

Autoreferat



PODPIS ZAUFANY

AGNIESZKA
MUCHACKA-CYMERMAN

28.11.2025 10:56:53 GMT+1

Dokument podpisany elektronicznie
podpisem zaufanym**1. Imię i nazwisko.**

Agnieszka Muchacka-Cymerman

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe lub artystyczne – z podaniem podmiotu nadającego stopień, roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej.**2.1 Wykształcenie***Przed nadaniem stopnia doktora*

- 2006-2007** Roanoke Catholic **High School**; Roanoke w Stanie Virginia, USA.
- 2008** **Kolegium Europejskie** w Krakowie; **Matura IB**
- 2008-2012** **Studia magisterskie**: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego;
Kierunek: psychologia;
Magister psychologii;
Temat pracy magisterskiej: *Poczucie sensu życia a jakość życia młodzieży licealnej. Badania porównawcze polsko-amerykańskie.* (praca otrzymała nagrodę Kapituły Akademii za najlepszą pracę magisterską). Badania w ramach pracy magisterskiej przeprowadzałam osobiście w High School w Nowym Jorku i w Chicago. Miałam okazję zaprezentować je studentom psychologii w Ryerson University w Toronto, w Kanadzie dnia 28 sierpnia 2014 r.
- 2015** **Studia Podyplomowe kwalifikacyjne** Stosowana analiza zachowania: przygotowanie do pracy z osobami z zaburzeniami rozwoju i zachowania – SWPS Warszawa
- 20015-2016** **Studia Podyplomowe kwalifikacyjne nauczycielskie** - Studium Pedagogiczne dla Absolwentów Szkół Wyższych – kurs przygotowania pedagogicznego do pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach - Politechnika Krakowska
- 2017** **Studia Podyplomowe** Neurodydaktyka, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, Opole
- 2017-2018** **Studia Podyplomowe kwalifikacyjne** uprawniające do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i klas I-III szkoły podstawowej - Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, Opole

Po nadaniu stopnia doktora

- 2017-2021** **Szkoła Psychoterapii Psychodynamicznej** – 4-letnie specjalistyczne podyplomowe szkolenie rekomendowane przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne oraz Polskie Towarzystwo Psychoterapii Psychodynamicznej przygotowujące do ubiegania się o certyfikat terapeuty psychodynamicznego
- 2020-2022** **Psychodynamiczna Psychoterapia Dzieci i Młodzieży** - dwuletni, podyplomowy kurs uzupełniający do Państwowego Egzaminu Specjalizacyjnego w zakresie Psychoterapii Dzieci i Młodzieży

Stopnie naukowe

- 2021** **doktor w dziedzinie nauk społecznych w zakresie dyscypliny pedagogika**
nadany w Akademii Ignatianum w Krakowie.
Temat pracy doktorskiej: *Profesjonalny rozwój nauczyciela. Psychopedagogiczne studium porównawcze.* (promotor: Prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz; recenzenci: Prof. dr hab. Dorota Gołębiak oraz Prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski). **Załącznik 2**

Doskonalenie zawodowe

Kursy doskonalące:

- PECS (Picture Exchange Communication System), Katowice (2015)
- Kurs Integracji Sensorycznej I stopień, POLSKIE STOWARZYSZENIE TERAPEUTÓW INTEGRACJI SENSORYCZNEJ, Warszawa (2015)
- Kurs Integracji Sensorycznej II stopień, POLSKIE STOWARZYSZENIE TERAPEUTÓW INTEGRACJI SENSORYCZNEJ, Kraków (2017).
- kurs Mentoringu, Stowarzyszenie Mentorów „Promotor”, Kraków (2017)
- szkolenie W pułapce nałogowych zachowań – kompendium wiedzy o uzależnieniach behawioralnych Kraków (2012).

3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych.

3.1 Aktywność zawodowa naukowo-badawcza

2015 – 2022 Instytut Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie

2022 - 2024 Instytut Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie

2024 - obecnie Wydział Psychologii Akademii Humanitas w Sosnowcu

3.2. Aktywność zawodowa praktyczna

2019 Synapsa Małopolski Ośrodek Psychoterapii Kraków- psychoterapeuta

2021 Przedszkole nr 78 „Leśne Skrzaty” w Krakowie, nauczyciel - psycholog

2023 Allmedica Oddział psychoterapii dziennej dzieci i młodzieży - psychoterapeuta

4. Omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.). Omówienie to winno dotyczyć merytorycznego ujęcia przedmiotowych osiągnięć, jak i w sposób precyzyjny określać indywidualny wkład w ich powstanie, w przypadku, gdy dane osiągnięcie jest dziełem współautorskim, z uwzględnieniem możliwości wskazywania dorobku z okresu całej kariery zawodowej.

4.1 Osiągnięcia naukowe

Zgodnie z art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.) osiągnięcie naukowe stanowi monografia pt.

Wymiary kryzysu w zawodzie nauczyciela (2025)

Wydawnictwo Petrus, Kraków. ISBN 978-83-7720-872-4. ss 418 (Plik nr 1)

Opis dzieła

Najważniejszym osiągnięciem naukowym mojej działalności jest monografia *Wymiary kryzysu w zawodzie nauczyciela*, stanowiąca autorskie, interdyscyplinarne opracowanie problematyki kondycji współczesnego nauczyciela w kontekście przemian społecznych, edukacyjnych i kulturowych. Monografia, osadzona w tematyce kryzysu w zawodzie nauczyciela, proponuje realne i mierzalne kryteria sukcesu resocjalizacyjnego, akcentując zmiany w klimacie klasy, komunikacji i regulacji emocji. Praca mieści się w obszarze pedagogiki społecznej i profilaktyki kryzysu zdrowia psychicznego nauczyciela. Dzieło to wprowadza do polskiego dyskursu pedagogicznego nowe, oryginalne ujęcie zjawiska kryzysu zawodowego nauczyciela, osadzając je w paradygmacie rozwojowym i egzystencjalnym. Analiza problemu została przeprowadzona w oparciu o jakościowe badania narracyjne wśród nauczycieli, uczniów i rodziców, a ich interpretacja oparta została na teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego — po raz pierwszy zastosowanej w badaniach nad kryzysem w zawodzie nauczyciela.

Novum pracy polega na ukazaniu kryzysu nauczycielskiego nie jako zjawiska patologicznego czy destrukcyjnego, lecz jako procesu rozwojowego, w którym dezintegracja może prowadzić do ponownej integracji na wyższym poziomie funkcjonowania osobistego i zawodowego. W ten sposób monografia wpisuje się w nurt pedagogiki troski i pedagogiki rozwoju, oferując jednocześnie nowe teoretyczne ramy interpretacyjne dla badań nad wypaleniem zawodowym i kondycją emocjonalną nauczycieli. Oryginalność pracy wynika również z połączenia perspektywy psychologicznej i pedagogicznej – integracji teorii Dąbrowskiego (1964, 1970, 1979, 1991), Antonovsky’ego (1987), Eriksona (1968, 1970), Maslach (2010) oraz Lazarusa i Folkman (1984) w całościowy model rozumienia kryzysu nauczycielskiego jako zjawiska obejmującego sferę emocjonalną, poznawczą i społeczną.

Mój wkład w rozwój dyscypliny pedagogika polega na:

- wprowadzeniu nowej kategorii badawczej – kryzysu nauczyciela rozumianego jako doświadczenie rozwojowe, a nie wyłącznie destrukcyjne,
- twórczym zaadaptowaniu teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego do badań pedagogicznych – co dotąd nie miało miejsca w analizach dotyczących edukacji i pracy nauczyciela,
- opracowaniu autorskiego modelu interpretacji doświadczeń kryzysowych nauczycieli, integrującego podejście psychologiczne, socjologiczne i pedagogiczne,
- wniesieniu do współczesnej pedagogiki refleksji nad egzystencjalnym wymiarem zawodu nauczyciela, jego znaczeniem kulturowym i moralnym,
- zaproponowaniu praktycznych rekomendacji dla edukacji nauczycielskiej, profilaktyki wypalenia zawodowego i budowania kultury refleksyjnej w szkołach.

Z perspektywy teoretycznej monografia rozwija współczesną pedagogikę, poszerzając jej obszar badań o zagadnienia dotyczące emocjonalnego i duchowego wymiaru pracy nauczyciela, a także ukazując kryzys zawodowy jako przestrzeń rozwoju. Z perspektywy praktycznej praca stanowi punkt odniesienia dla edukacji nauczycielskiej i praktyki szkolnej, dostarczając podstaw dla nowych strategii wspierania nauczycieli w sytuacjach przeciążenia, wypalenia i utraty sensu pracy. W rezultacie moje badania i publikacja *Wymiary kryzysu w zawodzie nauczyciela* wnoszą istotny wkład w rozwój dyscypliny pedagogika, wzbogacając jej teorię o humanistyczno-egzystencjalny wymiar refleksji nad nauczycielem i jego rolą w kulturze edukacyjnej XXI wieku.

Monografia *Wymiary kryzysu w zawodzie nauczyciela* składa się z czterech rozdziałów oraz części końcowej zawierającej dyskusję wyników i wnioski. Jej struktura odzwierciedla logiczny porządek – od refleksji teoretycznej nad naturą kryzysu, przez analizę jego kontekstu społeczno-edukacyjnego, po empiryczną rekonstrukcję doświadczeń nauczycieli, uczniów i rodziców.

Rozdział pierwszy ma charakter teoretyczno-filozoficzny i stanowi próbę rekonstrukcji pojęcia kryzysu w naukach społecznych. Kryzys można rozumieć jako zjawisko głęboko zakorzenione w systemie wartości jednostki i społeczności, ściśle powiązane z osobowością człowieka. Pojawia się, gdy fundamentalne wartości – stanowiące o tożsamości – zostają podważone lub wystawione na próbę. Nie dotyczy on więc wyłącznie sytuacji zewnętrznej, lecz także wewnętrznej reakcji jednostki, jej interpretacji i sposobu radzenia sobie z napięciem między światem zewnętrznym a własnym systemem wartości. W przypadku nauczycieli kryzys zawodowy często wynika z konfliktu między osobistymi przekonaniem a wymaganiami instytucjonalnymi lub społecznymi, prowadząc do utraty sensu, spadku motywacji i zaburzenia relacji z uczniami, współpracownikami czy rodzicami. Kryzys ten obejmuje całe środowisko szkolne, wpływając na jakość nauczania i klimat relacji.

W naukach społecznych pojęcie „kryzysu” ma charakter wielowymiarowy – bywa interpretowane jako stan emocjonalnego zachwiania, moment przełomowy w rozwoju, zagrożenie tożsamości lub impuls do przemiany. W ujęciu potocznym oznacza sytuację graniczną, wymagającą natychmiastowej reakcji, ale może też stanowić punkt zwrotny prowadzący do wzrostu – zgodnie z myślą Nietzschego, że „co nas nie zabije, to nas wzmocni”. W tradycji japońskiej słowo kryzys (危機 – kiki) łączy znaczenia „zagrożenia” i „okazji”, co odzwierciedla podejście, w którym trudności stają się szansą na rozwój i odnowę (Zimmer, 2007; Mair, 2009; Lei, 2012; Nakajima, 2021). Psychologia ujmując kryzys jako proces adaptacyjny i emocjonalny, będący wynikiem stresu, presji lub konfliktu wewnętrznego. Dla zrozumienia tego zjawiska w kontekście zawodu nauczyciela odwołuję się do kilku klasycznych teorii.

W mojej analizie kryzys nauczyciela traktuję zatem nie jako stan wyłącznie destrukcyjny, ale jako proces o potencjale transformacyjnym – moment, w którym dotychczasowy porządek ulega rozpadowi, by umożliwić powstanie nowej, dojrzalszej formy funkcjonowania. Takie rozumienie kryzysu pozwala nie tylko zrozumieć jego psychologiczne i społeczne mechanizmy, ale także wskazać, jak może on prowadzić do samodoskonalenia zawodowego, rozwoju refleksyjności i odbudowy sensu pracy nauczyciela.

Zestawienie wybranych koncepcji – E. Eriksona, C. Maslach, R.S. Lazarusa i S. Folkman, A. Antonovsky’ego oraz K. Dąbrowskiego – pozwoliło ukazać różne sposoby konceptualizacji kryzysu: od jego ujęć psychodynamicznych i poznawczo-behawioralnych, po egzystencjalno-humanistyczne, w których kryzys staje się katalizatorem przemiany tożsamości i systemu wartości.

W teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona (1968, 1970) kryzys stanowi nieunikniony etap w ontogenezie jednostki, pojawiający się w każdej z faz życia jako moment napięcia między dwiema przeciwnymi tendencjami rozwojowymi. Przewyciężenie tego konfliktu umożliwia przejście do kolejnego etapu i budowanie spójnej tożsamości. Kryzys jest zatem naturalnym komponentem procesu rozwoju, wpisanym w rytm ludzkiego życia i niezbędnym do osiągnięcia dojrzałości psychospołecznej.

Christina Maslach (2010) analizując zjawisko wypalenia zawodowego, ukazuje natomiast kryzys w jego wymiarze destrukcyjnym, jako konsekwencję długotrwałego przeciążenia emocjonalnego i poznawczego. W tym ujęciu kryzys traci wymiar transformacyjny i staje się symptomem dezintegracji psychicznej, prowadzącej do utraty sensu działania, depersonalizacji i obniżonego poczucia skuteczności. Wypalenie zawodowe, typowe dla profesji wysokiego zaangażowania emocjonalnego – w tym zawodu nauczyciela – może stanowić przejaw zarówno nieprzystosowania indywidualnego, jak i dysfunkcji instytucjonalnych, wynikających z systemowych ograniczeń współczesnej edukacji.

Transakcyjna teoria stresu Richarda Lazarusa i Susan Folkman (1984) wprowadza perspektywę poznawczą, według której to subiektywna interpretacja sytuacji decyduje o jej znaczeniu i przebiegu emocjonalnym. Kryzys jest tu konsekwencją braku równowagi między wymaganiami otoczenia a zasobami jednostki, a jego dynamika zależy od oceny poznawczej i wyboru strategii radzenia sobie – skoncentrowanych na problemie lub emocjach. Teoria ta, choć pragmatyczna i użyteczna w analizie reakcji adaptacyjnych, ogranicza się do poziomu regulacji emocjonalno-behawioralnej i nie obejmuje głębszego wymiaru aksjologicznego i tożsamościowego kryzysu.

Teoria salutogenezy Aarona Antonovsky'ego (1987) przenosi punkt ciężkości z analizy stresu i zagrożeń na poszukiwanie źródeł zdrowia i odporności psychicznej. Kluczową kategorią tej koncepcji jest poczucie koherencji (SOC), obejmujące przekonanie o zrozumiałości, zaradności i sensowności świata. Kryzys, w świetle salutogenezy, nie musi prowadzić do dezintegracji – może zostać przekształcony w doświadczenie wzmacniające, o ile jednostka potrafi nadać mu sens i interpretować jako część szerszego porządku życiowego. W tym sensie teoria Antonovsky'ego wskazuje na poznawczo-egzystencjalny wymiar odporności, który w kontekście zawodu nauczyciela można odczytywać jako zdolność zachowania sensu pracy i relacyjnego zaangażowania mimo trudnych warunków funkcjonowania zawodowego.

Centralne miejsce w mojej analizie zajmuje jednak teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego (1964, 1970, 1979, 1991), stanowiąca klucz do zrozumienia rozwojowego potencjału kryzysu w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i społecznym. Dąbrowski, w przeciwieństwie do autorów traktujących kryzys jako etap przejściowy lub efekt stresu, rozumie go jako proces wewnętrznego rozpadu struktur psychicznych, który warunkuje możliwość rekonstrukcji osobowości na wyższym poziomie. Dezintegracja – początkowo negatywna i bolesna – prowadzi do reorganizacji hierarchii wartości, pogłębienia samoświadomości i przekroczenia konformistycznych wzorców zachowań. Tym samym kryzys staje się warunkiem autentycznego rozwoju moralnego i duchowego człowieka, a nie jedynie reakcją adaptacyjną na trudność.

