



WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH I INFORMATYKI

Wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych

mgr Alicja Skibicka-Piechna

Rozprawa doktorska
przygotowana pod opieką naukową
prof. dr hab. Jolanty Szempruch

Płock 2023

WSTĘP	4
--------------	---

Rozdział 1

1. NAUCZYCIEL W WARUNKACH ZMIANY SPOŁECZNEJ.....	8
1.1. Wieloaspektowy charakter zmian społecznych.....	10
1.2. Zmiany społeczne i edukacyjne a funkcjonowanie zawodowe nauczyciela.....	33
1.2.1. Kompetencje nauczyciela jako kategoria zmiany	37
1.2.2. Role społeczne nauczyciela w zmieniającym się społeczeństwie.....	52
1.2.3. Poczucie sensu pracy i skuteczności zawodowej nauczyciela w kontekście aktualnych wyzwań współczesności.....	69
1.3.4. Sytuacje trudne w funkcjonowaniu profesjonalnym nauczyciela jako źródło stresu.....	81

Rozdział 2

2. WSPARCIE SPOŁECZNE NAUCZYCIELA W LITERATURZE PRZEDMIOTU I BADANIACH.....	103
2.1. Teoretyczne podstawy wsparcia społecznego.....	105
2.1.1. Główne ujęcia definicyjne wsparcia społecznego.....	113
2.1.2. Modele wsparcia społecznego.....	121
2.1.3. Skuteczność wsparcia społecznego.....	122
2.2. Wsparcie społeczne nauczyciela w kontekście zmian i prognoz społecznych.....	129
2.2.1 Nauczyciel w „spirali życliwości”.....	132
2.2.2. Wybrane formy wsparcia nauczycieli	137
2.2.3. Wsparcie nauczycieli w warunkach pandemii Covid-19.....	158

Rozdział 3

3. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH.....	169
3.1. Przedmiot i cele badań.....	169
3.2. Problemy i hipotezy badawcze.....	173
3.3. Zmienne i ich wskaźniki.....	176
3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	179
3.5. Charakterystyka terenu badań i próby badawczej.....	186
3.6. Organizacja badań i sposób opracowania zgromadzonego materiału empirycznego.....	193

Rozdział 4

4. SPECYFIKA WSPARCIA SPOŁECZNEGO NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH.....	198
4.1. Formy doświadczanego wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych.....	198
4.2. Źródła doświadczanego wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych.....	207
4.3. Oczekiwania nauczycieli szkół podstawowych w zakresie wsparcia społecznego kierowane pod adresem współpracowników.....	216
4.4. Obszary profesjonalnego funkcjonowania, w których nauczyciele szkół podstawowych potrzebują wsparcia.....	220
4.5. Motywy poszukiwania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych.....	228
4.6. Zachowania nauczycieli szkół podstawowych ukierunkowane na poszukiwanie wsparcia.....	232

Rozdział 5

5. CZYNNIKI WARUNKUJĄCE WSPARCIE SPOŁECZNE BADANYCH NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH.....	240
5.1. Cechy indywidualno-demograficzne różnicujące wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych.....	242
5.2. Związek poczucia skuteczności zawodowej ze wsparciem społecznym nauczycieli szkół podstawowych	249
5.3. Związek potrzeby wsparcia nauczycieli szkół podstawowych z jakością relacji w gronie pedagogicznym.....	253
5.4. Związek wsparcia społecznego z doświadczanym stresem zawodowym nauczycieli.....	257
5.5. Zmiany w warunkach pracy nauczycieli szkół podstawowych w związku z pandemią Covid-19 a odczuwanie przez nich potrzeby wsparcia społecznego.....	261

Rozdział 6

6. KIERUNKI DZIAŁAŃ WSPIERAJĄCYCH NAUCZYCIELI W FUNKCJONOWANIU ZAWODOWYM – IMPLIKACJE PRAKTYCZNE.....	268
6.1. Działania wspierające na etapie kształcenia i przygotowania do zawodu.....	269
6.2. Wsparcie w środowisku szkolnym.....	273
6.3. Wsparcie nauczycieli szkół podstawowych ze strony instytucji pozaszkolnych.....	280

Podsumowanie i wnioski.....	290
Bibliografia.....	295
Spis tabel.....	325
Spis wykresów.....	327
Spis schematów.....	328
Aneks.....	329

WSTĘP

W związku z dynamiką zmian, których jesteśmy świadkami i uczestnikami, przed szkołą i nauczycielami pojawiają się liczne wyzwania. Biorąc pod uwagę wieloaspektowość roli nauczyciela, a także wielokontekstowość warunków, w których jest ona realizowana oraz nieustannie redefiniowana, zauważyć można, iż nauczyciele często napotykają trudności na drodze wypełniania przypisanych zadań. Wobec powyższego, można uznać, iż wykonywanie zawodu nauczyciela nie jest procesem łatwym, za to bardzo złożonym i zaskakującym. Niemal każdego dnia nauczyciel podlega negatywnym doświadczeniom, znajduje się w sytuacjach trudnych oraz stresujących, które osłabiają efekty jego działań, obniżają poczucie zadowolenia z realizowanych obowiązków zawodowych, a czasami nawet podważają wewnętrzne przekonanie o właściwym wyborze zawodu. Takie sytuacje generują u nauczyciela potrzebę wsparcia - w zależności od okoliczności, profesjonalnego ze strony instytucji kształcących i doskonalących, bądź od przełożonych lub współpracowników lub emocjonalnego ze strony bliskich osób.

Satysfakcjonująca realizacja tej profesji wymaga licznych kompetencji, ale też m. in. „nieprzeciętnej energii”¹, odporności na stres oraz umiejętności poszukiwania wsparcia, a także rozsądnego korzystania z pojawiających się ofert i możliwości w zakresie rozwoju osobistego i zawodowego.

Dokonujące się na wielu płaszczyznach przemiany społeczne i edukacyjne implikują potrzebę spojrzenia na nauczyciela właśnie w kontekście wsparcia społecznego: jako poszukiwacza i biorcę oraz uczestnika sieci wsparcia na polu funkcjonowania zawodowego. Kwestia ta stała się intrygującym przedmiotem poszukiwań badawczych. Ze względu na edukacyjne skutki zachodzących zmian społecznych, które mogą u wielu nauczycieli wywoływać poczucie niepokoju i niepewności co do jakości i słuszności podejmowanych działań, zagadnienie wsparcia tej grupy zawodowej wydaje się ważne i bardzo aktualne, szczególnie w obszarze pedagogiki.

Punktem wyjścia do refleksji na temat wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych powinna być analiza przeobrażeń rzeczywistości społecznej, gospodarczej i kulturowej, które „nie pozostają bez widocznego śladu odcisniętego na instytucjach edukacyjnych i ich podmiotach”², powodując wiele komplikacji i trudności także w funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli. Zmieniający się świat wymaga przygotowania

¹ K. Schäfer, *Jak przeżyć szkołę*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 11.

² J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, *Wstęp*, [w:] J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 8.

pedagogów do różnorodnych wymogów, złożonych funkcji i niespotykanych wcześniej zadań realizowanych w zmieniających się kontekstach edukacji. Takie okoliczności obligują nauczycieli do stałej „adaptacji do zmiany, negocjowania siebie, priorytetów, miejsca w świecie i siebie w nim”³. Wymóg przystosowania się do nowych warunków, konieczność aktywnego radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości, a jednocześnie objaśnianie i wskazywanie kierunków przemian świata swoim uczniom oraz stwarzanie im warunków do rozwoju, stanowi nie lada wyzwanie, które może wywoływać u nauczycieli poczucie sprzeczności pomiędzy oczekiwaniami zawodowymi a realiami pracy, frustrację w realizacji ideału zawodowego oraz doświadczenie niepowodzenia w zmaganiu się z kolejnymi wyzwaniami. Takie sytuacje mogą powodować stres, lęk, poczucie rezygnacji i pesymizmu, przekonanie o niemożności skutecznego radzenia sobie z trudnościami, często skutkują przemęczeniem czy nawet wyczerpaniem emocjonalnym, a w konsekwencji wypaleniem zawodowym⁴.

