkolnych są nieocenionym źródłem informacji, które może zapobiec tworzeniu rozwiązań nieefektywnych lub generujących dodatkową, niepotrzebną biurokrację. Przykładowo, wprowadzenie standardów zatrudnienia specjalistów jest krokiem w pożądanym kierunku, jednak bez zagwarantowania

środków finansowych na utworzenie nowych etatów oraz zapewnienia odpowiedniego przygotowania merytorycznego specjalistów, same standardy mogą okazać się niemożliwe do spełnienia. Podobnie, ambitna idea stworzenia krajowego systemu wsparcia wymaga nie tylko woli politycznej, ale przede wszystkim realnej współpracy międzyresortowej i stabilnego, adekwatnego finansowania. Często podnoszone krytyczne uwagi dotyczące braku konsultacji wprowadzanych zmian z nauczycielami wskazują, że odgórne regulacje, pozbawione praktycznego zakorzenienia, często prowadzą do wzrostu obciążeń administracyjnych zamiast rzeczywistej poprawy warunków pracy i jakości wsparcia. Wiele aktualnie realizowanych programów i projektów zawiera komponenty skierowane na wsparcie nauczycieli, np. poprzez szkolenia dla rad pedagogicznych czy organizację superwizji. Są to działania idące w dobrym kierunku, jednak ich rzeczywista skuteczność i wpływ na dobrostan nauczycieli wymagają systematycznej, rzetelnej ewaluacji. Podsumowując, istotne jest włączanie nauczycieli i doradców w proces tworzenia i konsultowania zmian legislacyjnych, tak, aby projektowane rozwiązania odpowiadały realnym ich potrzebom. Zwiększenie autonomii nauczycieli i ograniczenie centralnie narzucanych obowiązków biurokratycznych wpływa na poczucie sprawczości redukując obciążenia administracyjne jednocześnie zwiększając satysfakcję z pracy (Pyżalski, 2020). Zapewnienie stabilności polityki oświatowej i unikanie częstych reform redukuje niepewność i stres związany z koniecznością ciągłego dostosowywania się do nowych wymogów (Jankowiak, 2010; Merecz (red.), 2010).

8.2.1.2. Kształcenie i doskonalenie zawodowe doradców w kontekście dobrostanu psychicznego.

Jankowiak (2010) w swojej analizie przyczyn wypalenia zawodowego nauczycieli wskazuje, że młodzi pedagodzy często wchodzi do zawodu z wyidealizowanymi przekonaniem na temat swojej roli i możliwości. Konfrontacja tych oczekiwań z trudną szkolną rzeczywistością, pełną nieprzewidywalnych sytuacji, konfliktów i presji, prowadzi do

frustracji, rozczarowania i w konsekwencji – do wypalenia. Oznacza to, że proces kształcenia powinien w większym stopniu koncentrować się na praktycznym przygotowaniu kandydatów do wyzwań, z jakimi będą się mierzyć w codziennej pracy. Badania naukowe (przytaczane we wcześniejszych rozdziałach) konsekwentnie wskazują na potrzebę rozwijania u nauczycieli szeroko rozumianych kompetencji zaradczych, obejmujących nie tylko umiejętności dydaktyczne, ale także strategie radzenia sobie ze stresem, efektywne rozwiązywanie problemów interpersonalnych, asertywną komunikację oraz empatię. Obecne standardy kształcenia nauczycieli, mimo iż formalnie obejmują komponent psychologiczno-pedagogiczny, okazują się niewystarczające w kontekście budowania trwałej odporności psychicznej. Często kładą większy nacisk na przekazanie wiedzy teoretycznej z zakresu psychologii i pedagogiki, niż na praktyczne kształtowanie kompetencji psychospołecznych i strategii radzenia sobie z trudnościami specyficznymi dla zawodu nauczyciela. W efekcie powstaje luka między formalnym przygotowaniem uzyskiwanym na studiach a realiami codziennej pracy w szkole. Postuluje się obligatoryjne włączenie do programów kształcenia rozbudowanych modułów dotyczących psychologii pracy w kontekście zawodu nauczyciela/doradcy, strategii efektywnego zarządzania stresem, technik asertywnej komunikacji, budowania konstruktywnych relacji interpersonalnych (z uczniami, rodzicami, współpracownikami) oraz metod profilaktyki wypalenia zawodowego. Programy te powinny kłaść większy nacisk na rozwój praktycznych umiejętności, zdolności elastycznego reagowania na zmieniające się okoliczności i efektywnego rozwiązywania problemów, zamiast koncentrować się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy teoretycznej. W tym celu sugeruje się wykorzystanie aktywnych metod nauczania, takich jak analiza studiów przypadku, warsztaty, treningi umiejętności czy symulacje realnych sytuacji szkolnych, np. z wykorzystaniem metody dramy. Dla szkolnych doradców zawodowych, oprócz gruntownej wiedzy merytorycznej z zakresu rynku pracy, ścieżek edukacyjnych i zawodowych, kluczowe

jest rozwijanie umiejętności budowania wspierających, empatycznych relacji z uczniami oraz stosowania nowoczesnych, aktywizujących metod doradczych, które uwzględniają indywidualne potrzeby i potencjał każdego ucznia. Proces kształcenia, w większości przypadków, kończy się wraz z uzyskaniem dyplomu. Systemowe wsparcie w rozwoju zawodowym doradców jest kluczowe dla utrzymania ich dobrostanu psychicznego i efektywności przez cały okres aktywności zawodowej. Szczególną rolę odgrywają tu a) mentoring, b) superwizja oraz c) dostęp do wysokiej jakości szkoleń. Mentoring jest wskazywany jako niezwykle cenne narzędzie wsparcia, zwłaszcza dla doradców rozpoczynających pracę, którzy często czują się zagubieni i przytłoczeni nowymi obowiązkami. Doświadczony mentor może nie tylko wprowadzić młodszego kolegę w arkana zawodu (na przykład poprzez sieci wsparcia prowadzone przez ośrodki doskonalenia nauczycieli), ale także stanowić dla niego źródło wsparcia emocjonalnego i praktycznych porad. W związku z tym sugeruje się określenie w przepisach prawa oświatowego obowiązków i roli mentora w oświacie, aby zapewnić skuteczność tej formy pomocy. Superwizja, zarówno indywidualna, jak i grupowa, prowadzona przez wykwalifikowanych specjalistów (superwizja zewnętrzna) lub oparta na wymianie doświadczeń w gronie koleżeńskim jest fundamentalnym elementem profesjonalnego rozwoju i ochrony zdrowia psychicznego w zawodach pomocowych. Umożliwia ona doradcom regularną refleksję nad własną pracą, analizę trudnych przypadków, rozwijanie umiejętności interpersonalnych i zawodowych, a także efektywne radzenie sobie ze stresem i zapobieganie wypaleniu. Proponuje się, aby organizacja i prowadzenie superwizji stało się jednym z ustawowych zadań nowo tworzonych Specjalistycznych Centrów Wspierania Edukacji Włączającej (SCWEW). Doradcy powinni mieć zapewniony systematyczny i łatwy dostęp do szkoleń i warsztatów podnoszących ich kompetencje psychospołeczne, w tym umiejętności radzenia sobie ze stresem i emocjami, efektywnej komunikacji, rozwiązywania konfliktów, pracy z

grupą czy budowania pozytywnych relacji. Warto wspomnieć o projektach realizowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji jak *Efektywne doradztwo edukacyjno-zawodowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych* (2016), *Przygotowanie trenerów do prowadzenia szkoleń z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego* (2018) czy przez Instytut Badań Edukacyjnych i ORE *Kariera bez barier* (2023) jako przykłady dobrych rozwiązań szkoleniowych. Aby systemowe wsparcie w rozwoju zawodowym było rzeczywiście skuteczne, musi spełniać kilka warunków: być łatwo dostępne dla wszystkich zainteresowanych, oferowane w sposób regularny i systematyczny, charakteryzować się wysoką jakością merytoryczną i metodyczną, a także odpowiadać na zróżnicowane potrzeby doradców zawodowych (zależne między innymi od specyfiki szkoły, stopnia świadomości dyrektora, zaangażowania uczniów i rodziców).

8.2.1.3. Kultura organizacyjna placówki.

Kultura organizacyjna panująca w szkole ma fundamentalne znaczenie dla dobrostanu psychicznego pracowników. Kluczową rolę w jej kształtowaniu odgrywa dyrektor placówki, którego styl zarządzania, umiejętności przywódcze oraz postawa wobec pracowników bezpośrednio wpływają na klimat szkoły, poziom zaufania i poczucie bezpieczeństwa kadry. Dyrektor, który jest postrzegany jako wspierający mentor, otwarty na dialog i gotowy do pomocy, a nie jedynie jako osoba kontrolująca i egzekwująca polecenia, może znacząco przyczynić się do budowania pozytywnej atmosfery i redukcji stresu wśród pracowników. Ważna jest możliwość prowadzenia przez szkolnych doradców zawodowych warsztatów i zajęć grupowych w mniejszych, bardziej kameralnych grupach uczniów, co sprzyja efektywniejszej pracy i budowaniu relacji oraz zapewnienie doradcom odpowiednio wyposażonej, odrębnej przestrzeni do pracy, umożliwiającej prowadzenie poufnych rozmów indywidualnych i przechowywanie materiałów. Wsparcie organizacyjne definiuje się jako całościowe, wspierające środowisko, w którym wkład pracowników jest należycie ceniony, a

ich potrzeby związane z rozwojem zawodowym i dobrostanem są zaspokajane. Rekomenduje się, aby doradcy mieli poczucie autonomii i swobody wyboru w swojej pracy, aktywnie uczestniczyli w procesach podejmowania decyzji w szkole oraz mieli realny wpływ na osiągnięcie celów. Prowadzi to do głębszego poczucia sensu wykonywanej pracy oraz większej satysfakcji i poczucia osiągnięć. Model Wymagań-Zasobów, który stanowił jedną z podstaw teoretycznych niniejszej pracy doktorskiej dodatkowo podkreśla, że równowaga między wymaganiami stawianymi pracownikom a dostępnymi im zasobami jest kluczowym determinantem dobrostanu zawodowego. Wystarczające zasoby lub wsparcie mogą skutecznie kompensować negatywne skutki wynikające z dużych wymagań i obciążeń w pracy (Feng i Xuanyu, 2024). Dla doradcy zawodowego wsparcie organizacyjne może konkretnie oznaczać dostęp do specjalistycznych szkoleń, aktualnych materiałów i narzędzi diagnostycznych, odpowiednio wyposażonego gabinetu oraz możliwość aktywnego wpływania na kształt Wewnętrzny System Doradztwa Zawodowego (WSDZ) oraz na strategię jego wdrażania (Koch-Kozioł, 2023). W kontekście kultury organizacyjnej ważne jest aktywne promowanie wartości pracy doradcy zawodowego w całej społeczności szkolnej. Samo przyznanie gabinetu czy budżetu na materiały jest niewystarczające, jeśli praca doradcy nie jest rozumiana, doceniana i uznawana za istotną przez innych nauczycieli, dyrekcję, uczniów czy rodziców. Dyrekcja dzięki odpowiedniej komunikacji (Daly i in., 2025), powinna aktywnie kształtować percepcję roli doradcy, podkreślając jej znaczenie dla przyszłych sukcesów edukacyjnych i zawodowych uczniów. Takie działania budują wartość zawodową (*occupational value*) szkolnego doradcy zawodowego i są niezwykle ważne dla jego motywacji i poczucia sensu. Kultura organizacyjna, która ceni wzajemne wsparcie, promuje współpracę ponad indywidualną rywalizację i buduje zaufanie, wpływa pozytywnie na dobrostan pracowników. Tworzy bowiem atmosferę harmonii, sprzyjającą rozwojowi przyjacielskich relacji i poczuciu bezpieczeństwa psychicznego. Taki model kultury jest silnie

skorelowany z wyższym poziomem dobrostanu pracowników (Białas i in., 2023). W realiach szkolnych oznacza to promowanie efektywnej współpracy między doradcą zawodowym a nauczycielami poszczególnych przedmiotów, pedagogiem, psychologiem szkolnym oraz tworzenie bezpiecznej przestrzeni do otwartego dzielenia się zarówno trudnościami, jak i sukcesami zawodowymi. Aktywne uczestnictwo w stowarzyszeniach zawodowych doradców, grupach wymiany doświadczeń, konferencjach i seminariach branżowych pozwala nie tylko na podnoszenie kwalifikacji, ale także na budowanie cennych sieci kontaktów i wsparcia. Ważna jest również profesjonalna autoprezentacja i aktywne rzecznictwo (*professional advocacy*) na rzecz znaczenia i wartości doradztwa zawodowego w systemie edukacji oraz w społeczeństwie. Takie działania przyczyniają się do wzrostu prestiżu zawodu i lepszego zrozumienia jego roli.