W świetle teorii Dąbrowskiego, kryzys nauczyciela nie jest wyłącznie skutkiem przeciążenia systemowego czy utraty motywacji zawodowej, lecz może stanowić moment egzystencjalnego przewartościowania, w którym nauczyciel dokonuje ponownej integracji sensu swojej pracy i roli w relacji z uczniami. Proces ten, mimo że wiąże się z cierpieniem, może prowadzić do rozwoju empatii, refleksyjności i poczucia misji – wartości konstytutywnych dla profesji nauczycielskiej.

Przeprowadzona synteza wskazuje, że każda z analizowanych przeze mnie teorii ujmuje kryzys z innej perspektywy – biologiczno-rozwojowej (Erikson), psychologiczno-emocjonalnej (Maslach), poznawczo-adaptacyjnej (Lazarus i Folkman), zdrowotno-resilientnej (Antonovsky) oraz aksjologiczno-egzystencjalnej (Dąbrowski). Ich zestawienie pozwala odczytać kryzys jako zjawisko pograniczne między destrukcją a twórczością, między rozpadem a odnową, między utratą sensu a jego ponownym odkryciem.

Teoria dezintegracji pozytywnej, dzięki swojej transcendującej perspektywie antropologicznej, dostarcza ram interpretacyjnych, które pozwalają nie tylko analizować kryzys nauczyciela w wymiarze psychologicznym, lecz również rozumieć go jako proces rozwoju osoby w świecie wartości, w którym cierpienie i napięcie stanowią nieuniknione, ale konieczne elementy samodoskonalenia. Takie ujęcie umożliwia przekroczenie funkcjonalistycznych i patologizujących interpretacji kryzysu, wpisując go w szeroką perspektywę rozwoju człowieka jako istoty moralnej, refleksyjnej i zdolnej do transcendencji.

W tym sensie teoria Dąbrowskiego stanowi najgłębsze i najbardziej adekwatne narzędzie interpretacyjne dla analizy kryzysu w zawodzie nauczyciela – pozwala bowiem ukazać, że proces dezintegracji, choć trudny i bolesny, może prowadzić do integracji wyższego rzędu, w której jednostka staje się bardziej świadoma siebie, swoich wartości i znaczenia własnego działania w relacjach społecznych i wychowawczych.

Rozdział ten stanowi **teoretyczny fundament mojej koncepcji badań**, ukazując kryzys w zawodzie nauczyciela nie jako chwilowe zaburzenie równowagi, lecz jako złożony proces psychospołeczny i aksjologiczny. W jego centrum znajduje się człowiek – nauczyciel – którego doświadczenie kryzysu, interpretowane w świetle teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego, odsłania głębszy sens cierpienia i napięcia jako potencjalnych źródeł rozwoju osobowego, moralnego i zawodowego.

Rozdział drugi monografii stanowi próbę teoretycznego uchwycenia złożoności zjawiska kryzysu w zawodzie nauczyciela oraz zrozumienia jego genezy w kontekście społeczno-instytucjonalnym, psychologicznym i relacyjnym. Punktem wyjścia moich rozważań jest założenie, że kondycja nauczyciela nie może być analizowana w oderwaniu od struktury systemu edukacyjnego, w którym funkcjonuje, od jego kulturowych uwarunkowań oraz od jakości relacji społecznych konstytuujących przestrzeń szkoły. Kryzys w zawodzie nauczyciela interpretuję zatem nie jako jednostkowe zaburzenie emocjonalne czy przejściową trudność adaptacyjną, ale jako zjawisko wielowymiarowe i dynamiczne, zakorzenione w napięciach pomiędzy strukturą systemu edukacji, jego kulturowym znaczeniem a osobowym wymiarem pracy pedagogicznej. W rozdziale tym wyróżniłam trzy kluczowe obszary, które w istotny sposób determinują ryzyko i charakter kryzysów zawodowych nauczycieli: (1) politykę oświatową i systemowe uwarunkowania pracy nauczycieli, (2) psychospołeczne i osobowościowe aspekty kondycji zawodowej oraz (3) współzależność kryzysów nauczycieli i uczniów w przestrzeni szkolnej. Przyjęta struktura analityczna umożliwia nie tylko opis zjawisk, ale także ich interpretację z perspektywy teorii psychologicznych i pedagogicznych, w szczególności w świetle teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego, która stanowi zasadnicze odniesienie teoretyczne dla całej monografii.

Pierwszy obszar analizy poświęciłam refleksji nad relacją między polityką oświatową a kondycją nauczyciela jako podmiotu instytucjonalnie usytuowanego. Odwołując się do dorobku krytycznej pedagogiki (Śliwowski, 1993, 2022; Illich, 1971; Giroux, 1983; Freire, 1970), wskazałam, że współczesne systemy edukacyjne, niezależnie od kontekstu ustrojowego, są zdominowane przez logikę instrumentalizmu, biurokratyzacji i standaryzacji. Polityka oświatowa, koncentrując się na parametrach efektywności, kontroli i mierzalności wyników, sprzyja procesowi dehumanizacji edukacji oraz redukcji roli nauczyciela do funkcji wykonawczej. W tym ujęciu kryzys w zawodzie nauczyciela jawi się jako konsekwencja systemowego przesunięcia znaczeń edukacji — od formacyjnej i aksjologicznej ku technokratycznej i ekonomicznej (Nussbaum, 2016). Przywołując myśl Ivana Illicha (1971), zwróciłam uwagę, że szkoła coraz częściej pełni funkcję instytucji reprodukcji struktury społecznej i ekonomicznej, zamiast stanowić przestrzeń rozwoju osoby i emancypacji. W takim kontekście nauczyciel, stając się urzędnikiem systemu, traci poczucie sensu, sprawczości i wpływu, co stanowi jedno z kluczowych źródeł jego współczesnego kryzysu zawodowego.

W drugim obszarze analizie poddałam złożoność psychospołecznych i osobowych wymiarów kryzysu w zawodzie nauczyciela. Odwołując się do wyników badań empirycznych (Kwaśnica, 1994; Dróżka, 2008; Pyżalski, 2010; Synal, Szempruch, 2017; Kwiatkowski, 2018, 2022, Aypay 2012) oraz do klasycznych i współczesnych koncepcji psychologicznych, ukazałam, że przeciążenie obowiązkami, brak wsparcia instytucjonalnego, niejasność ról zawodowych, niska autonomia decyzyjna i konflikty relacyjne prowadzą do zaburzeń dobrostanu psychicznego nauczycieli. Zjawiska te skutkują spadkiem motywacji, erozją etosu zawodowego oraz rosnącą liczbą rezygnacji z pracy w oświacie. W kontekście psychologicznym i pedagogicznym analizowałam znaczenie refleksyjności, kreatywności i poczucia podmiotowości jako potencjalnych czynników chroniących przed wypaleniem zawodowym i emocjonalnym wyczerpaniem. Wykazałam, że o ile system edukacyjny często ogranicza przestrzeń dla działań twórczych i autonomicznych, o tyle jednostkowa zdolność do refleksyjnego przetwarzania doświadczeń oraz budowania sensu w pracy może stanowić źródło odporności psychicznej i moralnej. W tym kontekście kryzys jawi się nie tylko jako destrukcja, lecz także jako próg rozwojowy umożliwiający redefinicję tożsamości zawodowej i pogłębienie rozumienia swojej roli społecznej.

Trzeci obszar mojej analizy dotyczy wzajemnych zależności pomiędzy kryzysem nauczycieli a kondycją uczniów. Na podstawie literatury i badań (Nowosad, 2014; Pyżalski, 2021; Dróżka i Madalińska-Michalak, 2016, Konopczyński, 2024) przedstawiłam zjawiska, takie jak wypalenie szkolne, stres edukacyjny, obniżenie motywacji, uzależnienia cyfrowe i zaburzenia emocjonalne, wskazując, że są one głęboko powiązane z jakością relacji pedagogicznych i klimatem szkoły. Szkoła, pozbawiona zdolności do wspierania indywidualnych potrzeb rozwojowych, staje się przestrzenią presji, selekcji i rywalizacji, w której kryzysy uczniów i nauczycieli wzajemnie się nasilają (Komatsu, Rappleye, 2018; Escortell i in., 2023). Relacja nauczyciel–uczeń została przeze mnie potraktowana jako oś całego procesu edukacyjnego – relacja, w której splatają się elementy poznawcze, emocjonalne i aksjologiczne. Wskazałam, że autentyczna relacja edukacyjna ma charakter transformacyjny: zarówno nauczyciel, jak i uczeń uczestniczą w procesie wzajemnego rozwoju, a kryzys w tej relacji może stanowić impuls do przewartościowania ról i odkrycia nowych form współdziałania.

Refleksja teoretyczna: kryzys jako moment dezintegracji i szansa rozwoju.

W interpretacji zjawiska kryzysu odwołałam się do teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego (1964, 1979), która stanowi dla mnie ramę interpretacyjną i inspirację metodologiczną. W świetle tej koncepcji kryzys nie jest stanem patologii, lecz procesem przejściowym, w którym jednostka doświadcza rozpadu dotychczasowych struktur emocjonalnych, poznawczych i aksjologicznych. To doświadczenie, choć bolesne i destabilizujące, może prowadzić do integracji wtórnej – nowego poziomu organizacji psychicznej opartego na samorefleksji, autonomii moralnej i wewnętrznym systemie wartości. W mojej analizie przeniosłam tę perspektywę na grunt pedagogiki, wskazując, że kryzys nauczyciela może stać się punktem zwrotnym w rozwoju zawodowym, prowadzącym do pogłębionej świadomości etycznej, większej empatii i zdolności do autentycznego kontaktu z uczniem. Podobnie, kryzysy uczniów, rozpatrywane w kontekście ich relacji z

nauczycielami, mogą być odczytywane jako etapy dojrzewania emocjonalnego i poznawczego, wymagające wsparcia, a nie jedynie kontroli i oceniania (Łukasik, 2021; Łukasik, Nowosad, Szymański, 2021).

Rozdział drugi stanowi teoretyczne zaplecze dla części empirycznej monografii. Przeprowadzone analizy umożliwiły zbudowanie modelu rozumienia kryzysu nauczyciela jako zjawiska systemowego i osobowego zarazem, którego geneza leży zarówno w strukturach polityki oświatowej, jak i w indywidualnych doświadczeniach egzystencjalnych. Z perspektywy teorii dezintegracji pozytywnej kryzys jawi się nie jako deficyt, lecz jako możliwy etap rozwoju osobowego i zawodowego – moment, w którym destrukcja staje się potencjałem dla integracji na wyższym poziomie świadomości i odpowiedzialności. Przyjęta przeze mnie perspektywa pozwala dostrzec w nauczycielu nie tylko wykonawcę zadań dydaktycznych, ale przede wszystkim podmiot moralny i refleksyjny, zdolny do samopoznania, autorefleksji i przemiany (Schön, 1983; 1987; Day, 1999; 2004). Taki sposób ujęcia problemu otwiera przestrzeń dla nowego modelu interpretacji roli nauczyciela – jako przewodnika rozwoju, inicjatora dialogu i uczestnika wspólnoty uczącej się, którego własny kryzys może stać się źródłem mądrości pedagogicznej i głębszego rozumienia sensu edukacji (Chojnowski, 2021; Kierkegaard, 1914; Tischner 1974).

Rozdział trzeci rozpoczyna opis przyjętej strategii badawczej, doboru próby badawczej, narzędzi oraz procedury analizy materiału empirycznego. Badanie miało charakter **interpretacyjno-wyjaśniający** i zostało osadzone w **konstruktywistycznym paradygmacie interpretatywnym**, który – jak wskazuje Zbyszko Melosik (2024) – pozwala traktować poznanie naukowe jako proces nadawania znaczeń, a nie wyłącznie odkrywania obiektywnych prawdowości. Wybór tego paradygmatu był decyzją świadomą i teoretycznie uzasadnioną, wynikającą z przekonania, że zrozumienie zjawisk o charakterze egzystencjalnym i aksjologicznym, takich jak kryzys w zawodzie nauczyciela, wymaga dotarcia do subiektywnych znaczeń, przeżyć i refleksji uczestników rzeczywistości edukacyjnej. W duchu konstruktywizmu przyjęłam założenie, że rzeczywistość społeczna – a w jej ramach również doświadczenia nauczycieli – nie istnieje w sposób niezależny od ludzkiej interpretacji, lecz jest konstruowana poprzez język, emocje i relacje społeczne. Paradygmat interpretatywny, ugruntowany w tradycji hermeneutycznej i fenomenologicznej, pozwolił mi na badanie doświadczeń kryzysowych nauczycieli z ich własnej perspektywy, w sposób uwzględniający kontekst kulturowy, historyczny i aksjologiczny. W tym sensie, jak zauważa Danuta Urbaniak-Zajac (2017), badania jakościowe w pedagogice mają charakter **rozumiejący**, a ich celem nie jest weryfikacja hipotez, lecz odsłanianie sensów i intencji ludzkiego działania. Konstruktywistyczny paradygmat interpretatywny umożliwił zatem potraktowanie kryzysu nie jako zjawiska możliwego do zmierzenia, lecz jako procesu sensotwórczego, w którym nauczyciel staje się zarówno podmiotem, jak i interpretatorem własnego doświadczenia. Kryzys został tu rozumiany jako dynamiczne zjawisko o charakterze **relacyjnym, emocjonalnym, aksjologicznym i społecznym**, w którym napięcia pomiędzy światem wartości a rzeczywistością instytucjonalną mogą prowadzić do przemiany osobowej i rozwoju.

Szczególnie inspirującą ramę teoretyczną stanowiła Teoria Dezintegracji Pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego, zgodnie z którą kryzys nie jest przejawem patologii, lecz momentem przełomowym w procesie rozwoju osobowości. Dąbrowski zakłada, że dezintegracja struktur psychicznych – emocji, przekonań i wartości – może prowadzić do wtórnej integracji na wyższym poziomie świadomości, refleksji i odpowiedzialności moralnej. W kontekście badań nad kondycją nauczycieli teoria ta okazała się szczególnie przydatna, ponieważ pozwalała rozumieć kryzys zawodowy nie jako załamanie, lecz jako proces potencjalnie rozwojowy, którego efektem może być rekonstrukcja tożsamości zawodowej, pogłębienie refleksyjności i odkrycie nowego sensu pracy pedagogicznej.

Wybór paradygmatu interpretatywnego był także etycznie uzasadniony – wynikał z przekonania, że głos nauczycieli, uczniów i rodziców, ujawniany w ich narracjach, ma znaczenie nie tylko poznawcze, lecz również emancypacyjne. W duchu badań narracyjnych, o których pisze Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2013, 2014a, 2014b, 2020), intencją nie było zwiększenie kontroli nad światem społecznym, lecz jego humanizacja – uczynienie przestrzeni edukacji bardziej zrozumiałą, autentyczną i przyjazną dla osób, które w niej funkcjonują. Narracja, jako sposób opowiadania o sobie, umożliwia wgląd w wewnętrzny świat badanych, w ich sposoby radzenia sobie z trudnościami i redefinicję znaczeń przypisywanych pracy nauczycielskiej. Z tych powodów w badaniach zastosowałam metodę wywiadu narracyjnego, która pozwala wydobywać sensy i znaczenia, jakie badani przypisują własnym doświadczeniom, zamiast redukować je do wskaźników ilościowych. Wywiady narracyjne trwały od 60 do 90 minut i zostały przeprowadzone z trzema grupami respondentów: – **nauczycielami (n = 25)** – w tym 18 pracującymi w szkołach tradycyjnych i 7 w szkołach alternatywnych (montessoriańskich, steinerowskich, demokratycznych i społecznych); – **uczniami (n = 11)** – 7 ze szkół tradycyjnych i 4 z alternatywnych; – **rodzicami (n = 11)** – 7 dzieci uczących się w szkołach tradycyjnych i 4 w alternatywnych. Dobór próby miał charakter celowy i jakościowy, co umożliwiło zróżnicowanie kontekstów edukacyjnych i kulturowych (Polska, Niemcy, Portugalia, Japonia, Albania). Wywiady były nagrywane, transkrybowane z oznaczeniem emocji i pauz narracyjnych oraz anonimizowane poprzez system kodów (np. PL-T-N01). Badanie zostało przeprowadzone

zgodnie z zasadami etyki naukowej – uczestnicy zostali poinformowani o celach badania, dobrowolności udziału i poufności danych.