W związku z rozwojem i rozmiarem niekorzystnych zjawisk dotyczących profesji nauczycielskiej, należy przyjrzeć się bliżej kwestii wsparcia społecznego nauczycieli, uwzględniając jego źródła, dostępność i adekwatność. W kontekście kształcenia przyszłych pedagogów, doskonalenia zawodowego, a także gwałtownych zjawisk społecznych, których konsekwencje odzwierciedlają się w praktyce edukacyjnej, wsparcie społeczne nauczycieli stanowi istotny aspekt funkcjonowania zawodowego nauczyciela w ogóle.

Wśród publikacji dotyczących tego zagadnienia odnaleźć można te, które wiążą wsparcie społeczne nauczycieli z rozwojem zawodowym, procedurą awansu zawodowego czy wypaleniem zawodowym⁵, z funkcjonującymi sieciami wsparcia w środowisku profesjonalnym nauczycieli⁶ oraz sytuacją startu zawodowego⁷. Aktualnie najczęściej wzmianki na temat wsparcia nauczycieli lub jego braku pojawiają się w kontekście pandemii Covid-19, kształcenia zdalnego, czy konieczności radzenia sobie z wielokulturowością w szkołach wynikającą z masowego napływu do Polski uchodźców z Ukrainy. Niestety, publikowane wyniki oraz wyciągnięte wnioski nie są pretekstem do podejmowania przez decydentów kompleksowych, skutecznych działań w zakresie modyfikacji systemu wsparcia nauczycieli.

³ *Ibidem*.

⁴ Por. Z. Palak, *Zespół wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli szkół specjalnych i ogólnokształcących*, [w:] Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Wyd. UMCS, Lublin 2007, s. 39.

⁵ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Diagnoza, wsparcie profilaktyka*, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego & Towarzystwo Naukowe „Societas Vistulana”, Kraków 2019.

⁶ A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.

⁷ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Wsparcie na starcie? Z doświadczeń biograficznych początkujących nauczycieli*, „Biografistyka Pedagogiczna” 2021, nr 1, s. 380-382, <https://czaz.akademiazamojska.edu.pl/index.php/bp/article/view/897/957> (dostęp: 13.02.2022).

Przedmiotem analiz teoretycznych i badań empirycznych w pracy jest wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych, natomiast celem ustalenie czynników warunkujących wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych oraz rozpoznanie, jaka jest specyfika wsparcia społecznego w tej grupie.

Opracowanie składa się z sześciu rozdziałów, w których analizowane są kwestie związane z funkcjonowaniem nauczycieli w roli zawodowej i przeżywanymi przez nich trudnościami; uwzględnia się zmiany w tym zakresie oraz podejmuje zagadnienie wsparcia społecznego.

Rozdział pierwszy i drugi zawierają podstawy teoretyczne przeprowadzonych badań. Ukazują aktualną sytuację społeczną nauczyciela, problemy jego profesjonalnego funkcjonowania w warunkach zmiany społecznej. Wiele uwagi poświęca się trudnościom oraz obciążeniom wywołującym stres u nauczycieli. Dokładnie przeanalizowany jest proces wsparcia społecznego oraz możliwości i okoliczności udzielania go nauczycielom.

Rozdział trzeci zawiera metodologiczne założenia przeprowadzonych badań. Omówiona jest w nim problematyka badawcza, zaprezentowane zastosowane metody i techniki, charakterystyka organizacji i przebiegu badań.

Dwa kolejne rozdziały ukazują analizę i interpretację rezultatów badań. Koncentrują się na poznaniu umiejętności nauczycieli w zakresie poszukiwania wsparcia w sytuacjach stresowych oraz identyfikacji źródeł wsparcia, z których korzystają w trudnych okolicznościach zawodowych. W tej części pracy uwzględnia się potrzeby oraz motywy poszukiwania wsparcia przez nauczycieli. Rozpatruje także czynniki, które różnicują odczuwanie potrzeby wsparcia przez nauczycieli; wśród nich: cechy indywidualno-demograficzne, poczucie skuteczności zawodowej, jakość relacji w gronie pedagogicznym, doświadczanie stresu zawodowego, a także zmiany w warunkach pracy w związku z pandemią Covid-19.

Rozdział VI zawiera propozycję kierunków pożądaných działań wspierających nauczycieli szkół podstawowych w radzeniu sobie z byciem w „ciągłej zmianie”. Sformułowano praktyczne implikacje dotyczące wsparcia społecznego pedagogów: 1. już na etapie kształcenia i przygotowania do zawodu, 2. podczas funkcjonowania zawodowego w środowisku szkolnym oraz 3. wsparcia przez instytucje pozaszkolne.

W części końcowej praca zawiera podsumowanie i wnioski.

Rozprawa stanowi próbę ukazania znaczenia wsparcia społecznego nauczycieli oraz złożoności tego procesu w zmieniającej się codzienności szkolnej, co jest wynikiem dynamicznych przeobrażeń społecznych, gospodarczych i kulturowych, wpisując się tym samym w nurt myśli pedeutologicznej. Zagadnienie to jest wyjątkowo aktualne i istotne, nie tylko dla samych nauczycieli, ale także dla społeczeństwa, którego przyszłość w dużej mierze zależy od poziomu nauczycielskiego profesjonalizmu, wyznaczającego skuteczność

oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Wyrażam nadzieję, że prezentowane rozważania przyczynią się do refleksji nad aktualną sytuacją nauczycieli i ich faktycznymi potrzebami oraz staną się pretekstem dalszych naukowych przemyśleń, kolejnych poszukiwań teoretycznych i empirycznych, które przysłużą się zmianie sposobu myślenia społeczeństwa o konieczności wsparcia nauczycieli i ich potrzebach. Jedynie poważne traktowanie problemów przeżywanych przez tę grupę zawodową i szeroki wachlarz działań wspierających może zapewnić nauczycielom poczucie bezpieczeństwa, odczuwanie satysfakcji z realizowanej misji oraz uchronić przed poważnymi obciążeniami emocjonalnymi, prowadzącymi do wypalenia zawodowego.

1. NAUCZYCIEL W WARUNKACH ZMIANY SPOŁECZNEJ

Teraźniejszy świat naznaczony jest dynamiką zmian technologicznych, ekonomicznych, cywilizacyjnych, społecznych i wielu innych. W naturalny bieg życia współczesnego człowieka wpisane są – z jednej strony wynikające ze zmian – nieprzewidywalność i brak stałości, z drugiej zaś – nieograniczone możliwości w dostępie do wiedzy, nowinek technologicznych, szansa rozwoju, działania, czy też pracy w różnych miejscach na świecie bez konieczności opuszczania własnego domu. Mnogość nowości i różnorodnych doświadczeń pozwalają człowiekowi na przekraczanie granic, pokonywanie czasu, umożliwiając spektakularne osiągnięcia, szybkie zyski, zawrotne kariery i sukcesy. W obliczu takiej zmiany społecznej obejmującej rozmaite dziedziny życia człowieka, wymagania wobec podmiotów funkcjonujących w jej realiach stale rosną. „Oczekuje się od nich refleksyjnego działania, dokonywania mądrych wyborów oraz świadomego i odpowiedzialnego konstruowania własnej tożsamości i biografii. Trendy zmian o charakterze powszechnym wywołują konieczność zaadaptowania się do nowej sytuacji także w Polsce”⁸. Obserwujemy to wyraźnie w obszarze edukacji, szczególnie wobec nauczycieli. Świadome uczestnictwo w wieloznacznej i ambiwalentnej rzeczywistości globalnej wymaga przygotowania nastawionego na samokształcenie, ciągle otwartego na siebie z przyszłości, na korzystanie z wolności, z pełnym poczuciem indywidualnej odpowiedzialności za własne sprawstwo⁹. To niełatwe zadanie, ponieważ w globalizującym się społeczeństwie człowiek skazany jest na ustawiczne poszukiwanie własnego miejsca w nieustannie zmieniającej się, skomplikowanej, zróżnicowanej rzeczywistości. Dla jednostki oznacza to konieczność egzystencji w wieloznacznej i wewnętrznie sprzecznej oraz wielokulturowej współczesności. „Każdy musi stać się wzorem dla epoki, jaką pragniemy stworzyć”¹⁰, a istnienie wielu układów odniesienia, mających własne kryterium racjonalności, stanowi atrybut teraźniejszości oraz trwałą cechę przyszłości¹¹, dlatego można uznać, że „przeżywanie ambiwalencji jest dożywotnim »wyrokiem«, czy nawet przekleństwem współczesnego człowieka”¹².