8.2.1.4. Profesjonalne rzecznictwo.

Proaktywna postawa doradcy w dbaniu o własny dobrostan i ciągły rozwój zawodowy, wspierana przez przychylną kulturę organizacyjną szkoły, tworzy swoistą pętlę pozytywnego sprzężenia zwrotnego. Im lepszy jest stan psychofizyczny i kompetencyjny doradcy, tym większa jest jego zdolność do pozytywnego wpływania na kulturę szkoły i efektywnego wspierania uczniów. Kiedy doradca aktywnie dba o siebie, stosując strategie samoopieki i rozwijając swoje zasoby wewnętrzne, staje się mniej podatny na negatywne skutki stresu i wypalenia zawodowego. Szkoła, która to rozumie i wspiera (np. poprzez finansowanie szkoleń z zakresu radzenia sobie ze stresem, promowanie zasad work-life balance, czy tworzenie atmosfery akceptacji dla poszukiwania pomocy), zyskuje pracownika bardziej odpornego psychicznie, zaangażowanego i kreatywnego. Taki doradca jest w stanie nie tylko lepiej i efektywniej wykonywać swoje podstawowe obowiązki, ale także staje się naturalnym modelem dbania o dobrostan dla innych członków społeczności szkolnej (Daly i in., 2025). Może również aktywniej angażować się w inicjatywy na rzecz poprawy kultury

organizacyjnej, na przykład poprzez dzielenie się wiedzą na temat technik relaksacyjnych, skutecznej komunikacji czy budowania pozytywnych relacji interpersonalnych. Rzecznictwo profesjonalne/zawodowe prowadzone przez samych doradców jest nie tylko formą dbania o status i prestiż własnej profesji, ale także pośrednią strategią na rzecz poprawy własnego dobrostanu. Kiedy doradcy aktywnie edukują społeczność szkolną, rodziców, a także decydentów oświatowych na temat specyfiki, znaczenia i potencjału swojej pracy, przyczyniają się do tworzenia bardziej wspierającego i zrozumiałego dla nich środowiska (Jones i Pijanowski, 2023). Jasno zdefiniowana rola, adekwatne zasoby materialne i czasowe, mniejsze obciążenie pracą biurokratyczną - to wszystko to potencjalne efekty skutecznego rzecznictwa, które bezpośrednio przekładają się na mniejszy stres, większą satysfakcję z pracy, a więc na ogólny dobrostan doradcy. Kultura organizacyjna szkoły, która jest otwarta na dialog, partnerską współpracę i konstruktywne sugestie ze strony doradców, znacząco ułatwia podejmowanie takich działań. Ważne jest przy tym zrozumienie, że dobrostan w miejscu pracy nie jest stanem statycznym. Jak sugeruje koncepcja Ryff (1989) jest on wynikiem złożonych i dynamicznych interakcji między różnymi. Dla szkolnego doradcy zawodowego oznacza to, że jego dobrostan jest nieustannie kształtowany przez codzienne interakcje z uczniami, nauczycielami, rodzicami, a także przez jego własne zasoby wewnętrzne i strategie radzenia sobie z trudnościami. Kluczowym konstruktem dla efektywnego funkcjonowania szkolnego doradcy zawodowego jest poczucie własnej skuteczności. W kontekście pracy doradczej, mówimy o specyficznym rodzaju tego przekonania, jakim jest poczucie skuteczności w doradztwie (Watt i in., 2019). Dbanie o siebie nie jest luksusem, lecz fundamentalnym elementem profesjonalizmu i etyczną odpowiedzialnością każdego doradcy. Regularne podejmowanie działań na rzecz własnego zdrowia i dobrego samopoczucia nie tylko umożliwia efektywniejsze wykonywanie obowiązków zawodowych, ale także służy jako ważny model dla uczniów, pokazując im

znaczenie troski o własne potrzeby i wyznaczania granic. Umiejętność planowania pracy, wyznaczania realistycznych celów (zarówno krótko-, jak i długoterminowych) oraz dzielenia większych zadań na mniejsze etapy pomaga unikać poczucia przytłoczenia i prokrastynacji. Ważne jest także zwracanie uwagi na terminy i unikanie sytuacji, w których planuje się za mało czasu na wykonanie zadania, co rodzi dodatkowy stres. Ważne jest także świadome kierowanie uwagi na pozytywne strony wykonywanej przez siebie pracy, zauważanie tego, co przynosi radość i satysfakcję. W chwilach krytycznych warto skupiać się na swoich mocnych stronach i zasobach.

8.2.1.5. Dbalność o odporność psychiczną.

Dla szkolnych doradców zawodowych, narażonych na liczne stresory, budowanie odporności psychicznej jest niezwykle istotne. Jednym z istotnych elementów, na który warto zwrócić uwagę jest współczucie wobec siebie. Oznacza traktowanie siebie z życzliwością, troską i zrozumieniem, zwłaszcza w obliczu trudności, porażek czy osobistych niedoskonałości. Wiąże się z uznaniem, że negatywne doświadczenia i błędy są częścią wspólnego ludzkiego losu, a także z uważnym, nieoceniającym podejściem do własnego cierpienia. Badania wskazują, że współczucie wobec siebie jest silnym predyktorem dobrostanu psychicznego i pomaga w zarządzaniu symptomami zmęczenia, stresu i wypalenia zawodowego, a także poprawia jakość życia zawodowego. Istotne jest także rozwijanie inteligencji emocjonalnej, a więc zdolności do rozpoznawania, rozumienia i zarządzania własnymi emocjami oraz emocjami innych osób. Z jednej strony, stanowi swoistą tarczę ochronną, pomagając doradcom radzić sobie z negatywnymi skutkami stresu i zapobiegać wypaleniu. Z drugiej strony jest motorem napędowym rozwoju osobistego i zawodowego, przyczyniając się do eudajmonistycznego aspektu dobrostanu – poczucia sensu, spełnienia i realizacji własnego potencjału. Równie ważne są pozytywne relacje z innymi, które stanowią kluczowy wymiar dobrostanu w modelu Ryff (1989) i odgrywają istotną rolę zarówno w

życiu prywatnym, jak i zawodowym. Dla szkolnych doradców zawodowych, których praca opiera się na budowaniu relacji z uczniami, nauczycielami i rodzicami, wsparcie społeczne jest szczególnie cenne. Korzyści płynące z posiadania sieci wsparcia społecznego są wielorakie. Może to być wsparcie emocjonalne (możliwość podzielenia się swoimi uczuciami, otrzymania zrozumienia i pocieszenia), wsparcie informacyjne (dostęp do wiedzy, porad i wskazówek) oraz wsparcie instrumentalne (konkretna pomoc w rozwiązywaniu problemów). W kontekście zawodowym, grupy wsparcia dla doradców, formalne i nieformalne sieci kontaktów zawodowych (*networking*) czy po prostu koleżeńskie relacje z innymi pracownikami szkoły mogą stanowić cenne źródło takiego wsparcia. Podsumowując skuteczne dbanie o dobrostan psychiczny i poczucie skuteczności szkolnych doradców zawodowych wymaga zintegrowanego podejścia, które obejmuje działania na wielu poziomach: indywidualnym (inicjatywy podejmowane przez samego doradcę), interpersonalnym (jakość relacji z innymi, dostępność superwizji), organizacyjnym (klimat i warunki pracy w szkole) oraz systemowym (polityka edukacyjna, standardy kształcenia). Interwencje skoncentrowane wyłącznie na jednym z tych poziomów, np. jedynie na indywidualnych strategiach radzenia sobie, bez zmiany niekorzystnych warunków organizacyjnych, będą miały ograniczoną i prawdopodobnie krótkotrwałą efektywność.

8.3.Ograniczenia metodologiczne badania

Mimo staranności w doborze narzędzi i procedur badawczych, niniejsze opracowanie posiada pewne ograniczenia, które należy wziąć pod uwagę podczas interpretacji uzyskanych wyników:

1. Brak reprezentatywności i liczebność próby. Kluczowym ograniczeniem badania jest brak reprezentatywności próby. Grupa badawcza licząca 105 osób jest zbyt mała, aby wyniki mogły być uznane za wiążące dla ogółu populacji szkolnych doradców zawodowych w

Polisce. W związku z tym, wnioski płynące z analizy danych mają charakter eksploracyjny i odnoszą się bezpośrednio do badanej grupy, a nie do całej grupy zawodowej.

2. Nieprobabilistyczny dobór próby. Zastosowanie doboru okolicznościowego (non-probabilistycznego), choć uzasadnione względami praktycznymi i specyfiką dostępu do respondentów, wprowadza ryzyko błędu systematycznego. Respondenci rekrutowali się z organizacji takich jak SDSiZ RP czy sieci wsparcia ORE. Może to oznaczać, że w badaniu wzięli udział doradcy o ponadprzeciętnej motywacji do rozwoju zawodowego i wyższej aktywności społecznej. Ponadto osoby współpracujące z doktorantką lub aktywne w stowarzyszeniach mogą charakteryzować się innymi zasobami osobistymi (np. wyższą prężnością psychiczną) niż doradcy niezaangażowani w tego typu inicjatywy.

3. Subiektywizm narzędzi kwestionariuszowych. Badanie oparto na metodzie ilościowej z wykorzystaniem techniki kwestionariusza. Wiąże się to z ryzykiem pojawienia się efektu aprobaty społecznej. Respondenci mogli udzielać odpowiedzi, które postrzegali jako pożądane (np. zawyżanie deklarowanego dobrostanu lub samoskuteczności), zamiast opisywać stan faktyczny. Ponadto narzędzia mierzące wypalenie zawodowe czy prężność psychiczną opierają się na introspekcji badanego, co nie zawsze jest tożsame z obiektywnym stanem psychofizycznym.

4. Wykorzystanie wyłącznie podejścia ilościowego ogranicza możliwość pogłębionego zrozumienia przyczynowo- skutkowego badanych zjawisk. Brak komponentu jakościowego (np. wywiadów pogłębionych) sprawia, że analiza skupia się m.in. na korelacji zmiennych, tracąc z pola widzenia indywidualny kontekst doświadczeń doradców zawodowych.

Powyższe ograniczenia nie dyskwalifikują uzyskanych wyników, jednak nakazują zachowanie ostrożności w ich uogólnianiu.

W celu zniwelowania tych braków w przyszłych projektach badawczych rekomenduje się zwiększenie liczebności próby oraz dążenie do doboru losowego, wykorzystanie

triangulacji metodologicznej, czyli połączenie badań ilościowych z jakościowymi (metody mieszane) oraz przeprowadzenie badania podłużnego, które pozwoliłyby zaobserwować dynamikę zmian w zakresie wypalenia i dobrostanu doradców w czasie.

8.4. Zakończenie

Zamysłem badaczki było, aby przedstawiona praca doktorska wносиła nowatorski wkład w rozumienie psychologicznych uwarunkowań pracy szkolnych doradców zawodowych- grupy kluczowej dla przyszłości młodych ludzi, a jednocześnie narażonej na specyficzne obciążenia zawodowe. Wykazano, że wiara we własne kompetencje i poczucie skuteczności w działaniu są dla doradców potężnym zasobem. Im silniejsze było przekonanie badanych o własnych możliwościach, tym rzadziej doświadczali oni wyczerpania emocjonalnego i z tym większą energią oraz pasją angażowali się w swoje codzienne obowiązki. Istotne było także potwierdzenie roli prężności psychicznej, rozumianej jako zdolność do adaptacji i radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Badanie jednoznacznie dowiodło, że doradcy o wyższym poziomie prężności psychicznej znacznie rzadziej doświadczają syndromu wypalenia. Co więcej, prężność psychiczna okazała się bezpośrednio przekładać na lepszą ogólną kondycję psychiczną. W tym kontekście potwierdzono również zależność, że im wyższy poziom wypalenia zawodowego, tym niższy ogólny dobrostan psychiczny badanych. Przeprowadzone badanie wskazuje na konkretne obszary, które należy wzmacniać, aby realnie wspierać szkolnych doradców zawodowych. Wyniki te mogą i powinny stać się podstawą do tworzenia programów profilaktycznych, szkoleń i warsztatów skoncentrowanych na budowaniu poczucia własnej skuteczności oraz rozwijaniu prężności psychicznej wśród szkolnych doradców zawodowych. Praca, jako jedna z pierwszych tak kompleksowo analizujących zmienne w polskim kontekście, ma charakter pionierski. Uzyskane wyniki otwierają pole do dalszych, pogłębionych eksploracji. Konieczne jest kontynuowanie badań w tym obszarze, na przykład poprzez analizę podłużną, która

pozwołałaby zaobserwować dynamikę tych zjawisk w czasie, czy też badania porównawcze w innych grupach zawodowych. Niniejsza dysertacja, w ocenie doktorantki, nie zamyka tematu, lecz stanowi solidny fundament i inspirację do dalszych poszukiwań, które mają kluczowe znaczenie dla poprawy jakości i komfortu pracy osób wspierających innych na ich zawodowej drodze.

Bibliografia

Abbas,N.,Raza, M.,Hussain, W., Abbas, K.(2024). Aristotle's eudemonia and its impact on human well- being in modern psychology: a critical analysis. *International Journal of Contemporary Issues in Social Science*, 3(1), 2307-2318.

Adalier. A., Serin, O. (2012). Teacher candidates' information literacy self-efficacy. *Online Journal of Science and Technology*, 2(2), 71-78.

Al-Alwan, A.F, Mahasneh, A.M.(2014). Teachers' Self-efficacy as Determinant of Students' Attitudes toward School: A study at the School Level. *Review of European Studies*,6(1). 171-179.

American Psychological Association. (2018). Resilience. In APA Dictionary of Psychology. Pobrane 15.06.2024 z: <https://dictionary.apa.org/resilience>

Anczewska, M., Świtaj, P., Roszczyńska, J.(2005).Wypalenie zawodowe. *Postępy psychiatrii i neurologii*, 14(2), 67-77.

Aniyatussaidah, A., Herdi, H.(2023).The Relationship Between of Psychological Capital and School Counsellors Burnout: A Systematic Literature Review. *Jurnal Paedagogy*, 10(2), 487-493. doi:10.33394/jp.v10i2.6905

Argyle, M. (2002). *The Psychology of Happiness*. Routledge.

Argyle, M. (2004). *Psychologia szczęścia*. Wydawnictwo Astrum.

Argyle, M. (2005). Przyczyny i korelaty szczęścia. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (165-203). PWN.

Argyle, M., Lu, L.(1990). Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences*, 11(12). 1255-1261. doi:10.1016/0191-8869(90)90152-H

Argyle, M., Martin, M. (1991). The psychological causes of happiness. W: F. Strack, M. Argyle, N. Schwarz (red.), *Subjective well-being. An interdisciplinary perspective* (77-100). Pergamon Press.

Arnetz, B. B., Nevedal, D. C., Lumley, M. A., Backman, L., Lublin, A. (2009). Trauma resilience training for police: Psychophysiological and performance effects. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 24(1), 1–9. <https://doi.org/10.1007/s11896-008-9030-y>

Avey, J., Reichard, R., Luthans, F., Mhatre, K.(2011). Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly* 22 (2), 127-152.