Cele i pytania badawcze koncentrowały się wokół czterech głównych założeń: (1) zrekonstruowanie użytecznych dla pedagogiki ujęć kryzysu w literaturze społecznej i edukacyjnej; (2) rozpoznanie subiektywnych znaczeń, jakie nauczyciele, uczniowie i rodzice przypisują doświadczeniom kryzysowym; (3) identyfikacja – w świetle teorii Dąbrowskiego – poziomów i płaszczyzn kryzysu (osobowej, emocjonalno-poznawczej oraz społeczno-aksjologicznej); (4) wypełnienie luki badawczej poprzez zastosowanie kategorii i dynamizmów TDP jako narzędzia interpretacji.

Pytania badawcze dotyczyły m.in.: (1) w jaki sposób kryzys doświadczany przez nauczycieli przejawia się w sferze osobistej, poznawczo-zawodowej, aksjonormatywnej i relacyjnej; (2) jak uczniowie i rodzice interpretują zjawisko kryzysu nauczycielskiego; (3) jakie czynniki kulturowe i instytucjonalne sprzyjają lub hamują procesy dezintegracji pozytywnej; (4) w jaki sposób różnice kulturowe (Polska, Niemcy, Portugalia, Japonia, Albania) kształtują dynamizmy psychicznego środowiska nauczycieli.

Analiza danych przebiegała **dwutorowo**. W pierwszym etapie zastosowałam **analizę narracyjną**, koncentrując się na strukturze opowieści, języku emocji, metaforach, wartościach oraz sposobach, w jakie badani porządkowali swoje doświadczenia w czasie. W drugim etapie dokonałam **interpretacji narracji** w świetle Teorii Dezintegracji Pozytywnej, mapując fragmenty wypowiedzi na charakterystyczne dla poszczególnych poziomów rozwoju dynamizmy psychiczne (m.in. refleksyjność, empatia, autentyczność, odpowiedzialność). Uzupełniając wykorzystałam elementy teorii stresu (Lazarus-Folkman), salutogenezy (Antonovsky) i wypalenia zawodowego (Maslach), co umożliwiło odróżnienie reakcji adaptacyjnych od transformacyjnych. Tym samym konstruktywistyczny paradygmat interpretacyjny, w połączeniu z teorią dezintegracji pozytywnej, pozwolił mi ukazać **kryzys w zawodzie nauczyciela jako zjawisko wielowymiarowe – emocjonalne, aksjologiczne, relacyjne i kulturowe – oraz jako proces potencjalnie rozwojowy**, w którym destrukcja pierwotnych struktur może prowadzić do integracji wtórnej, opartej na nowych wartościach, poczuciu sensu i odpowiedzialności zawodowej.

Kolejny podrozdział poświęcony **wielopoziomowości szkoły** stanowi próbę zastosowania teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego do analizy funkcjonowania instytucji edukacyjnej jako dynamicznego, złożonego systemu społecznego. Punktem wyjścia tych rozważań jest założenie, że szkoła – podobnie jak jednostka – posiada swoje poziomy rozwoju, które odzwierciedlają stopień jej wewnętrznej integracji, dojrzałości aksjologicznej oraz zdolności do autorefleksji i transformacji. Zgodnie z myślą Dąbrowskiego (1991), każdy system społeczny – w tym instytucje edukacyjne, przemysłowe czy polityczne – może funkcjonować na różnych poziomach rozwoju, od pierwotnej integracji opartej na konformizmie i schematach, po integrację wtórną, charakteryzującą się świadomością, autonomią i moralną dojrzałością. W większości przypadków, jak zauważa autor, instytucje społeczne operują w rzeczywistości „odwróconego porządku rozwojowego”, w której zamiast wartości i kompetencji promowane są konformizm, oportunizm i instrumentalne podporządkowanie. W konsekwencji następuje utrwalenie struktur pozornie stabilnych, ale faktycznie hamujących rozwój jednostek i wspólnot. W kontekście szkoły, Dąbrowski wskazywał, że instytucje edukacyjne – choć formalnie funkcjonują w oparciu o ideały demokratyczne i wychowawcze – w praktyce często odtwarzają zrytualizowane wzorce, w których dominują zależności władzy, lojalność wobec autorytetów formalnych oraz dążenie do zachowania pozornego ładu. Zjawisko to określał mianem „odwrócenia hierarchii”, polegającego na zastąpieniu wartości moralnych i kompetencyjnych postawami służącymi obronie własnych interesów, unikaniu odpowiedzialności i utrzymywaniu status quo. W podrozdziale tym, opierając się na narracjach nauczycieli, uczniów i rodziców, podjęłam próbę odpowiedzi na pytania: czy współczesna szkoła rzeczywiście jest instytucją jednopozomową, zdominowaną przez struktury integracji pierwotnej, czy też można w niej dostrzec oznaki dezintegracji wielopoziomowej – a więc procesy prowadzące do przemiany, refleksyjności i rozwoju? W jakich warunkach instytucja szkoły ulega dezintegracji, i czy proces ten może prowadzić do jej jakościowej transformacji? Analiza zgromadzonych narracji pozwoliła na zidentyfikowanie czterech poziomów funkcjonowania szkoły – od struktur zdominowanych przez stereotypy i mechaniczne rytuały po szkoły zdolne do samoświadomego rozwoju i tworzenia relacji opartych na autentyczności i współodpowiedzialności. Na **pierwszym poziomie – integracji pierwotnej** – szkoła jawi się jako instytucja zrytualizowana, hierarchiczna, funkcjonująca w oparciu o sztywne reguły i formalne więzi. W narracjach badanych nauczycieli dominował obraz szkoły jako miejsca, w którym głównym mechanizmem porządkującym relacje społeczne jest władza i podporządkowanie. Relacje międzyludzkie mają w tym kontekście charakter funkcjonalny, a nie podmiotowy; wartości moralne zostają zredukowane do norm formalnych, a działania nauczycieli ograniczają się do wykonywania odgórnie narzuconych zadań. To właśnie na tym poziomie najbardziej wyraźnie ujawnia się „mechaniczność” więzi społecznych, o której pisał Leszek Korporowicz (2011), określając ją jako „więź opartą na rytuałach i powielanych schematach”. **Drugi poziom – dezintegracji jednopozomowej** – charakteryzują dynamizmy ambiwalencji i ambitendencji. W opisach badanych ten poziom przejawiał się jako chaos organizacyjny, brak skutecznej koordynacji celów i poczucie stagnacji. Nauczyciele mówili o „ciąglym gaszeniu

pożarów”, o doraźnych działaniach wymuszanych przez presję administracyjną i brak systemowego wsparcia. Z relacji wyłaniał się obraz szkoły jako instytucji pozbawionej perspektywy rozwojowej – pełnej frustracji, poczucia bezsilności i utraty sensu pracy pedagogicznej. Jest to, jak zauważa Korporowicz, „sytuacja permanentnego kryzysu” (2011, s. 27), w której działania społeczne stają się reaktywne, a motywacje – powierzchowne i instrumentalne. Na **trzecim poziomie – dezintegracji wielopoziomowej spontanicznej** – pojawiają się pierwsze symptomy krytycznej refleksji wobec istniejących struktur. W tym ujęciu szkoła zaczyna przekraczać adaptacyjne funkcje transmisji wiedzy i reprodukcji społecznej, stając się miejscem, w którym ujawnia się potrzeba sensu, wspólnotowości i zmiany. W wypowiedziach nauczycieli z tego poziomu pojawiały się wątki rozczarowania dotychczasowymi praktykami edukacyjnymi, krytyka presji biurokratycznej i chęć wprowadzania działań opartych na współpracy, zaufaniu i samodzielności uczniów. Jest to poziom, na którym szkoła – zgodnie z teorią Dąbrowskiego – zaczyna rozpoznawać zjawiska „zła społecznego” i poszukiwać nowych wartości, choć nie zawsze potrafi jeszcze przełożyć tę refleksję na praktykę instytucjonalną. **Czwarty poziom – dezintegracji zorganizowanej (integracji wtórnej)** – charakteryzuje szkoły, które realizują ideał wspólnoty demokratycznej, otwartej na dialog, współpracę i odpowiedzialność. W narracjach badanych pojawiały się tu obrazy szkół, w których relacje między nauczycielami, uczniami i rodzicami oparte są na zaufaniu, przejrzystości i szacunku. Nauczyciele funkcjonują w nich jako liderzy wspólnoty, a nie urzędnicy systemu, a uczniowie – jako współtwórcy procesu edukacyjnego. Dynamizmy samoświadomości, samokontroli i samowychowania, opisywane przez Dąbrowskiego, przejawiają się w refleksyjnych postawach nauczycieli, zdolności do autorefleksji i gotowości do zmiany. Tego rodzaju szkoły tworzą warunki dla integracji społecznej typu „organicznego”, opartej na współdziałaniu, a nie przymusie. Na **piątym poziomie – integracji wtórnej** – badani opisywali szkoły, które funkcjonują w oparciu o zasadę autentyczności, autonomii i świadomej wspólnotowości. Uczniowie i nauczyciele współdziałają w sposób dobrowolny i odpowiedzialny, a moralny autorytet zastępuje przymus formalny. Szkoła na tym poziomie nie jest już instytucją kontrolującą, lecz wspólnotą moralną – przestrzenią rozwoju i samorealizacji.

Analiza narracji ukazała więc, że **szkoła nie jest zjawiskiem jednopoziomowym**, lecz dynamicznym systemem, w którym współistnieją różne poziomy dezintegracji i integracji. Obok szkół funkcjonujących w rytualistycznym modelu podporządkowania, istnieją również instytucje otwarte, poszukujące i autorefleksyjne. W wielu przypadkach badani nauczyciele – mimo funkcjonowania w strukturach o niskim poziomie rozwoju – ujawniali jednostkowe dynamizmy właściwe wyższym poziomom integracji, co potwierdza tezę Dąbrowskiego, że kryzys może być czynnikiem rozwojowym, prowadzącym do przekształcenia zarówno jednostki, jak i instytucji. W konsekwencji, analiza wielopoziomowości szkoły potwierdza, że kryzys edukacji nie jest zjawiskiem jednorodnym ani jednoznacznie destrukcyjnym. Może on stanowić impuls do dezintegracji pozytywnej – warunek konieczny dla przebudowy struktur szkolnych, odnowienia relacji społecznych i redefinicji sensu pracy nauczyciela. Zróżnicowane narracje badanych wskazują, że **kondycja współczesnej szkoły jest wypadkową współistnienia dynamizmów różnych poziomów rozwoju** – od instytucjonalnego marazmu po spontaniczne i świadome dążenie ku autentycznej wspólnotocie. Podrozdział ten stanowi zatem teoretyczno-empiryczne ogniwo łączące analizę kryzysu szkoły jako instytucji z późniejszymi rozdziałami poświęconymi kryzysowi osobowemu i aksjologicznemu nauczycieli. Ukazuje on, że zrozumienie kryzysu nauczycielskiego wymaga uprzedniego rozpoznania dynamiki instytucji, w której nauczyciel funkcjonuje – jej hierarchii, wartości, rytuałów i potencjału rozwojowego. Dopiero w tym kontekście możliwe jest pełne odczytanie znaczenia kryzysu zawodowego jako procesu wewnętrznej przemiany, a nie wyłącznie symptomu dysfunkcji systemu.

W kolejnym podrozdziale przedstawiam wyniki badań dotyczących **indywidualnych kryzysów doświadczanych przez nauczycieli**, interpretowanych w świetle teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego. Punktem wyjścia dla analizy była wcześniejsza rekonstrukcja kryzysu szkoły jako instytucji, który – generowany przez czynniki administracyjne, polityczne i społeczne – prowadzi do wtórnych kryzysów osób bezpośrednio zaangażowanych w proces edukacyjny: nauczycieli, uczniów i rodziców. W tym sensie kryzys instytucjonalny stanowi ramę, w której ujawniają się indywidualne napięcia i konflikty tożsamościowe, stanowiące istotny komponent kryzysu zawodowego nauczycieli. Celem podjętej analizy było zrozumienie natury tych kryzysów, ich dynamiki i potencjału rozwojowego, a także określenie ich miejsca w strukturze wielopoziomowego rozwoju osobowości według Dąbrowskiego.

Analiza narracji nauczycieli, uczniów i rodziców ujawniła, że doświadczane przez nauczycieli kryzysy mają charakter wielowymiarowy i przebiegają w czterech wzajemnie powiązanych sferach: osobistej, poznawczo-zawodowej, aksjonormatywnej oraz relacyjnej. W każdej z tych sfer można było zaobserwować dynamizmy typowe dla różnych poziomów dezintegracji opisanych w teorii Dąbrowskiego – od integracji pierwotnej, charakteryzującej się podporządkowaniem i brakiem refleksji, poprzez dezintegrację częściową i wielopoziomową spontaniczną, aż po integrację wtórną, będącą efektem wewnętrznej reorganizacji hierarchii wartości i świadomego samowychowania. W sferze osobistej ujawniły się przede wszystkim dynamizmy związane z poczuciem utraty sensu, wyczerpania emocjonalnego i obniżonej samooceny, które u części nauczycieli przekształcały się w refleksję nad własną tożsamością zawodową, prowadząc do prób redefinicji roli nauczyciela.

W sferze poznawczo-zawodowej zaobserwowałam zróżnicowane formy reakcji na presję systemową: od biernej adaptacji i rutynowego powielania wzorców dydaktycznych po działania o charakterze transformacyjnym, polegające na poszukiwaniu nowych form pracy dydaktycznej i partnerskiej relacji z uczniami.

W sferze aksjonormatywnej, stanowiącej centralny wymiar kryzysu nauczycielskiego, dominowały konflikty wartości, wynikające z rozbieżności między wewnętrznym systemem przekonań a zewnętrznymi wymaganiami instytucji. Nauczyciele opisywali sytuacje, w których ich poczucie sensu pracy było osłabiane przez logikę efektywności, biurokratyzację i presję wyników, co często prowadziło do doświadczenia dysonansu moralnego. Jednocześnie to właśnie w tej sferze najczęściej ujawniały się dynamizmy rozwojowe typowe dla dezintegracji wielopoziomowej: refleksyjność moralna, dążenie do autentyczności, potrzeba hierarchizacji wartości i odpowiedzialności za ucznia jako osobę. Wreszcie, w sferze relacyjnej kryzys manifestował się w zaburzeniach komunikacji i poczuciu izolacji, ale równocześnie ujawniał się w postaci świadomych prób budowania relacji opartych na empatii, dialogu i zaufaniu, co w wielu przypadkach stanowiło formę przekształcenia doświadczenia kryzysowego w impuls rozwojowy.