Edukacja jest ważną dziedziną życia społecznego. Dokonuje się w społeczeństwie, służy osiągnięciu celów społecznych, realizacji jego potrzeb¹³. Spośród wielu złożonych zagadnień społecznych problematyka edukacji, polityki oświatowej oraz kultury znajduje się na

⁸ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 7.

⁹ A. Cybal-Michalska, *W stronę globalnej cywilizacji przyszłości - o potrzebie twórczego dialogu z przyszłością*, „Ars Inters Culturas” 2010, nr 1, s. 14.

¹⁰ I. Ilich, *Celebrowanie świadomości*, tłum. A. Gomba, Poznań 1994, [w:] Z. Kwieciński, *Tropy, ślady, próby*, Poznań - Olsztyn 2000, s. 269.

¹¹ A. Cybal-Michalska, *W stronę globalnej cywilizacji przyszłości...*, *op. cit.*, s. 13.

¹² Z. Kwieciński, *Pluralizm - pedagogiczną szansą czy brzemieniem?*, [w:] T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, s. 16.

¹³ M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 7.

pierwszym planie¹⁴. Rozważania na temat rzeczywistości edukacyjnej nieodmiennie implikują pytania o nauczyciela: o jego wartość, prestiż, autorytet i zadania. Charakter oraz tempo współczesnych przemian społecznych zmusza do refleksji nad usytuowaniem nauczyciela w rzeczywistości społecznej, ze względu na wyzwania, z jakimi współcześnie mierzy się nauczyciel, ponieważ obecnie mamy do czynienia z wieloaspektowością jego roli zawodowej oraz wielokontekstowością warunków, w których jest ona realizowana. Według Elżbiety Gawęł-Luty, usytuowanie nauczyciela w rzeczywistości społecznej można rozpatrywać zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Nauczyciele, podlegając zinstytucjonalizowanym normom społecznym ujętym w formie obowiązującego systemu oświatowego, realizują swoją funkcję zawodową, ale także jako jednostki podejmując aktywność w roli stanowiącej indywidualny namysł nad nią, decydują jednocześnie o kształcie struktury. Dla właściwego funkcjonowania społeczeństwa potrzebna jest tożsamość społeczna poszczególnych jednostek, grup społecznych i zawodowych¹⁵. Szczególną grupą w tym względzie jest grupa zawodowa nauczycieli, ponieważ to właśnie od nich oczekuje się wskazywania kierunków przemian świata i wyjaśnianie zachodzących w ich kontekście zjawisk. Dysproporcja pomiędzy wymaganiami współczesnej cywilizacji a efektywnością działań, wymaga od współczesnego nauczyciela pogłębionego i wielokrotnego namysłu nad własnymi kompetencjami oraz skutecznością pełnionych ról i realizowanych zadań, narzuca konieczność ich modyfikacji, przebudowy, w taki sposób, aby wpisywały się w aktualną praktykę edukacyjną odpowiadającą na potrzeby współczesnego świata.

Zmiana społeczna, która radykalnie przekształca warunki i styl życia ludzi oraz zupełnie modyfikuje postrzeganie dalszej perspektywy, bez wątpienia wpływa na całą sytuację egzystencjalną człowieka, a także na jego świadomość i poczucie sensu życia¹⁶. Dotyczy to także postrzegania własnej roli zawodowej i jakości funkcjonowania w owej roli.

¹⁴ R. Kwiecińska, J. Łukasik, *Człowiek w świecie zmiany*, [w:] R. Kwiecińska, J. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja - polityka oświatowa - kultura*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, s. 13.

¹⁵ A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, *Wprowadzenie*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 14.

¹⁶ M. J. Szymański, *Konstruowanie tożsamości w warunkach zmiany społecznej*, [w:] Z. Melosik, M. J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016, s. 11-26.

1.1. Wieloaspektowy charakter zmian społecznych

W XX wieku, a zwłaszcza w jego drugiej połowie, we wszystkich dziedzinach życia nastąpiło gwałtowne przyspieszenie tempa zmian. Okres ten zaznaczył się w historii świata licznymi, znaczącymi wydarzeniami i doniosłymi procesami społecznymi. Dzięki temu zyskał wiele określeń, na przykład „wiek skrajności”¹⁷, „koniec historii”¹⁸, „widzialna ciemność”¹⁹, z których każde podkreśla jego przełomowość, wyjątkowość i niepowtarzalność. Pisano o tym wielokrotnie, podkreślając różne aspekty owych przeobrażeń. Nagła zmiana stała się nieodłącznym atrybutem życia społecznego, jest jego charakterystyką i cechą opisywaną przez przedstawicieli wszystkich dziedzin i dyscyplin nauki²⁰. Mówi się nawet, że najbardziej stałą cechą współczesnego życia społecznego jest istnienie zmiany dokonującej się w sposób raptowny²¹. Termin zmiana społeczna pojawia się w licznych pracach teoretycznych i empirycznych także w obszarze nauk społecznych. Najczęściej polega ona na powstawaniu, zaniku lub przekształcaniu określonych elementów życia społecznego. Rozumiana jest jako różnica między stanem systemu społecznego w jednym momencie czasu i stanem tego samego systemu w innym momencie. Oznacza zatem przejście od jednego stanu systemu do drugiego. Stan wcześniejszy i stan późniejszy mogą różnić się pod wieloma obserwowanymi względami²². Wykładnia tego pojęcia przywołuje wizje postrzegania licznego zespołu nieuchronnych procesów warunkujących przejście społeczeństwa na kolejne szczeble rozwoju, w czasie których rodzą się nowe formy życia społecznego, lepiej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom i oczekiwaniom²³. Zmiana uznawana jest za podstawową cechę społeczeństwa, wywoływana jest przez wiele czynników, m.in. politycznych i ekonomicznych oraz dynamiczny rozwój technologiczny. Takie okoliczności wymuszają na współczesnym globalizującym się społeczeństwie adekwatnych reakcji na nieuchronność permanentnej fluktuacji społecznej, prób adaptacji do dynamicznie zmieniających się warunków. Społeczeństwu stawia się zadanie samookreślenia się w sytuacji nieoczywistości, ryzyka, sfragmentaryzowania i wieloznaczności²⁴.

¹⁷ E. Hobsbawm, *Wiek skrajności. Spojrzenie na krótkie dwudziestolecie*, Politeja, Warszawa 1994, s. 24.

¹⁸ F. Fukuyama, *Koniec historii*, Zysk i S-ka, Warszawa 1992, s. 23.

¹⁹ W. Golding, *Widzialna ciemność*, Czytelnik, Warszawa 1986, s. 10-15.

²⁰ M. Nowak-Dziemianowicz, *Zmiana jako przedmiot i efekt społecznych badań jakościowych*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 2017, Tom II, nr 2, s. 80.

²¹ M. J. Szymański, *Zmiana społeczna a edukacja przyszłości*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarz (red.), *Edukacja w przestrzeni społecznej - paradygmaty zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 21; M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys...*, *op. cit.*, s. 55.

²² P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 2009, s. 427-438.

²³ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany...*, *op. cit.*, s. 11.

²⁴ A. Cybał-Michalska, *W stronę globalnej cywilizacji przyszłości - o potrzebie twórczego dialogu z przyszłością*, „Ars Inters Culturatus” 2010, nr 1, s. 13.

W analizach socjologicznych można wyróżnić trzy podejścia do zmiany społecznej:

- pierwsze – oparte na modelu ewolucyjnym – tłumaczy stopniowe zmiany w strukturach i systemach wartości;
- drugie – wynikające z koncepcji nowoczesności – wyjaśnia obserwowane przekształcenia jej cechami: wzrostem indywidualizmu, rosnącą złożonością struktur, systemem biurokratycznym, sekularyzacją itd.;
- trzecie – opisuje gwałtowne załamanie dotychczas obowiązujących reguł, co zmusza jednostkę do określenia na nowo wzorów relacji i modeli życia²⁵.

Piotr Sztompka wskazuje, iż współczesne zmiany społeczne dotyczą wszystkich „rodzajów tkanek”, które przenikają i scalają każde społeczeństwo. Są to: idee, reguły, działania i interesy. W ramach tych wymiarów w toku obecnie występujących intensywnych zmian bez trudu można dostrzec:

1. nieustanne formułowanie, utrwalanie lub modyfikowanie idei, pojawianie się i zanik ideologii, systemów wartości, doktryn i teorii;
2. nieustannie trwającą instytucjonalizację, która obejmuje postrzeganie lub odrzucanie norm, wartości i reguł, zmiany kodeksów moralnych i prawnych;
3. powstawanie, różnicowanie się, modyfikowanie kanałów interakcji, powiązań organizacyjnych i więzi grupowych, powstawanie i rozkład grup, kół i sieci międzyludzkich;
4. ciągłą krystalizację, petryfikację oraz redystrybucję możliwości, interesów i szans życiowych, z czym wiąże się powstawanie i zanikanie, rozciąganie lub spłaszczanie hierarchii społecznych²⁶.