Bąbel, P., Ostaszewski, P., Suchowierska, M.(2014). Naśladowanie a uczenie się przez obserwację. Porównanie perspektywy analizy zachowania i teorii społecznego uczenia się. *Psychologia Rozwojowa* 3, 37-47.

Bagdziūnienė D, Kazlauskienė A, Nasvytienė D., Sakadolskis, E. (2023). Resources of emotional resilience and its mediating role in teachers' well-being and intention to leave. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1305979>

Baka, Ł. (2013). Relacje społeczne w pracy jako moderator zależności: wymagania w pracy – zdrowie psychiczne i fizyczne nauczycieli. *Biuletyn Psychologiczno-Społeczny* 2(25),422-434.

Baka, Ł., Basińska, B.(2016). Psychometryczne właściwości polskiej wersji Oldenburskiego Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego (OLBI). *Medycyna Pracy*, 67(1), 29–41. <https://doi.org/10.13075/mp.5893.00353>

Baka, Ł., Cieślak, R.(2010). Zależności między stresorami w pracy a wypaleniem zawodowym i zaangażowaniem w pracę w grupie nauczycieli: pośrednicząca rola przekonań o własnej skuteczności i wsparcia społecznego. *Studia Psychologiczne*, 48(3), 5–18.

Baka, L., Derbis, R. (2011). Znaczenie wsparcia społecznego i zaangażowania w pracę dla związku stresorów w pracy i wypalenia zawodowego. *Czasopismo Psychologiczne Psychological Journal*, 17(2), 277-288.

Baka, Ł., Derbis, R.(2014). Wybrane zasoby i doświadczanie pracy. W: R. Derbis i Ł. Baka (red.), *Oblicza jakości życia*. Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.

Bakker, A., Costa, P. (2014). Chronic Job Burnout and Daily Functioning: A Theoretical Analysis *Burnout Research*, 1(3), 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.003>

Bakker,A.,Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309-328.

<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Bakker, A. B., Demerouti, E. (2014). Job demands-resources theory. In P. Y. Chen., C. L. Cooper (Eds.). *Work and wellbeing*.37–64. Wiley Blackwell.

<https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019>

Bakker, A.,B., Sanz-V ergel, A.,I. (2013). Weekly work engagement and flourishing: the role of hindrance and challenge demands. *Journal of Vocational Behavior* 83,397–409.

Bakker, A.,B., Demerouti, E., Sanz-Vergel, A., I.(2023). Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10.25-53.

Bakker, A.A., Demerouti, E.,Taris, T., Schaufeli, W., Schreurs,P.(2003). A Multigroup analysis of The Job-Demands Resources Model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management*, 10 (1), 16-38.

Bandura, A.(1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 191-215.

Bandura, A.(1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 37, 122-147.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An generic perspective. *Annual Review of psychology*, 52,1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bańka, A.(2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Humanitas.
- Bańka, A. (2016). *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura Narodowe Forum Doradztwa Kariery. doi:10.14691/PS.2016
- Bańka, A. (2016). Proaktywność i decyzyjność. Nowe miary adaptacji twórczej do rozmytej rzeczywistości rynku pracy. W: V. Drabik-Podgórna, M. Podgórnny (red.), *Zawód czy kompetencje? Wymagania rynku pracy a wspieranie rozwoju kariery*. Wydawnictwo Adam Marszałek, 13–55.
- Bańka, A.(2016). *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura Narodowe Forum Doradztwa Kariery.
- Barańska, M. (2023). Doradztwo zawodowe jako działanie wartościowe i pożądane społecznie. *Pedagogika Społeczna Nowa*, 3(6), 93-109. <https://doi.org/10.14746/psn.2023.3.6.6>
- Bardhoshi, G., Um, B. (2021). The effects of job demands and resources on school counselor burnout: Self-efficacy as a mediator. *Journal of Counseling & Development*, 99(3), 289–301. <https://doi.org/10.1002/jcad.12375>

Bardhoshi, G., Um, B., Niles, J., Li, H., Han, E., Brown, M. (2022). Novice school counselors' burnout profiles and professional experiences: A mixed-methods study.

Professional School Counseling, 26(1) doi:10.1177/2156759X221126686

Bauer, J., McAdams, D., Pals, J. (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being.

Journal of Happiness Studies (1), 81-104. doi:10.1007/s10902-006-9021-6

Bautista, T. G., Roman, G., Khan, M., Lee, M., Sahbaz, S., Duthely, L. M., Knippenberg, A., Macias-Burgos, M. A., Davidson, A., Scaramutti, C., Gabrilove, J., Pusek, S., Mehta, D., Bredella, M. A. (2023). What is well-being? A scoping review of the conceptual and operational definitions of occupational well-being. *Journal of clinical and translational science* 7(1). <https://doi.org/10.1017/cts.2023.648>

Bazan, K., Mitura-Cegłowska, M. (2014). *Poradnik dla diagnosty (doradcy)*. Lublin. 8–10.

Bąbel, P., Wiśniak, M. (2014). *12 zasad skutecznej edukacji czyli jak uczyć żeby nauczyć*. GWP

Beltman, S., Mansfield, C. F., Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.

doi:10.1016/j.edurev.2011.09.001

Berdida, D.J.E., Lopez, V., Grande, R. (2023). Nursing students' perceived stress, social support, self-efficacy, resilience, mindfulness and psychological well-being: A structural equation model. *International Journal of Mental Health Nursing*, 32(5), 1390-1404. doi: 10.1111/inm.13179

Betoret, F. D. (2009). Self-Efficacy, School Resources, Job Stressors and Burnout among Spanish Primary and Secondary School Teachers: A Structural Equation Approach.

Educational Psychology, 29, 45-68. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410802459234>

Beutell, N., College, I.(2006). Life Satisfaction. Sloan Network Encyclopedia Entry
Pobrane 15.06.2024 z: <https://wfrn.org/wp-content/uploads/2018/09/Life-Satisfaction-encyclopedia.pdf>

Białas, S., Molek-Winiarska, D., Pelc A., (2023). Kultura organizacyjna sprzyjająca poprawie dobrostanu pracowników. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 150(1), 73-93.
<https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.2926>.

Białowąs, A.(2017). Wypalenie zawodowe – epidemią i wyzwaniem społecznym XXI wieku. *Roczniki studenckie Akademii Wojsk Lądowych*, 1(I), 79-91.

Bianchi, R., Manzano-Garcia,G., Rolland, J.P.(2020). Is Burnout Primarily Linked to Work-Situated Factors? A Relative Weight Analytic Study. *Frontiers in Psychology*, 11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.623912>

Bianchi., R., Wac, K.,Sowden, J.,Schonfeld, I. (2022). Burned-out with burnout? Insights from historical analysis. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.993208>

Block J., Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology* 70, 349–361.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>

Block, J. H., Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the origination of behavior. W: W. A. Collings (red.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology* (39-101). Hillsdale, Erlbaum.

Boczkowska, M. (2021). Skala Resilience Nauczycieli (SRN) – polska adaptacja Teachers' Resilience Scale (TRS) M. Platsidou, A. Danilidou. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(4/62), 109–132.

Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager. A Model For Effective Performance*.
Pobrane 16.04.2024 z:

https://www.researchgate.net/publication/247813294_The_Competent_Manager_A_Model_F_or_Effective_Performance

Boylan, J. M., Tompkins, J. L., Krueger, P. M. (2022). Psychological well-being, education, and mortality. *Health psychology: official journal of the Division of Health Psychology. American Psychological Association*, 41(3).225–234.

<https://doi.org/10.1037/hea0001159>

Brauchli, R., Jenny, G. J., Füllemann, D., Bauer, G. F. (2015). Towards a Job Demands-Resources Health Model: Empirical Testing with Generalizable Indicators of Job Demands, Job Resources, and Comprehensive Health Outcomes. *Hindawi Publishing Corporation BioMed Research International*, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2015/959621>

Brouskeli, V., Kaltsi, V., Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.

Pobrane 17.07.2024 z: <https://www.iier.org.au/iier28/brouskeli.pdf>

Brown, C.(2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 47-63.

Brudnik-Dąbrowska, M. (2015). Syndrom wypalenia zawodowego nauczycielek. *Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku*, 4, 16-27.

Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., Lane, K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37, 681-711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>

Buchwald, P., Hobfoll, S. (2004). Burnout in the conservation of resources theory. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51(4), 247-257. doi:10.1016/B978-012373947-6.00093-3

Bulik, N. O., Zadworna-Cieślak, M. (2014). Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(19), 7–24.
doi: 10.12775/PBE.2014.019

Buss, D.M. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55, 15-23.

Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>

Chandler, J.(2021). *Personal and Organizational Characteristics Impacting Employee Self-Efficacy* [rozprawa doktorska, The University of Southern Mississippi]. Pobrane 11.04.2024 z: <https://aquila.usm.edu/dissertations/1954>

Charry, C., Goig, R., Martinez, I. (2020). Psychological Well-Being and Youth Autonomy: Comparative Analysis of Spain and Colombia. *Frontiers in Psychology*, 11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564232>

Cheery, K.(2023). Subjective Well-Being- A Way to Measure Your Own Happiness. Pobrane 26.03.2014 z: <https://www.verywellmind.com/what-is-subjective-well-being-5221255>

Chen, S., Westman, M., Hobfoll, S. E. (2015). The commerce and crossover of resources: resource conservation in the service of resilience. *Stress and health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 31(2), 95–105.
<https://doi.org/10.1002/smi.2574>

Cheng, H., Fan, Y., Lau, H. (2022). An integrative review on job burnout among teachers in China: Implications for Human Resource Management. *The International Journal of Human Resource Management*, 34(3), 529–561.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2022.2078991>

Chirkowska-Smolak, T. (2009). Organizacyjne czynniki wypalenia zawodowego. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 71(4), 257-272.

Chirkowska-Smolak, T. (2012). *Psychologiczny model zaangażowania w pracę*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Chirkowska-Smolak, T.(2012). Zaangażowanie w pracę w kontekście dopasowania człowieka do pracy. *Czasopismo psychologiczne*, 18(2),185-194.

Chirkowska-Smolak, T.(2018). Polska adaptacja kwestionariusza do pomiaru wypalenia zawodowego OLBI (The Oldenburg Burnout Inventory). *Studia Oeconomica Posnaniensa*, 6(3), 27-47.

Chirkowska-Smolak, T., Grobelny, J.(2016). Konstrukcja i wstępna analiza psychometryczna

Kwestionariusza Postrzeganego Stresu w Pracy (PSwP). *Czasopismo Psychologiczne*, 22(1), 131-139.

doi: 10.14691/CPJ.22.1.131

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

Chow K.,M, Tang W.,K.,F, Chan W.,H.,C, Sit W.,H.,J, Choi K.,C, Chan S. (2018).Resilience and well-being of university nursing students in Hong Kong: a cross-sectional study. *BMC Med Education*,18(1). doi:10.1186/s12909-018-1119-0

Chutiyami M, Cheong AM, Salihu, D.(2022). COVID-19 pandemic and overall mental health of healthcare professionals globally: a meta-review of systematic reviews. *Front Psychiatry*,12, 1-18.

Ciesielski, M.(2014). Abdukcja w naukach o zarządzaniu. *Przegląd Organizacji*, 11(898),3-6. <https://doi.org/10.33141/po.2014.11.01>

Cinamon, R. G., Rich, Y. (2010). Work family relations: Antecedents and outcomes. *Journal of Career Assessment*, 18(1), 59–70. <https://doi.org/10.1177/1069072709340661>

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. A., Martin, A. J. (2015). Teacher Well-being: Exploring Its Components and a Practice-oriented Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756.

Colman, A. (2004). *Argyle, (John) Michael (1925–2002), social psychologist*. Oxford University Press. Pobrane 16.04.2024 z: https://www.researchgate.net/profile/Andrew-Colman-3/publication/280098141_Argyle_John_Michael_1925-2002/links/55a8ffc608ae481aa7f8709b/Argyle-John-Michael-1925-2002.pdf

Connor K. M. (2006). Assessment of resilience in the aftermath trauma. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67 (2), 46-49. Pobrane 15.05.2024 z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16602815/>

Connor, K. M., Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety* 18(2), 76-82. doi: 10.1002/da.10113

Conti, C., Fontanesi, L., Lanzara, R., Rosa, I., Doyle, R., L., Porcelli, P. (2021). Burnout status of Italian healthcare workers during the first COVID-19 pandemic peak period. *Healthcare* 9(5), <https://doi.org/10.3390/healthcare9050510>

Corrigan, J. (2013). Satisfaction With Life Scale. *The Center for Outcome Measurement in Brain Injury*. Pobrane 17.11.2024 z: <http://www.tbims.org/combi/swls>

Cortés-Rodríguez, M., Galindo-Villardón, P., Sánchez-Barba, M., Jarauta-Bragulat, E., Urchaga-Litago, J. D. (2023). Analysis of Psychological Well-Being from a Compositional Data Analysis Perspective: A New Approach. *Behavioral sciences*, 13(11),

<https://doi.org/10.3390/bs13110926>

Coutu, D.L. (2002) How Resilience Works. *Harvard Business Review*, 80, 46-55.

Curry, J.(2007). An Investigation of the Relationship Between Counseling Self-Efficacy and Counselor Wellness Among Counselor Education [rozprawa doktorska, University of Central Florida]. Stars. Pobrane 16.10.2024 z:

<https://files01.core.ac.uk/download/pdf/236293061.pdf>

Cybal-Michalska, A. (2015). (Meta)analityczna wartość założeń teorii kariery – przyczynek do dyskusji na temat teorii konstrukcji kariery Marka L. Savickasa. *Studia Poradownicze/Journal of Counsellogy*, 4,52-63. <https://doi.org/10.34862/sp.2015.3>

Czarnecki, K. (2010). *Profesjologia*. Oficyna Wydawnicza Humanitas.