Rezultaty badań potwierdzają, że kryzys nauczyciela nie jest zjawiskiem jednowymiarowym ani czysto negatywnym. Przeciwnie, może stanowić punkt zwrotny w rozwoju osobowym i zawodowym, pod warunkiem, że zostanie podjęty w sposób refleksyjny i że jednostka dysponuje zasobami wewnętrznymi umożliwiającymi reorganizację systemu wartości. Zastosowanie teorii dezintegracji pozytywnej pozwoliło na zbudowanie oryginalnej typologii trajektorii kryzysu, obejmującej trzy zasadnicze formy jego przeżywania: stabilizację niższego poziomu (charakteryzującą się rutynizacją i rezygnacją), oscylację (będącą wahaniami między podporządkowaniem a buntem) oraz transformację (oznaczającą przejście do wyższej integracji poprzez świadomą refleksję moralną i rekonstrukcję własnej tożsamości zawodowej).

Nowatorstwo przeprowadzonych badań polega na zastosowaniu języka i struktury teorii Dąbrowskiego jako narzędzia analizy empirycznej narracji nauczycieli – czego dotychczas nie czyniono w badaniach pedagogicznych dotyczących kryzysu zawodowego. Pozwoliło to na identyfikację tzw. markerów przejścia między poziomami dezintegracji, widocznych zarówno w języku wypowiedzi (np. przejście od „muszę” do „wybieram”), jak i w sposobach opisu własnych działań, emocji oraz wartości. W ten sposób teoria Dąbrowskiego, tradycyjnie stosowana w psychologii rozwoju osobowości, została twórczo zaadaptowana do kontekstu badań nad kondycją zawodową nauczycieli, otwierając nowe pole dla refleksji pedagogicznej.

Wartość poznawcza badań polega na ukazaniu kryzysu zawodowego nauczycieli jako procesu rozwojowego o potencjale transformacyjnym. W świetle uzyskanych wyników kryzys przestaje być rozumiany wyłącznie jako stan obciążenia emocjonalnego czy objaw wypalenia, a staje się złożonym zjawiskiem sensotwórczym, w którym destrukcja może stanowić warunek rekonstrukcji. Takie ujęcie ma również istotne implikacje praktyczne – pozwala bowiem projektować działania wspierające rozwój zawodowy nauczycieli w sposób adekwatny do poziomu ich dezintegracji. Interwencje psychopedagogiczne mogą obejmować z jednej strony pomoc emocjonalną i trening regulacji emocji, a z drugiej – wsparcie refleksyjności, superwizję i mentoring aksjologiczny. Wyniki badań pokazują również, że szkoła, w której dominuje logika kontroli i rywalizacji, sprzyja utrwalaniu niższych poziomów funkcjonowania, natomiast środowiska edukacyjne oparte na dialogu i współodpowiedzialności stymulują dynamizmy wyższych poziomów dezintegracji, sprzyjając integracji wtórnej.

Wyniki badań przedstawionych w podrozdziale poświęconym **stanom dezintegracyjnym jako formom obrony przed kryzysem** ukazują złożony obraz funkcjonowania współczesnych nauczycieli w realiach narastającej niepewności, presji systemowej i rozbieżności między osobistymi wartościami a wymaganiami instytucjonalnymi. Nauczyciele, stając wobec sytuacji granicznych, uruchamiają nie tylko mechanizmy radzenia sobie ze stresem, lecz także procesy głębszej refleksji nad sobą i swoją rolą zawodową. Analiza narracji badanych pokazała, że sposoby radzenia sobie z kryzysem przyjmują zarówno formy mechanizmów obronnych, jak i autentycznych wysiłków samorozwojowych, które – zgodnie z teorią dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego – mogą stanowić punkt zwrotny w rozwoju osobowości. Zastosowana analiza jakościowa pozwoliła określić, że strategie zaradcze nauczycieli nie ograniczają się do reakcji adaptacyjnych, takich jak unikanie, minimalizowanie zagrożenia czy poszukiwanie wsparcia, ale często przybierają postać działań refleksyjnych i transformacyjnych. W narracjach badanych pojawiały się opisy praktyk sprzyjających autorefleksji: prowadzenie dzienników osobistych, podejmowanie rozmów superwizyjnych, tworzenie relacyjnego sensu pracy poprzez empatyczne kontakty z uczniami, a także redefiniowanie misji zawodowej w kontekście zmieniających się uwarunkowań społecznych. Strategie te wskazują na obecność dynamizmów psychicznych właściwych wyższym poziomom dezintegracji według Dąbrowskiego – takich jak niezadowolenie z siebie, poczucie winy i moralnej odpowiedzialności, dążenie do autentyczności oraz potrzeba samowychowania i samoświadomości.

Badania wykazały, że sposób reagowania nauczycieli na sytuacje kryzysowe różnicuje się w zależności od poziomu rozwoju osobowości, poczucia własnej skuteczności i odporności psychicznej. Nauczyciele funkcjonujący na niższych poziomach dezintegracji (I–II) częściej przejawiali strategie unikania, wycofania lub cynicznego dystansu wobec pracy, co wskazuje na przewagę mechanizmów obronnych i adaptacyjnych. Z kolei

osoby, u których zaobserwowano dynamizmy dezintegracji wielopoziomowej (III–V), wykazywały większą elastyczność poznawczą i emocjonalną, zdolność do analizy przyczyn kryzysu, a także gotowość do reinterpretacji doświadczeń w kategoriach sensu i rozwoju. Oznacza to, że strategie zaradcze wyższego rzędu nie tylko neutralizują skutki stresu, ale również inicjują procesy autotransformacji, prowadzące do rekonstrukcji tożsamości zawodowej oraz hierarchii wartości.

Z perspektywy teorii zasobów osobistych i koncepcji poczucia koherencji Aarona Antonovsky'ego, istotnym czynnikiem różnicującym sposoby radzenia sobie z kryzysem jest poziom zrozumienia, zaradności i sensowności doświadczeń zawodowych. Nauczyciele charakteryzujący się wysokim poziomem poczucia koherencji częściej potrafili przekształcać doświadczenia trudne w źródło refleksji i rozwoju, co koreluje z dynamizmami dezintegracji wielopoziomowej w ujęciu Dąbrowskiego. Z kolei osoby o niskim poziomie SOC (sense of coherence) prezentowały tendencje do stagnacji i biernego przystosowania, przejawiając brak hierarchii wartości i niemożność autorefleksji. Zestawienie teorii Dąbrowskiego z koncepcjami Antonovsky'ego, Lazarusa i Folkmana pozwala dostrzec różnicę między utrzymywaniem homeostazy psychicznej a przekraczaniem jej w kierunku rozwoju – o ile pierwsze służy zachowaniu równowagi, o tyle drugie prowadzi do jakościowej zmiany osobowości.

Wyniki badań wskazują również na istotną rolę zasobów poznawczych i emocjonalnych w przetwarzaniu kryzysu. Elastyczność poznawcza, zdolność do reinterpretacji doświadczeń, umiejętność rozpoznawania emocji i dystansowania się wobec nich stanowiły czynniki sprzyjające przejściu od reakcji obronnych do działań rozwojowych. Obserwowane u części nauczycieli procesy „dezintegracji rozwojowej” (Dąbrowski, 1991) miały charakter aktywny i konstruktywny – polegały na przekształceniu cierpienia psychicznego w refleksję, wgląd i poszukiwanie sensu. Uczestnicy, którzy potrafili nadać swojemu doświadczeniu kryzysowemu znaczenie egzystencjalne, prezentowali wyższy poziom integracji aksjonormatywnej i większą odporność na stres.

W świetle przeprowadzonych badań można stwierdzić, że stany dezintegracyjne pełnią dwójaką rolę – są zarówno mechanizmem obronnym chroniącym przed destrukcją psychiczną, jak i warunkiem uruchomienia procesów rozwojowych. W tym sensie potwierdza się teza Dąbrowskiego, że dezintegracja nie jest zjawiskiem patologicznym, lecz niezbędnym etapem rozwoju osobowości, umożliwiającym przejście od funkcjonowania automatycznego ku świadomemu i moralnie ukierunkowanemu działaniu. W kontekście zawodu nauczyciela oznacza to, że kryzys – o ile zostanie przepracowany refleksyjnie – może prowadzić do wzrostu samoświadomości, pogłębienia relacji interpersonalnych oraz rekonstrukcji etosu zawodowego.

Znaczenie uzyskanych wyników wykracza poza wymiar indywidualny. Mają one również wymiar praktyczny i instytucjonalny, wskazując na konieczność tworzenia w szkołach przestrzeni wspierających procesy refleksji, samoregulacji i wzajemnego uczenia się. Potrzebne są działania systemowe, które umożliwią nauczycielom korzystanie z superwizji, mentoringu, grup wsparcia i programów rozwoju osobistego. Tego rodzaju inicjatywy nie tylko zwiększają odporność psychiczną, ale także sprzyjają rozwojowi dynamizmów wyższego rzędu – empatii, samokontroli, poczucia sensu i odpowiedzialności moralnej – które stanowią fundament integracji wtórnej w rozumieniu Dąbrowskiego.

Przeprowadzone badania dowodzą, że stany dezintegracyjne doświadczane przez nauczycieli mogą pełnić funkcję ochronną, ale także konstruktywną, stanowiąc warunek transformacji osobowościowej i zawodowej. W tym sensie dezintegracja jawi się jako forma obrony o charakterze rozwojowym – jako przejściowy chaos, z którego może wyłonić się nowy porządek wartości, celów i sensów. Takie rozumienie kryzysu jako potencjalnego dobra, a nie wyłącznie zagrożenia, stanowi najważniejszy teoretyczny i praktyczny wkład teorii dezintegracji pozytywnej w pedagogikę współczesną oraz w refleksję nad kondycją nauczyciela w warunkach nieustannej zmiany.

Analiza porównawcza narracji nauczycieli, uzupełniona perspektywą uczniów i rodziców, a przeprowadzona w następnym podrozdziale potwierdziła, że **dynamizmy psychicznego środowiska wewnętrznego**, rozumiane w kategoriach teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego, są silnie modulowane zarówno przez wzorce kulturowe (narodowe), jak i przez architekturę organizacyjną szkoły (modele tradycyjne vs alternatywne). Wyniki te, osadzone w paradygmacie interpretatywno-konstruktywistycznym, nie służą uogólnieniom statystycznym; tworzą natomiast spójny model rozumienia, **jak kultura i instytucja różnicują przebieg i rozstrzygnięcia kryzysów zawodowych**. W polskich narracjach dominował konflikt aksjonormatywny na styku automatyzmu systemu i potrzeby relacji. Nauczyciele, nie odrzucając w całości ram instytucjonalnych, uruchamiali dynamizm pozytywnego nieprzystosowania: reinterpretowali wymagania, szukali przestrzeni dla działań relacyjnych i refleksyjnych, a dynamizm „podmiot–przedmiot w sobie” wzmacniał autorefleksję i samowychowanie. Ta trajektoria – choć generująca napięcia – ujawniała potencjał przejścia ku zorganizowanej dezintegracji, o ile szkoła tworzyła warunki dialogu i współpracy. W Portugalii wyraźnie ujawnił się etos wspólnotowy i kultura zaufania: empatia, lojalność i odpowiedzialność zbiorowa współwystępowały z dynamizmem „trzeciego czynnika”, dzięki czemu nauczyciele świadomie przekraczali presje zewnętrzne, łączyli badania w działaniu z autopsychoterapią i integrowali wartości z praktyką. Kryzys stawał się tam częściej impulsem rozwojowym niż stanem obronnym. Odmiennej obraz wyłonił się w Albanii: chroniczna

fragmentaryzacja środowiska pracy, deficyt mentoringu i superwizji oraz słabe więzi z rodzicami sprzyjały negatywnemu przystosowaniu i utrwaleniu konfliktu nierozwiązanego. Dezintegracja pozostawała tu nieukierunkowana, nie prowadząc do hierarchizacji wartości ani do integracji wtórnej. Narracje japońskie ukazały z kolei „etykę obecności” i strukturalną troskę zakorzenioną w kulturze pracy zespołowej: lojalność i odpowiedzialność moralna, wspierane relacjami senpai–kōhai, wzmacniały dynamizmy refleksji moralnej, empatii i „trzeciego czynnika”. Kryzys był przepracowywany w bezpiecznych relacjach, co sprzyjało zorganizowanej dezintegracji i integracji wtórnej, widocznej w spójności aksjonormatywnej praktyki. W systemach alternatywnych (Montessori, Steiner, szkoły demokratyczne) centralne okazały się autonomia i współtworzenie: selektywne przystosowanie, autopsychoterapia i empatia łączyły się z krytycznym myśleniem oraz odpowiedzialnością za środowisko uczenia się. Struktura instytucjonalna nie tłumiła tu jednostkowej aksjologii, lecz ją wzmacniała, ułatwiając przejście od spontanicznej do zorganizowanej dezintegracji.

Wyniki te mają trojakie znaczenie. Po pierwsze, wprowadzają do pedeutologii operacjonalizację TDP w analizie porównawczej: pokazują, jak te same dynamizmy (empatia, pozytywne nieprzystosowanie, autopsychoterapia, „trzeci czynnik”) przybierają odmienne formy ekspresji i skutki rozwojowe w zależności od kultury oraz typu szkoły. Po drugie, przesuwają akcent z ujęć stresowo-adaptacyjnych ku modelowi rozwoju przez kryzys: to nie intensywność stresora różnicuje trajektorie, lecz dostępność „architektury sensu” – języka wartości, narzędzi refleksji i instytucjonalnych ram dialogu. Po trzecie, dostarczają kryteriów projektowania wsparcia: mentoring, superwizja, kultura współodpowiedzialności i uznanie specyfiki pokolenia uczniów stają się warunkami przejścia od jednopoziomowej dezintegracji (ambiwalencja, strategie obronne) do zorganizowanej dezintegracji i w perspektywie – integracji wtórnej (autentyzm, spójność moralna, relacyjność).

Syntetycznie rzecz ujmując, psychiczne środowisko wewnętrzne nauczyciela jest zjawiskiem dynamicznym i kulturowo zróżnicowanym. Tam, gdzie dominuje izolacja, presja formalistyczna i brak rozpoznania podmiotowości, utrwała się stagnacja i negatywne przystosowanie. Tam, gdzie szkoła funkcjonuje jako wspólnota sensu – oparta na dialogu, zaufaniu i realnej autonomii – nauczyciele aktywują dynamizmy rozwojowe i przekształcają kryzys w zasób. Novum moich badań polega na wykazaniu, że poziomy TDP można wiarygodnie mapować na praktyki szkolne i trajektorie zawodowe w odmiennych kulturach, a także na pokazaniu, iż kryzys jest epistemicznym „próg-zdarzeniem”: dopiero gdy zostaje wyposażony w ramy sensu i wsparcia instytucjonalnego, staje się mechanizmem integracji na wyższym poziomie osobowości. W ten sposób rozdział wnosi do pedeutologii narzędzia rozpoznawania i wspierania dynamizmów, które decydują o tym, czy nauczyciel pozostanie w logice obrony, czy wejdzie na ścieżkę autentycznej transformacji.

