

**Elżbieta Strutyńska, Jacek Gralewski,  
Izabela Lebuda<sup>1</sup>**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## **Obciążenia zawodowe nauczycieli a klimat organizacyjny w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych<sup>2</sup>**

### **Wprowadzenie**

Rola zawodowa nauczyciela wiąże się ze specyficznymi i nieusuwalnymi dla tego zawodu obciążeniami, takimi jak: niejasność, brak wewnętrznej spójności, psychologiczna trudność i niezgodność z innymi pełnionymi rolami, także w środowisku szkolnym<sup>3</sup>. Niejasność roli oznacza brak uzgodnionych i wymiernych kryteriów zawodowej skuteczności nauczyciela. Rola nauczyciela jest wewnętrznie niespójna, co oznacza wykluczające się bądź trudne do spełnienia oczekiwania, jak chociażby sprawiedliwe traktowanie wszystkich uczniów, a jednocześnie uwzględnianie indywidualnych możliwości i ograniczeń każdego z nich<sup>4</sup>. Kolejną z osobliwości pracy nauczyciela jest psychologiczna trudność wynikająca z wysokich kosztów związanych z pełnieniem roli zawodowej – poczucie nieodwzajemnionego zaangażowania w sytuacji, gdy nauczyciel poświęca się dla uczniów; pełnienie roli w izolacji oraz kształcenie uczniów do wejścia w świat elit, choć nauczyciele

---

<sup>1</sup> Wsparcie z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Iuventus Plus Program, 0252/IP3/2015/73).

<sup>2</sup> Artykuł powstał w ramach realizacji projektu *Organizacyjne uwarunkowania doświadczania bycia ofiarą mobbingu w zawodzie nauczyciela szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej* prowadzonego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (BSTP 10/14-1).

<sup>3</sup> K. Konarzewski, *Nauczyciel*, w: K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 160-190.

<sup>4</sup> Por. K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000, s. 130; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 291-319.

do elit nie należą<sup>5</sup>. Niezgodność roli nauczyciela z innymi rolami wskazuje na konflikt ról zawodowych i pozazawodowych. Praca nauczyciela wiąże się także z obciążeniami organizacyjnymi, takimi jak: brak wpływu na działanie placówki, niski poziom wsparcia ze strony przełożonego i innych nauczycieli, przeciążenie pracą oraz niezadowolenie z socjalnych warunków pracy<sup>6</sup>.

W Polsce aż 86% nauczycieli ocenia swoją pracę jako bardziej obciążającą niż w innych zawodach, a odczucie to zmienia się ze względu na typ placówki edukacyjnej<sup>7</sup>. Tym samym należy się spodziewać istotnych różnic w doświadczaniu obciążeń zawodowych wśród nauczycieli szkół specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych, co może być powodowane odmiennością zadań wykonywanych przez nauczycieli tych trzech typów szkół. Różnice te mogą wynikać również z odmiennej organizacji wychowania, kształcenia i opieki nad uczniami z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności, regulowanej rozporządzeniami MEN. W tym kontekście pedagodzy specjaliści wśród najbardziej obciążających czynników pracy wskazują na brak efektów pracy, małą ich przewidywalność, a także prowadzenie dokumentacji, podczas gdy pedagodzy w placówkach ogólnodostępnych skarżą się przede wszystkim na przeładowane programy i plany nauczania<sup>8</sup>. W artykule przyjęto zatem, że specyfika organizacji pracy placówek specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych może różnicować percepcję obciążeń zawodowych doświadczanych przez nauczycieli w tych placówkach, a co się z tym wiąże, różnicować postrzeganie przez nich klimatu organizacyjnego.

---

<sup>5</sup> Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 187-200.

<sup>6</sup> J. Pyżalski, *Czynniki salutogenne (wspierające dobrostan nauczyciela w pracy)*, w: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 109-111; A. Wichrowski, *Poczucie własnej skuteczności, satysfakcja i problemy zawodowe*, w: K. Hernik (red.) *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym badaniu Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 67-68; N. Santavirta, S. Solovieva, S. Theorell, *The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers*, „British Journal of Educational Psychology” 2007, vol.77, pp. 213-228.

<sup>7</sup> J. Pyżalski, *Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*, w: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 34; J. Pyżalski, *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, w: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 55.

<sup>8</sup> J. Pyżalski, P. Plicha, *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga. Podręcznik*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 51, 122.

Rolą pedagoga specjalnego jest nie tylko nauczanie i wychowanie, ale również wychowanie specjalne, czyli zmniejszenie skutków niepełnosprawności i usprawnienie zaburzonych funkcji. Praca z uczniem z orzeczoną niepełnosprawnością zaczyna się od kompleksowej diagnozy jego możliwości. Diagnoza ucznia z niepełnosprawnością jest wielospecjalistyczna, opiera się między innymi na opiniach pedagoga, psychologa, logopedy, terapeuty, rehabilitanta, wychowawcy i wszystkich nauczycieli pracujących w danym zespole klasowym<sup>9</sup>. W wyniku tej diagnozy, zespół specjalistów formułuje indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET-y) uwzględniające możliwości i potrzeby oraz potencjał rozwojowy każdego ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Nauczyciele decydują, uwzględniając poziom funkcjonowania każdego z uczniów, jakie treści i w jakim tempie będą z nimi realizowane. W przeciwieństwie do nauczycieli szkół ogólnodostępnych pedagodzy specjalni sami dookreślają efekty nauczania<sup>10</sup>. Co więcej za trudne, uciążliwe warunki pracy otrzymują dodatki finansowe<sup>11</sup>. Trzeba również zaznaczyć, że w szkołach specjalnych jest mniejsza liczba uczniów w klasie<sup>12</sup>. Jednak nauczyciele szkół specjalnych silniej niż nauczyciele szkół ogólnodostępnych odczuwają obciążenia zawodowe<sup>13</sup> w pracy, w tym istotnie wyżej oceniają brak wsparcia ze strony współpracowników, brak wpływu na decyzje związane z funkcjonowaniem placówki, mają wyższe poczucie niespółmierności zarobków do nakładu pracy<sup>14</sup>. Ponadto pedagodzy specjalni

---

<sup>9</sup> Obwieszczenie MEN z dnia 18 grudnia 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (Dz. U. 2014, poz. 392).