Autor dostrzega złożoność i wielowymiarowość zmian społecznych, stwierdza, iż „społeczeństwo ludzkie zmienia się nieustannie na wszystkich poziomach swej wewnętrznej złożoności”²⁷.

Dokonując analizy teoretycznej, poszukując precyzyjnej definicji pojęcia „społeczeństwo”, dostrzegamy dodatkowy przymiotnikowy kwalifikator, który odnosi się do charakterystycznej współcześnie konfiguracji organizacyjnej społeczeństwa. W tym ujęciu dla potrzeb teorii i analizy opisującej współczesne „społeczeństwo”, wprowadza się kontekstualne kwalifikatory²⁸:

- „postindustrialne” (Daniel Bell) – społeczeństwo samorządne, w którym podstawowym wyznacznikiem dobrobytu jest jakość życia;

²⁵ F. Kampka, *Pandemia jako czynnik zmiany społecznej. Rodzina a rynek pracy i edukacja*, „Family Forum” 2022, nr 11, s. 53.

²⁶ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, „Znak”, Kraków 2005, s. 26.

²⁷ *Ibidem*, s. 67.

²⁸ B. Misztal, *Teoria socjologiczna, a praktyka społeczna*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2000, s. 39.

- „globalnej wioski” (Herbert Marshall McLuhan) – społeczeństwo z dominującą rolą elektryczności i multimedialności, które odegrały znaczącą rolę nie tylko w technice, ale też w przemianach społeczno-kulturowych i ekonomiczno-politycznych na skale globalną, tak, że zredukowały kulę ziemską do rozmiarów globalnej wioski;
- „trzeciej fali” (Alvin Toffler) – społeczeństwo poprzemysłowe, kwestionujące zasadność istnienia reguł charakterystycznych dla procesu industrializacji i nastawione na rozwój wiedzy – tzw. „nowej świadomości”;
- „informacyjne” (John Naisbitt) – zakładający dokonanie zwrotu od społeczeństwa industrialnego do społeczeństwa nastawionego na tworzenie, rozpowszechnianie, przetwarzanie i magazynowanie informacji;
- „pokapitalistycznego” (Peter Ferdinand Drucker) – odnoszący się do powinności korzystania z wolnego rynku jako jedynego sprawdzonego mechanizmu integracji ekonomicznej;
- „w kulturze prefiguratywnej” (Margaret Mead) – społeczeństwo skoncentrowane na dialogu z młodym pokoleniem, które prowadzi starsze pokolenie w stronę nieznaną przyszłości, która umiejscowiona jest w teraźniejszości;
- „ryzyka” (Ulrich Beck) – społeczeństwo, które cechuje narastanie form globalnego ryzyka, nieograniczonego ani czasowo, ani przestrzennie;
- „późna nowoczesność” (Anthony Giddens) – zakładający, że wcześniejsze tendencje i konsekwencje nowoczesności przybierają obecnie najbardziej wyrazistą i skrajną postać;
- „ponowoczesne” (Zygmunt Bauman) – identyfikujące „nowe społeczeństwo z pojawieniem się zupełnie nowej jakości formacji społecznej i uznający nowoczesność za zakończoną.

Zmiana niesie ze sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki. Bliskie – dostrzegalne niemal natychmiast oraz dalekie – obserwowane z dużym opóźnieniem czasowym, od dynamiki zmiany zależy, czy jest ona mniej lub bardziej postrzegana. Zmiany, które charakteryzują powolny charakter i nieistotne skutki, są słabo dostrzegalne. Kiedy natomiast nagle zmieniają się zasady i warunki funkcjonowania ludzi i instytucji – wówczas mamy do czynienia ze zmianą gwałtowną. W okresie gwałtownej zmiany, w zależności od zdolności i możliwości przystosowania się do nowych realiów, jedne podmioty awansują i uzyskują znaczenie, inne są nagle degradowane, spadając do nieoczekiwanie niskiego poziomu²⁹.

Wielostronny, wieloaspektowy charakter zmian społecznych w naszym kraju sprawia, iż możliwe są różnorodne ich klasyfikacje, które są zależne od przyjętego kryterium.

²⁹ M. J. Szymański, *Socjologia edukacji...*, op. cit., s. 61.

Tabela 1. Rodzaje zmian społecznych

Kryterium	Rodzaj zmiany
Tempo	- powolna - przyspieszona - szybka - gwałtowna
Źródło	- endogenna - egzogenna
Przebieg	- ewolucyjna - rewolucyjna
Zasięg przestrzenny	- lokalna - ogólnokrajowa - regionalna - globalna
Zasięg przedmiotowy	- fragmentaryczna - dziedzinowa - kompleksowa
Kontynuowanie	- incydentalna - skokowa - ciągła
Charakter	- regresywna - stabilizująca - rozwojowa - postępową
Stosunek społeczeństwa do zmiany	- zwalczana - kontestowana - ignorowana - akceptowana - popierana

Źródło: M. J. Szymański, *Socjologia edukacji...*, *op. cit.*, s. 60.

Zmiany, pociągając za sobą przekształcenia istniejącej struktury społecznej, mają implikować rozwój³⁰. Zmiany prowadzące do czegoś doskonalszego i przybliżającego do stanu idealnego nazywane są postępowaniem. Postęp zakłada kierunkowość procesu i optymizm. Aktualnie rozwój i postęp nie są postrzegane tylko przez wskaźniki techniczne i ekonomiczne, ale też w kontekście ludzkim i społecznym. W humanistycznym nurcie mieści się podmiotowa koncepcja postępu, w której postępowość określana jest jako zdolność społeczeństwa do twórczego przekształcania się oraz przekraczania własnych granic i samodoskonalenia. Podmiotowa idea postępu mobilizuje do działania; uzasadnia jego potrzebę, ukazuje kierunek zarówno organizatorom życia publicznego, jak i zwykłym obywatelom; prowadzi do wytwarzania i umacniania się społeczeństwa aktywnego³¹. Zmiana społeczna łączy się z kategorią rozwoju

³⁰ A. Radziewicz-Winnicki, *Zmiana a upośledzenie społeczne. Traumatogenne skutki przemian doby transformacji (w ocenie reprezentantów nauk o wychowaniu)*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Verba, Lublin 2007, s. 518.

³¹ E. Wiśniewska, *Nauczyciel w sytuacji zmiany społecznej*, [w:] A. Głowała, J. Michalski, M. Wolińska (red.), *(Re)*

zarówno w odniesieniu do grup społecznych, jak i każdego człowieka. Jednym z przejawów rozwoju człowieka jest to, że staje się „(...) coraz lepiej znającym się na rzeczy współtwórcą własnej drogi życiowej i własnego rozwoju”³², stara się nadać sens i znaczenie własnemu życiu i funkcjonowaniu. Widoczne jest zatem wyraźnie, iż systematyczne zmiany społeczne zmieniają kondycję współczesnego człowieka „jako podmiotu permanentnie poszukującego i dookreślającego siebie i jakość swoich relacji ze światem”³³.

Zdaniem Piotra Sztompki, o aktywności społeczeństwa prowadzącej do twórczych przekształceń decydują następujące grupy czynników:

- cechy jednostek: twórczość, innowacyjność, orientacja na osiągnięcia, wysoki poziom wiedzy, realizm, poczucie integralności, autonomii, niezależności;
- właściwości struktur społecznych: pluralizm, heterogeniczność, otwartość, tolerancja wobec różnorodności i oryginalności, elastyczność;
- stosunek do tradycji i przyszłości: zakorzenienie w przeszłości, ciągłość historyczna, gwarantująca siłę i środki do dalszego rozwoju, własna tradycja jako przedmiot dumy i lojalności członków społeczeństwa;
- wizja oczekiwanej przyszłości: optymizm i nadzieja, poczucie mocy, przekonanie, że przyszłość zależy od ludzkich działań, myślenie perspektywiczne i strategiczne, antycypowanie i planowanie w dalekim horyzoncie czasowym³⁴.