Rozdział IV rozwija wnioski empiryczne, proponując wielopoziomowy model wsparcia nauczycieli, zgodny z teorią dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego i „logiką rozumienia” R. Kwaśnicy. Kryzys traktuję jako potencjalnie rozwojowy próg, którego przekroczenie wymaga równoczesnej mobilizacji zasobów wewnętrznych (autorefleksja, samoregulacja, rekonstrukcja hierarchii wartości) oraz ram zewnętrznych (kultura dialogu, superwizja, mentoring, warunki organizacyjne sprzyjające autonomii). Przedstawiam cztery komponenty interwencji: (1) wsparcie jednostkowe – trening samoregulacji emocjonalnej i odporności (resilience), rozwój refleksyjności i empatii, praktyki autorefleksyjne (dzienniki, konsultacje, superwizja); (2) strategie przezwycięzania stanów dezintegracyjnych – uruchamianie dynamizmów TDP („podmiot–przedmiot w sobie”, autopsychoterapia, „trzeci czynnik”), wspólnotowe uczenie się (mentoring, badania w działaniu) oraz twórcza selektywność metodyczna; (3) rekomendacje polityczne – systemowe programy prewencji wypalenia, stała superwizja i mentoring, trwałe partnerstwa szkół z uczelniami, większa autonomia organizacyjna i rewizja egzaminocentrycznych mechanizmów oceniania; (4) zastosowania SI – etycznie wdrożone narzędzia odciażające zadania administracyjne, wspierające personalizację nauczania, wczesną identyfikację trudności oraz autorefleksję profesjonalną. Wspólnym mianownikiem propozycji jest przesunięcie z „porządku czynu” ku „porządkowi rozumienia”: od działań doraźnych do kultury dialogu, refleksji i współodpowiedzialności. Taki układ warunków umożliwia przejście od dezintegracji spontanicznej do zorganizowanej, a w perspektywie – do integracji wtórnej, wzmacniając dobrostan, sprawczość i etos zawodowy nauczyciela.

Zakończenie niniejszej monografii stanowi próbę syntetycznego ujęcia wyników badań nad kryzysem w zawodzie nauczyciela w świetle teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego. Ostateczny kształt analiz, ich struktura oraz tytuły poszczególnych części wynikają nie tylko z porządku logicznego, lecz również z metaforycznego i teoretycznego sensu, jaki niosą one w odniesieniu do dynamiki rozwoju jednostki w warunkach napięcia i przemiany. Każda z wyodrębnionych części – od „dezintegracji w cieniu systemu” po „strategie w cieniu konfliktu” – opisuje odmienny, ale wzajemnie powiązany etap procesu, w którym nauczyciel doświadcza kryzysu, przekształca jego znaczenie i – w sprzyjających warunkach – nadaje mu sens rozwojowy.

Pierwsze sformułowanie – „kryzys w zawodzie nauczyciela” – zostało potraktowane jako punkt wyjścia, pozwalający zarysować wielowymiarowy charakter zjawiska. Odnosi się ono do trzech współistniejących porządków rzeczywistości: psychicznej, społecznej i kulturowej, z których każdy generuje własne źródła napięć i konfliktów. Najtrudniejszy do przekroczenia, jak pokazują badania, pozostaje obszar rzeczywistości kulturowej,

będący nośnikiem dominujących paradygmatów edukacyjnych, wzorców polityki oświatowej oraz sposobów rozumienia roli nauczyciela i ucznia. To tu zakorzeniony jest kryzys systemowy, przejawiający się w biurokratyzacji, presji wyników i standaryzacji ocen. W ujęciu Dąbrowskiego to właśnie ten wymiar tworzy zewnętrzną ramę dla procesów dezintegracyjnych – stanowiąc tło, na którym jednostka zmagając się z ograniczeniami i poszukując wewnętrznej autonomii.

Drugi tytuł – „Dezintegracja w cieniu systemu: Kryzys roli nauczyciela w odwróconym porządku szkoły” – podkreśla dialektyczne napięcie między ideałem edukacji a realiami jej instytucjonalnego funkcjonowania. Pojęcie „odwróconego porządku” symbolizuje sytuację, w której wartości i cele edukacji zostały podporządkowane logice efektywności i kontroli. W tym kontekście szkoła, zamiast wspierać rozwój osobowości ucznia i nauczyciela, reprodukuje mechanizmy systemowe, prowadząc do dehumanizacji relacji edukacyjnych. Nazwa tego podrozdziału uzasadnia więc przejście od analizy makrospołecznej do mikrospołecznej – od struktury systemu ku doświadczeniu jednostki, która przeżywa dezintegrację w cieniu instytucjonalnych nacisków.

Tytuł trzeciej części – „W głąb wewnętrznego świata nauczyciela: Dynamizmy środowiska psychicznego w procesie kryzysu i transformacji” – stanowi uzasadnione przejście w głąb osobowości, zgodnie z dąbrowską koncepcją rozwoju „od zewnątrz ku wnętrzu”. Ujęcie to pozwalało uchwycić, że źródła kryzysu nie tkwią wyłącznie w czynnikach zewnętrznych, lecz w złożonych procesach wewnętrznych – napięciach moralnych, ambiwalencjach emocjonalnych, poczuciu winy czy pragnieniu sensu. Tytuł nawiązuje do jednego z kluczowych założeń teorii Dąbrowskiego: że rozwój osobowy jest możliwy tylko wtedy, gdy jednostka potrafi skonfrontować się z własnym światem psychicznym i podjąć wysiłek jego reorganizacji.

Czwarty tytuł – „Między podporządkowaniem a autentycznością: Kryzys poznawczy nauczycieli” – opisuje fazę, w której nauczyciel, przekraczając zewnętrzne ograniczenia, konfrontuje się z pytaniami o sens i cel swojej pracy. Kryzys poznawczy ma tu wymiar egzystencjalny – dotyczy nie tylko metod nauczania, lecz także relacji między wiedzą, wartościami i tożsamością zawodową. Nazwa odzwierciedla oscylację między dwiema postawami: konformizmem wobec systemu i dążeniem do autentyczności w relacji z uczniem i samym sobą. To właśnie w tej przestrzeni – „pomiędzy” – ujawnia się możliwość przejścia od przystosowania do twórczego nieprzystosowania, które Dąbrowski uznaje za warunek rozwoju.

Kolejny tytuł – „Od konfliktu zewnętrznego do wewnętrznej transformacji: Relacje społeczne jako pole dezintegracji i rozwoju zawodowego nauczyciela” – wyraża przejście od analizy indywidualnych przeżyć ku wymiarowi interakcyjnemu. Relacje z uczniami, rodzicami czy instytucjami oświatowymi stanowią przestrzeń, w której napięcia zewnętrzne mogą zostać zinternalizowane i przekształcone w impulsy rozwojowe. Ujęcie to odwołuje się do dąbrowskiego założenia, że konflikt zewnętrzny, jeśli zostanie uwewnętrzniony i przepracowany, staje się katalizatorem wzrostu moralnego. Tytuł wskazuje więc na procesualność przemiany: od sprzeciwu wobec systemu ku refleksyjnej integracji wewnętrznej.

Z kolei tytuł „Hierarchie wartości w kryzysie: Aksjonormatywny wymiar rozwoju nauczyciela” podkreśla, że ostatecznym wymiarem kryzysu zawodowego jest wymiar aksjologiczny. Wypowiedzi nauczycieli ujawniły, że napięcia między deklarowanymi wartościami a realiami instytucjonalnymi prowadzą do wewnętrznych dysonansów i poczucia utraty sensu. Tytuł ten nawiązuje do kluczowego dla Dąbrowskiego pojęcia hierarchizacji wartości – procesu, w którym jednostka porządkuje swój świat moralny, odrzucając to, co zewnętrznie narzucone, na rzecz tego, co wewnętrznie uświadomione i wybrane. W tym sensie hierarchie wartości w kryzysie stanowią nie tylko symptom załamania, lecz także warunek możliwości integracji wtórnej.

Ostatni tytuł – „Strategie w cieniu konfliktu: Mechanizmy zaradcze nauczycieli w kryzysie zawodowym” – pełni funkcję syntezującą, ukazując, że sposoby radzenia sobie z kryzysem są nie tylko reakcjami obronnymi, lecz przejawem poziomu rozwoju środowiska psychicznego jednostki. Tytuł odnosi się do zróżnicowania strategii obserwowanych w badaniu – od jednopoziomowego przystosowania, przez wielopoziomowe nieprzystosowanie pozytywne, aż po wtórną integrację. Tym samym metaforyczne „cienie konfliktu” wskazują na to, że rozwój dokonuje się nie pomimo napięć, lecz właśnie dzięki nim – gdy jednostka potrafi nadać im sens i wykorzystać je jako impuls do samowychowania i refleksji.

Całość prowadzi do wniosku, że kryzys w zawodzie nauczyciela nie jest anomalią, lecz integralnym elementem procesu rozwoju osobowego i zawodowego. Przebieg i konsekwencje tego procesu zależą od relacji między dynamizmami wewnętrznymi a warunkami kulturowo-instytucjonalnymi. Tam, gdzie system edukacyjny tworzy przestrzeń dla dialogu, refleksji i autonomii, dezintegracja przybiera charakter pozytywny, prowadząc do wtórnej integracji. Natomiast w środowiskach opartych na kontroli i biurokratyzacji, kryzys pozostaje destrukcyjny, zatrzymując rozwój na poziomie przystosowania. W perspektywie teorii dezintegracji pozytywnej można zatem stwierdzić, że rozwój nauczyciela – podobnie jak rozwój osobowości – wymaga odwagi przekraczania granic między konformizmem a autentycznością, między logiką systemu a logiką sensu, a także gotowości do twórczego przekształcania konfliktu w źródło refleksji i integracji aksjologicznej.

Bibliografia

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass Publishers.
- Aypay, A. (2012). Secondary School Burnout Scale (SSBS), *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 782-787.
- Chojnowski, D. (2021). Rozwój człowieka w teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego jako wyraz osiągnięcia dojrzałości psychicznej. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(35), 85–102.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London, UK: Falmer.
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela: Uczenie się przez całe życie* (J. Michalak, Trans.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. (oryg. wyd. 1999)
- Dąbrowski, K. (1964). *Positive disintegration* (J. Aronson, Ed.). Little, Brown & Co.
- Dąbrowski, K. (1970). *Mental growth through positive disintegration* (with A. Kawczak & M. M. Piechowski). GRYF Publications Ltd. <https://www.positivedisintegration.com/1970.html> (dostęp dnia Grudzień 29, 2024)
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dąbrowski, K. (1991). *Moralność w polityce: Wielopoziomowość funkcji uczuciowych i popędowych w życiu społecznym i politycznym oraz instytucjach*. Bis.
- Dróżka, W. (2008). Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Dróżka, W., & Madalińska-Michalak, J. M. (2016). Droga do zawodu nauczyciela i motyw jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych. *Forum Oświatowe*, 28(1(55)), 161–179.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. Norton. esp. Ch. 3.
- Erikson, E.H. (1970). *Jugend und Krise*. Klett.
- Escortell, R., Delgado, B., Baquero, A., Martínez-Monteagudo, M. C. (2023). Special issue: Child protection in the digital age. Latent profiles in cyberbullying and the relationship with self-concept and achievement goals in preadolescence. *Child & Family Social Work*, 1–10.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–293.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row
https://monoskop.org/images/1/17/Illich_Ivan_Deschooling_Society.pdf (accessed March 9, 2025)
- Kierkegaard, S. (1914). *Wybór pism*. Lwów.
- Komatsu, H., & Rappleye, J. (2018). *Is exam hell the cause of high academic achievement in East Asia? The case of Japan and the case for transcending stereotypes*. *British Educational Research Journal*.
- Konopczyński, M. (2024). Resocialization in the crisis of change. *Resocjalizacja Polska*, (26), 7-16. <https://doi.org/10.22432/pjsr.2023.26.02>

- Kwaśnica, R. (1994). *O pomaganiu nauczycielowi: alternatywa komunikacyjna*. Wrocław: Oficyna Nauczycielska.
- Kwiatkowski, S. T. (2018b). Radzenie sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela – raport z badań. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 31(3), 133–162.
- Kwiatkowski, S. T. (2022). Stres zawodowy nauczycieli – mechanizmy, uwarunkowania, strategie przeciwdziałania (s. 13–49). W K. Białożyty-Wielonek (Red.), *Wybrane aspekty funkcjonowania rynku pracy w czasie pandemii COVID-19. Inspiracje dla pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lei, C. (2012). Turning Crisis into Opportunity: An Essay on the Cultural Preconditions of Contemporary Crisis Mentality through a Conceptual Analysis of Weiji. *東亞觀念史集刊 第二期*, 6, 179-218.
- Łukasik, J. (2021). Motywy wyboru zawodu nauczyciela przez studentów uczelni artystycznych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 112(1), 63–75.
- Łukasik, J. M., Nowosad, I., & Szymański, M. J. (2021). *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mair, V. H. (2009). “Crisis” does not equal “danger” plus “opportunity”: How a misunderstanding about Chinese characters has led many astray. Pinyin.info. <https://pinyin.info/chinese/crisis.html>
- Maslach, C. (2010). Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej. W H. Sęk (Wyd.), *Wypalenie zawodowe: Przyczyny i zapobieganie* (s.13–32). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (2024), *Dyscyplina naukowa i tożsamość naukowca*. Wydawnictwo: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Nakajima, T. (2021). *Kiki no jidai no tetsugaku: Sōzōryoku no disukūru* [Philosophy in a time of crisis: A discourse on imagination]. Tōkyō Daigaku Shuppankai.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2013). Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania. *Forum Oświatowe*, 3(50), 35–60.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014a). Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19(2), 97-128. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.024>
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014b). Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje. *Kultura i Edukacja*, (2[102]), 5–22.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowosad, I. (2014). W pętli samospełniającej się przepowiedni. O oczekiwaniach nauczycieli w kontaktach z rodzicami. *Studia Pedagogiczne*, 67, 201–220.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Nie dla zysku: Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów* (Ł. Pawłowski, Trans.). Fundacja Kultura Liberalna.
- Pyżalski, J. (2010). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W J. Pyżalski & D. Merecz (Edy.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli* (pp. 53–74). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski, J. (2021a). Ważne relacje uczniów i nauczycieli w czasie edukacji zdalnej. In G. Ptaszek, G. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj (Eds.), *Edukacja zdalna - co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami? Raport z badania* (pp. 112-123). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pyżalski, J. (2021b). Zmiany w zakresie czasu poświęcanego wybranym aktywnościom w czasie edukacji zdalnej. In G. Ptaszek, G. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj (Eds.), *Edukacja zdalna - co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami? Raport z badania* (pp. 124-133). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, Jossey-Bass Publishers.

Synal, J., & Szempruch, J. (2017). *Od zapalu do wypalenia: Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

Śliwerski, B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Impuls.

Śliwerski, B. (2022). *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*. Wolters Kluwer.

Tischner, J. (1973–1974). Metodologiczna strona dzieła „Osoba i czyn”. *Analecta Cracoviensia*, 5–6, 85–89.

Urbaniak-Zajac, D. (2017). Proces badawczy jako podejmowanie decyzji: refleksja metodologiczna. W: D. Kubinowski, M. Chutorński (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 181-195). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Zimmer, B. (2007). *Crisis = danger + opportunity: The plot thickens*. *Language Log*. <http://itre.cis.upenn.edu/~myl/language-log/archives/004343>

4.2 Pozostałe obszary zainteresowań naukowych (Plik nr 2 i Plik nr 3)

Moje badania naukowe koncentrują się na dwóch obszarach: wypaleniu szkolnym uczniów oraz funkcjonowaniu i rozwoju zawodowym nauczycieli. Oba zagadnienia tworzą spójne pole analiz, wpisują się w szerszy dyskurs o kryzysie edukacji, jego przyczynach i konsekwencjach.

A/ Wypalenie szkolne uczniów, w przeciwieństwie do szeroko analizowanego wypalenia zawodowego, stanowi nadal stosunkowo nową kategorię badawczą. Podejmowane przeze mnie analizy zmierzają do wyjaśnienia tego zjawiska oraz określenia jego powiązań z zasobami osobistymi i społecznymi uczniów. Pozwala to na identyfikację czynników chroniących i ryzyka, a w konsekwencji na formułowanie praktycznych wskazań dla pedagogiki szkolnej oraz działań profilaktycznych i interwencyjnych. Badania te mają szczególne znaczenie dla systemu edukacji, gdyż ukazują konieczność budowania środowiska szkolnego sprzyjającego dobrostanowi i harmonijnemu rozwojowi młodych ludzi.