<sup>10</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 1 (Dz. U. 2012, poz. 977).

<sup>11</sup> Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta nauczyciela (Dz.U. 2006, poz. 674 z późn. zm.) oraz Obwieszczenie MEN z dnia 18 grudnia 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia MENiS w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz. U. 2014, poz. 416).

<sup>12</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznych placówek oraz publicznych szkół (Dz. U. 2001, poz. 624).

<sup>13</sup> Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga zawiera trzy podskale: obciążenia organizacyjne, sytuacje konfliktowe i brak sensu pracy.

<sup>14</sup> J. Pyżalski, P. Plicha, *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagogów. Podręcznik*, dz. cyt., s. 92.

określają swoją pracę jako niełatwą, trudną i wymagającą wiele wysiłku<sup>15</sup>. Część obciążeń zawodowych odczuwanych przez pedagogów specjalnych wydaje się wynikać z charakteru ich pracy. Osoby pracujące z osobami niepełnosprawnymi, a w szczególności z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną wskazują dość jednoznacznie, że mimo starań nie są w stanie rozwiązać, bądź poradzić sobie ze wszystkimi problemami wychowanków. Zdecydowana większość nauczycieli szkół specjalnych nastawiona na realizację zadań edukacyjnych, chce przede wszystkim przygotować uczniów do życia czy wykonywania zawodu<sup>16</sup>. Fakt, iż pedagodzy specjaliści nie są w stanie pomóc wszystkim uczniom w konfrontacji z ich oczekiwaniami i obserwowaniu pozytywnych efektów swojej pracy, może wpływać na podwyższoną ocenę obciążeń zawodowych, a w szczególności na niskie poczucie sensu pracy, mimo że dotychczasowe badania z tego zakresu nie potwierdzają tego założenia<sup>17</sup>. Zdaniem autorów artykułu może to jednak wynikać z zastosowanego w tych badaniach sposobu doboru próby, który zakładał niemal trzykrotną przewagę liczebności nauczycieli szkół specjalnych (n = 140) nad nauczycielami szkół ogólnodostępnych (n = 51) oraz uniemożliwiał porównania między nauczycielami tego samego etapu edukacyjnego<sup>18</sup>.

Z kolei w przypadku nauczycieli szkół integracyjnych wskazuje się na pięć rodzajów sytuacji trudnych: deprywację, przeciążenie, utrudnienie, konflikty, zagrożenie<sup>19</sup>. Nauczyciele klas integracyjnych najczęściej wskazują na przeciążenia związane z nadmiernie zróżnicowanym, pod względem potrzeb edukacyjnych i socjalizacyjnych, zespołem klasowym oraz utrudnienia związane z brakami odpowiednich pomocy dydaktycznych

---

<sup>15</sup> K. Rzedzicka, *Nauczycielska relacja z Innym w pedagogice specjalnej*, w: W. Dykik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa. Oddział w Poznaniu, Olsztyn – Poznań – Warszawa 2002, s. 149.

<sup>16</sup> Tamże, s. 148.

<sup>17</sup> Odczuwanie obciążeń zawodowych związanych z sytuacjami konfliktowymi i brakiem sensu pracy nie różnicuje nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych. J. Pyżalski, P. Plicha, *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga. Podręcznik*, dz. cyt., s. 93.

<sup>18</sup> J. Pyżalski, P. Plicha, *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga. Podręcznik*, dz. cyt., s. 71.

<sup>19</sup> Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Kraków-Katowice 2011, s. 31-35. Badania przeprowadzono w 59 klasach integracyjnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej wśród 59 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 59 nauczycieli wspomagających – pedagogów specjalnych.

i barierami urbanistycznymi<sup>20</sup>. Podkreślają skomplikowane sytuacje metodyczne (równoległe prowadzenie zajęć na różnych poziomach, stosowanie zróżnicowanych metod, skomplikowane relacje między uczniami i nauczycielami w trakcie wykonywania ćwiczeń), zły dobór uczniów do klasy oraz niewłaściwą współpracę z rodzicami. W klasie integracyjnej procesy edukacyjne powinny przeważać nad rehabilitacyjnymi, stąd w klasie, gdzie uczniów jest 15-20 może być maksymalnie pięciu uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego<sup>21</sup>. Rolą nauczyciela współorganizującego proces kształcenia jest poprawa warunków kształcenia uczniów z orzeczoną niepełnosprawnością oraz maksymalnie możliwe ich zintegrowanie z zespołem klasowym<sup>22</sup>. Podobnie, jak w przypadku uczniów szkół specjalnych, uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w szkołach integracyjnych, realizują IPET-y opracowane przez nauczyciela i specjalistów prowadzących zajęcia z danym uczniem<sup>23</sup>. W procesie kształcenia uczniów z orzeczeniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych obowiązuje podstawa programowa kształcenia ogólnodostępnego z ewentualną modyfikacją z uwagi na posiadane możliwości i specyfikę funkcjonowania ucznia. Wsparcie uczniów w kształceniu integracyjnym obejmuje zarówno kwestie organizacji zajęć od strony metodycznej, normalizowanie sytuacji ucznia niepełnosprawnego w zespole klasowym i w przestrzeni sali lekcyjnej, jak i bezpośrednie wzmocnienie potencjału dziecka za pomocą korygowania i kompensowania jego zaburzeń. Obecność dwóch pedagogów w przestrzeni klasy wymaga współpracy, ale może też powodować kłopoty organizacyjno-koordynacyjne i prowadzić do konfliktów między nauczycielami, choć nauczyciele nie wskazują ich często wśród doświadczanych problemów<sup>24</sup>. Do obowiązków nauczycieli szkół integracyjnych, które nie występują w edukacji ogólnodostępnej, należą: opieka nad dzieckiem niepełnosprawnym i wsparcie rodziny w procesie rehabilitacji. Analiza zadań

<sup>20</sup> Tamże, s. 36.