Czechowska-Bieluga, M., Różański, A., Stachyra-Sokulska, A., Sarzyńska-Mazurek, E., Chojak, M.(2023). Samodzielność i odporność psychiczna pracowników administracji publicznej. Kontekst pracy zdalnej. *Czasopismo współczesnej nauki*, 52(3), 314-336.

DOI:10.13166/jms/173466

Czerw, A. (2017). *Psychologiczny model dobrostanu w pracy. Wartość i sens pracy*. PWN.

Daly, B. P., Resnikoff, A., Litke, S. (2025). Effective School Leadership for Supporting Students' Mental Health: Findings from a Narrative Literature Review. *Behavioral sciences*, 15(1), <https://doi.org/10.3390/bs15010036>

de la Fuente J, Martínez-Vicente JM, Santos FH, Sander P, Fadda S, Karagiannopoulou E, Boruchovitch E., Kauffman D.,F .(2022). Advances on Self-Regulation Models: A New

Research Agenda Through the SR vs ER Behavior Theory in Different Psychology Contexts. *Frontiers in Psychology*, 13, doi: 10.3389/fpsyg.2022.861493

Dębska, E., Koch-Kozioł, M., Mitrowska, M., Żurek, M.(2021). Potrzeby szkoleniowe doradców zawodowych – wyniki ogólnopolskich badań ankietowych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 131-145.

Deci, E., Ryan, R. (2000).The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11.

Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(34), 325-346.

Deci, E. L., Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23–40.

Demerouti, E., Bakker, A.B. (2011). The Job Demands– Resources model: Challenges for future research. *Journal of Industrial Psychology*, 37(2), <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>

Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. (2000). A model of burnout and life satisfaction among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 454-464.

Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., Schaufeli, W.(2001).The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.

Demerouti E., Bakker A.B., Vardakou I., Kantas A.(2003).The convergent validity of two burnout instruments. *Eur. J. Psychol. Assess*, 19,12–23.

Di Fabio, A., Saklofske, D. H. (2014). Comparing ability and self-report trait emotional intelligence, fluid intelligence, and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences*, 64, 174–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.024>

Dick, R. van, Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243–259.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157. <http://doi.org/10.1007/BF01207052>

Diener, E. (2000). Subjective wellbeing: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychology*, 55.

Diener, E.(2012).*Nowe odkrycia i przyszłe kierunki badań nad subiektywnym dobrostanem*. Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne.

Diener, E., Chan, M. (2011). Happy people live longer: subjective well-being contributes to health and longevity. *Appl. Psychol. Health Well Being*, 3, 1–43.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1),71-75.

https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E., Gohm, C. L., Suh, E., Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 419-436.

Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(2), 87-104 Pobrane 11.02.2024 z:

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cap0000063>

Dobrzyniak, M.(2016).Coaching i mentoring jako formy wsparcia pracownika w środowisku pracy. *Szkola - Zawód - Praca*,12(17), 144-152.

<https://doi.org/10.34767/SZP.2016.02.10>

Dołęga-Herzog, H., Rosalska, M. (2014). *Wykorzystanie metod kreatywnych w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu. Propozycje rozwiązań metodycznych*. KOWEZIU

Drabik-Podgórna, V.(2005). *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym. Aplikacja rozwiązań francuskich*. Kraków

Dubois, David., Rothwell, William.J. (2008). *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*. Wydawnictwo Helion.

Dunk, V., Craft, J.(2025).Developing a holistic approach to teaching biosciences using self-regulated learning theory. *Advances in Physiology Education* 49(4), 1084-1093.

Dziak, M.(2024). Physical wellness. EBSCO Pobrane 27.12.2024 z:

<https://www.ebsco.com/research-starters/consumer-health/physical-wellness>

Earle, K., M. (2017). Burnout in NSW School Counsellors: Relationships between mindfulness, *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 7(1), 71-96.

Edú-Valsania, S., Laguía, A., Moriano, J. A. (2022). Burnout: A Review of Theory and Measurement. *International journal of environmental research and public health*, 19(3), 1780. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031780>

Encyklopedia PWN Pobrane 15.04.2024 z:

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wypalenie;3998932.html>

Faiz Rasool, S., Almas, T., Afzal, F., Mohelska, H. (2024). Inclusion of JD-R Theory Perspective to Enhance Employee Engagement. *Sage Journals*, 14(1).

<https://doi.org/10.1177/21582440231220207>

Farid., T, Iqbal.,S., Ma., J., Castro-González., S., Khattak., A., Khan, M.(2019). Employees' perceptions of CSR, work engagement, and organizational citizenship behavior: the mediating effects of organizational justice. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16,17-31.

Farjan, P., Markiewicz, R., Markiewicz-Gospodarek, A.(2023). The level of psychological tension and professional burnout in nurses employed in hospital emergency departments. *Teka Komisji Prawniczej PAN Oddział w Lublinie*, XVI (2), 491-506.

<https://doi.org/10.32084/tkp.6285>

Feng, H., Xuanyu, Ch.(2024). A Review of Western and Eastern Traditional. *Sociology Study*,14(1), 27-38 doi: 10.17265/2159-5526/2024.01.003

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden and build theory of positive emotions, *American Psychologist*,56, 218–226.

<http://dx.doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.218>

Freudenberger,H.,J. Richelson, G.(1985). *Burnout: The high cost of high achievement*. Arrow Books Ltd

Fye, H.,Cook, R., Baltrinic, E., Baylin, A.(2020). Examining Individual and Organizational Factors of School Counselor Burnout. *Professional Counselor*, 10(2), 235-250.

Galanakis, M. D., Tsitouri, E. (2022). Positive psychology in the working environment. Job demands-resources theory, work engagement and burnout: A systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1022102>

Garcia, D., Kazemitabar, M., Asgarabad,M.(2023). The 18-item Swedish version of Ryff's psychological wellbeing scale: psychometric properties based on classical test theory and item response theory. *Frontiers in Psychology*,14.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1208300>

García, M. J., Del Valle, M. V., López Morales, H., Urquijo, S. (2024). Psychometric properties of Ryff's Psychological Well-Being Scale in Argentina. *Ciencias Psicológicas*, 18(2). <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3739>

Garcia-Dia, M.J., DiNapoli, J.M, Garcia-Ona, L., Jakubowski, R., O'Flaherty, D. (2013). Concept analysis: resilience. *Arch Psychiatr Nurs.*, 27(6), 264-70. doi: 10.1016/j.apnu.2013.07.003

Gaś Z.(red.). 2004. *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*. Fundacja „Masz szansę”.

Gaweł, A., Ostafińska-Molik, B. (2021). Mental resilience of adolescents entering adulthood during the pandemic. *Fides et Ratio*, (3), 429–515.

Gąsior, K., Chodkiewicz,J., Cechowski, W. (2016). Kwestionariusz Oceny Prężności (KOP-26). Konstrukcja i właściwości psychometryczne narzędzia. *Polskie Forum Psychologiczne*, 21(1),76-92.

Gembalska-Kwiecień, A., Żurakowski, Z. (2016). Przyczyny i skutki wypalenia zawodowego. *Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej Seria: organizacja i zarządzanie*, 92, 73-83.

George, D., Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.

Ghazali, M., Mohd Noah, S., Wan Jaafar W., M. Hassan, S.A.(2017). The Influence of Wellness Perception, Emotional Intelligence, Spiritual Intelligence, and Counselling Self Efficacy towards Counselor Trainees Self Development. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3(2), 1369-1377.

- Gilar-Corbi, R., Perez-Soto, N., Izquierdo, A., Castejón, J.L., Pozo-Rico, T. (2024). Emotional factors and self-efficacy in the psychological well-being of trainee teachers. *Frontiers in Psychology*, 15, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1434250>.
- Giza, T. (2006). Kompetencje nauczycieli z perspektywy pedagogiki zdolności i twórczości. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 16, 97-117
- Giza, T. (2020). Stosunek nauczycieli do edukacji uczniów zdolnych. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 23(4),135–155. DOI 10.12775/SPI.2020.4.006.
- Gliński, M. (2014). Preferencje zawodowe a stres zawodowy wśród nauczycieli. *Psychologia Wychowawcza*, 6, 37–54.
- Górka, A., Adamczyk, P. M. (2021). *Model wspierający w doradztwie. Raport z badania doradców zawodowych w kontekście wdrażania ZSK*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Grala., K.(2020). Zaangażowanie w pracę a wypalenie zawodowe nauczycieli. Mediująca rola orientacji pozytywnej. *Psychologia wychowawcza*, 17, 96–110.
- Gray, A., Bumgardner, S., Ashley, H., Young-Jones, A., Yadon, C. (2024). Resilience in Post-Secondary Students: The Role of Academic Advisor Support. *NACADA Journal*, 44(1), 55-65. doi:10.12930/NACADA-23-05
- Grzegorzewska, M.(2006). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Grzegorzewska, I. (2013). *Odporność psychiczna dzieci alkoholików*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gu, Q., Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., Day, C. (2013). Challenges to Teacher Resilience: Conditions Count. *British Educational Research Journal*, 39, 22-44.

Guarnaccia, C., Scrima, F., Civillieri, A.(2018). The Role of Occupational Self-Efficacy in Mediating the Effect of Job Insecurity on Work Engagement, Satisfaction and General Health. *Current Psychology*, 37, 488–497. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9525-0>

Guichard, J.(2016). Reflexivity in life design interventions: Comments on life and career design dialogues. *Journal of Vocational Behavior*, 97,78-83.

Guskey, T. R., Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
<http://dx.doi.org/10.3102/00028312031003627>

Gündüz, B.(2012). Self-Efficacy and Burnout in Professional School Counselors. *Educational Sciences: Theory & Practice*,12(3).1761–1767.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.

Harasim, K.(2018). Wypalenie zawodowe w zawodach wysokiego ryzyka. *Prosopon Europejskie Studia Społeczno-Humanistyczne*, 23(2),93-109.

Harms, P. D., Credé, M., Tynan, M., Leon, M., Jeung, W. (2017). Leadership and stress: A meta-analytic review. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 178–194.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.006>

Hascher, T., Beltman, S., Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>

Hendricks, W., Olawale, B.E., Saddiq, K.(2024). An Investigation of High School Preservice Teachers' Self-Efficacy in Teaching Mathematics. *Education Sciences*, 14(11), 1262. <https://doi.org/10.3390/educsci14111262>

Henriques, G. (2014). *Six Domains of Psychological Well-Being*. Psychology Today.
Pobrane 15.04.2024 z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/theory-knowledge/201405/six-domains-psychological-well-being>

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100.
<https://doi.org/10.1177/1098300717732066>

Heszen, I., Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hobfoll, S., Shirom, A. (2001). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. *Public Policy and Administration*, 87. Pobrane 15.04.2024 z:

https://www.researchgate.net/publication/232499443_Conservation_of_resources_theory_Applications_to_stress_and_management_in_the_workplace

Hobfoll, S.(1989). Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524 doi:10.1037/0003-066X.44.3.513

Hobfoll, S., Tirone, V., Holmgreen, L., Gerhart, J.(2016). Conservation of Resources Theory Applied to Major Stress. W: S. Hobfoll, (red.), *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*, 65-71 DOI:10.1016/B978-0-12-800951-2.00007-8

Holmgreen, L., Tirone, V., Gerhart, J., Hobfoll, S. (2017). *Conservation of Resources Theory*. *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice*, 443-457
Pobrane 15.03.2024 z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118993811.ch27>

Howard, S., Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 7(4), 399–420.
<https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>

Huta, V. (2013). Eudaimonia. W: S. David, I. Boniwell, A.C. Ayers. (red), *Oxford Handbook of Happiness*. (201-213). University Press.

Ilska, M., Kołodziej-Zaleska, A. (2018). Dobrostan hedonistyczny i eudajmonistyczny w sytuacjach kryzysów normatywnych i nienormatywnych. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/ Politechnika Śląska*, 123, 155–184.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.

<https://doi.org/10.3102/00028312038003499>

Iwon, K., Skibińska, J., Jasielska, D., Kalwarczyk, S. (2021). Elevating Subjective Well-Being Through Physical Exercises: An Intervention Study. *Frontiers in Psychology*, 12.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702678>

Jackson D, Firtko A, Edenborough M. (2007). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: a literature review. *J Adv Nurs*, 60(1), 1-9. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04412.x

Jagiello-Rusiłowski, A., Solarczyk-Szewc, H. (2013). Kwerenda badań nad kompetencjami społecznymi w kontekście edukacji akademickiej w Polsce i na świecie. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 17, 27–51.

Jain, S., Bruce, M.A., Stellern, J., Stivastava, N. (2007). Self-Efficacy as a Function of Attributional Feedback. Pobrane 15.03.2024 z: <https://jsc.montana.edu/articles/v5n4.pdf>

Jakimiuk, B. (2018). *Wybrane czynniki kształtujące satysfakcję z pracy nauczyciela*. *Ruch Pedagogiczny*, 2. Pobrane 17.04.2024 z:

https://www.researchgate.net/publication/332401736_Wybrane_czynniki_kształtujące_satysfakcję_z_pracy_nauczyciela

Jakubowski, T., Sitko-Dominik, M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PLoS ONE*, 9, 1-25.

DOI:10.1371/journal.pone.0257252

Jankowiak, B.(2010). Nauczyciele: charakterystyka problemów zawodowych i przyczyny wypalenia zawodowego. *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 1*, 28-38.

Jannah, N.,Mahmud, I.,Johari, K., Bali, J.(2020). The Relationship between Counselling Self-Efficacy and Psychological WellBeing among School Counsellors. *International Journal of Advanced Science and Technology*,29(6), 2900 – 2906.

Jarden, A., Roache, A. (2023). What is Wellbeing?. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph20065006>

Jędryszek-Geisler, A.(2020). Straty i zyski zasobów osobistych a wypalenie zawodowe u pracowników Służby Więziennej. *The Prison Systems Review*, 107, 175-218.