B/ Drugim obszarem mojej aktywności naukowej jest funkcjonowanie zawodowe nauczycieli, rozpatrywane w perspektywie ich zasobów osobistych i społecznych. W kontekście nasilającego się kryzysu w zawodzie nauczyciela badania te są szczególnie istotne, gdyż pozwalają lepiej rozumieć mechanizmy utraty satysfakcji z pracy, spadku zaangażowania oraz rozwoju wypalenia zawodowego. Ujęcie to umożliwia wskazanie czynników sprzyjających podtrzymaniu motywacji, odporności psychicznej i gotowości do podejmowania nowych wyzwań.

Badania nad wypaleniem szkolnym uczniów i funkcjonowaniem zawodowym nauczycieli pozwala na całościowe ujęcie problematyki kryzysu edukacji. Ich wyniki mają zarówno znaczenie teoretyczne – poszerzają wiedzę pedagogiczną i psychologiczną – jak i praktyczne, ponieważ wskazują na konieczność wdrażania programów wsparcia oraz innowacyjnych rozwiązań systemowych. Dzięki temu możliwe staje się budowanie szkoły odpowiadającej wyzwaniom współczesności i lepiej przygotowującej zarówno uczniów, jak i nauczycieli do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie.

W badaniach wykorzystuję zarówno swoje kwalifikacje pedagogiczne, jak i psychologiczne, co bezpośrednio wpływa na ich jakość i unikatowość. Łączenie perspektyw różnych dyscyplin oraz uwzględnianie kontekstu międzynarodowego pozwala na bardziej holistyczne zrozumienie problemów stojących przed systemami edukacyjnymi, a także na identyfikację nowych, innowacyjnych rozwiązań.

A/ Wypalenie szkolne uczniów

Interdyscyplinarny, międzynarodowy i porównawczy charakter prowadzonych badań nad wypaleniem szkolnym uzasadnia ich realizację we współpracy z inną badaczką – Katarzyną Tomaszek. Podział zadań i łączenie komplementarnych kompetencji badawczych stworzyło warunki do bardziej pogłębionej eksploracji problemu z wielu perspektyw teoretycznych i metodologicznych. Współpraca umożliwiła efektywne łączenie wiedzy z obszaru psychologii, pedagogiki i metodologii badań, co pozwoliło na uzyskanie pełniejszego obrazu zjawiska wypalenia szkolnego. W rezultacie nasz wieloletni projekt nie tylko poszerzył dotychczasową wiedzę teoretyczną, lecz także przyczynił się do rozwoju praktycznych narzędzi diagnostycznych, użytecznych zarówno dla badaczy, jak i dla praktyków edukacyjnych w różnych krajach. Mój wkład w prowadzenie badań w Polsce oraz za granicą zapewnił projektowi unikatowy wymiar porównawczy, dzięki czemu uzyskał on znaczną wartość naukową i aplikacyjną.

Badania nad wypaleniem szkolnym uczniów obejmują kilka powiązanych obszarów tematycznych, co pozwala na wieloaspektową analizę tego zjawiska. Po pierwsze, istotnym osiągnięciem było zaadaptowanie na grunt polski Skali ESSBS, co umożliwiło rzetelną diagnozę wypalenia wśród uczniów. Po drugie, analiza związków wypalenia z zasobami osobistymi i społecznymi, pozwoliła wskazać zarówno czynniki ryzyka, jak i czynniki ochronne. Po trzecie, badania dotyczą korelacji między wypaleniem szkolnym a uzależnieniami. Czwarty kierunek analiz obejmuje doświadczenia uczniów w warunkach nauki zdalnej, które ujawniły specyficzne formy wyczerpania edukacyjnego. Kolejny obszar badań dotyczy strategii radzenia sobie ze stresem i ich związku z poziomem wypalenia. Ostatni kierunek obejmuje badanie skutków wypalenia szkolnego studentów.

Adaptacja na grunt polski Skali ESSBS

Obecnie coraz więcej uczniów doświadcza chronicznego zmęczenia i obniżonej motywacji, co w bezpośredni sposób wpływa na ich funkcjonowanie szkolne, zdrowie psychiczne oraz dalsze perspektywy rozwoju. Wciąż otwartą kwestią pozostaje m.in. identyfikacja uczniów z grupy ryzyka. W odpowiedzi na tę lukę badawczą i potrzeby diagnostyczne zjawiska w 2019 roku, za zgodą i przy współpracy Autorki Ayse Aypay, zaadaptowałyśmy na grunt polski Skalę ESSBS (Elementary School Students Burnout Scale, 2011). Jest to rzetelne i trafne narzędzie diagnostyczne, pozwalające na ocenę poziomu wypalenia szkolnego oraz jego czterech wymiarów:

- Wyczerpania Aktywnościami Szkolnymi (BSA),
- Wypalenia związanego z presją rodziców (BSF),
- Niedopasowania do Wymogów Szkolnych (IIS),
- Utraty Zainteresowania Szkołą (LIS).

W polskiej adaptacji sprawdziliśmy walory psychometryczne tego narzędzia na grupie gimnazjalistów a w późniejszych badaniach także licealistów i studentów. Walidacja potwierdziła wysoką rzetelność i trafność skali, co umożliwiło prowadzenie systematycznych badań nad wypaleniem szkolnym w populacji polskich uczniów. Rezultaty te mają istotne znaczenie nie tylko teoretyczne, lecz przede wszystkim praktyczne: wskazują na konieczność podejmowania działań prewencyjnych i profilaktycznych już na etapie szkoły podstawowej. Z perspektywy pedagogiki oznacza to potrzebę monitorowania dobrostanu uczniów, szkolenia nauczycieli i pedagogów w zakresie rozpoznawania symptomów wypalenia oraz tworzenia środowiska edukacyjnego sprzyjającego zdrowiu psychicznemu i rozwojowi ucznia.

Warto podkreślić, że z narzędzia tego korzysta obecnie coraz więcej pedagogów i psychologów, zarówno w badaniach naukowych, jak i w praktyce diagnostycznej. Zastosowanie skali przyczynia się do lepszego rozumienia zjawiska wypalenia szkolnego i pozwala nauczycielom-pedagogom korzystać z wiedzy psychologicznej, co wzmacnia ich kompetencje w pracy wychowawczej i dydaktycznej. Włączenie bowiem diagnozy psychologicznej do praktyki pedagogicznej ma duże znaczenie dla skutecznego reagowania na problemy uczniów.

W okresie pandemii COVID-19 kontynuowałyśmy prace badawcze, koncentrując się na specyfice funkcjonowania uczniów w warunkach e-learningu. Ponieważ dotychczasowe narzędzia diagnozowały wypalenie jedynie w kontekście nauki stacjonarnej, opracowałyśmy nową skalę dostosowaną do edukacji zdalnej – E-Learning Burnout Scale (E-SBS). Narzędzie to ma pięciowymiarową strukturę, obejmującą m.in. wyczerpanie (exhaustion), trudności w nauce (learning difficulties), a także trzy dodatkowe wymiary związane z emocjami, myślami i zachowaniami uczniów w środowisku online.

Efektom badań potwierdzających wysoką rzetelność i trafność skali ESSBS są następujące publikacje:

Przed doktoratem:

Muchacka-Cymerman, A., Tomaszek, K. (2017). *Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i w roli ucznia. Przegląd literaturowy*. Forum Oświatowe, 30(2), 95–115.

Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A. (2019), *Polish adaptation of the ESSBS school burnout scale: pilot study results*, Hacettepe University Journal of Education.

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2019). *Zastosowanie skali ESSBS w badaniach uczniów ze szkół podstawowych*, Niepełnosprawność. Dyskurs pedagogiki specjalnej, 36, 63-80. <https://doi.org/10.4467/25439561.NP.19.046.12289>

Po doktoracie:

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2022). *Students' burnout in the E-School Environment: Pilot study results of the validation of the E-learning Burnout Scale*. International Journal of Research in E-learning Vol. 8 (2), 2022, pp. 1–28 <https://doi.org/10.31261/IJREL.2022.8.2.09>

Badania nad związkami wypalenia szkolnego z zasobami osobistymi i społecznymi uczniów

Badania nad wypaleniem szkolnym i jego związkami z zasobami osobistymi oraz społecznymi uczniów stanowią istotny wkład w rozwój współczesnej pedagogiki i psychologii edukacji, ponieważ w nowatorski sposób łączą perspektywę psychologiczną z pedagogiczną, ukazując ucznia jako jednostkę funkcjonującą w złożonej sieci zależności emocjonalnych, społecznych i instytucjonalnych. Novum tych badań polega na wprowadzeniu do polskiego dyskursu naukowego kategorii wypalenia szkolnego jako odrębnego konstruktu teoretycznego, analogicznego do wypalenia zawodowego, lecz osadzonego w realiach edukacji dzieci i młodzieży. Po raz pierwszy wykazano, że wypalenie uczniów ma charakter systemowy – jego geneza i dynamika wynikają z interakcji między czynnikami indywidualnymi (np. regulacja emocji, poczucie koherencji, osobowość, cechy tzw. ciemnej triady), społecznymi (relacje z rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami) oraz instytucjonalnymi (organizacja nauki, kultura szkoły, presja ocen).

Z punktu widzenia teorii pedagogicznej badania te poszerzają tradycyjny model funkcjonowania ucznia, przesuwając akcent z oceny dydaktycznej na dobrostan psychiczny, rozwój emocjonalny i jakość relacji społecznych w środowisku szkolnym. Wykazały, że wypalenie szkolne jest zjawiskiem wielowymiarowym, obejmującym komponent emocjonalny (wyczerpanie), poznawczy (utrata sensu i motywacji) oraz behawioralny (wycofanie, unikanie zadań). W badaniach uwzględniony ponadto transdyscyplinarny i transnarodowy wymiar analizy – obejmował młodzież z Polski, USA i Turcji – co pozwoliło zidentyfikować kulturowe różnice w mechanizmach ochronnych i czynnikach ryzyka wypalenia. Wyniki badań międzynarodowych, przeprowadzonych łącznie na próbie ponad 2000 uczniów, jednoznacznie wskazały, że zasoby osobiste i społeczne pełnią funkcję ochronną wobec wypalenia szkolnego. Wysokie poczucie własnej skuteczności, adekwatna samoocena oraz silne więzi z rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami redukują ryzyko wystąpienia objawów wypalenia i sprzyjają utrzymaniu dobrostanu psychicznego. Jednocześnie badania ujawniły, że nadmierne uzależnienie od zewnętrznych nagród i ocen zwiększa prawdopodobieństwo wypalenia, ponieważ osłabia motywację wewnętrzną i autonomię poznawczą uczniów.

Z teoretycznego punktu widzenia badania te wniosły nową koncepcję rozumienia wypalenia szkolnego jako procesu psychopedagogicznego, w którym kluczową rolę odgrywają zarówno mechanizmy emocjonalno-poznawcze jednostki, jak i struktura relacji społecznych w środowisku edukacyjnym. Z praktycznego zaś punktu widzenia dostarczyły empirycznych podstaw do projektowania strategii profilaktycznych i interwencyjnych skierowanych do uczniów zagrożonych wypaleniem. Opracowane modele teoretyczne i rekomendacje mają zastosowanie w diagnozie, profilaktyce i terapii szkolnej – wskazują m.in. na znaczenie rozwijania poczucia sensu uczenia się, odporności psychicznej, umiejętności regulacji emocji oraz wsparcia relacyjnego. Badania te wnoszą również nową jakość do praktyki pedagogicznej, ponieważ wskazują, że skuteczna edukacja musi obejmować równoległe wspieranie sfery poznawczej, emocjonalnej i społecznej ucznia. Ich rezultaty są podstawą dla tworzenia szkół zorientowanych na dobrostan i rozwój całej osoby, a nie wyłącznie na efektywność dydaktyczną. W tym sensie stanowią one ważny punkt odniesienia dla współczesnej pedagogiki troski i pedagogiki dobrostanu, integrując refleksję naukową z praktyką edukacyjną oraz tworząc fundament dla nowych modeli pracy nauczyciela – opartej na empatii, uważności i relacji.

Efektom tego wieloletniego cyklu badań są następujące publikacje naukowe:

Przed doktoratem:

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2020). *Wypalenie szkolne u adolescentów. Raport z badań polsko-amerykańskich*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.

Po doktoracie

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2021). The mediation effect of dark personality traits and sense of coherence on the association between emotional dysregulation and student burnout. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 12(4), 283–302. <https://doi.org/10.1504/IJWOE.2021.120717>

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A., Aypay, A., Altinsoy, F. (2024). Who Can Make Burned-Out Students Feel Better and Self-efficient? Latent Profiles of Student Burnout and Its Association to Personal and Social Resources Among Polish and Turkish Early Adolescents. *Child Indicators Research*, 17(5). <https://doi.org/10.1007/s12187-024-10169-8>

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2024). Profile wypalenia szkolnego wśród polskich adolescentów i ich powiązania z jakością więzi rodzinnych. *Przegląd Psychologiczny – The Review of Psychology*, 67(3), 37–57. <https://doi.org/10.31648/przegldpsychologiczny.10909>

Muchacka-Cymerman, A., Tomaszek, K. (2025). I will study, but you must reward me first! Factor structure of students' study reward addiction among Polish early adolescents. *Journal of Modern Science*, 2(62), 650–670. <https://doi.org/10.13166/jms/208321>

Wypalenie szkolne uczniów w warunkach edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19

Badania prowadzone w latach 2019–2024 przeze mnie i Katarzynę Tomaszek stanowią kompleksowy i spójny cykl analiz poświęconych zjawisku wypalenia szkolnego, jego psychologicznym uwarunkowaniom, konsekwencjom oraz mechanizmom ochronnym w okresie dynamicznych przemian edukacyjnych związanych z pandemią COVID-19. Centralnym punktem tych badań było zrozumienie, w jaki sposób stres edukacyjny, przeciążenie szkolne oraz presja osiągnięć – zwłaszcza ze strony rodziców – prowadzą do wypalenia szkolnego, a następnie do szeregu zachowań problemowych i zaburzeń dobrostanu młodzieży. W pierwszych badaniach wykazano, że wypalenie szkolne jest istotnym predyktorem uzależnienia od Internetu, pełniąc rolę pośrednika między stresem edukacyjnym a zachowaniami ucieczkowymi. Szczególnie narażeni okazali się chłopcy, u których zależność między wypaleniem a uzależnieniem była silniejsza, a czynniki szkolne (takie jak presja osiągnięć i obniżona jakość relacji rówieśniczych) miały większą moc wyjaśniającą.

W kolejnych etapach badań, w czasie pandemii COVID-19, uwaga skupiła się na wypaleniu w środowisku e-learningowym, które stało się nową formą stresu edukacyjnego w wyniku masowego przejścia uczniów na naukę zdalną. Opracowana i zwalidowana Skala Wypalenia w E-learningu (E-SBS) pozwoliła na diagnozę pięciu kluczowych wymiarów wypalenia związanego z nauką online – wyczerpania emocjonalnego, spadku motywacji, trudności poznawczych, negatywnych emocji i problemów z koncentracją. Badania potwierdziły, że e-learning burnout stanowi realne zagrożenie dla dobrostanu psychicznego młodzieży, prowadząc do obniżenia samoregulacji emocjonalnej, spadku efektywności w nauce oraz pogorszenia relacji z rówieśnikami i nauczycielami. W kolejnych analizach okazało się, że wypalenie w nauce zdalnej wiąże się nie tylko z obniżonym dobrostanem psychicznym, lecz także z podejmowaniem zachowań kompensacyjnych, takich jak przejadanie się czy sięganie po substancje psychoaktywne (alkohol, nikotyna, marihuana). Zidentyfikowana została rola zasobów społecznych – relacji z rodziną, nauczycielami i rówieśnikami – które pełniły funkcję ochronną wobec destrukcyjnych skutków stresu szkolnego i izolacji. Potwierdzono również, że dobrostan psychiczny oraz relacje społeczne stanowią bufor między wypaleniem a zachowaniami ryzykownymi, wskazując na znaczenie ich wzmacniania w procesie wychowania i edukacji. Badania nad wypaleniem szkolnym uczniów w warunkach edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19 poszerzyły dotychczasowy stan wiedzy, wprowadzając do analiz nową perspektywę – uwzględnienie zdrowia psychicznego i funkcjonowania zawodowego rodziców jako istotnych czynników związanych z dobrostanem i wypaleniem młodzieży. Dotychczasowe studia koncentrowały się głównie na cechach psychologicznych uczniów lub, sporadycznie, na jakości relacji rodzinnych, nie obejmowały jednak kompleksowej analizy diady rodzic-dziecko.