<sup>21</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznych placówek oraz publicznych szkół, dz. cyt.

<sup>22</sup> Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, dz. cyt., s. 103.

<sup>23</sup> Obwieszczenie MEN z dnia 18 grudnia 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. 2014, poz. 414).

<sup>24</sup> Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, dz. cyt., s. 182. Por. C. Tjernberg, E.H. Mattson, *Inclusion in practice: a matter of school culture*, w: „European Journal of Special Needs Education” 2014, vol. 29(2), pp. 247-256.

stawianych przed nauczycielami szkół integracyjnych wskazuje na ich dużą zbieżność z tymi, jakie są realizowane przez nauczycieli szkół specjalnych, niemniej w szkołach integracyjnych realizowane są one w odmiennych warunkach. Jednym z nich jest stopień niepełnosprawności uczniów szkół integracyjnych, który umożliwi realizację celów kształcenia zgodnych z podstawą programową kształcenia przyjętą na danym etapie kształcenia. W związku z powyższym, mimo że autorom artykułu nie udało się dotrzeć do tego typu opracowań, zakłada się, że nauczyciele szkół integracyjnych powinni charakteryzować się wyższym poczuciem sensu pracy niż nauczyciele szkół specjalnych.

W artykule przyjęto, że percepcja obciążeń zawodowych przez nauczycieli może warunkować ocenę klimatu organizacyjnego panującego w szkole. Założono bowiem, że to, co jest niezbędne dla atmosfery danej organizacji i dobrostanu jej pracowników zależy od wielu, wzajemnie nakładających się czynników takich jak: otoczenie firmy, polityczne, społeczne i gospodarcze tło, w których funkcjonuje organizacja, ale również od specyficznych cech działalności danej organizacji oraz przekonań i opinii jej pracowników<sup>25</sup>. Przez ocenę klimatu organizacyjnego rozumie się subiektywne odczucia, poglądy i oceny pracowników, które dotyczą obiektywnie istniejącej w organizacji rzeczywistości<sup>26</sup>. Tym samym klimat organizacyjny jest pojęciem odnoszącym się do właściwości całego wewnętrznego środowiska danej organizacji, postrzeganym i ocenianym przez członków organizacji<sup>27</sup>. Klimat organizacyjny jest stosunkowo niezmienny w czasie i wiąże się z zachowaniami członków organizacji<sup>28</sup>. Wyróżnia się następujące składowe klimatu organizacyjnego: ogólne warunki panujące w organizacji, charakter i atmosfera stosunków międzyludzkich, styl kierowania przełożonych, różne aspekty procesu organizowania pracy, informacja i komunikacja, reprezentowanie interesów pracowniczych (np. związki zawodowe), kariera zawodowa<sup>29</sup>.

---

<sup>25</sup> M.K. Lindell, C.J. Brandt, *Climate quality and climate consensus as mediators of the relationship between organizational antecedents and outcomes*, w: „Journal of Applied Psychology” 2000 vol. 85(3), pp. 331-348.

<sup>26</sup> L. Rosenstiel, R. Boegel, *Betriebsklima geht jeden an*, Bayerischen Staatsministerium für Arbeit Familie und Sozialordnung, Monachium 1992, za: K. Durniat, *Polish adaptation of L. Rosenstiel and R. Boegel's organizational climate diagnosis questionnaire*, w: „Polish Journal of Applied Psychology” 2012, vol. 10(1), pp. 147-168.

<sup>27</sup> K. Durniat, *Polish adaptation of L. Rosenstiel and R. Boegel's organizational climate diagnosis questionnaire*, dz. cyt., s. 151 i n.

<sup>28</sup> Tamże, s. 151 i n.

<sup>29</sup> Tamże, s. 153.

Na ocenę klimatu organizacyjnego wpływają między innymi cechy pracowników i miejsce, jakie zajmują on w strukturze firmy. Opinia na temat atmosfery w pracy zależy od wykształcenia i motywacji pracowników, prestiżu zajmowanego przez nich stanowiska oraz postrzeganych szans awansu<sup>30</sup>. Organizacja i panujący w niej klimat oceniane są jako bardziej sprzyjające i wspierające przez pracowników, którzy charakteryzują się dominacją i wysokim poziomem nastawienia na zadania<sup>31</sup>. Z kolei w przypadku szkoły wykazano, że dla oceny klimatu ważne są między innymi postawy i zachowania dyrektora<sup>32</sup>.

Ponieważ postrzeganie klimatu organizacyjnego jest zależne od indywidualnych (poziom gotowości do obrony osobistych praw i interesów, poczucie podmiotowości, poziom aspiracji zawodowych) i środowiskowych (zgodność wykonywanej pracy z wyuczonym zawodem, znaczenie pracy w życiu) zasobów pracowników<sup>33</sup> sformułowano przypuszczenie, że zróżnicowane ze względu na typ szkoły obciążenia zawodowe nauczycieli będą kształtowały ocenę tego klimatu.

## **Metoda**

### *Cel badań*

Głównym celem badań jest analiza relacji między doświadczeniami obciążeń zawodowych a oceną klimatu organizacyjnego szkoły w percepcji nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. W związku z tym porównano nasilenie obciążeń zawodowych oraz ocenę klimatu organizacyjnego w percepcji nauczycieli trzech rodzajów szkół. Ponadto sprawdzono też, czy relacje między percepcją obciążeń zawodowych a oceną klimatu organizacyjnego szkoły zmieniają się ze względu na typ szkoły.

---

<sup>30</sup> J.F. Springer, R.W. Gable, *Dimensions and source of administrative climate in development programs of four Asian nations*, w: „Administrative Science Quarterly” 1980, vol. 25, pp. 671-688.

<sup>31</sup> H.R. Johnston, *A new conceptualization of source of organizational climate*, w: „Administrative Science Quarterly” 1976, vol. 21, pp. 95-103.