Jędryszek-Geisler, A.(2021). Teoria zachowania zasobów Stevana Hobfolla a wypalenie zawodowe u pracowników służby więziennej. *Konińskie Studia Społeczno-Ekonomiczne. KSSE* 7(1), 13–35. doi: 10.30438/ksse.2021.7.1.2

Jędryszek-Geisler, A., Izdebski, P. (2019). Straty i zyski zasobów osobistych a wypalenie zawodowe na przykładzie badań nauczycieli. *Edukacja*,1(148), 20-39.

Jędryszek-Geisler, A., Izdebski, P. (2018). Osobowość nauczyciela a wypalenie zawodowe. *Edukacja I* (144), 106-117. doi: 10.24131/3724.180108

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., Millet, C. (2012). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 27(2), 178-192.

Jones, A., Pijanowski, J.(2023). Understanding and Addressing the Well-Being of School Counselors. *NASSP Bulletin* 107(1), 5-24. DOI:10.1177/01926365231153436

Juchnowicz, M., Kinowska, H. (2023). Factors affecting occupational well-being of public administration employees in Poland. *Scientific Papers of Silesian University of Technology Organization and Management Series*, 166, 351-362. DOI:10.29119/1641-3466.2022.166.23

Juczyński, Z. (2000). Poczucie własnej skuteczności: teoria i pomiar. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologica* 4, 11-23.

Junik, W. (red.). (2011). *Resilience*. Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.

Kaba, I. (2020). Ontological Well-Being (Life Project). *Current Approaches in Psychiatry*, 12(1), 143-154. doi: 10.18863/pgy.521397

Kaczmarczyk, M. (2024). Uwarunkowania dobrostanu nauczycieli w kontekście kształcenia. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 3, 127-146.

https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/images/2024/3/10_3_2024.pdf

Kaczmarek, Ł. (2011). Skala Sprężystości Psychiczej – polska adaptacja Ego Resiliency Scale. *Czasopismo Psychologiczne*, 17, 263-265.

Kaczmarek, A. (2019). Wypalenie zawodowe – następstwo stresu zawodowego. *Nowoczesne Systemy Zarządzania Instytut Organizacji i Zarządzania*, 14(1), 65-78.

Kahneman, D. (1999). *Experienced Utility and Objective Happiness: A Moment-Based Approach*. Cambridge University Press.

Kahneman, D. (2011). *What scientific concept would improve everybody's cognitive toolkit?* EDGE. Pobrane 26.03.2024 z: <https://www.edge.org/response-detail/11984>

Kahneman, D., Krueger, A., Schkade, D., Schwarz, N., Stone, A. (2006). Would You Be Happier If You Were Richer? A Focusing Illusion. *Science*, 312(5782), 1908-1910. aDOI:10.1126/science.1129688

Kahneman, D., Thaler, R. (2006). Anomalies. Utility Maximization and Experienced Utility. *Journal of Economic Perspective*, 20(1), 221-234.

Kahneman, D., Wakker, P., Sarin, R. (1997). Back to Bentham? Explorations of Experienced Utility. *Quarterly Journal of Economics*, 112,375-406.

<http://dx.doi.org/10.1162/003355397555235>

Kaiser, S., Patras, J., Adolfsen, F., Richardsen, A. M., Martinussen, M. (2020). Using the Job Demands–Resources Model to Evaluate Work-Related Outcomes Among Norwegian Health Care Workers. *SAGE Journals*, 10(3). <https://doi.org/10.1177/2158244020947436>

Kalka, N., Blikhar, V., Tsyvinska, M., Kuzo, L., Marchuk, A., Katolyk, H. (2022). Analysis of Peculiarities and Components of Resiliency of People Facing Military Aggression against Ukraine. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(3),

<https://doi.org/10.18662/brain/13.3/>

Kansky, J., Diener, E.(2021). Notable Advances in the Science of Well-Being.W: A. Kostic, D., Chadee. (red.), *Positive Psychology: An International Perspective*. Wiley Online Library DOI:10.1002/9781119771418

Karabanowicz, E.(2014). Radzenie sobie ze stresem i psychicznym nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych. *Niepełnosprawność*,16, 126-143.

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

Karaś, D., Ciecuch, J.(2017). Polska adaptacja Kwestionariusza Dobrostanu (SWB) Caroll Ryff. *Roczniki Psychologiczne/ Annals of Psychology*, XX(4), 815-835.

Kargulowa A. (2004). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*. Wydawnictwa Naukowe PWN.

Kargulowa,A.(2007). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kargulowa, A. (2010). Zmiany w polskim poradnictwie. *Edukacja Dorosłych*, 1, 9-26.

Kargulowa,A.(2012). Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się dorosłych. *Rocznik lubuski*, 38(2).

Keshavarz, H. (2020). Web self-efficacy: A psychological prerequisite for web literacy. *Webology*, 17(1), Article 209. <http://www.webology.org/2020/v17n1/a209.pdf>

Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222.

Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548.

Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.

Keyes C.L., Wissing, M., Potgieter, J.P., Temane, M., Kruger, A., van Rooy, S.(2008). Evaluation of the mental health continuum-short form (MHC-SF) in setswana-speaking South Africans. *Clin Psychol Psychotherapy*. 15(3),181-92. doi: 10.1002/cpp.572

Keyes, C.L.M., Dhingra, S, Simoes, E.(2010). Change in Level of Positive Mental Health as a Predictor of Future Risk of Mental Illness.*American Journal of Public Health*, 100(12), 2366–2371.

<https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.192245>

Kim, L., Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout:Determining the directions of prediction through an autoregressive crosslagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1661–1676. <https://doi.org/10.1037/edu0000424>

Kim, S., Wang, J. (2018). The Role of Job Demands-Resources (JDR) between Service Workers' Emotional Labor and Burnout: New Directions for Labor Policy at Local Government. *International journal of environmental research and public health*, 15(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph15122894>

Kim., N, Lambie, G.(2018). Burnout and Implications for Professional School Counselors. *The Professional Counselor* 8(3), 277-29 DOI:10.15241/nk.8.3.277

King, L. A., King, D. W., Fairbank, J. A., Keane, T. M., Adams, G. A. (1998). Resilience-recovery factors in post-traumatic stress disorder among female and male Vietnam veterans: Hardiness, postwar social support, and additional stressful life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 420-434. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.420>

Kleszewski, E., Mohr, M., Otto, K. (2025). Perfectionism unfolding: the mutual reinforcement of employee perfectionism and work goal attainment and the moderating role of psychological capital. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 34(5), 533-549. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2025.2508177>

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715. DOI:10.1037/0022-0663.100.3.702

Kławsień-Zduńczyk A.(2014). *Poradnictwo całonocowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*. Adam Marszałek.

Knopik T., Filipiuk D., Koperwas A., Pękalska E. (2015). *Kotwice kariery*. Wydawnictwo Lecha.

Kocór, M.(2019). *Wypalenie zawodowe nauczycieli: diagnoza, wsparcie, profilaktyka*. Wydawca Societas Vistulana.

- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *Br J Educ Psychol*, 77(1), 229-243. doi: 10.1348/000709905X90344
- Kołodziej-Zaleska, A., Przybyła-Basista, H. (2018). Dobrostan psychiczny i jego pomiar za pomocą polskiej wersji Oksfordzkiego Kwestionariusza Szczęścia. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 24(1), 87-97.
- Kowalczyk, A., Kostorz, K. (2021). Przegląd badań nad stresem nauczycieli wychowania fizycznego. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 70–83 DOI: 10.34767/PP.2021.02.05
- Kraczla, M. (2013). Wypalenie zawodowe jako efekt długotrwałego stresu. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie*, 2, 69-81.
- Król, H., Ludwicyński, A. (2006). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krumboltz, J.D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Księżka-Koszałka, J. (2019). Prężność a zainteresowania zawodowe. Badania maturzystów. Raporty z badań. *Edukacja Ustawiczna dla Dorosłych*, 3. DOI: 10.34866/jsq5-wc83
- Kuijpers, M. A. C. T. (2009). Career dialogue: about learning to talk (and) about learning to choose. W: M. Kuijpers, F. Meijers (red.), *Career learning. Research and practice in education* (175-189). EuroGuidance.
- Ku-Johari, K. S., Bali-Mahomed, N. J., Mahmud, M. I., Amat, S., Saadon, S. (2022). Psychological well-being of school counsellors model. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 621-638. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.621>
- Kulawska, E. (2020). Poziom i korelaty prężności psychicznej studentów współczesnej edukacji w wybranych uczelniach w Polsce. *Forum Pedagogiczne*, 10(1). DOI 10.21697/fp.2020.1.09

Kulawska, E. (2017). Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Forum Pedagogiczne*, 7(2), 237–252. <https://doi.org/10.21697/fp.2017.2.17>

Kumar, D. Lakshmi,R, Kumari,N.(2023). A Study of Psychological Well-being in Relation to Big Five Personality of Working and Non-working Women. *The International Journal of Indian Psychology*,11(1). doi: 10.25215/1101.014

Kurowicka,E. (2015). Syndrom wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli – przyczyny, symptomy i przeciwdziałanie. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*,3,47-54.

Kwiatkowski, S. (2023).*Stres zawodowy nauczycieli – mechanizmy, uwarunkowania, strategie przeciwdziałania. Wybrane aspekty funkcjonowania rynku pracy w czasie pandemii COVID-19. Inspiracje dla pedagogiki.* Chrześcijańska Akademia Teologiczna.

Kvarme, L.G., Helseth, S., Natvig, G.K. (2009). Doświadczenia uczniów w związku z prześladowaniem – i jak wyobrażają sobie wymarzony dzień. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 24, 791-798.

<https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2010.00777.x>

Labrague L.,J.(2021). Pandemic fatigue and clinical nurses' mental health, sleep quality and job contentment during the covid-19 pandemic: The mediating role of resilience. *J Nurs Manag.*,29(7), 1992-2001. doi: 10.1111/jonm.13383

Lach, B., Hełka, A. (2016). Wpływ wypalenia zawodowego policjantów na poziom realizacji zadań w społeczności lokalnej - możliwość ograniczenia zjawiska. W: A. Bańka, K. Popiołek, M. Wójcik, A. Hełka i J. Płachetka (red.), *Człowiek w społeczności lokalnej. Partycypacja, zasoby, aktywizacja.* (107-121). Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.

Langseth-Eide, B. (2019). It's Been a Hard Day's Night and I've Been Working Like a Dog: Workaholism and Work Engagement in the JD-R Model. *Frontiers in Psychology*, 10, 14-44. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01444>

Larsen, A. C., Ulleberg, P., Rønnestad, M. H. (2016). Depersonalization reconsidered: An empirical analysis of the relation between depersonalization and cynicism in an extended version of the Maslach Burnout Inventory. *Nordic Psychology*, 69(3), 160–176.

<https://doi.org/10.1080/19012276.2016.1227939>

Larson, L.M., Daniels, J.A. (1998). Review of the Counseling Self-Efficacy Literature. *Counseling Psychologist*, 26(2), 179-218.

Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723.

Lee, J.C., Loh, S.C. (2015). School Counsellors' Self-Efficacy In Dealing With Bullying Among Secondary School Students. *Journal of Psychology and Counselling*.

Pobrane 26.04.2024 z:

https://www.researchgate.net/publication/291161831_School_Counsellors'_Self-Efficacy_In_Dealing_With_Bullying_Among_Secondary_School_Students

Lee, Y. (2019). JD-R model on psychological well-being and the moderating effect of job discrimination in the model. *European Journal of Training and Development*, 43(3/4), 232-249.

Lee, Y. R., Lee, J. Y., Kim, J. M., Shin, I. S., Yoon, J. S., Kim, S. W. (2019). A Comparative Study of Burnout, Stress, and Resilience among Emotional Workers. *Psychiatry Investigation*, 16(9), 686–694. <https://doi.org/10.30773/pi.2019.07.10>

Leiter, M., Maslach, C. (1999). *Six areas of worklife: a model of the organizational context of burnout*. Pobrane 16.06.2024 z: https://www.researchgate.net/profile/Christina-Maslach/publication/12693291_Six_areas_of_worklife_A_model_of_the_organizational_context_of_burnout/links/00b4951d9f7c4ac3a4000000/Six-areas-of-worklife-A-model-of-the-organizational-context-of-burnout.pdf

- Lelińska, K., Sołtysińska, G.(1999). *Kształcenie zawodowe a zawody na rynku pracy*. Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Lenart, J.(2016). Nowe koncepcje i modele całościowego poradnictwa kariery. *Możliwości i ograniczenia. Podstawy Edukacji*,9, 253-271.
- Lent, R.(2020). Career Development and Counseling: A Social Cognitive Framework W: S., Brown, R., Lent (red.),*Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (129-163) <https://doi.org/10.1002/9781394258994.ch5>
- Li., S.(2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. *Frontiers in Psychology*. 14, doi: 10.3389/fpsyg.2023.1185079
- Licht, B. G., Kistner, J. A. (1986). Motivational problems of learning disabled children: Individual differences and their implications for treatment. W: J. K., Torgesen and B. W. L., Wong (red.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (225-255). Academic Press.
- Lin, L., Chan, H. W. (2020). The Associations Between Happiness Motives and Well-Being in China: The Mediating Role of Psychological Need Satisfaction and Frustration. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02198>
- Linley, P. A., Joseph, S. (2007). Therapy work and therapists' positive and negative well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(3), 385–403. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.3.385>
- Liu, J.J., Ein, N., Gervasio, J., Battaion, M., Reed, M., Vickers, K. (2020). Comprehensive meta-analysis of resilience interventions. *Clinical Psychology Review*, 82.
- Locke, E.A.(1987). Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive View. *Academy of Management Review* ,12(1). <https://doi.org/10.5465/amr.1987.4306538>

- Locke, E. A., Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall.
- Lozano, C., Wicki, M., Wutchricht, S., Setz, F. (2025). A systematic review and meta-analysis of Collective Teacher Efficacy's relationships with outcomes in the Job Demands-Resources model. *Teaching and Teacher Education*, 159, 1-16.
doi:10.1016/j.tate.2025.105006
- Lu, L., Argyle, M. (1991). Happiness and cooperation. *Personality and Individual Differences* 12(10), 1019-1030. doi:10.1016/0191-8869(91)90032-7
- Lubrańska, A. (2012). Środowisko pracy a wypalenie zawodowe – analiza wzajemnych relacji na przykładzie badań reprezentantów różnych obszarów aktywności. *Folia Psychologica*, 16, 35-45.
- Luhmann, M., Hawkley, L. C., Eid, M., Cacioppo, J. T. (2012). Time frames and the distinction between affective and cognitive well-being. *Journal of research in personality*, 46(4), 431–441. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.04.004>
- Luo, Y., Qi, S., Chen, X., You, X., Huang, X., Yang, Z. (2017). Pleasure attainment or self-realization: the balance between two forms of well-beings are encoded in default mode network. *Social cognitive and affective neuroscience*, 12(10), 1678–1686.
<https://doi.org/10.1093/scan/nsx078>
- Luszczyńska, A., Scholz, U., Schwarzer, R. (2005). Ogólna skala poczucia własnej skuteczności: badania walidacji wielokulturowej. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 139(5), 439–457. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>
- Luszczyńska, A., Gutiérrez-Doña, B., Schwarzer, R. (2005). Ogólne poczucie własnej skuteczności w różnych obszarach funkcjonowania człowieka: dowody z pięciu krajów. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80–89.
<https://doi.org/10.1080/00207590444000041>

Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339–366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>

Luthar S., Cicchetti D., Becker B. (2000), The construct of resilience: critical evaluation and guidelines for future work, *Child Development*, 71, 543-562. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

Łyszkowska, E.(2010). Etapy życia zawodowego a podstawa planowania ścieżki kariery zawodowej. *Rocznik Andragogiczny*, 20,209–220

Łyżwa, A.(2008). Wypalenie zawodowe, a poziom satysfakcji i przywiązania do organizacji w korporacji przemysłu naftowego W: W. Adamus (red.).*Współczesne problemy w zarządzaniu organizacjami (92-110)*. Krakowskie Wydawnictwo Edukacyjne - Oficyna Wydawnicza AFM.