Z teoretycznego punktu widzenia badania te wniosły nową wiedzę do pedagogiki i psychologii edukacji, rozszerzając pojęcie wypalenia szkolnego o jego specyficzną postać związaną z e-learningiem oraz wskazując na jego powiązania z problemami zdrowotnymi, emocjonalnymi i społecznymi młodzieży. Ukazały one wypalenie jako zjawisko systemowe – powstające na styku szkoły, rodziny i środowiska cyfrowego – i jako ważne ogniwo łączące doświadczenia edukacyjne ucznia z jego zdrowiem psychicznym i zachowaniami społecznymi. Znaczenie

teoretyczne badań polega na wprowadzeniu nowego modelu analizy, który obejmuje zarówno perspektywę ucznia, jak i rodzica, pokazując, że mechanizmy wypalenia nie mogą być rozpatrywane wyłącznie w kontekście jednostkowym. Uwzględnienie równoczesnej oceny problemu przez diadę rodzic–dziecko wnosi istotną wartość poznawczą, otwierając nowe kierunki badań nad funkcjonowaniem rodziny w sytuacjach kryzysowych i edukacyjnych.

Znaczenie pedagogiczne i praktyczne tych badań polega na podkreśleniu, że skuteczna profilaktyka wypalenia szkolnego wymaga aktywnego zaangażowania rodziców. Pokazałam, że troska o dobrostan psychiczny uczniów powinna obejmować równocześnie wsparcie psychiczne rodziców, którzy odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu zasobów odpornościowych swoich dzieci. Wyniki wskazują na potrzebę tworzenia programów interwencyjnych i profilaktycznych adresowanych do całych rodzin, a nie wyłącznie do uczniów, co stanowi istotne przesunięcie akcentów w pedagogice i psychologii edukacji.

Efektem tego wieloletniego cyklu badań są następujące publikacje naukowe:

Przed doktoratem:

Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2019). Sex Differences in the Relationship between Student School Burnout and Problematic Internet Use among Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4107). <https://doi.org/10.3390/ijerph16214107>

Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2020). Examining the Relationship Between Student School Burnout and Problematic Internet Use. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(2), 16–31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251490.pdf>

Po doktoracie:

Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2022). Students' burnout in the E-School Environment: Pilot study results of the validation of the E-learning Burnout Scale. *International Journal of Research in E-learning*, 8(2), 1–28. <https://doi.org/10.31261/IJREL.2022.8.2.09>

Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2023). Youth relationships during the pandemic Covid-19 matter. A mediating role of social resources on e-learning burnout, well-being, and overeating behaviors. *Current Problems of Psychiatry*, 24, 151–162. <https://doi.org/10.12923/2353-8627/2023-0014>

Muchacka-Cymerman, A., & Tomaszek, K. (2023). Stress and burnout with remote learning and psychoactive substance use as predictors of students' psychological well-being during the Covid-19 pandemic. *Resocjalizacja Polska*, 26, 217–237. <https://doi.org/10.22432/pjsr.2023.26.14>

Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2024). Adolescents' relational resources and health risky behaviors during pandemic COVID 19: Online school burnout and psychological well-being as mediators. *The New Educational Review*, 75(1), 13–24. <https://doi.org/10.15804/tner.2024.75.1.01>

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2024). The relationship between parent's mental health and professional functioning and students' e-learning burnout and well-being during the COVID-19 pandemic. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(46), 231–254. <https://sztw.chat.edu.pl/api/myfiles/view/2425190>

Strategie radzenia sobie ze stresem i ich związek z poziomem wypalenia

Punktem wyjścia dla tych badań było założenie, że procesy psychologiczne, które kształtują reakcje jednostki na stres i przeciążenie, są nierozdzielnie związane z procesami edukacyjnymi i powinny być integralną częścią refleksji pedagogicznej nad rozwojem ucznia. Z perspektywy teoretycznej badania te stanowią ważny krok w kierunku transdyscyplinarnego połączenia psychologii i pedagogiki – dwóch dyscyplin, które tradycyjnie analizowały zjawiska stresu, wypalenia i motywacji z odmiennych perspektyw. Wypalenie szkolne nie jest wyłącznie kategorią dydaktyczną czy emocjonalną, lecz zjawiskiem o charakterze psychopedagogicznym, które ujawnia się na styku procesów poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Wykorzystanie konstrukcji psychologicznych, takich jak poczucie własnej skuteczności, wzór zachowań typu A, strategie radzenia sobie ze stresem czy regulacja emocji, pozwoliło na pogłębione rozumienie wypalenia jako efektu dynamicznej interakcji między cechami indywidualnymi ucznia a kontekstem edukacyjnym.

Wyniki badań wykazały, że czynniki psychologiczne – w tym styl radzenia sobie, samoocena i postrzeganie własnej skuteczności – mają istotne znaczenie dla kształtowania się poziomu wypalenia szkolnego. Uczniowie charakteryzujący się niską samooceną, brakiem skutecznych strategii radzenia sobie i wysokim poziomem wzorca zachowań typu A (pośpiech, wrogość) byli znacznie bardziej narażeni na wyczerpanie emocjonalne i utratę motywacji. Z kolei aktywne strategie radzenia sobie, pozytywne przewartościowanie sytuacji oraz poszukiwanie wsparcia społecznego pełniły funkcję ochronną, sprzyjając budowaniu odporności psychicznej i wewnętrznej równowagi.

W dalszych etapach badań rozszerzona została analiza wypalenia szkolnego na obszary zachowań problemowych, takich jak problematyczne korzystanie z Internetu oraz cyberagresja. Wyniki wskazały, że wypalenie szkolne może pełnić funkcję mechanizmu pośredniczącego między stresem szkolnym a zachowaniami ryzykownymi – uczniowie, którzy doświadczali silnego wyczerpania emocjonalnego i braku sensu w nauce, częściej angażowali się w kompensacyjne aktywności w świecie cyfrowym. Badania wykazały również, że różnice płciowe mają znaczenie moderujące: chłopcy o niskich kompetencjach emocjonalnych byli bardziej narażeni na negatywne skutki wypalenia, w tym na rozwój uzależnienia od Internetu, podczas gdy u dziewcząt zależności te były słabsze.

Szczególnie istotnym osiągnięciem w tym cyklu badań było opracowanie i empiryczne przetestowanie interwencji szkolnych opartych na praktyce wdzięczności (*gratitude interventions*) – dotychczas niemal nieobecnych w polskiej edukacji. Interwencje te, inspirowane założeniami psychologii pozytywnej, zostały zaadaptowane do warunków szkolnych i po raz pierwszy zastosowane w kontekście profilaktyki cyberagresji i wspierania samoregulacji emocjonalnej uczniów. Badania wykazały, że codzienne praktyki wdzięczności w środowisku klasowym prowadzą do istotnego obniżenia zachowań cyberagresywnych oraz wzmacniają procesy samoregulacji, zwłaszcza u uczniów o niskiej samoocenie i niskim poczuciu własnej skuteczności. Wyniki te mają ogromne znaczenie teoretyczne i praktyczne – pokazują, że wdzięczność może pełnić funkcję mechanizmu kompensacyjnego, sprzyjającego rozwojowi emocjonalnemu i społecznemu młodzieży. Wprowadzenie takiej interwencji do praktyki edukacyjnej otwiera nowy kierunek w pedagogice rozwoju i profilaktyce szkolnej, pokazując, że emocje pozytywne mogą być narzędziem regulacji zachowań i redukcji stresu, a nie jedynie efektem działań wychowawczych. Z pedagogicznego punktu widzenia badania te mają wysoką wartość aplikacyjną. Dostarczają podstaw do projektowania programów profilaktycznych i wychowawczych, które integrują perspektywę psychologiczną i pedagogiczną w celu:

- wczesnego wykrywania uczniów zagrożonych wypaleniem,
- rozwijania adaptacyjnych strategii radzenia sobie ze stresem,
- wzmacniania kompetencji emocjonalnych i społecznych,
- oraz budowania klimatu szkolnego sprzyjającego empatii, wdzięczności i samoregulacji.

Warto podkreślić, że interwencje oparte na wdzięczności – mimo swojej prostoty i krótkotrwałości – wykazały empirycznie potwierdzoną skuteczność w ograniczaniu zachowań cyberagresywnych, poprawie dobrostanu uczniów i wzmacnianiu procesów samoregulacyjnych. Stanowi to *novum* w badaniach pedagogicznych, gdyż dotychczas żadne polskie badania nie wprowadzały wdzięczności jako narzędzia interwencji edukacyjnej, a w literaturze europejskiej zjawisko to było analizowane w bardzo ograniczonym zakresie.

Badania nad związkami między wypaleniem szkolnym, stresem, strategiami radzenia sobie i pozytywnymi interwencjami emocjonalnymi ma charakter transdyscyplinarny, w sposób nowatorski łączy psychologię pozytywną, psychologię edukacyjną i pedagogikę szkoły, dostarczając spójnego modelu wyjaśniającego zarówno genezę wypalenia szkolnego, jak i możliwości jego profilaktyki. Jednocześnie wnosi konkretne rozwiązania praktyczne dla systemu edukacji – ukazując, jak poprzez rozwijanie emocji pozytywnych, samoświadomości i kompetencji regulacyjnych można realnie wspierać dobrostan psychiczny uczniów i jakość relacji w środowisku szkolnym.

Efektom naukowym tych badań jest szereg publikacji w recenzowanych czasopismach naukowych, w tym:

Przed doktoratem:

Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A. (2018b). *Radzenie sobie ze stresem i patogeny wzór zachowania A jako predyktory wypalenia szkolnego uczniów. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 21(3).

Po doktoracie:

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2021). *The mediating effect of student school burnout on the relationship between coping strategies and Internet addiction. Current Issues in Personality Psychology*, 10(4), 287–298.

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2022). *How do high and low burnout students cope with stressful situations? Przegląd Badań Edukacyjnych*, 36(1), 199–215.

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A., Aypay, A. (2023). *Polish High School Students' Coping Strategies as Predictors of School Burnout Syndrome. Psychologia Rozwojowa*, 28(2), 43–61.

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A., Aypay, A., Altinsoy, F. (2025). *What is internet for when studying is exhausting? Cyberaggression profiles associations to school stress management skills and study burnout among Polish and Turkish adolescents. Current Psychology*, 44, 2673–2692.

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2025). *Gratitude Interventions Reduce Cyber-Aggression in Adolescents: Gender and Disposition Effects. Scientific Reports*, 15, 14602.

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A., Adamczyk, M. (2025). *Believing in Yourself Matters! The Impact of Classroom Gratitude Week Intervention on Self-Regulation: The Role of Self-Esteem and Self-Effectiveness. Przegląd Badań Edukacyjnych*, 47(2), 27–47.

Badanie skutków wypalenia szkolnego i akademickiego

Zbiór badań prowadzonych z Katarzyną Tomaszek nad wypaleniem akademickim wśród studentów obejmujących nie tylko funkcjonowanie edukacyjne, ale również emocjonalne, behawioralne i społeczne konsekwencje stresu akademickiego. Nowum tych badań polega na tym, że jako jedne z pierwszych w Polsce – i jedne z nielicznych na świecie – w sposób empiryczny i systemowy analizujemy zjawisko wypalenia akademickiego u studentów. Wcześniejsze prace koncentrowały się głównie na wypaleniu zawodowym lub szkolnym, natomiast niniejsze badania wypełniają tę lukę, ukazując wypalenie jako specyficzny, dynamiczny proces towarzyszący studiowaniu w warunkach przeciążenia poznawczego, presji ocen i utraty sensu edukacji.

Pierwsza grupa badań wprowadziła innowacyjne podejście podłużne (longitudinalne) do analizy relacji między wypaleniem akademickim a uzależnieniem od mediów społecznościowych, zwłaszcza Facebooka. Po raz pierwszy uchwycono zmiany zachodzące w czasie i wykazano, że wzrost cynizmu wobec nauki, poczucie wyczerpania oraz obniżone poczucie skuteczności osobistej są istotnymi predyktorami nasilonego zaangażowania w media społecznościowe. Wyniki te pozwoliły zrozumieć, że uzależnienie od mediów cyfrowych może mieć charakter wtórny wobec wypalenia akademickiego, pełniąc funkcję kompensacyjną wobec utraty motywacji, sensu i energii w nauce. Kolejne badania przeprowadzone w czasie pandemii COVID-19 stanowią istotny krok w rozwoju teorii wypalenia, ponieważ jako pierwsze w literaturze międzynarodowej ukazały jego związek z objawami pourazowego stresu (PTSD) oraz lękiem egzystencjalnym wśród studentów. Wyniki ujawniły mediacyjną rolę lęku egzystencjalnego i szkolnego w relacji między wypaleniem akademickim a symptomami stresu pourazowego, co pozwoliło zreinterpretować wypalenie jako zjawisko o potencjalnie traumatycznym charakterze, przekraczające sferę edukacyjną i wkraczające w obszar zdrowia psychicznego. Jednocześnie inne analizy pokazały, że wskaźniki wypalenia mogą sprzyjać rozwojowi potraumatycznemu (PTG), ujawniając złożony i dynamiczny charakter relacji między stresem edukacyjnym, cierpieniem psychicznym i rozwojem osobistym. W kolejnych badaniach nad cyberagresją, impulsywnością i wypaleniem akademickim po raz pierwszy zastosowano model transkulturowy (Japonia vs. Europa Zachodnia), który pozwolił zidentyfikować różne kulturowe wzorce radzenia sobie z przeciążeniem akademickim i jego przenoszenia do sfery cyfrowej. Unikatywne było także włączenie do analizy problematycznych zachowań w cyberprzestrzeni (phubbing, uzależnienie od Facebooka) jako czynników pośredniczących między wypaleniem a cyberagresją. Badania wykazały, że to właśnie phubbing – a nie samo uzależnienie od mediów społecznościowych – pełni kluczową rolę mediacyjną, ujawniając subtelne formy ucieczkowego korzystania z technologii jako mechanizmów przekształcania napięcia akademickiego w zachowania agresywne online.

Z teoretycznego punktu widzenia badania te tworzą oryginalny model integrujący wypalenie akademickie, impulsywność, uzależnienia cyfrowe, lęk egzystencjalny i agresję w jedną strukturę wyjaśniającą funkcjonowanie psychospołeczne studentów. Pokazują, że wypalenie jest centralnym mechanizmem stresu akademickiego, który wpływa zarówno na zdrowie psychiczne, jak i na zachowania społeczne studentów, w tym na ich relacje, aktywność online i dobrostan. Z praktycznego punktu widzenia badania te mają wysoką wartość aplikacyjną – dostarczają podstaw do opracowania programów profilaktycznych i interwencyjnych w środowisku akademickim, które łączą edukację emocjonalną, zarządzanie stresem i higienę cyfrową. Wskazują także na potrzebę tworzenia uczelni wspierających dobrostan psychiczny studentów, rozwijających odporność psychiczną i promujących równowagę między zaangażowaniem w naukę a aktywnością online.