<sup>32</sup> Por. K.D. Peterson, T.E. Deal, *How leaders influence the culture of schools*, w: „Educational Leadership” 1998, 9, pp. 30; Ch. Zhengfang et al., *Xiaozhang lingdao yu xuexiao zuzhi qifen: yige xiangguan yanjiu (School principle leadership and school organizational climate: A correlation study)*, w: „Xinli fazhan yu jiaoyu” („Psychological Development and Education”) 1997, no. 2.

<sup>33</sup> S. Chelpa, *Uwarunkowania klimatu organizacyjnego*, w: „Organizacja i Kierowanie” 1996, nr 1, s. 68-69.



### *Osoby badane*

W badaniach uczestniczyło 356 nauczycieli z 34 różnych szkół podstawowych położonych na terenie Warszawy, z czego 27.8% to nauczyciele szkół ogólnodostępnych, 28.1% szkół integracyjnych oraz 44.1% szkół specjalnych<sup>34</sup>. Każda ze szkół jest placówką publiczną. Respondenci to nauczyciele w wieku od 22 do 67 lat ( $M = 40.19$ ;  $SD = 10.48$ ), którzy w zdecydowanej większości (89.1%) są pracownikami pełnoetatowymi, zatrudnionymi na czas nieokreślony (82.1%). Zdecydowaną większość badanych stanowią kobiety (93.4%). Każdy z respondentów legitymuje się wykształceniem wyższym. Zdecydowana większość (84.3%) pracuje w szkole o średniej wielkości, w której kadra pedagogiczna liczy od 25 do 100 nauczycieli, 10.1% pracuje w szkole małej zatrudniającej poniżej 25 nauczycieli, 5.6% w szkole dużej zatrudniającej powyżej 100 nauczycieli. Respondenci są nauczycielami klas I-VI szkoły podstawowej.

### *Narzędzia badawcze*

Do pomiaru klimatu zastosowano *Kwestionariusz klimatu organizacyjnego* (KKO) Lutz Rosenstiela i Rudolfa Boegela w polskiej adaptacji Katarzyny Durniat<sup>35</sup>, który składa się z 55 stwierdzeń opisujących siedem podskal. Podstawą teoretyczną tej koncepcji jest teoria pola Kurta Lewina, w której ludzie w sposób subiektywny postrzegają i interpretują zjawiska w swoim otoczeniu. Pierwszą skalę narzędzia tworzą stwierdzenia ogólne takie jak „Przyjemnie jest pracować w naszej firmie”. Drugą skalę konstytuują stwierdzenia dotyczące współpracowników np. „Jeżeli ktoś chce się ustrzec intryg, nie mówi głośno o pewnych sprawach”. Trzecia skala dotyczy przełożonych – „Nasi przełożeni próbują zrzucać swoje błędy na nas”. Czwarta – organizacji pracy – „Warunki pracy pozostawiają wiele do życzenia”. Piąta – informacji i komunikacji – „Miejsce rzeczowej informacji zajmuje u nas plotka”. Szósta – reprezentowania interesów pracowników – „Interesy pracowników są u nas w pełni uwzględniane”. Siódma – oceniania i możliwości awansu – „Nowe pomysły i propozycje są u nas doceniane”.

Do pomiaru nasilenia obciążeń zawodowych w percepcji nauczycieli użyto *Kwestionariusza obciążeń zawodowych pedagoga* (KOZP) autorstwa

---

<sup>34</sup> Większość badanych szkół specjalnych to placówki dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz uczniów ze sprzężoną niepełnosprawnością.

<sup>35</sup> K. Durniat, *Polish adaptation of L. Rosenstiel and R. Boegel's organizational climate diagnosis questionnaire*, dz. cyt.



Jacka Pyżalskiego i Piotra Plichy<sup>36</sup>. Kwestionariusz składa się z 20 stwierdzeń tworzących trzy skale: sytuacji konfliktowych, obciążeń organizacyjnych oraz braku sensu pracy. Skala sytuacji konfliktowych dotyczy obciążeń wynikających z konfliktów z wychowankami (agresja werbalna lub fizyczna, nieposłuszeństwo, używanie środków psychoaktywnych) oraz innymi osobami w sytuacjach zawodowych (przełożonymi, nauczycielami, rodzicami). Skala obciążeń organizacyjnych mierzy brak wsparcia ze strony przełożonych i współpracowników, przeciążenie pracą i niezadowolenie z socjalnych warunków pracy. Skala braku sensu pracy mierzy obciążenia wynikające z braku rezultatów lub zbyt długiego oczekiwania na efekty pracy. Każdy z uczestników badania ma za zadanie ocenić w skali od 1 (dany czynnik nie jest dla mnie obciążający) do 5 (dany czynnik jest dla mnie skrajnie obciążający), w jakim stopniu dany czynnik jest obciążeniem w jego pracy zawodowej.

### *Przebieg badania*

Badaniom poddano nauczycieli 39 szkół podstawowych położonych na terenie Warszawy (po 13 na każdy z trzech typów szkół), z czego pięć placówek odmówiło udziału w badaniu, w tym dwie szkoły integracyjne oraz trzy szkoły specjalne. Szkoły dobrano losowo na podstawie informacji zawartych w Systemie Informacji Oświatowej (kontrolowane parametry to typ placówki: ogólnodostępna, integracyjna oraz specjalna). W każdej ze szkół po uzyskaniu zgody dyrektora zwracano się indywidualnie do każdego z nauczycieli z prośbą o udział w badaniu. Po wyrażeniu zgody na udział w badaniu nauczyciele otrzymywali koperty z narzędziami badawczymi, które po wypełnieniu odsyłali do koordynatora projektu. Badanie miało charakter anonimowy.