Efekt ciągłej zmiany pociąga za sobą konsekwencje w postaci coraz to nowych problemów społeczno-edukacyjnych. Obok tego, co znane, pojawiają się zjawiska nowe, wymagające namysłu, diagnoz i badań. Ponadto często te już rozpoznane pod wpływem różnorodnych uwarunkowań mogą kolejny raz ulegać przemianom, co może mieć związek między innymi z ogólną sytuacją ekonomiczną społeczeństwa, przemianami kultury, upowszechnieniem oświaty, dynamiką zmian aspiracji edukacyjnych społeczeństwa itp.³⁵ Dzisiejszy świat, nie jest światem przejrzystym, trwałym, z jasno wytyczoną perspektywą. Według Zbigniewa Kwiecińskiego³⁶ – przeciwnie: świat współczesny, a zwłaszcza nasze polskie życie, pozbawione jest stabilnych ram życia społecznego, pogrążone jest w chaosie norm, zasad i stawia nas przed zagwarantowaną nieprzejrzystością naszej przyszłości. U wielu badaczy

adaptacja w sytuacji zmiany społecznej, tom II, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2017, s. 27.

³² Z. Pietrasieński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 137.

³³ A. Cybal-Michalska, *Spoleczeństwo globalnej zmiany i kondycja współczesnego człowieka - przyczynek do dyskusji nad ideą homo explorans*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 16.

³⁴ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa...*, *op. cit.*, s. 449-451.

³⁵ R. Kwiecińska, J. Łukasik, *Człowiek w świecie zmiany...*, *op. cit.*, s. 12.

³⁶ Z. Kwieciński, *Nauczyciel w grzechach starego świata*, [w:] J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu... op. cit.*, s. 176.

pojawia się refleksja: jak radzić sobie z tym, co nieznane, nieprzewidywalne i w nieustannej zmianie³⁷. Zdaniem Mirosława Szymańskiego w warunkach ciągłej zmiany niemal każda osoba musi ustosunkowywać się do coraz to nowych sytuacji³⁸, nadawać sens i znaczenie własnemu życiu, uczyć się funkcjonować w obecnej rzeczywistości. Ponadto „nieustannie stoimy przed koniecznością dokonywania wyborów dotyczących przyszłości naszej i naszych bliskich”³⁹. W związku z tym współczesny człowiek często doświadcza trudności w odnajdywaniu się w nowych realiach, przeżywa wątpliwości dotyczące określenia swojego miejsca w świecie oraz orientacji w przestrzeni społecznej, odczuwa niepewność przy podejmowaniu decyzji, wybieranej drogi i przyjmowanych rozwiązań. Przygodność, spontaniczność czy sytuacyjny charakter istniejących warunków i okoliczności powodują poczucie niepewności i lęku⁴⁰. Podejrzliwość i nieufność stają się dominującymi odczuciami obywatelskimi⁴¹. Pociąga to za sobą wiele niekorzystnych skutków i komplikacji: zaburzeń psychicznych, niedostosowań społecznych, utraty sensu życia energii, spadku motywacji do działania, czy nawet wycofania się z życia zawodowego i społecznego, jednym słowem destabilizację sytuacji osobistej. W tak złożonej i niełatwej sytuacji jednostka często odczuwa potrzebę wsparcia, poszukuje go. To istotny aspekt życia współczesnego człowieka, który w obliczu egzystencji obarczonej pojawieniem się nowych form ryzyka, niejako z zewnątrz, które staje się coraz bardziej powszechne i uniwersalne⁴², potrzebuje pomocy, mającej na celu przywrócenie poczucia bezpieczeństwa, lepszej adaptacji do nowych warunków, edukacji w zakresie elastycznego reagowania na różne sytuacje, niwelowanie zaburzeń oraz optymalizację jego rozwoju i prewencję. Według Agnieszki Cybal-Michalskiej, nowy profil ryzyka cywilizacyjnego determinuje nowy „askryptywny los zagrożenia”, od którego nie ma możliwości ucieczki, gdyż jest „cywilizacyjnym zrzędzeniem natury”⁴³. Szereg egzystencjalnych reperkusji odnoszących się do społecznego funkcjonowania człowieka jest wynikiem złożoności, przejściowości rzeczywistości społeczno-kulturalnej oraz rosnących wymagań wobec ludzi we wszystkich dziedzinach naszego życia. Dodatkowo także funkcjonuje presja zabezpieczenia się przed przyszłością i przygotowania się na nią. Apele nawołujące do takich działań pojawiają się w sentencjach, sloganach, reklamach, prognozach,

³⁷ J. M. Łukasik, *Zmiana społeczna a współczesny nauczyciel. Rozważania na kanwie socjologii edukacji Mirosława J. Szymańskiego*, [w:] J. M. Łukasik, K. Jagielska, S. Kowal (red.), *W poszukiwaniu dróg. Refleksje na kanwie relacji mistrz - uczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020, s. 179.

³⁸ M. J. Szymański, *Konstruowanie tożsamości...*, *op. cit.*, s. 18.

³⁹ B. Przybylski, *Między rozkwitem a katastrofą. Młodzież akademicka o przyszłości kraju*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 7.

⁴⁰ M. J. Szymański, *Indywidualizacja i różnicowanie społeczne w okresie późnej dorosłości*, [w:] R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 26.

⁴¹ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. w drodze do innej nowoczesności*, tłum: S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002, s. 349.

⁴² A. Cybal-Michalska, *Spoleczeństwo globalnej zmiany i kondycja współczesnego...*, *op. cit.*, s. 18-19.

⁴³ *Ibidem*.

raportach i opracowaniach naukowych⁴⁴. Może to stanowić dodatkowy czynnik obciążający współczesnego człowieka, zwłaszcza iż obecnie w naukach społecznych rysuje się tendencja do utożsamiania przyszłości z niepewnością, nieprzewidywalnością, zmiennością. Przyszłość to *terra incognita*; to równocześnie szanse i zagrożenia. Przez część opowieści pobrzmiewa optymizm: świat przyszłości jawi się w nich jako demokratyczny, stabilny, pokojowy, otwarty. Z kolei narracje katastroficzne prorokują upadek społeczeństw, degradację środowiska i dalszy wzrost nierówności społecznych⁴⁵. Przeciwstawne wizje świata w przyszłości oraz miejsca i sytuacji człowieka w tym świecie osłabiają poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji jednostki, co negatywnie wpływa na jej funkcjonowanie.

Adaptacja społeczeństwa do zmian i świadomego uczestnictwa w nich wiąże się ze stanem świadomości i cechami społeczeństwa. Wyzwania społeczne i dylematy rozwojowe stanowią zadania jakościowo nowe i wielce skomplikowane. Wymagają pogłębionego i systematycznego poznawania zmiennej i złożonej rzeczywistości społecznej, przyrodniczej, naukowej, technicznej, informacyjnej, tendencji ich rozwoju w kontekstach międzynarodowych i w ramach wspólnot, w których żyjemy⁴⁶. W tym procesie edukacja może i powinna stanowić klucz do wielu wyzwań, które niesie współczesna rzeczywistość. Globalizacja, o której mówi się, że jest nią to, co dzieje się z nami wszystkimi⁴⁷, tkwi swoimi korzeniami w odwiecznie towarzyszących ludzkości kryzysach, których przezwyciężenia szuka się w przyjęciu wspólnych celów i działań w megaskali, zaś problemy, jakie z nich wynikają, stają się problemami wspólnymi dla współczesnego świata. Zmiany w życiu człowieka w globalizującym się świecie są niejako uwarunkowane jego postawą wobec własnej edukacji, ta zaś sama musi się dostosowywać do jego potrzeb życiowych, w tym potrzeb autoedukacyjnych, które ustawicznie ulegają zmianie, zaś przede wszystkim ich zakres się poszerza⁴⁸. Wobec wielu nowych, trudnych i niepokojących zjawisk, zarówno w skali globalnej, jak i lokalnej, które obserwujemy współcześnie oraz odczuwamy niemal w każdej dziedzinie naszego życia, chodzi o budowanie jednostkowej świadomości oraz możliwości decydowania o własnym losie, ponieważ podmiotowe uwalnianie się od zależności, odrzucanie opresji, przekraczanie ograniczeń oraz obrona przed przymusem stanowią niejako symptomy dnia codziennego współczesnego

⁴⁴ B. Przybylski, *Między rozkwitem...*, *op. cit.* s. 7.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 8.