Madigan, D., Kim, E., Glandorf, H., Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*,119,1-12. DOI:10.1016/j.ijer.2023.102173

Mandrzejewska-Smól, I. (2010). *Edukacyjno-zawodowe wybory młodzieży gimnazjalnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Mańkowska,B.,(2018). Wypalenie zawodowe. Dylematy wokół istoty zjawiska oraz jego pomiaru. *Polskie Forum Psychologiczne*, XXII(2), 430-445. https://pfp.ukw.edu.pl/archive/article-full/381/mankowska_wypalenie_zawodowe/

Mansfield, C. F. (2021). *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact*. Springer.

Mansfield, L., Daykin, N., Kay, T. (2020). Leisure and wellbeing. *Leisure Studies*, 39(1),1–10. <https://doi.org/10.1080/02614367.2020.1713195>

Markman, G. D., Balkin, D. B., Baron, R. A. (2002). Inventors and New Venture Formation: The Effect of General Self-Efficacy and Regretful Thinking. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 27, 149-165.

<https://doi.org/10.1111/1540-8520.00004>

Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Wydawnictwo Liberi Libri.

Maslach, Ch. (1976). Burned – out. *Human Behaviour*, 5, 16-22.

Maslach C, Jackson S, Leiter M. (1996). *MBI: Maslach Burnout Inventory Manual*. Third ed. Consulting Psychologists Press.

Maslach,Ch, Leiter,M.P.(2011).*Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Masten, A. S., Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy and Practice. W: S. S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (1-26).Cambridge University Press.

<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511615788.003>

Mataczyńska, A. Kucharska,K. (2022). Depresyjność, lękowość i odporność psychiczna w grupie maturzystów – rola osobowości stresowej typu D. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*,17(3-4),159-167. DOI:10.5114/nan.2022.124698

Mazurek-Melnyk, B., Neale, S.(2018). *9 dimensions of wellness*. The Ohio State University

Pobrane 15.03.2024 z:

<https://wellness.osu.edu/sites/default/files/documents/2021/05/9%20Dimensions%20of%20Wellness%20Digital.pdf>

Mealer M, Jones J, Moss M.(2012). A qualitative study of resilience and posttraumatic stress disorder in United States ICU nurses. *Intensive Care Med.* 38(9), 445-451. doi: 10.1007/s00134-012-2600-6

Meijers F. (2009) Career guidance: a complex learning process. W: F. Meijers, M. Kuijpers (red.), *Career learning: Research and practice in education* (3-18). Euroguidance.

Melendez., J.,Satorres, E.,Cuijno,M.,Reyes, M.(2019). Big Five and psychological and subjective well-being in Colombian older adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 82, 88-93 <https://doi.org/10.1016/j.archger.2019.01.016>

Michaelson J., Mahony S., Schifferes J.(2012). *Measuring Wellbeing: A Guide for Practitioners*. New Economics Foundation

Minta,J.(2012). *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*. KOWEZIU.

Moore, K.,Keyes, C.(2003). *A Brief History of the Study of Well-Being in Children and Adults*. Psychology Press

Moreno-Lucas, J.L., Martínez-Ramón, J.P., Morales-Rodríguez, F.M., Ruiz-Esteban, C., Méndez, E.I. (2023). Stress, Burnout, and Resilience: Are Teachers at Risk? *International Journal of Mental Health Promotion*, 25(2),207–222. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2023.025901>

Moscoso, S., Salgado, J.F. (2021). Meta-analytic examination of a suppressor effect on subjective well-being and job performance relationship. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 37(2). 119-131. <https://dx.doi.org/10.5093/jwop2021a13>

Mudrecka, I. (2020). Prężność u młodzieży z placówek resocjalizacyjnych i szkół ponadpodstawowych – analiza porównawcza. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 33(4), 249–262. DOI: <https://doi.org/10.17951/j.2020.33.4.249-262>.

Mullen, P., Backer, A., Chae, N., Li, H. (2020). School Counselors' Work-Related Rumination as a Predictor of Burnout, Turnover Intentions, Job Satisfaction, and Work Engagement. *Professional School Counseling, 24*(1). DOI:10.1177/2156759X20957253

Murphy, L. B., Moriarty, A. E. (1976). *Vulnerability, coping, and growth: From infancy to adolescence*. Yale University Press.

Mystkowski, M., Terelak, J. (2010). Optymizm a wypalenie zawodowe u nauczycieli. *Studia Psychologica, 10*, 153-178

Myszka-Strychalska, L. (2017). Koncepcje rozwoju zawodowego – przegląd wybranych stanowisk teoretycznych, *Szkoła - Zawód – Praca, 14*, 52–81.

Napora, E., Kornacka-Skwara, E. (2022). Komunikowanie się i prężność jako predyktory radzenia sobie ze stresem. Różnicująca rola wieku badanych adolescentów. *Psychologia wychowawcza, 26*, 5–24. doi: 10.5604/01.3001.0016.3381

Nauta, M.M., Kahn, J.H., Angell, J.W., Cantrelli, E.A. (2002). Identifying the antecedent in the relation between career interests and self-efficacy. Is it one, the other, or both? *Journal of Counseling Psychology, 49*(3), 290–301.

Nawój-Położańska, J. (2022). Doradztwo zawodowe u progu zmian. *Szkoła – Zawód – Praca, 19*, 52-81. DOI 10.34767/SZP.2020.01.07

https://www.researchgate.net/publication/364302209_Doradztwo_zawodowe_u_progu_zmian

Neczaj-Świdarska, R., Koch-Kozioł, M., Mięczakowska, A. (2024). *Potrzeby szkoleniowe współczesnego doradcy zawodowego w nowoczesnej szkole. Raport*. Ośrodek Rozwoju Edukacji

Newman, F., Rutter, R., Smith, M. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education, 62*, 221-238.

<http://dx.doi.org/10.2307/2112828>

- Niewiadomska, I., Jurek, K. (2022). *Diagnoza zasobów psychospołecznych uczniów, nauczycieli i rodziców w okresie pandemii*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Niewiadomska, I., Trubiłowicz, E., Jurek, K., P., Lelonek-Kuleta, B., Chwaszcz, J., Łysiak, M., Mamcarz, S., Siudem, A. (2021). *Raport z badań wśród nauczycieli i specjalistów*. PWN.
- Niles, J., Chae, N., Backer, A., Ahmed, S. (2024). Examining the Relationships Between School Counselor Mindfulness, Occupational Self-Efficacy, and Burnout. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, 6(2), 43-53. <https://doi.org/10.25774/3phm-2g68>
- Nowacka, A., Piskorz, A., Wolfshaut-Wolak, R., Piątek, J., Gniadek, A. (2018). Selected Socio-Demographic and Occupational Factors of Burnout Syndrome in Nurses Employed in Medical Facilities in Małopolska-Preliminary Results. *International journal of environmental research and public health*, 15(10), 20-83. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102083>
- Nowosad, K. (2021). Wypalenie zawodowe funkcjonariuszy Policji a ich samoocena. *Resocjalizacja Polska*, 21. doi:10.22432/pjsr.2021.21.15
- Nwosu, P., Martin, M., Martin, D. (2024). The Struggle Between Self-Care and Burnout Among School Counselors. *Journal of Counselor Practice*, 15(1), 91–122 doi: 10.22229/aws8975028
- Nyczaj-Drąg, M. (2003). *Nauczyciel w oczekiwaniach i doświadczeniach pierwszoklasistów*. [rozprawa doktorska, Uniwersytet Śląski]. OPUS.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Soc Sci Med*. 159, 30-37. doi: 10.1016/j.socscimed.2016.04.031
- Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*. Difin.
- Ogińska-Bulik, N. (2014). Prężność psychiczna a zadowolenie z życia osób uzależnionych od alkoholu. *Alkoholizm i Narkomania*, 27, 319–324

Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008). Skala pomiaru prężności – SPP-25, *Nowiny Psychologiczne*, 3, 39–56.

Ogińska-Bulik, N., Zadworna, M.(2015). Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym. *Przegląd badań edukacyjnych*, 2(19), 7-24.
doi: 10.12775/PBE.2014.019

Ogólnopolskie Badanie Doradców Kariery. (2019). PERSO.IN. Pobrane 15.03.2024 z:
<https://perso.in/obdk/>

Oleksyn, T.(2017). *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji: kanony, realia, kontrowersje*. Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o. wydanie IV zaktualizowane i rozszerzone

Oleś P. (2000). *Psychologia przełomu połowy życia*. Wydawnictwo KUL.

Oleś, P. K. (2009). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Nowe wydanie.
Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Oliver, A.(2016). Distinguishing between Experienced Utility and Remembered Utility.
Public Health Ethics, 10(2), doi:10.1093/phe/phw014

Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 730–749. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.730>

Opora, R.(2008). Praktyczne implikacje wynikające z badań nad odpornością psychiczną u dzieci i młodzieży. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość* 5, 97-108.

Ostrowska, M., Woźniak, R. (2018). *Analiza ryzyka wystąpienia zjawiska stresu i wypalenia zawodowego wśród funkcjonariuszy Policji*. Oficyna Wydawnicza AFM.

Owen, M.(2025). *Life satisfaction*. EBSCO. Pobrane 15.03.2024 z:
<https://www.ebsco.com/research-starters/religion-and-philosophy/life-satisfaction>

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. W: M., Maehr., P.R., Pintrich. (red.), *Advances in motivation and achievement*. JAI Press.

Paliga, M. (2023). *Dobrostan psychiczny i zaangażowanie w pracę polskich nauczycieli w 2023 roku. Raport z badań*. Librus Pobrane 25.03.2024 z:

https://files.librus.pl/art/23/03/4/Raport_SKROCONY_dobrostan_zawodowy_nauczycieli_Librus_marzec2023.pdf

Parzęcki, R.(1999). *Podstawy wiedzy o edukacji i poradnictwie zawodowym*. Wyższa Szkoła Humanistyczno – Ekonomiczna.

Paszkowska-Rogacz, A. (2009). *Doradztwo zawodowe*.Wydawca Difin.

Peplińska A., Godlewska-Werner D., Kondratowicz B. (2023). Flexible forms of employment and levels of employee well-being in the workplace. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 155(6), 35–64.

Pfeiffer, A.(2014). *Doradztwo edukacyjno-zawodowe*.KOWEZIU.

Piekarski, M.(2019). Doradca zawodowy w edukacji i na rynku pracy. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2*, 75-82.

Pietruk, W. (2024). Warsztat pracy szkolnego doradcy zawodowego. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2*(125), 173-187.

Pines, A. M. (2009). Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*.Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pines, A.M., Aronson, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. Free Press

Pluskota, M., Zdziarski, K.(2022). Mental resilience and professional burnout among teachers. *Journal of Education, Health and Sport*,12(3), 249-267. DOI 10.12775/JEHS.2022.12.03.021

Pocztowski,A.(2003). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. PWE.

Potocka, A., Waszkowska, M. (2013). Zastosowanie modelu „wymagania pracy – zasoby” do badania związku między satysfakcją zawodową, zasobami pracy, zasobami osobistymi pracowników i wymaganiami pracy. *Medycyna Pracy*, 64(2), 217–225

<https://doi.org/10.13075/mp.5893/2013/0018>

Pössel, P., Baldus, C., Horn, A.B., Groen, G. i Hautzinger, M. (2005). Wpływ ogólnego poczucia własnej skuteczności na efekty szkolnego uniwersalnego programu profilaktyki pierwotnej objawów depresyjnych u młodzieży: randomizowane i kontrolowane badanie kontrolne. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(9), 982–994.

<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00395.x>

Proctor, C. (2014). Subjective well-being. W: A. Michalos (red.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (6437-6441). doi:10.1007/978-94-007-0753-5_2905

Pyżalski, J. (2010). Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli? W: D. Merecz, J. Pyżalski. (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 47-53). Wydawnictwo Impuls.