### *Analiza wyników*

W tabeli 1 zawarto statystyki opisowe, miary rzetelności oraz interkorelacje między zmiennymi zastosowanymi w badaniu. Korelacje pomiędzy poszczególnymi skalami służącymi do pomiaru klimatu organizacyjnego szkoły są bardzo wysokie i mieszczą się w przedziale od .67 do .85. Charakteryzują się również zadowalającą rzetelnością. Poszczególne składowe klimatu organizacyjnego szkoły bardzo silnie korelują z ogólną miarą klimatu, rzetelność tej skali wynosi  $\alpha = .98$ . Najsilniejsze korelacje odnotowano między ogólną miarą klimatu a pytaniami dotyczącymi przełożonych ( $r = .96$ ) oraz

---

<sup>36</sup> J. Pyżalski, P. Plich, *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga. Podręcznik*, dz. cyt.

informacji i komunikacji ( $r = .91$ ), a najsłabsze między pytaniami dotyczącymi współpracowników ( $r = .85$ ). Ze względu na silne korelacje składowych klimatu organizacyjnego w artykule posłużono się jedynie jego ogólną miarą. Konfirmacyjna analiza czynnikowa (CFA *confirmatory factor analysis*) wykazuje akceptowalne dopasowanie modelu zakładającego, że wszystkie 55 stwierdzeń kwestionariusza do pomiaru klimatu organizacyjnego są opisywane przez jeden globalny czynnik, jakim jest miara ogólnego klimatu szkoły  $\chi^2 = 4678.288$ ,  $p < .001$ ,  $df = 1430$ ,  $\chi^2/df = 3.27$ ,  $RMSEA = 0.072$ ,  $CFI = 0.925$ ,  $TLI = 0.921$ . Analizę przeprowadzono za pomocą pakietu MPlus 7.11 z wykorzystaniem estymatora dedykowanego do danych porządkowych WLSMV.

Poszczególne skale kwestionariusza obciążeń zawodowych są ze sobą przeciętnie skorelowane. Skala sytuacji konfliktowych charakteryzuje się niską rzetelnością ( $\alpha = .61$ ), natomiast skale braku sensu pracy ( $\alpha = .77$ ) i obciążeń organizacyjnych ( $\alpha = .82$ ) przeciętną rzetelnością.

Struktura relacji wskazuje jednoznacznie, że im wyższe nasilenie obciążeń organizacyjnych, tym niżej oceniany jest klimat organizacyjny panujący w szkole ( $r = - .58$ ). Jest to bardzo ważne ustalenie, które może wskazywać na fakt, że dla oceny klimatu organizacyjnego szkoły szczególne znaczenie ma profesjonalna i odpowiedzialna współpraca kadry pedagogicznej. Ponadto odnotowano słabe, ujemne korelacje między ogólną miarą klimatu organizacyjnego szkoły a oceną sytuacji konfliktowych ( $r = - .20$ ) i brakiem sensu pracy ( $r = - .28$ ).

W celu analizy różnic w postrzeganiu ogólnego klimatu organizacyjnego przez nauczycieli różnych typów szkół (ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych) przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA) (Tab. 2). Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w ocenie ogólnego klimatu organizacyjnego między nauczycielami zatrudnionymi w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych [ $F(2, 348) = 1.32$ ;  $p > .05$ ;  $\eta^2 = .008$ ].

W celu analizy różnic w postrzeganiu obciążeń organizacyjnych przez nauczycieli różnych typów szkół (ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych) przeprowadzono wieloczynnikową analizę wariancji (MANOVA), co pozwoliło na kontrolę błędu pierwszego rodzaju. Lambda Wilksa  $F(3, 347) = 922.73$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .89$  potwierdza różnice w postrzeganiu obciążeń zawodowych między nauczycielami poszczególnych typów szkół (Tab. 3). Różnice te dotyczą postrzegania sensu pracy  $F(2, 348) = 13.82$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .073$ . Zgodnie z nimi nauczyciele szkół specjalnych istotnie wyżej postrzegają brak sensu pracy ( $M = 2.56$ ;  $SD = 1.08$ ) niż nauczyciele szkół ogólnodostępnych ( $M = 1.90$ ;  $SD = .85$ )  $t(250) = 5.06$ ;  $p < .001$ ;  $d = .65$  oraz nauczyciele szkół integracyjnych

( $M = 2.13$ ;  $SD = 1.06$ )  $t(251) = 3.26$ ;  $p < .01$ ;  $d = .42$ . Nie odnotowano różnic w postrzeganiu sytuacji konfliktowych oraz obciążeń organizacyjnych między nauczycielami poszczególnych typów szkół.

W kolejnym kroku sprawdzono, czy relacja między postrzeganiem obciążeń organizacyjnych a klimatem panującym w szkole zmienia się ze względu na typ szkoły. W tym celu przeprowadzono hierarchiczną analizę regresji ze składnikiem interakcji. Za zmienną zależną w modelu uznano klimat organizacyjny szkoły w opinii nauczycieli, za zmienne niezależne przyjęto postrzeganie przez nauczycieli obciążeń organizacyjnych i typ szkoły. Zmienne niezależne wycentrowano, przy czym w przypadku postrzegania obciążeń zastosowano metodę centracji opartą na standaryzacji wyników, natomiast w przypadku zmiennej typ szkoły utworzono dwie dychotomiczne zmienne pomocnicze (*dummy variables*), które nazwano (1) typ placówki: integracyjna (sposób kodowania: 1 – nauczyciel szkoły integracyjnej, 0 – nauczyciel szkoły ogólnodostępnej lub specjalnej) oraz (2) typ placówki: specjalna (sposób kodowania: 1 – nauczyciel szkoły specjalnej, 0 – nauczyciel szkoły ogólnodostępnej lub integracyjnej). Na bazie wycentrowanych zmiennych niezależnych utworzono dwa składniki interakcyjne: (1) obciążenia x typ placówki: integracyjna oraz (2) obciążenia x typ placówki: specjalna, które wprowadzono w drugim kroku analizy (Tab. 4).

Zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami zawartymi w tabelach 1 oraz 2, w pierwszym kroku analiz potwierdzono, że obciążenia organizacyjne są istotnym predyktorem klimatu organizacyjnego szkoły ( $b = -.582$ ;  $p = .001$ ), a nauczyciele szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych nie różnią się w jego ocenie. Na tym etapie model wyjaśnia łącznie 34% wariacji oceny klimatu organizacyjnego szkoły. W kroku drugim wykazano istotny efekt interakcji między obciążeniami organizacyjnymi a typem placówki, w której pracują badani nauczyciele. Wprowadzenie do modelu interakcji między obciążeniami organizacyjnymi a typem placówki istotnie poprawia procent wyjaśnianej wariacji zmiennej zależnej [ $F(2, 348) = 4.34$ ;  $p = .014$ ] o dodatkowe 1,6%. Analiza związku między obciążeniami organizacyjnymi a postrzeganiem klimatu organizacyjnego w grupach wyodrębnionych ze względu na typ szkoły wykazuje, że jest on najsilniejszy w szkołach specjalnych ( $b = -.65$ ;  $p < .001$ ), nieco słabszy w szkołach integracyjnych ( $b = -.61$ ;  $p = .001$ ) i najsłabszy w szkołach ogólnodostępnych ( $b = -.41$ ;  $p = .001$ ). Kierunek zależności między zmiennymi we wszystkich trzech analizowanych grupach jest ujemny, co oznacza, że im wyższe nasilenie postrzeganych obciążeń organizacyjnych, tym niższa ocena klimatu organizacyjnego szkoły (Rys. 1).

Analogiczne analizy przeprowadzono dla dwóch pozostałych rodzajów obciążeń zawodowych w pracy pedagoga, a więc dla sytuacji konfliktowych oraz braku sensu pracy. W żadnym z przypadków nie odnotowano istotnych statystycznie efektów interakcyjnych. W przypadku interakcji sytuacji konfliktowych i typu szkół z klimatem organizacyjnym wielkość zmiany  $DR^2 = .01$  okazuje się być nieistotna statystycznie  $F(2, 346) = 1.99; p > .05$ . Również w przypadku związku między brakiem sensu pracy a klimatem organizacyjnym ze względu na poszczególne typy szkół wielkość zmiany  $DR^2 = .011$  wywołanej wprowadzeniem do modelu czynnika interakcyjnego okazuje się być niewielka i nieistotna statystycznie  $F(2, 346) = 1.99; p > .05$ . Oznacza to, że siła i kierunek relacji między postrzeganiem nasilenia sytuacji konfliktowych oraz brakiem sensu pracy w aktywności zawodowej nauczycieli a percepcją klimatu organizacyjnego szkoły nie zmieniają się istotnie ze względu na typ szkoły. Należy zatem uznać, że zależności te mają identyczne kierunki oraz podobną siłę w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych.

## Dyskusja

Wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych nie wykazano różnic w ocenie klimatu organizacyjnego szkoły.

Mimo z pozoru lepszych warunków organizacyjnych pracy nauczyciele szkół specjalnych silniej niż nauczyciele szkół integracyjnych i ogólnodostępnych odczuwają niewspółmierność nakładów pracy do jej rezultatów, a także konieczność oczekiwania na wymierne efekty pracy. Znajduje to swoje potwierdzenie w tej części wyników badań, które wskazują, że nauczyciele szkół specjalnych charakteryzują się istotnie wyższym poczuciem braku sensu pracy niż nauczyciele szkół integracyjnych i ogólnodostępnych. Choć wcześniejsze badania Pyżalskiego i Plichy<sup>37</sup> nie wykazały różnic między nauczycielami szkół specjalnych i ogólnodostępnych w doświadczaniu przez nich sensu wykonywanej pracy, można przypuszczać, że uzyskany tu rezultat nie jest artefaktem a wynikiem specyficznych stresorów w pracy pedagoga specjalnego – obciążeń wynikających z mniejszej możliwości odniesienia sukcesu wychowanków o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W badaniu odnotowano silną, ujemną korelację między postrzeganiem obciążeń organizacyjnych a oceną klimatu organizacyjnego szkoły – wraz ze wzrostem nasilenia postrzeganych obciążeń organizacyjnych

---

<sup>37</sup> J. Pyżalski, P. Plichy, *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagogów*. Podręcznik, dz. cyt., s. 90, 93, 119.

w opinii nauczycieli spada ocena klimatu organizacyjnego. Relacja ta jest najsilniejsza w grupie nauczycieli szkół specjalnych, nieco słabsza w grupie nauczycieli szkół integracyjnych i najsłabsza w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Wydaje się, że powyższe ustalenie należy tłumaczyć przywoływaną w teorii odmiennością organizacji procesu edukacji w szkołach specjalnych, opartą o wielospecjalistyczne oddziaływania wynikające z kompleksowej diagnozy możliwości psychofizycznych ucznia. Zgodnie z założeniami warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki w szkołach specjalnych<sup>38</sup> wzrost obciążeń organizacyjnych może wskazywać na niewłaściwą współpracę w obrębie takiego zespołu, a to ma swoje odzwierciedlenie w ocenie klimatu organizacyjnego. Tym samym silną ujemną relację między percepcją nasilenia obciążeń organizacyjnych a oceną klimatu w grupie nauczycieli szkół specjalnych można tłumaczyć wysokim stopniem profesjonalizacji ich pracy i koniecznością współpracy wielu specjalistów pracujących z danym uczniem. Z kolei słabszy, ale nadal ujemny związek między percepcją obciążeń organizacyjnych a klimatem w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych może wyjaśniać fakt, że nauczyciel tego typu szkoły na ogół samodzielnie odpowiada za proces kształcenia ucznia. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych często napotykają problemy w procesie diagnozy możliwości uczniów, jednak samodzielnie formułują indywidualne plany pracy z uczniami w oparciu o podstawę programową i efekty kształcenia obowiązujące na danym etapie kształcenia<sup>39</sup>. Ponadto skarżą się na brak wsparcia w zakresie pracy z uczniami<sup>40</sup>. Odczuwają, że w pracy z uczniami są osamotnieni i zdani na własne możliwości<sup>41</sup>.