⁴⁶ J. Szempruch, *Przygotowanie edukacyjne człowieka do funkcjonowania w warunkach współczesnej cywilizacji*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Problemy edukacji jutra w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Humanitas, Sosnowiec 2012, s. 34; J. Szempruch, *The goals of modern education in changing society*, [w:] B. Pitula, I. Nowosad (eds.), *Education - Multiplicity of Meanings, Commonality of Goals*, Vandenhoeck & Ruprecht unipress, Göttingen 2022, s. 25.

⁴⁷ Z. Bauman, *Globalizacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000, s. 72.

⁴⁸ A. de Tchorzewski, *Globalizacja jako źródło przesilen w edukacji*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*, TransHumana, Białystok 2003, s. 35.

człowieka, niezależnie od statusu socjoekonomicznego, płci, wykształcenia czy poglądów. Stąd konieczność przygotowania młodych pokoleń do życia w rzeczywistości zmiennej, dynamicznej, pełnej napięć, charakteryzującej się ogromnym postępem cywilizacyjnym, obfitującej wieloma złożonościami oraz zagrożeniami.

Globalny kontekst zmiany społecznej

Obecnie jedną z głównych przyczyn nasilenia zmiany społecznej jest globalizacja. Równocześnie trudno jest opisać i wyjaśnić wszystkie czynniki i mechanizmy powodujące jej zaistnienie. Należy przyjąć, że jej napędem jest niespotykany w dotychczasowych dziejach ludzkości dynamiczny, wręcz rewolucyjny postęp technologiczny, komunikacyjny, telekomunikacyjny i internetowy, który spowodował deterioryzację, kompresję czasu i przestrzeni oraz mundializację idei i przyczynił się przede wszystkim do powstania wizji świata nazywanego „globalną wioską”⁴⁹. W takich okolicznościach rodzą się nadzieje na lepsze warunki ludzkiej egzystencji i rozwoju, jednocześnie ujawniają się nowe konflikty, podziały czy też lęki, nasilają się niekorzystne zjawiska⁵⁰, mające ogromny wpływ na kondycję jednostek i całych społeczeństw. Globalizacja jest źródłem zmian i przesileń. Splatanie się złożonych procesów zmiany z postępem naukowo-technicznym, a także specyficznymi dla niektórych krajów Europy Środkowej i Wschodniej procesami transformacji ustrojowej i integracji europejskiej powoduje gwałtowne, często nieoczekiwane fakty i zjawiska. Mają one wpływ na przekształcenia warunków życia młodego pokolenia i osób dorosłych. Oddziałują na zmiany świadomości społecznej, upowszechnianie się niespotykanych wcześniej stylów życia i nieznanych dotąd orientacji życiowych⁵¹. Globalizacja poddawana jest wnikliwej analizie przez przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Wyjaśnianie globalnych procesów zmieniających świat odbywa się w dwóch perspektywach: jako postęp standardu życia ludzkości i jako źródło ogólnoswiatowych problemów. Podejmowane są próby tłumaczenia czynników i mechanizmów przyczyniających się do zaistnienia globalizacji oraz ukazania różnego jej oblicza.

Żyjemy w niełatwych czasach, niezwykle trudnych do opisanego ze względu na skomplikowane mechanizmy i reguły społeczne, które pozwalają nam przewidywać działania, zachowania, procesy i kierunki zmian⁵². Z jednej strony, świat jest pełen wyzwań, a skutki postępu naukowo-technicznego okazują się nie zawsze korzystne dla człowieka. Uwidaczniają się problemy i kryzysy, które w znaczący sposób zaburzają skuteczne i sprawne funkcjonowanie

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, *Edukacja wobec ładu społecznego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 9.

⁵¹ M. J. Szymański, *Socjologia edukacji...*, *op. cit.*, s. 59.

⁵² J. Szempruch, K. Potyrała, *School Transformation and Social Change*, Vandenhoeck & Ruprecht unipress, Göttingen 2022, s. 7.

społeczne, gospodarcze i polityczne. Jednocześnie, obok niebezpieczeństw i różnych form ryzyka, zmiany społeczne przynoszą także wiele niespotykanych wcześniej możliwości niemal w każdej sferze życia współczesnego człowieka: w zakresie warunków bytowych, możliwości edukacyjnych, komunikacji międzyludzkiej, przemieszczania się itp. Niemniej należy brać pod uwagę również takie sytuacje, w których „korzystne zmiany prowadzą niejednokrotnie do głębokich frustracji i niezadowolenia osób, które nie radzą sobie w nowej sytuacji ze względu na małą operatywność, niski poziom wykształcenia czy nieadekwatność kwalifikacji do potrzeby rynku pracy”⁵³.

Pod wpływem globalizacji, kolejnej fazy rewolucji naukowo-technicznej, wielostronnych przemian kultury pojawia się konkurencja wartości i wzorów osobowych, często zupełnie przeciwstawnych, bądź też na tyle niespójnych, że podważane są podstawy wzajemnego zrozumienia i solidarności społecznej. Typowe dla ponowoczesności migotanie znaczeń otwiera wielokierunkowość możliwych wyborów, a to oznacza, że rozchodzą się lub rozmiągają trajektorie ludzkiego życia. W związku z tym nie jest łatwo stwierdzić, które z dróg są lepsze i prowadzą do sukcesów, które natomiast mogą zaprowadzić do nieuchronnej porażki⁵⁴. Wpływa to na całą egzystencjalną sytuację człowieka, a także na jego świadomość i poczucie sensu życia⁵⁵. Globalizacja jako swoisty proces makrospołeczny zmienia naturę ludzkiej tożsamości choćby z tego powodu, że dewaluuje tradycyjnie ukształtowane wartości, wzory życia, dążenia, a w każdym razie prowadzi do ich relatywizacji⁵⁶. Przeważająca część ludności permanentnie poszukuje swojego miejsca lub cieszy się z chwilowo osiągniętego statusu⁵⁷, wiąże się to z ustawicznym poszukiwaniem swojego miejsca, sensu i trwałości, co w niestabilnych warunkach i okolicznościach jest trudne, czasem wręcz niemożliwe. Zatem problemem współczesnego człowieka, problemem każdego z nas jest nieustanna praca nad własną tożsamością⁵⁸, która zawsze jest efektem wieloczynnikowej struktury interakcji jednostki z otoczeniem.

Poszukiwanie podstaw, na których można zbudować poczucie zakorzenienia w świecie, poczucie bezpiecznej w niej swojskości jest ważnym, a może najważniejszym zadaniem biograficznym⁵⁹. Obok wolności, którą jednostka otrzymuje, człowiek znajdujący się w sytuacji nieustannej zmiany ma do czynienia z całą masą barier, których wysokość ciągle się

⁵³ J. Szempruch, *Przygotowanie edukacyjne człowieka...*, *op. cit.*, s. 18.

⁵⁴ Z. Melosik, M. J. Szymański, *Wstęp*, [w:] Z. Melosik, M. J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016, s. 8.

⁵⁵ M. J. Szymański, *Konstruowanie tożsamości...*, *op. cit.*, s. 17.

⁵⁶ A. Bogaj, *Konsekwencje procesu globalizacji w edukacji*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacyjne problemy czasu globalizacji...*, *op. cit.*, s. 43.

⁵⁷ Z. Melosik, M. J. Szymański, *Wstęp...*, *op. cit.*, s. 8.

⁵⁸ M. Nowak-Dziemianowicz, *Tożsamościowe praktyki scalające w sytuacji permanentnej zmiany*, [w:] Z. Melosik, M. J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach...*, *op. cit.*, s. 48.

⁵⁹ *Ibidem*.

zmienia, a także z pojawieniem się lub potencjalną możliwością wystąpienia coraz to nowych okoliczności, które mogą sprzyjać zamierzeniom, ale wyzwalają też nieistniejące wcześniej trudności. Stwarza to nastroje niepokoju i niepewności dość powszechne w obecnych czasach⁶⁰. Zdaniem Anthony'ego Giddens'a – życie w świecie późnej nowoczesności niesie wiele napięć i problemów na poziomie tożsamościowym⁶¹. Współcześnie mamy do czynienia ze stałym zagrożeniem tożsamości indywidualnej. Życie w kulturze ryzyka nieuchronnie prowadzi do trwałego poczucia lęku, który jest wzmacniany przez nieprzewidywalność i brak możliwości oszacowania ryzyka⁶². Wiele osób przeżywa dylematy tożsamościowe, które nieustannie są pogłębiane przez niesprzyjające okoliczności, w których człowiek funkcjonuje, związane ze sprzecznymi standardami i oczekiwaniami ze strony grup społecznych czy instytucji. Położenie jednostki komplikować może się tym bardziej, jeśli jej aktualna sytuacja osobista jest trudna, „gdy przeżywa perturbacje osobowościowe lub odnotowuje zasadnicze zwroty biograficzne”⁶³.