Qin, L. L., Peng, J., Shu, M. L., Liao, X. Y., Gong, H. J., Luo, B. A., Chen, Y. W. (2023). The Fully Mediating Role of Psychological Resilience between Self-Efficacy and Mental Health: Evidence from the Study of College Students during the COVID-19

Pandemic. *Healthcare*, 11(3). <https://doi.org/10.3390/healthcare11030420>

Rachalska, W. (1987). *Problemy orientacji zawodowej: wydanie pierwsze*. WSiP.

Rasku, A., Kinneun, U. (2003). Job conditions and wellness among Finnish upper secondary school teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 441–456.

Rayes, E. T., Albelaihi, N.K. (2023). Investigating Bandura's Processes of Observational Learning Implementations from EFL Faculty Perspective at Umm Al-Qura University English

Language Centre *Arab World English Journal*, 14 (3). 28-49.

<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol14no3.3>

Read, D. (2006). Experienced utility: Utility theory from Jeremy Bentham to Daniel Kahneman. *Thinking & Reasoning*, 13(1), 45–61.

<https://doi.org/10.1080/13546780600872627>

Robistchek, C., Keyes, C. (2009). Keyes's Model of Mental Health with personal growth initiative as a Parsimonious Predictor. *Journal of Counseling Psychology* 56(2), 321-329

DOI:10.1037/a0013954

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>

Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. *Psychology: A Study of a Science. Study 1, Volume 3: Formulations of the Person and the Social Context*, 184-256.

https://www.beeleaf.com/wp-content/uploads/2017/09/rogers_chapter_in_koch-1.pdf

Rosalska, M. (2012). *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego*. KOWEZIU.

Rosalska, M., Szymczak, Sz., Wierzbicki, J. (2022). Samoocena szkolnych doradców zawodowych w zakresie doradczych kompetencji metodycznych. *Colloquium Pedagogika – Nauki o Polityce i Administracji Kwartalnik*, 4(48), 121-136.

Rosalska, M., Wawrzonek, A. (2012). *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*. Difin.

Rosiński, D. (2007). Kompetencje społeczne jednostki – perspektywa profilaktyczna. *Czasopismo Psychologiczne Psychological Journal*, 13(1), 61-70.

Ross, J., Cousins, J., Gadalla, T. (1996). Within- teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00046-M](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(95)00046-M)

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2023 r. poz. 2102)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019 r. poz. 325).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 roku dotyczące ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2019 poz. 639 ze zmianami).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 r. poz. 1280 i z 2022 r. poz. 1594).

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryff, C.D. (1989). Szczęście jest wszystkim, czy na pewno? Eksploracje nad znaczeniem dobrostanu psychicznego. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Ryff C.D. 1991, Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons. *Psychology and Aging* 6(2), 286–295

Ryff, C. D. (2008). Challenges and opportunities at the interface of aging, personality, and well-being. W: O. P. John, R. W. Robins, L. A., Pervin (red.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed. (s. 399–418). The Guilford Press.

Ryff C. D. (2014). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>

Ryff, C., Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.

Ryff, C. D., Singer, B.H.(2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *J Happiness Stud* 9, 13–39.

<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>

Salanova, M., Rodríguez-Sánchez, A.M.,Nielsen, K. (2022). Wpływ przekonań o skuteczności grupy i przywództwa transformacyjnego na poczucie własnej skuteczności podwładnych: wielopoziomowe badanie podłużne. *Curr Psychol*, 41, 2024-2033.

<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00722-3>

Sarzyńska, E. (2007). Wizje pracy zawodowej młodzieży w obszarze kultury. *Pedagogika Kultury*, III, 259-266.

Sarzyńska E. (2007).*Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych*. Lublin.

Savaş, A. C., Bozgeyik, Y., Eser, I. (2009). A Study on the Relationship between Teacher Self Efficacy and Burnout. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 159-166.

Savickas, M.L. (2013). Career Construction Theory and Practice. W: R.W. Lent, S.D. Brown (red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (s.147-183). Wiley.

Savickas,M.L. (2011). Constructing Careers: Actor, Agent and Author, *Journal of Employment Counselling* ,48, 179-181.

Savolainen, R. (2002). Network competence and information seeking on the Internet: from definitions towards a social cognitive model. *Journal of Documentation*, 58(2), 211-226.

Schaffner, A.(2023). Hedonic vs. Eudaimonic Wellbeing: How to Reach Happiness. Positive Psychology.com Pobrane 18.04.2024 z: <https://positivepsychology.com/hedonic-vs-eudaimonic-wellbeing/>

Schaufeli, W.(2017). Applying the Job Demands-Resources model: A ‘how to’ guide to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational Dynamics*,46 (2),120-132. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0090261617300876?via%3Dihub>

Schaufeli, W., Bekker, A.(2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* 25, 293–315

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

Schaufeli, W., Taris, T. (2014). A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health W: G.F. Bauer, O. Hämmig. (red.), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health: 43 A Transdisciplinary Approach* (s. 43-68). doi:10.1007/978-94-007-5640-3_4

Schunk, D. H., DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education, W: K. R. Wentzel, D., Miele. (red.), *Handbook of motivation at school*. (s. 34-54). Routledge.

Schunk, D. H., Rice, J. M. (1986). Extended attributional feedback: Sequence effects during remedial reading instruction. *Journal of Early Adolescence*, 6(1), 55-66.

Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. W: J. Weinman, S. Wright, M. Johnston (red.), *Measures in health psychology: A user’s portfolio. Causal and control beliefs*,(s. 35-37). GL Assesment.

Seifert, T.(2005). The Ryff Scales of Psychological Well-Being. Center of Inquiry at Wabash College. Pobrane 16.05.2024 z: <https://centerofinquiry.org/uncategorized/ryff-scales-of-psychological-well-being/>

Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną: przyczyny, symptomy, zapobieganie, przezwyciężanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Semmer, N.K. (2006). Osobowość, stres i radzenie sobie. W: M.E., Vollrath. (red.), *Handbook of personality and health* (s. 73–113). John Wiley & Sons Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9780470713860.ch4>

Sęk, H. (1992). Perceived social support and competence in coping with stress and teacher burnout. W: H., Sęk. (red.), *Reading in health and preventive psychology* (s. 127-137). K. Domke Publishing House.

Sęk H. (1994). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania. W: J., Brzeziński, L., Witkowski. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 325-343). Edytor.

Sęk H. (red.).(1996). *Wypalenie zawodowe*. Zakład Wydawniczy K. Domke.

Sęk, H. (2005). Poznawcze i kompetencyjne uwarunkowania wypalenia w pracy z chorymi. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 14 (2), 93-98.

Sęk, H. (2008). Udział pozytywnych emocji w osiągnięciu zdrowia. W: I. Heszen, J. Życińska (red.), *Psychologia zdrowia. W poszukiwaniu pozytywnych inspiracji* (s. 73–88). Wydawnictwo SWPS Academica.

Sęk, H. (red.).(2009). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Wydawnictwo Naukowe PWN

Sęk, H. (red.).(2014). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. PWN.

Sęk, H., Heszen, I. (2007). *Psychologia zdrowia*. PWN.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

Semmer N.(2006). Personality, stress and coping. W: M., Vollrath. (red.), *Handbook of Personality and Health* (s.73-113), Chichester.

Sewaybricker,L, Massola, G.(2022). What is subjective well-being? A critical analysis of the article subjective well-being, by Ed Diener. *Psicologia & Sociedade* 34(2-3), 1-13.

doi:10.1590/1807-0310/2022v34258310-en

Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(4), 367–386. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369>

Sidor-Rządowska, M.(2006). *Kompetencyjne systemy ocen pracowników*. Oficyna Ekonomiczna.

Siurdyban, M., Minta, J., Zembrzuska, A., Szczepinska, A., Zielińska-Pękał, D.(2014). *Raport z badania potrzeb uczniów i doradców zawodowych w zakresie realizacji zadań doradztwa zawodowego*. Fundacja Krzyżowa dla Porozumienia Europejskiego.

Siwiorek., J.(2018). Modele wypalenia zawodowego – ujęcie teoretyczne. *Społeczeństwo i edukacja*, 29(2), 261-274.

Skaalvik, E., Skaalvik, S. (2007). Dimension of teacher self-efficacy and relation with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teacher and Teacher Education*, 25(3), 518–524.

Skaalvik, C. (2020). Emotional exhaustion and job satisfaction among Norwegian school principals: relations with perceived job demands and job resources. *International Journal of Leadership in Education*, 26(1), 75–99. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1791964>

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2017a). Dimensions of Teacher burnout: relations with potential stressors at School. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775–790.

<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2017b). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160.

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>

Skuza, A., Pierścińska-Maruszewska, A. (2014), Klimat społeczny szkoły jako jeden z czynników chroniących – wzmacniających oddziaływania profilaktyczne (w kontekście koncepcji resilience), *Resocjalizacja Polska*, 6, 89–100.

Słownik Języka Polskiego. PWN. online. Pobrane 15.03.2024 z:

<https://sjp.pwn.pl/sjp/doradztwo;2453545.html>

Smulczyk, M., Rycielska, L.(2013). Symptomy wypalenia zawodowego w grupie nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych. *Pedagogika Społeczna*, 4(50),113-132.

Solarczyk-Ambrozik, E. (2015). Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery. *Studia Edukacyjne*, 35, 29-30.

Solarczyk-Ambrozik, E. (2016). Zmiany we wzorach przebiegu karier a całożyciowe uczenie się. W: E., Solarczyk-Ambrozik, (red.), *Doradztwo zawodowe w perspektywie*

całozyciowego uczenia się (s.31-49). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Solarczyk-Ambrozik, E. (2021). Przeobrażenia w obszarze pracy i nowe wyzwania kompetencyjne a zmiany paradygmatyczne w doradztwie zawodowym. *Studia Poradczawcze/Journal of Counsellogy*, 10, 45-62. <https://doi.org/10.34862/sp.2021.3>

Sonnentag, S., Meier, L. L. (2024). Gain and loss cycles revisited: What to consider when testing key assumptions of conservation of resources theory. *Journal of Management Scientific Reports*, 2(2), 154-167. <https://doi.org/10.1177/27550311241247833>

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), Article: 25338. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>

Srivastava, A., Kumari, P., Kumar, D.(2020). Hindi adaptation of Diener s' flourishing scale to mesure Well-being of patients with terminal and chronic diseases. *Internationatl Research Journal of Management Science and Technology*, 11(9), 67-71.

Stajkovic, A.D., Luthans, F. (1998) Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>

Stajkovic, A.D., Luthans, F.(2003). Social cognitive theory and self-efficacy: implication. W: L., Porter, G. Bigley, R. Steers. (red.), *Motivation and work behavior* (s. 126-140). McGraw Hill-Irwin

Steele, F. (1975). *Consulting for Organizational Change*. University of Massachusetts Press.

Stefańska-Klar, R.(2023). *Rola zasobów psychologicznych i rezyliencji jako czynniki ryzyka/Rola zasobów psychologicznych i odporności jako czynników chroniących dzieci i*

młodzież przed skutkami niekorzystnych doświadczeń życiowych. Wydawnictwo Akademii Nauk Stosowanych w Raciborzu

Stoewen D. L. (2017). Dimensions of wellness: Change your habits, change your life. *The Canadian Veterinary Journal - La revue veterinaire canadienne*, 58(8), 861–862.

Strategia Lizbońska (2008). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 184 E/31.

Strutyńska, E., Karwowski, M. (2022). Nauczycielskie poczucie skuteczności: źródła i znaczenie wzorów realizowanej roli zawodowej. *Studia z teorii wychowania*, XIII (2), 169-189.

Strzelecki, D., Nieradka, F. (2023). Wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sekcja J, Pedagogia-Psychologia*, 36(4), 115–134. doi: 10.17951/j.2023.36.4.115-134

Suchodolska, J. (2006). Kulturowe implikacje teorii społeczno-poznawczej Alberta Bandury - o możliwościach wykorzystania w badaniach międzykulturowych. W: T., Lewowicki, E., Ogrodzka-Mazur, A., Szczurek-Boruta (red.), *Teorie i modele badań międzykulturowych : praca zbiorowa* (s. 119-128). Uniwersytet Śląski.

Śliwińska-Kowalska, M. (2004). *Obciążenia psychofizyczne w zawodzie nauczyciela i ich wpływ na zdrowie*, ekspertyza ZNP Pobrane 16.02.2024 z: http://old.pomorskie.znp.edu.pl/nowe_pliki/ekspertyza.doc

Świętochowski, W. (2011). Wypalenie zawodowe nauczycieli akademickich i nauczycieli szkoły średniej - analiza porównawcza. *Medycyna Pracy*, 62(2), 133-143.

Syper-Jędrzejak, M. (2022). Wypalenie zawodowe wśród pracowników oświaty - metody pomiaru i przegląd badań realizowanych w Polsce. *E-mentor*, 1(93), 26-36.

<https://doi.org/10.15219/em93.1549>

Szaban, D., Lisowski, K. (2022). Kondycja emocjonalna nauczycieli wychowawców po pierwszym roku trwania pandemii COVID-19. *Youth in Central and Eastern Europe*, 9(13). <https://doi.org/10.24917/ycee.9156>

Szcześniak, M., Colaco, M., Rondon, G. (2012). Development of interpersonal trust among children and adolescents. *Polish Psychological Bulletin*, 43(1), 50-58
doi:10.2478/v10059-012-0006-5

Szczygieł, M.(2020). Stres w pracy nauczyciela – wybrane uwarunkowania. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 18(2), 311–329. <https://doi.org/10.14746/kse.2020.18.12.1>

Szpitalak, M., Polczyk, R. (2015).*Samoocena*. Wydawnictwo UJ.

Szumigraj, M.(2003). Kariera, W: T. ,Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2. Wyd. Akademickie Żak.

Tella, A. (2009). Correlates of undergraduates' information seeking behavior. *College and Undergraduate Libraries*, 16(1), 1-19.

Terelak, S.,F., Mystkowski, M.(2010). Optymizm a wypalenie zawodowe u nauczycieli. *Studia Psychologica*, 10,153-178.

Topczewska, A., Kowalewska, B.(2024). *Czynniki wypalenia zawodowego w grupie pielęgniarek*. Uniwersytet Medyczny.