Podsumowując, należy wspomnieć o ograniczeniach badań – w badaniu uczestniczyło 356 nauczycieli, reprezentujących 34 szkoły, położone na

---

<sup>38</sup> Obwieszczenie MEN z dnia 18 grudnia 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, dz. cyt.

<sup>39</sup> J. Gralewski, M. Karwowski, *Polite girls and creative boys? Students' gender moderates accuracy of teachers' ratings of creativity*, w: „Journal of Creative Behavior” 2013, vol. 47(4), pp. 290-304; J. Gralewski, M. Karwowski, *Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity?*, w: „The Journal of Creative Behavior” 2016 in press, vol. 0, pp. 1–17, DOI: 10.1002/jocb.140.

<sup>40</sup> J. Pyżalski, *Czynniki salutogenne (wspierające dobrostan nauczyciela w pracy)*, dz. cyt., s. 108.

<sup>41</sup> K. Konarzewski, *Nauczyciel*, dz. cyt., s. 170. Por. I. Lebuda, *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2014, s. 130.

terenie Warszawy. Trudno zatem na ich podstawie formułować rekomendacje, które mogłyby dotyczyć funkcjonowania całego systemu edukacji w Polsce. Badania te wymagają powtórzeń na reprezentatywnej próbie ogólnopolskiej. W przyszłości warto również rozważyć uwzględnienie zmiennych, które pozwoliłyby wskazać przyczyny odpowiedzialne za zaobserwowane w wyniku badań różnice. Wydaje się, że mogą być nimi zmienne związane ze wsparciem, jakie otrzymują nauczyciele w pracy zawodowej od swoich współpracowników i przełożonych, z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i potrzeb uczniów oraz z efektywnością nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły<sup>42</sup>.

### **Bibliografia:**

- Chełpa S., *Uwarunkowania klimatu organizacyjnego*, w: „Organizacja i Kierowanie” 1996, nr 1, s. 68-69.
- Durniat K., *Polish adaptation of L. Rosenstiel and R. Boegel's organizational climate diagnosis questionnaire*, w: „Polish Journal of Applied Psychology” 2012, vol. 10(1), pp. 147-168.
- Gajdzica Z., *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Kraków-Katowice 2011.
- Gralewski J., Karwowski M., *Polite girls and creative boys? Students' gender moderates accuracy of teachers' ratings of creativity*, w: „Journal of Creative Behavior” 2013, vol. 47(4), pp. 290-304;
- Gralewski J., Karwowski M., *Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity?*, w: „The Journal of Creative Behavior” 2016 in press, vol. 0, pp. 1-17, DOI: 10.1002/jocb.140.
- Johnston H.R., *A new conceptualization of source of organizational climate*, w: „Administrative Science Quarterly” 1976, vol. 21, pp. 95-103.
- Konarzewski K., *Nauczyciel*, w: K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 160-190.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 291-319.

---

<sup>42</sup> E. Strutyńska, I. Lebuda, J. Gralewski, *Ewaluacja ewaluującego: inwentarz nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły. Założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne narzędzia*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 4, s. 43-60.



- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Lebuda I., *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2014.
- Lindell M.K., Brandt C.J., *Climate quality and climate consensus as mediators of the relationship between organizational antecedents and outcomes*, w: „Journal of Applied Psychology” 2000, vol. 85(3), pp. 331-348.
- Obwieszczenie MEN z dnia 18 grudnia 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (Dz. U. 2014, poz. 392).
- Obwieszczenie MEN z dnia 18 grudnia 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia MENiS w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz. U. 2014, poz. 416).
- Obwieszczenie MEN z dnia 18 grudnia 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. 2014, poz. 414).
- Peterson K.D., Deal T.E., *How leaders influence the culture of schools*, w: „Educational Leadership” 1998, 9, pp. 28-30.
- Pyżalski J., *Czynniki salutogenne (wspierające dobrostan nauczyciela w pracy)*, w: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 107-116.
- Pyżalski J., Plich P., *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga. Podręcznik*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Pyżalski J., *Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*, w: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 31-46.
- Pyżalski J., *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, w: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy*



- wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 53-74.
- Rosenstiel L., Boegel R., *Betriebsklima geht jeden an*, Bayerischen Staatsministerium für Arbeit Familie und Sozialordnung, Monachium 1992.
- Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznych placówek oraz publicznych szkół (Dz. U. 2001, poz. 624).
- Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 1 (Dz. U. 2012, poz. 977).
- Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.
- Rzedzicka K., *Nauczycielska relacja z Innym w pedagogice specjalnej*, w: W. Dykik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa. Oddział w Poznaniu, Olsztyn – Poznań – Warszawa 2002, s. 143-152.
- Santavirta N., Solovieva S., Theorell S., *The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers*, „British Journal of Educational Psychology” 2007, vol.77, pp. 213-228.
- Springer J.F., Gable R.W., *Dimensions and source of administrative climate in development programs of four Asian nations*, w: „Administrative Science Quarterly” 1980, vol. 25, pp. 671-688.
- Strutyńska E., Lebuda I., Gralewski J., *Ewaluacja ewaluującego: inwentarz nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły. Założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne narzędzia*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 4, s. 43-60.
- Tjernberg C., Mattson E.H., *Inclusion in practice: a matter of school culture*, w: „European Journal of Special Needs Education” 2014, vol. 29(2), pp. 247-256.
- Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta nauczyciela (Dz.U. 2006, poz. 674 z późn. zm.)
- Wichrowski A., *Poczucie własnej skuteczności, satysfakcja i problemy zawodowe*, w: K. Hernik (red.) *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym badaniu Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 64-71.
- Zhengfang Ch. et al., *Xiaozhang lingdao yu xuexiao zuzhi qifen: yige xiangguan yanjiu (School principle leadership and school organizational*

*climate: A correlation study*), w: „Xinli fazhan yu jiaoyu” („Psychological Development and Education”) 1997, no. 2.