Agnieszka Cybal-Michalska zwraca uwagę na bardzo ważny fakt, mianowicie na powiązania problemów globalnych z losami jednostek. Jak zaznacza, taka obustronna relacja przebiega dwukierunkowo: od „osoby” do „planety” i od „planety” do „osoby”⁶⁴. Poczynania jednostek składają się na to, co określane jest jako problemy o skali globalnej i – odwrotnie – rzeczywistość współczesnego świata wyznacza warunki egzystencji poszczególnych osób⁶⁵. Taka zależność wyłania się także z definicji globalizacji autorstwa Anthony'ego Giddens'a⁶⁶: „to nie tylko proces oznaczający zacieśnianie się stosunków i wzrost współzależności w skali globalnej, ale także świat, w którym inni odczuwają skutki naszych działań, a my odczuwamy problemy globalne”. Jest to szczególnie ważne w kontekście wszelkich negatywnych zjawisk, np. marginalizacji, wykluczeń społecznych i kulturowych, terroryzmu czy nadmiernej eksploatacji zasobów naturalnych itp. Takie konsekwencje globalizacji generują potrzebę przyjęcia nowych wzorców stylu życia, które uwzględniałyby „globalną świadomość”⁶⁷, dotyczącą obowiązków i odpowiedzialności, jaką ponosimy za siebie nawzajem. W tych warunkach ogromne znaczenie ma wybór między nieukrywaniem indywidualizmem, niemal wyłącznym kierowaniem się własnym interesem a solidarnością i prospołecznością, a więc cechami, które w czasach gwałtownej zmiany społecznej są bardzo potrzebne, ale nie są szczególnie nagłaśniane

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. >>Ja<< i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 275.

⁶² *Ibidem*, s. 249-253.

⁶³ M. J. Szymański, *Kim jestem? Tożsamość jako zadanie w czasach gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] Lubelski „Rocznik Pedagogiczny” 2016, T. XXXV, z. 1, s. 12.

⁶⁴ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 2006, s. 67-68.

⁶⁵ M. J. Szymański, *Kim jestem...*, *op. cit.*, s. 14.

⁶⁶ A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 97.

⁶⁷ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży...*, *op. cit.*, s. 67-68.

i promowane⁶⁸.

Tożsamość dziś jest formą praktyki poznawczej, która nie tylko dostarcza busoli i kotwicy⁶⁹, ale pozwala na elastyczne i zmienne orientowanie się w nieciągłej czasoprzestrzeni i niejednorodnym systemie znaczeń kulturowych, jakie niesione są przez procesy globalizacji⁷⁰. Przemiany współczesnego świata skłaniają do poszukiwania odpowiedzi na wciąż pojawiające się pytania, które wynikają z zagubienia jednostki we współczesnej rzeczywistości: nieoczywistej, złożonej, wielowymiarowej. Pytania te często dotyczą własnego „Ja”, tego, kim jesteśmy, kim się stajemy, a także odnoszą się do własnego miejsca jednostki oraz jej roli w przyszłości. Jak słusznie zauważa Mirosław Szymański, wchodzenie w przyszłość nie dokonuje się dziś w sposób rutynowy plemiennie lub pokoleniowo, a jest zadaniem indywidualnie rozwiązywanym przez jednostkę, stąd dość naturalnym skutkiem tego może być samotność⁷¹. Systemy wartości, style i jakość życia, pula możliwych wyborów, związane z nimi obietnice, oczekiwania, a także konsekwencje i sankcje za ich dokonywanie nie są już zakorzenione w przeszłości. Nie są i nie muszą się z niej wywodzić. Pojawiają się niemal każdego dnia nowe aksjonormatywne oferty, nowe możliwości w zakresie naszych decyzji, zachowań, aktywności⁷². Obecnie przeszłość naszych rodziców, dziadków (ich zawód, ich styl i jakość życia, dokonywane przez nich wybory) nie są i być nie muszą dla nas żadnym wzorem ani układem odniesienia. Nie są i nim także i nie muszą być dla naszych dzieci⁷³. Taka sytuacja może niekorzystnie wpływać na orientację w wartościach oraz rozwój perspektyw życiowych jednostki. Uczucie to może być potęgowane na skutek permanentnego przeżywania niepewności, co do podejmowanych wyborów. Dotyczy to w szczególności ludzi młodych, tworzących własną biografię, budujących swą tożsamość, „urządających się” w świecie pełnym nowych możliwości, ale też przepełnionym niebezpieczeństwami. Zdaniem Zygmunta Baumana, „właściwie każda lub prawie każda sytuacja w ponowoczesnej rzeczywistości zawiera elementy nowe, niedoświadczone poprzednio, nieprzywodzące na myśl nawykowych, zestereotypizowanych skojarzeń. Zatem wymaga to od jednostek nowatorstwa i inicjatywy, domaga się inwencji twórczej i modyfikowania, jeśli nie odrzucania tradycji”⁷⁴. W XXI

⁶⁸ Z. Melosik, M. J. Szymański, *Wstęp...*, *op. cit.*, s. 8.

⁶⁹ Kompas - ponieważ każdy człowiek oczekuje jednoznacznego wskazania mu drogi służącej zajęciu określonego miejsca w społeczeństwie. Kotwica zaś, gdyż stabilizuje ona każdy podmiot, określa jego konkretne położenie w społeczeństwie przy pomocy szeregu stałych parametrów, a w konsekwencji daje pewność życiową.

⁷⁰ B. Misztal, *Teoria socjologiczna...*, *op. cit.*, s. 157.

⁷¹ M. J. Szymański, *Konstruowanie tożsamości...*, *op. cit.*, s. 17.

⁷² Jedno z przedsiębiorstw zajmujących się produkcją i sprzedażą mebli (marka ogólnosiwiatowa - w chwili obecnej na terenie 36 krajów funkcjonują 273 sklepy) w 2022 reklamuje się spotem telewizyjnym, w którym możemy usłyszeć m.in.: „Kto powiedział, że w życiu możesz być tylko jedną osobą, że musisz być tym, na kogo wyglądasz, że nie możesz zmieniać tego, co już ustalone? Życie układasz całe życie”, <https://www.youtube.pl> (dostęp: 2.04.2022).

⁷³ M. Nowak-Dziemianowicz, *Zmiana jako przedmiot...*, *op. cit.*, s. 82.

⁷⁴ Z. Bauman, *Kultura i społeczeństwo. Preliminaria*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966, s. 432.

w wobec nowych paradygmatów złożoności, nieodwracalności, globalizacji i niepewności na plan pierwszy powracają swoboda i twórcza zdolność człowieka⁷⁵. Według Zygmunta Baumana „ulubionym bohaterem płynnej ponowoczesności jest niczym nieobciążona, swobodnie poruszająca się jednostka. Bycie <<ustalonym>>, <<zidentyfikowanym>>, na sztywno i bez możliwości zmian, staje się coraz gorzej widziane”⁷⁶. Współczesność nachalnie powtarza: możesz być każdym, możesz wybrać, co chcesz, żyć jak sobie życzysz. Ta absolutna wolność (oczywiście w sferze wyobrażeń i deklaracji) dotyczy wszystkich sfer życia. Możliwych i dostępnych jest wiele zawodów, orientacje życiowe, aspiracje i wyobrażenia na temat własnego życia. Możliwe są dowolne, sprzeczne ze sobą czy nawet wykluczające się tożsamości. Dzisiaj, kiedy można być każdym, coraz więcej z nas nie wie, kim jest lub czuje się nikim⁷⁷. Niespójna tożsamość w dzisiejszych czasach staje się problemem, wymagającym ustawicznej pracy nad sobą.