Efektem naukowym tych badań jest szereg publikacji w recenzowanych czasopismach naukowych, w tym:

Przed doktoratem

Muchacka-Cymerman, A., & Muchacki, M. (2020). Autoagresja a uzależnienie adolescentów od Internetu. W M. Z. Stepulak & B. Płaczekiewicz (Eds.), *Psychologiczne i interdyscyplinarne uwarunkowania agresji i przemocy: Agresor i ofiara* (pp. 121-140). Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku.

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2021). Be aware of burnout! The role of changes in academic burnout in problematic Facebook usage among university students, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15). <https://doi.org/10.3390/ijerph18158055>

Po doktoracie

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2022). Student Burnout and PTSD Symptoms: The Role of Existential Anxiety and Academic Fears on Students during the COVID 19 Pandemic. *Depression Research and Treatment* <https://doi.org/10.1155/2022/6979310>

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2022). Does time really heal? : Academic burnout and life satisfaction as predictors of post-traumatic growth during the Covid 19 pandemic. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 18 (2), 41-49. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135491>

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2022). „Jeszcze kilka minut online – a uwolnię się od napięcia” Wpływ problemów cyber-aktywności oraz kultury japońskiej i zachodnioeuropejskiej na związek między wypaleniem uczniów a cyberagresją. *Studia z Teorii Wychowania*, XIII (3 (40)): s.127-143. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.1129>

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2022). Face The Burnout! Link Between Academic Burnout, Facebook Use Motives And Importance, And Facebook Intrusion: A Longitudinal Study, *Annals Of Psychology/Roczniki Psychologiczne*, XXV, 3, 251-270. <https://doi.org/10.18290/rpsych2022.0017>

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2023). ‘Is it just a matter of impulse control?’ A cross-cultural study in offline and online aggression among Japanese and European burnout students, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 68(3), <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-3.6>

B/ Funkcjonowanie zawodowe nauczycieli

Profesjonalny rozwój zawodowy nauczycieli i jego uwarunkowania

W badaniach nad profesjonalnym rozwojem zawodowym nauczycieli, które przeprowadzałam w ramach pracy doktorskiej nad polskimi i amerykańskimi nauczycielami a następnie w późniejszym okresie poszerzyłam je o badania japońskich i portugalskich nauczycieli, starałam się ująć to zjawisko w szerokiej perspektywie kulturowej i porównawczej. W publikacji podjęłam pytanie niezwykle aktualne i zarazem fundamentalne dla współczesnej pedagogiki: jak nauczyciele w różnych krajach rozumieją własny rozwój zawodowy i jakie czynniki kulturowe oraz systemowe kształtują ten proces. W obliczu dynamicznych zmian społecznych i technologicznych, a także rosnących oczekiwań wobec szkoły, problematyka ta nabiera szczególnego znaczenia. Analizując rozwiązania funkcjonujące w Polsce, Portugalii, Stanach Zjednoczonych i Japonii, ukazałam, że rozwój zawodowy nauczycieli ma charakter silnie zdeterminowany kulturowo. Sposób rozumienia roli nauczyciela, jego motywacji, barier i strategii doskonalenia zawodowego różni się w zależności od historycznie ukształtowanych wartości, norm i wzorów społecznych. W Polsce i Portugalii rozwój zawodowy traktowany jest jako proces całościowy, integrujący wiedzę, postawy i zmiany w osobowości. W Japonii opiera się on na modelu systematycznego tworzenia wiedzy, natomiast w Stanach Zjednoczonych akcentuje się przede wszystkim umiejętności praktyczne i autonomię nauczyciela w planowaniu działań dydaktycznych. Książkę pisałam z zamiarem wprowadzenia do dyskursu pedagogicznego krytycznej refleksji nad centralną kategorią analityczną – profesjonalnym rozwojem nauczyciela. Nie ograniczałam się do przeglądu koncepcji obecnych w literaturze, lecz poddałam je problematyzacji i porównawczej analizie,

co umożliwiło wskazanie nowych obszarów badań nad nauczycielskim profesjonalizmem. Uważam, że szczególną wartością książki jest zastosowanie podejścia porównawczego i interdyscyplinarnego, obejmującego analizę dokumentów regulujących rozwój zawodowy, a także badania własne przeprowadzone w czterech krajach. Rezultaty tych badań pozwoliły zidentyfikować kluczowe problemy systemów kształcenia nauczycieli, m.in. dychotomię między wiedzą akademicką a wiedzą praktyczną, nadmierny nacisk na szkolenie techniczne kosztem refleksyjności oraz potrzebę silniejszego powiązania badań akademickich z praktyką edukacyjną. Wnioski te mają istotną wartość aplikacyjną, ponieważ mogą stanowić punkt wyjścia do zmian w polityce oświatowej oraz w organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce. W publikacji wskazuję m.in. na znaczenie wewnątrzszkolnych form wsparcia, takich jak profesjonalne społeczności uczenia się (PLC), mentoring, coaching czy systematyczne zespołowe spotkania nauczycieli z psychologiem szkolnym. Podkreślam również, że rozwój zawodowy nauczyciela jest procesem społeczno-kulturowym, w którym jednostka musi nie tylko podnosić swoje kompetencje, ale także rozumieć i akceptować cele systemu oświatowego. W różnych krajach cele te przyjmują jednak odmienne znaczenia, co unaocznia, że pedagogika – aby skutecznie wspierać nauczycieli – musi uwzględniać szerszy kontekst kulturowy. Książka wnosi zatem wkład zarówno poznawczy, jak i praktyczny. Z jednej strony pogłębia wiedzę teoretyczną na temat profesjonalizmu nauczycielskiego i jego kulturowych uwarunkowań, z drugiej – dostarcza rekomendacji dla polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej. Stanowi przykład badań, które łączą perspektywę akademicką z potrzebami praktyki, pokazując, że nauczyciel powinien być nie tylko ekspertem technicznym, ale przede wszystkim refleksyjnym praktykiem, zdolnym do twórczego reagowania na wyzwania współczesnej szkoły. Publikacja ta ma także znaczenie międzynarodowe, ponieważ osadza polską pedagogikę w szerszym dyskursie porównawczym, umożliwiając wymianę doświadczeń i czerpanie z dobrych praktyk wypracowanych w innych krajach. Jej wnioski mogą stać się impulsem do dalszych badań transnarodowych nad nauczycielskim profesjonalizmem oraz inspiracją dla systemowych reform wspierających rozwój zawodowy nauczycieli w Polsce.

Efektem tych badań jest monografia pt.:

Muchacka-Cymerman, A. (2021). *Kulturowe determinanty profesjonalnego rozwoju zawodowego nauczycieli: Studium porównawcze Europa, USA, Azja*. Wydawnictwo Petrus. Kraków, ss. 198.

W moich badaniach naukowych podjęłam refleksję nad przekonaniem nauczycieli polskich i amerykańskich dotyczącym ich praktyki zawodowej, problemów, sukcesów i trudności, które wynikają z codziennych doświadczeń pracy dydaktycznej i wychowawczej. Analizując ich wypowiedzi i obserwując konteksty zawodowe, postawiłam pytania o źródła poczucia niezadowolenia, nieskuteczności czy zmęczenia, ale także o okoliczności sukcesu, spełnienia i satysfakcji w pracy. Badania empiryczne skoncentrowałam na próbie opisu, analizy i interpretacji profesjonalnego rozwoju nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem czynników osobowych, psychologicznych, które mają znaczenie w podejmowaniu decyzji o uczestnictwie w różnych formach doskonalenia własnego rozwoju. Nowum tych badań polega na włączeniu do pedagogicznego dyskursu problematyki profesjonalnego rozwoju nauczycieli perspektywy psychologicznej, obejmującej m.in. poczucie sensu życia, poczucie koherencji, mechanizmy radzenia sobie ze stresem, poziom wypalenia zawodowego oraz postawę transgresyjną. Porównanie wyników uzyskanych w Polsce i w Stanach Zjednoczonych pozwoliło dostrzec podobieństwa i różnice w sposobach rozwijania tożsamości zawodowej, wiedzy o sobie i wyborze form aktywności rozwojowej nauczycieli w odmiennych kontekstach kulturowych. W części teoretycznej badań uwzględniłam ujęcia rozwoju osobowego w nurcie humanistycznym, koncepcjach rozwoju moralnego i w biegu życia, a także analizę syndromu wypalenia zawodowego (C. Maslach), poczucia sensu życia (V. Frankl), poczucia koherencji (A. Antonovsky) i transgresji (J. Koziński).

Znaczenie teoretyczne tych badań polega na poszerzeniu pedagogiki o wymiar psychologiczny w refleksji nad profesjonalizmem nauczycieli – pokazaniu, że rozwój zawodowy nie jest jedynie procesem instytucjonalnym, ale wiąże się ściśle z rozwojem osobowym, samowiedzą i zasobami psychicznymi jednostki. Wyniki moich badań pozwalają zatem lepiej rozumieć mechanizmy rozwoju profesjonalnego w ujęciu holistycznym i transdyscyplinarnym.

Znaczenie praktyczne tych badań dotyczy przede wszystkim możliwości wykorzystania ich w diagnozie i wspieraniu nauczycieli w procesie doskonalenia zawodowego. Rezultaty wskazują na konieczność tworzenia programów wspierających nauczycieli w radzeniu sobie ze stresem, przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu oraz wzmacnianiu ich motywacji wewnętrznej i poczucia sensu pracy. Badania te mogą być użyteczne zarówno dla instytucji kształcących i doskonalących nauczycieli, jak i dla dyrektorów szkół, którzy chcą budować środowisko sprzyjające rozwojowi osobowemu i zawodowemu kadry pedagogicznej.

Efektem tych badań i analiz jest monografia:

Muchacka-Cymerman, A. (2023). *Osobowe determinanty profesjonalnego rozwoju nauczycieli. Badania porównawcze polsko-amerykańskie*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.

oraz artykuł:

Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2024). What Do Teachers Know About Student Burnout Symptoms During the COVID-19 Pandemic? *Multidisciplinary Journal of School Education*, 13(2(26), 21–39. <https://doi.org/10.35765/mjse.2024.1326/01>

Wewnątrzszkolne wsparcie nauczycieli

W ramach moich badań naukowych skoncentrowałam się na problematyce profesjonalnego rozwoju nauczycieli, analizując znaczenie doskonalenia zawodowego w kontekście współpracy i budowania kultury organizacyjnej szkoły. Wprowadziłam do polskiego dyskursu pedagogicznego ideę Professional Learning Communities (PLC), wskazując, że rozwój nauczyciela nie powinien być ujmowany wyłącznie w kategoriach działań indywidualnych, lecz jako proces zakorzeniony we współpracy, refleksji i synergii w ramach społeczności zawodowej. Szczególną uwagę poświęciłam takim kategoriom, jak współodpowiedzialność, dzielone przywództwo czy kolektywna kreatywność, a także podjęłam próbę ich odniesienia do doświadczeń międzynarodowych – m.in. japońskich i singapurskich – co pozwoliło mi wprowadzić nową perspektywę porównawczą do badań nad kształceniem i doskonaleniem nauczycieli. W swoich analizach wykazałam, że szkoła funkcjonująca jako organizacja ucząca się może skutecznie wspierać rozwój zawodowy nauczycieli poprzez budowanie kultury organizacyjnej opartej na zaufaniu, otwartości i współpracy. Podkreśliłam, że partycypacja w PLC rozwija poczucie własnej skuteczności nauczycieli, wzmacnia ich motywację wewnętrzną, a także kształtuje refleksyjną postawę w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Z perspektywy praktycznej i aplikacyjnej sformułowałam konkretne rekomendacje dla polskiego systemu edukacji w zakresie implementacji rozwiązań inspirowanych praktyką międzynarodową, ze szczególnym uwzględnieniem doświadczeń japońskich i singapurskich, które pokazują, jak budować szkołę jako wspólnotę uczącą się.

Wnioski te znalazły odzwierciedlenie w opracowanej przeze mnie monografii:

Muchacka-Cymerman, A. (2023). *Professional Learning Communities: Tworzenie kultury refleksyjnego dialogu zawodowego nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.

oraz artykułach:

Muchacka-Cymerman, A. (2023). Poczucie skuteczności w miejscu pracy a sens życia nauczycieli. *Wychowanie w Rodzinie*, 30(1).

Muchacka-Cymerman, A. (2020). Zachowania twórcze a ryzyko wypalenia zawodowego nauczycieli i terapeutów. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna*, (5), 427–437.

Ogólna liczba punktów (zgodnie z kryteriami określonymi przez ministerstwo w roku publikacji)

Po doktoracie: 2590 punktów

Przed doktoratem: 673 punktów

Łączna wartość IF: 24.053

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

Realizacja rocznego stażu naukowego w terminie 1.10.2023 – 30.09.2024 – Pädagogische Hochschule Freiburg, Niemcy

[załączono skan zaświadczenia o odbyciu stażu naukowego – **Załącznik 1.**]

Realizacja 1-miesięcznego stażu naukowego w terminie 26.10.2022 – 24.11.2022 – Universiteti "Aleksandër Moisiu" Durrës, Albania

[załączono skan zaświadczenia o odbyciu stażu naukowego - **Załącznik 1.**]

Erasmus + zajęcia w terminie 04.2023 - Uniwersytet Presovski, Presov, Słowacja

[załączono skan zaświadczenia o odbyciu wyjazdu Erasmus+ - **Załącznik 1.**]

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

a. Moje osiągnięcia dydaktyczne obejmują:

Prowadziłam zajęcia dydaktyczne (warsztaty dla studentów psychologii i pedagogiki) w Uniwersytecie Karla w Pradze w ramach Programu Erasmus+ (2016) oraz w UP w Presovie (2017 i 2023).

b. Moje osiągnięcia w obszarze organizacyjnym obejmują:

Byłam współorganizatorką światowej konferencji Education in a Time of Pandemic Through the Eyes of Graduate Students: Challenges and Perspectives, 18-19.03.2021r. organizowanej przez Tsukuba University w Japonii. Przygotowywałam studentów pedagogiki do udziału w tej konferencji, tworzeniu prezentacji

Pełniłam funkcje:

- opiekuna roku w UP im. KEN,
- organizatora Dni Otwartych dla kierunku psychologia, pedagogika specjalna w UP im. KEN,
- członka komisji rekrutacyjnej na kierunek psychologia, pedagogika specjalna w UP im. KEN,
- członka zespołu ds. jakości kształcenia w UP im. KEN,
- członka zespołu laboratorium testów psychologicznych w UP im. KEN,

W bieżącym roku akademickim powierzono mi funkcję prodziekana ds. nauki i kształcenia na Wydziale Psychologii w Akademii Humanitas w Sosnowcu.

7. Oprócz kwestii wymienionych w pkt. 1-6, wnioskodawca może podać inne informacje, ważne z jego punktu widzenia, dotyczące jego kariery zawodowej.

1. Stypendium Ministra Nauki dla wybitnych młodych naukowców w 2024 roku (edycja 19,

- pozycja na liście 136) – **Załącznik 4.**
2. Wyróżnienie w X edycji Konkursu im. Inki Brodzkiej-Wald na najlepszą pracę dotyczącą współczesności z dziedziny humanistyki za pracę doktorską. **Załącznik 4.**
 3. Wyróżnienia za działalność naukową Rektora UKEN za rok: 2024, 2023, 2022
IDUB-04 Excellent Motivation. - **Załącznik 4.**

(podpis wnioskodawcy)



PODPIS ZAUFANY

**AGNIESZKA
MUCHACKA-CYMERMAN**

28.11.2025 10:56:53 GMT+1

Dokument podpisany elektronicznie
podpisem zaufanym