The article describes the relationship between the perception of the professional educators' workloads among general, integrated, and special school teachers and their assessment of organizational climate in the school. The professional educators' workloads are: organizational workloads, conflicts, and lack of sense of work. The specifics of work organization in each of the three types of establishments modified only the organizational workloads experienced by the teachers, and was connected to the perceived climate of the workplace. The greater the intensity of organizational toll, the lower the organizational climate was rated. This relationship was strongest in special schools, slightly weaker in integrated schools, and the lowest in general schools. The findings are presented regards previous reports and bills of law

Lp.	Skala	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Pytania ogólne	3.79	.89	.89	.72	.83	.72	.76	.72	.69	.87	-.20	-.53	-.30
2	Współpracownicy	3.46	.74		.87	.79	.68	.70	.68	.67	.85	-.14	-.48	-.25
3	Przełożeni	3.57	.86			.94	.79	.85	.83	.79	.96	-.18	-.56	-.30
4	Organizacja pracy	3.73	.68				.78	.78	.77	.75	.87	-.22	-.55	-.22
5	Informacja i komunikacja	3.59	.76					.89	.80	.75	.91	-.19	-.51	-.22
6	Reprezentowanie interesów pracowników	3.66	.84						.85	.81	.89	-.16	-.47	-.21
7	Awans i nagradzanie pracowników	3.60	.83							.84	.87	-.17	-.55	-.23
8	Ogólny klimat organizacyjny	3.61	.71								.98	-.20	-.58	-.28
9	Sytuacje konfliktowe	1.39	.57									.61	.32	.31
10	Obciążenia organizacyjne	1.99	.85										.82	.52
11	Brak sensu pracy	2.26	1.05											.77

regulating the workings of each type of school.

Tabela 1. Statystyki opisowe, miary rzetelności oraz interkorelacje zmiennych zastosowanych w badaniu

Legenda: Wszystkie korelacje są istotne na poziomie  $p < .001$ . Na przekątnej umieszczono miary rzetelności poszczególnych zmiennych wyznaczone metodą Alfa Cronbacha.

Tabela 2. Porównanie oceny ogólnego klimatu organizacyjnego między poszczególnymi typami szkół

Klimat	A (n = 98)		B (n = 99)		C (n = 154)		Porównania		
	Ogólnodostępna		Integracyjna		Specjalna		F(2, 348)	eta <sup>2</sup>	Post hoc
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)			
Ogólny klimat organizacyjny	3.55	(.60)	3.57	(.81)	3.68	(.72)	1.32 ni	.008	---

Legenda: ni  $p > .05$ 

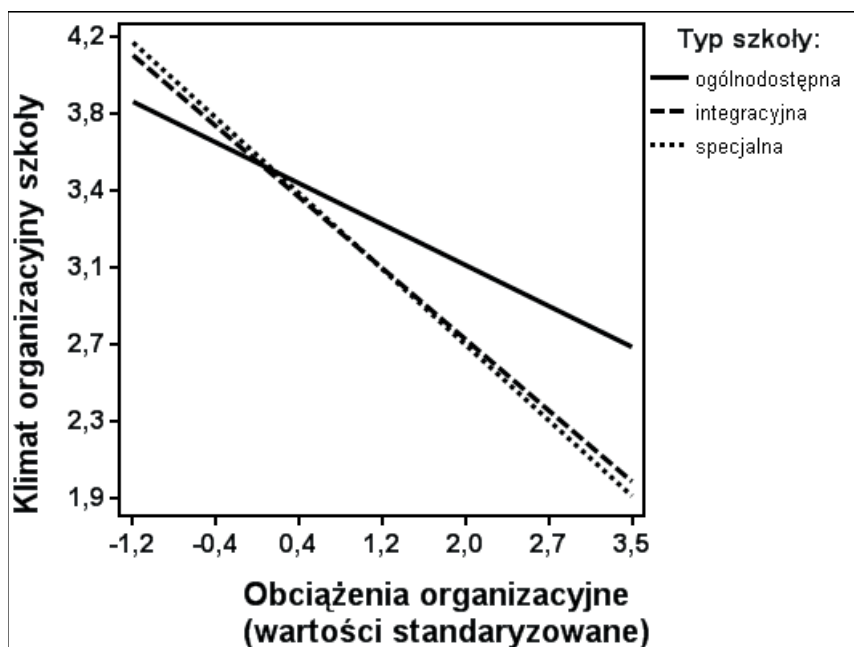
Tabela 3. Porównanie nasilenia obciążeń zawodowych między poszczególnymi typami szkół

Obciążenia	A (n = 98)		B (n = 99)		C (n = 154)		Porównania		
	Ogólnodostępna		Integracyjna		Specjalna		F(2, 348)	eta <sup>2</sup>	Post hoc
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)			
Sytuacje konfliktowe	1.29	(.59)	1.37	(.49)	1.46	(.60)	2.70 ni	.015	---
Obciążenia organizacyjne	2.11	(.80)	2.00	(.93)	1.89	(.82)	2.02 ni	.011	---
Brak sensu pracy	1.90	(.85)	2.13	(1.06)	2.56	(1.08)	13.82 ***	.073	C > A, B

Legenda: ni  $p > .05$ ; \*\*\* $p < .001$ .

Tabela 4. Obciążenia organizacyjne i typ placówki jako predyktory oceny klimatu organizacyjnego szkoły

Krok	Predyktory	b	p	Dopasowanie modelu
1	Obciążenia organizacyjne	-.582	.001	F (3, 353) = 60.53; $p < .001$ R <sup>2</sup> = .34
	Typ placówki: integracyjna	-.012	.824	
	Typ placówki: specjalna	-.014	.784	
2	Obciążenia organizacyjne	-.364	.001	F (5, 353) = 38.74; $p < .001$ DR <sup>2</sup> = .016; $p = .014$
	Typ placówki: integracyjna	.003	.953	
	Typ placówki: specjalna	.024	.640	
	Interakcja: obciążenia x integracyjna	-.154	.019	
	Interakcja: obciążenia x specjalna	-.199	.005	



Rysunek 1. Związek między obciążeniami organizacyjnymi a percepcją klimatu organizacyjnego szkoły ze względu na typy szkół podstawowych