Tucholska, S. (2001). Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju. *Przegląd psychologiczny*, 44(3), 301-317.

Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Wydawnictwo KUL.

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333. doi: 10.1037/0022-3514.86.2.320

Tummers, L. G., Bakker, A. (2021). Leadership and Job Demands-Resources Theory: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.722080>

Uchnast, Z. (1997). Prężność osobowa: Empiryczna typologia i metoda pomiar. *Roczniki Filozoficzne*, XLV (4), 27-49.

Um, B., Bardhosi, G. (2025). Organizational resources, burnout, and work engagement of school counselors: The mediating effect of professional identity. *Journal of Counseling & Development*, 103(1), 60-70. doi: 10.1002/jcad.12538

Umiastowska, D., Gdaniec, A. (2016). Zjawisko wypalenia zawodowego wśród nauczycieli wychowania fizycznego. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Kultura Fizyczna*, 15(4), 147-156.

Ungvarsky, J. (2024). *Well-being*. EBSCO. Pobrane 14.02.2024 z:

<https://www.ebsco.com/research-starters/health-and-medicine/well-being>

Usher, E. L., Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. W: D. H., Schunk, J. A., Greene, (red.), *Handbook of selfregulation of learning and performance* (s. 19-35). Routledge. doi: 10.4324/9781315697048-2

Usher, E.L., Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research* 78 (4), 751-796.

Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082 ze zmianami).

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2021 r. poz. 17a62, oraz 2022 r. poz. 939 i 1116).

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., Deci, E. L. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents

and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>

Vargas, A.(2014). Procedural Utility in the Work Place, Evidence from Mexico. *Theoretical Economics Letters*, 4(9), 821-828. doi: 10.4236/tel.2014.49104

Walczak, R. (2007), Struktura doradztwa zawodowego w Polsce i za granicą, W: E., Żerel, M., Jedynek. *Doradca zawodowy przez Internet. Materiały szkoleniowe studiów podyplomowych*. T.1. Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.

Walkowiak, R.(2007). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Kompetencje, nowe trendy, efektywność*. Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa.SWU Dom Organizatora.

Walslund, K., Talic, E., Vark, K.(2024). *Neural Correlates of Life Satisfaction: A Systematic Review*. Pobrane 16.09.2024 z: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1867474/FULLTEXT01.pdf>

Wang, D., Liu, X., Deng, H. (2022). The perspectives of social cognitive career theory approach in current times. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1023994>

Wang, X., Gao, Y., Wang, Q., Zhang, P. (2024). Relationships between Self-Efficacy and Teachers' Well-Being in Middle School English Teachers: The Mediating Role of Teaching Satisfaction and Resilience. *Behavioral Sciences*, 14(8), artykuł 629. <https://doi.org/10.3390/bs14080629>

Watt, H.M., Ehrich, J., Stewart, S.E., Snell, T., Bucich, M., Jacobs,. N, Furlonger, B., English, D. (2019). Development of the Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*,9 (3),485–509. doi: <https://doi.org/10.1108/HESWBL-07-2018-0069>

Wesołowska A. (2010). Doradztwo i poradnictwo zawodowe w perspektywie historycznej, W: P. Łuczeczko, D. Wicenty (red.), *Jedna nauka, wiele historii. Dzieje subdyscyplin socjologicznych w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Westerhof, G. J., Keyes, C. L. (2010). Mental Illness and Mental Health: The Two Continua Model Across the Lifespan. *Journal of adult development*, 17(2), 110–119.
<https://doi.org/10.1007/s10804-009-9082-y>

Westman, M., Hobfoll, S., Chen, S., Davidson, O., Laski, S. (2004). Organizational Stress Through The Lens of Conservation of Resources (COR) Theory. *Research in Occupational Stress and Well Being*, 4, 67-220. doi:10.1016/S1479-3555(04)04005-3

Whitaker, B., Godwin, L. (2013). The Antecedents Of Moral Imagination In The Workplace: A Social Cognitive Theory Perspective. *Journal of Business Ethics*, 114 (1), 61–73. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1327-1>

Wieczorek, G., Kaznowski, M. (2024). Wypalenie zawodowe jako rezultat niedopasowania zawodu. *Homo et Societas. Wokół Pracy Socjalnej*, 8, 53-70. doi: 10.4467/25436104HS.23.005.1911

Wierzejska, J. (2018). Poczucie własnej skuteczności pedagogów szkolnych a ich stres zawodowy. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin- Polonia*, XXXI (1), 23-40. 10.17951/j.2018.31.1.23-40

Witkowski, S., Ślęzyk- Sobol, M. (2012). Organizacyjno-podmiotowe uwarunkowania zjawiska wypalenia zawodowego. *Czasopismo Psychologiczne*, 18 (2), 317-322
<http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2012-18-organizacyjnopodmiotowe-uwarunkowania-zjawiska-wypalenia-zawodowego.pdf>

Wojtasik B. (1993). *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Wojtasik, B. (1997). *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Wołk, Z. (2010). *Całozyciowe poradnictwo zawodowe dla służb zatrudnienia*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Woźniak-Krakowiak, A. (2013). Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika* 22, 119-131.
- Wright, T., Hobfoll, S. (2004). Commitment, Psychological Well-Being and Job Performance: An Examination of Conservation of Resources (COR) Theory and Job Burnout. *Journal of Business and Management*, 9 (4), 389-406.
<https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/JBM.2004.141118>
- Wróbel, M. (2013). Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli moderująca rola inteligencji emocjonalnej. *Psychologia Społeczna, tom 8, 1(24)*, 53–66.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Xu., P. (2025). Exploring the influence of situational interest on outdoor tourists' hedonic and eudaimonic well-being. *Frontiers in Psychology*, 16, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1283929
- Yang, R., You, X., Zhang, Y., Lian, L., Feng, W. (2019). Teachers' mental health becoming worse: The case of China. *International Journal of Educational Development*, 70(1) <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102077>
- Yang, Y., Hayes, J. (2020). Causes and consequences of burnout among mental health professionals: a practice-oriented review of recent empirical literature. *Psychotherapy*, 57(3), 426-436. doi: 10.1037/pst0000317

Yildirim, M., Celik, F. (2020). Social Support, Resilience and Subjective Well-being in College Students. *Journal of Positive School Psychology* 5(2), 127-135.

doi:10.47602/jpsp.v5i2.229

Yong, Z., Yue, Y. (2007). Causes for Burnout among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education and Society*, 40, 78-85.

<http://dx.doi.org/10.2753/CED1061-1932400508>

Zaheer, Z., Khan, M. A. (2022). Perceived stress, resilience and psychological well-being among university students: The role of optimism as a mediator. *Asian Social Studies and Applied Research*, 3(1), 55-67.

Zee, M., Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom. *Review of Educational Research*, 86(4), 981- 1015.

<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–333.

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2003). Albert Bandura: The Scholar and His Contributions to Educational Psychology. W: B. J., Zimmerman, D.H., Schunk. (red.), *Educational Psychology: A Century of Contributions* (s.431-458). Erlbaum.

Spis tabel

Tabela 1 Przykładowe działania z obszaru doradztwa zawodowego

Tabela 2 Charakterystyka osób o wysokim poczuciu samoskuteczności na podstawie wybranej literatury

Tabela 3 Charakterystyka osób prężnych psychicznie

Tabela 4 Związek między rodzajami zasobów a wymiarami wypalenia zawodowego w świetle Teorii COR

Tabela 5 Kategorie wymagań pracy w Modelu Wymagania Pracy-Zasoby

Tabela 6 Kategorie zasobów pracy w Modelu Wymagania Pracy-Zasoby

Tabela 7 Czynniki przyczyniające się do pojawienia się wypalenia zawodowego

Tabela 8 Najczęściej wskazywane czynniki chroniące przed wypaleniem zawodowym

Tabela 9 Trzy komponenty subiektywnego dobrostanu

Tabela 10 Wymiary dobrostanu psychicznego według Ryff

Tabela 11 Charakterystyka osób w kontekście poziomu wymiarów

Tabela 12 Zestawienie zmiennych, wskaźników i narzędzi badawczych

Tabela 13 Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa

Tabela 14 Związek pomiędzy wiekiem a poziomem ogólnego dobrostanu psychicznego i czynników składających się na niego

Tabela 15 Związek pomiędzy wiekiem a poziomem prężności i podskal składających się na niego

Tabela 16 Związek pomiędzy wiekiem a brakiem zaangażowania i wyczerpaniem

Tabela 17 Związek pomiędzy wiekiem a poziomem postrzeganej samoskuteczności, ogólnymi zdolnościami komunikacyjnymi, zdolnościami zarządzania procesem doradczym, kompetencjami eksperckimi i zdolnościami radzenia sobie z sytuacjami trudnymi

Tabela 18 Porównanie średnich dla poziomu dobrostanu psychicznego pomiędzy kobietami i mężczyznami

Tabela 19 Porównanie średnich dla poziomu prężności pomiędzy kobietami i mężczyznami

Tabela 20 Porównanie średnich dla nasilenia braku zaangażowania i wyczerpania między kobietami i mężczyznami

Tabela 21 Porównanie średnich dla poziomu postrzeganej samoskuteczności, zdolności komunikacyjnych, zdolności zarządzania procesem doradczym, kompetencji eksperckich i zdolności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi między kobietami i mężczyznami

Tabela 22 Związek pomiędzy stażem pracy i długością staży pracy w zawodzie doradcy zawodowego a dobrostanem psychicznym

Tabela 23 Związek pomiędzy stażem pracy i długością stażu pracy w zawodzie doradcy zawodowego a poziomem prężności

Tabela 24 Związek pomiędzy stażem pracy i długością staży pracy w zawodzie doradcy zawodowego a wypaleniem zawodowym

Tabela 25 Związek pomiędzy stażem pracy i długością staży pracy w zawodzie doradcy zawodowego a poziomem postrzeganej samoskuteczności

Tabela 26 Porównanie średnich dla poziomu dobrostanu psychicznego, prężności, wypalenia zawodowego i w poziomie postrzeganej samoskuteczności między doradcami pracującymi w przedszkole i szkołach podstawowych a w szkołach ponadpodstawowych

Tabela 27 Związek pomiędzy brakiem zaangażowania i wyczerpaniem a poziomem prężności i czynnikami na nią się składającymi oraz poziomem postrzeganej samoskuteczności i czynnikami na niego się składającymi

Tabela 28 Związek pomiędzy dobrostanem psychicznym a brakiem zaangażowania, wyczerpaniem i poziomem prężności wraz z czynnikami na niego się składającymi

Tabela 29 Wyniki analiz moderacji dotyczącej wpływu poziomu postrzeganej samoskuteczności i prężności psychicznej na brak zaangażowania w pracy i wyczerpanie w grupie szkolnych doradców zawodowych

Tabela 30 Wyniki analizy moderacji dotyczącej wpływu poszczególnych czynników wypalenia zawodowego i samoskuteczności na dobrostan psychiczny

Tabela 31 Mediacyjny wpływ poszczególnych czynników wypalenia zawodowego na relację między samoskutecznością a poziomem dobrostanu

Tabela 32 Mediacyjny wpływ prężności na relację między postrzeganą samoskutecznością a dobrostanem psychicznym

Spis rysunków

Rysunek 1 Schemat doradztwa zawodowego w systemie oświaty

Rysunek 2 Minimalna liczba godzin przeznaczona na zajęcia z doradztwa zawodowego zgodnie z ramowym planem nauczania

Rysunek 3 Dokumenty szkolne, w których powinny znaleźć się treści związane z doradztwem zawodowym

Rysunek 4 Teoria społecznego uczenia się według Alberta Bandury

Rysunek 5 Model teoretyczny badań własnych

Rysunek 6 Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy wiekiem a ogólnym dobrostanem psychicznym

Rysunek 7 Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy wiekiem a prężnością

Rysunek 8 Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy wiekiem a brakiem zaangażowania

Rysunek 9 Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy wiekiem a poziomem postrzeganej samoskuteczności

Rysunek 10 Porównanie średnich dla poziomu dobrostanu psychicznego pomiędzy kobietami i mężczyznami

Rysunek 11 Porównanie średnich dla poziomu prężności pomiędzy kobietami i mężczyznami

Rysunek 12 Porównanie średnich dla nasilenia braku zaangażowania i wyczerpania między kobietami i mężczyznami

Rysunek 13 Porównanie średnich dla poziomu postrzeganej samoskuteczności, zdolności komunikacyjnych, zdolności zarządzania procesem doradczym, kompetencji eksperckich i zdolności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi między kobietami i mężczyznami

Rysunek 14 Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy wiekiem a poziomem postrzeganej samoskuteczności

Rysunek 15 Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy stażem pracy a otwartością na doświadczenie

Rysunek 16 Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy długością stażu jako doradca a brakiem zaangażowania

Rysunek 17 Wykres rozrzutu dla związku pomiędzy długością stażu pracy jako doradca a poziomem postrzeganej samoskuteczności

Rysunek 18 Porównanie średnich dla poziomu dobrostanu psychicznego, prężności, wypalenia zawodowego i w poziomie postrzeganej samoskuteczności między doradcami pracującymi w przedszkole i szkołach podstawowych a w szkołach ponadpodstawowych

Rysunek 19 Efekt interakcji ukazujący wpływ poziomu postrzeganej samoskuteczności i prężności na brak zaangażowania

Rysunek 20 Efekt interakcji ukazujący wpływ poziomu postrzeganej samoskuteczności i prężności na wyczerpanie

Rysunek 21 Efekt interakcji ukazujący wpływ braku zaangażowania i samoskuteczności na dobrostan psychiczny

Rysunek 22 Efekt interakcji ukazujący wpływ wyczerpania i samoskuteczności na dobrostan psychiczny

Rysunek 23 Model mediacji dla związku między samoskutecznością a dobrostanem z wyczerpaniem jako mediatorem

Rysunek 24 Model mediacji dla związku między postrzeganą samoskutecznością a dobrostanem psychicznym z prężnością jako mediatorem