Nowoczesność wywiera istotny wpływ na człowieka i prowadzi do wytworzenia się swoistego typu człowieka nowoczesnego. Alex Inkeles, przyjmując założenie, że na osobowość ludzi żyjących w społeczeństwie nowoczesnym wpływają: urbanizacja, industrializacja, ruchliwość społeczna oraz masowa komunikacja i kultura, opracował model teoretyczny, który obejmuje dziewięć rysów osobowościowych:

1. otwartość na innowacje i zmianę, potrzebę nowych doświadczeń;
2. gotowość do wypowiedzania i uzasadniania własnych opinii, tolerancję dla opinii odmiennych, świadomość wielości opinii i poglądów;
3. perspektywną orientację wobec czasu, skoncentrowanie raczej na przyszłości niż przeszłości, podkreślającą cnotę punktualności;
4. poczucie mocy podmiotowej, czyli przekonanie o możliwości rozwiązania wyzwań oraz problemów społecznych i osobistych pod warunkiem podjęcia wspólnie lub pojedynczo odpowiednich działań;
5. antycypowanie przyszłych wydarzeń i planowanie przyszłych działań, polegające na zaangażowaniu wyobraźni w celu odpowiedniego nastawienia się do przyszłości;
6. zaufanie do porządku społecznego, wiarę w prawidłowość, przewidywalność i kalkulowalność życia społecznego;
7. poczucie sprawiedliwości rozdzielczej, czyli uznanie nierównego rozdziału dóbr i przywilejów, jeżeli jest to regulowane wyraźnymi zasadami, szczególnie zasadą merytokratyczną, według której nierówno wynagradza się nierówne zasługi;

⁷⁵ F. Mayor, *Przyszłość świata*, Raport UNESCO, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 12-13.

⁷⁶ Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Tłum. E. Klekot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 30.

⁷⁷ M. Nowak-Dziemianowicz, *Zmiana jako przedmiot...*, *op. cit.*, s. 82.

8. przywiązywanie wielkiej wagi do edukacji i samodoskonalenia się;
9. szanowanie godności innych, nawet przedstawicieli niższej pozycji społecznej czy pozostających w relacjach podległości⁷⁸.

Niezależnie od tego, jak będziemy określać dokonujące się we współczesnym świecie zmiany, jaki będziemy mieć do nich stosunek oraz jak odnajdziemy się w rzeczywistości, w której właściwie wszystko jest tymczasowe i „do odwołania”, jak zasymilujemy różnorodne wzory kulturowe, jedno jest pewne: „mamy do czynienia ze zmianą uchwytą także na poziomie świadomości przeciętnego człowieka, który ma poczucie znajdowania się w ciągłym ruchu, w komplikującym się coraz bardziej życiu społecznym”⁷⁹. Aby przystosować się do panujących warunków, sprostać wymaganiom współczesnego świata (a właściwie wielości światów), niezbędna jest wzmożona aktywność życiowa jednostki; (...) biografia współczesnego człowieka stanowi konsekwencję jego kolejnych wyborów, zmagania się z przeciwnościami i radzenia sobie z ryzykiem, które wiąże się z dokonywanymi wyborami i podejmowanym działaniem”⁸⁰.

Nowoczesne społeczeństwo nadmiernie obciąża człowieka. Co prawda ma on okazję i możliwość doświadczania siebie jako osobę postępującą w sposób tylko sobie właściwy, autonomiczny, natomiast ciągle musi pamiętać, iż jego indywidualny pomysł na życie poddawany jest standaryzacji wskutek oddziaływań ze strony rynku i mediów⁸¹, ponieważ według Giddens'a „nie tylko styl życia, ale samorealizacja jednostki może zostać opakowana i rozprowadzona zgodnie z zasadami rynku”⁸², wiąże się to na ogół z posiadaniem pożądaných dóbr i dążenie do sztucznie skonstruowanego stylu życia⁸³. Przemiany cywilizacyjne generują wiele nowych problemów, stawiają człowieka w sytuacjach koniecznych wyborów. W takich warunkach może się on łatwo pogubić oraz odczuwać dyskomfort przy podejmowaniu decyzji w warunkach trudnych i zmiennych. Zdaniem Mirosława Szymańskiego współcześnie konstruowanie tożsamości odbywa się także właśnie w warunkach zdarzeń między doświadczeniami osobistymi a doświadczeniami rynkowymi. Gospodarka rynkowa obejmuje zarówno sferę pracy, jak i konsumpcji⁸⁴.

Rynek pracy wyraźnie się zmienia. W tym obszarze obserwujemy wiele znaczących i postępujących zmian związanych ze wzrostem, m. in. znaczenia techniki i informacji w funkcjonowaniu gospodarki, zmianami w strukturze produkcji, presją konkurencyjności.

⁷⁸ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa...*, *op. cit.*, s. 623-624.

⁷⁹ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach...*, *op. cit.*, s. 24.

⁸⁰ M. J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

⁸¹ O. Speck, *Być nauczycielem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 62.

⁸² A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, *op. cit.*, s. 270.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ M. J. Szymański, *Kim jestem? Tożsamość jako zadanie...*, *op. cit.*, s. 19.

Główne przeobrażenia obejmują:

- przesunięcie zatrudnienia do sektora usług z rolnictwa i przemysłu;
- obniżenie zatrudnienia w pełnym wymiarze czasu pracy na rzecz wzrostu zatrudnienia w niepełnym wymiarze czasu pracy;
- wzrost mobilności zawodowej i migracji zarobkowych; – zwiększenie aktywności zawodowej kobiet;
- wzrost aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych; – powstawanie nowych form zatrudnienia;
- zjawisko elastycznego dostosowania zarówno wykształcenia, kompetencji, kwalifikacji, jak też dyspozycyjności do potrzeb rynku pracy i wymagań pracodawcy⁸⁵.

W dynamikę zmian i sytuacji nieprzewidywalnych, z którymi mierzy się współczesny człowiek, wpisuje się doświadczana przez ludzi na całym świecie pandemia wywołana koronawirusem SARS-CoV-2. Ogólnoświatowa pandemia Covid-19 dotkliwie odcisnęła swój ślad na rynku pracy. Na przestrzeni kilkunastu ostatnich miesięcy zaobserwować można było, że ulegał on poważnym przeobrażeniom. Procesy tych zmian wydawały się być całkowicie podporządkowane pandemicznym rytmom. To bez wątpienia był bardzo trudny okres dla rynku pracy, który pozostawał zarówno pod wpływem szoku wywołanego pandemią, jak i przyjętych przez rząd rozwiązań, zmierzających do przeciwdziałania skutkom rozprzestrzeniania się koronawirusa. I chociaż każdy z tych elementów w różnym stopniu oddziaływał na poszczególne sektory gospodarki, to i tak można mówić o wielu ilościowych i jakościowych zmianach dokonujących się zarówno po podażowej, jak i popytowej stronie rynku pracy. W tym okresie dominowała praca zdalna⁸⁶, zdecydowanie wygodna, nierzadko komfortowa, jednakże niosąca za sobą również pewne zagrożenie i trudy, ponieważ wymaga określonych warunków lokalowych,

⁸⁵ J. Słoman, *Podstawy ekonomii*, PWN, Warszawa 2001, s. 184-185.

⁸⁶ Praca zdalna, która kiedyś stanowiła przywilej i wyjątek jedynie dla niektórych pracowników, stała się najpopularniejszą formą wykonywania obowiązków. Pozwala ona na odizolowanie od siebie członków zespołu, dzięki czemu możliwe jest zachowanie dystansu społecznego, a co za tym idzie, zmniejszenie ryzyka zachorowania. Dzięki temu pracownicy mogą w pełni poświęcać się swoim obowiązkom, jednocześnie zmniejszając prawdopodobieństwo powstania niewydolności w zespole, ze względu na dużą ilość zwolnień lekarskich. Społeczeństwo zmieniło też swoją dotychczasową opinię na temat pracy zdalnej. Do niedawna była ona postrzegana jako ta mniej wartościowa, niewymagająca i w ogólnym rozrachunku okazała się przyjemna. Rozpowszechnienie pracy z domu pomogło wpłynąć na zdanie osób, które nie miały wcześniej do czynienia z taką metodą wykonywania obowiązków. Według przeprowadzanych badań, nawet 88% Polaków zadeklarowało chęć posiadania możliwości częściowej pracy zdalnej, również po zakończeniu pandemii.

sprzętu, innej organizacji pracy⁸⁷, a także kompetencji cyfrowych⁸⁸. Ze względu na brak innych możliwości, dla wielu osób praca zdalna jest nowym doświadczeniem. Niespotykana dotąd skala korzystania z pracy w takiej formie – z elastycznym czasem pracy oraz wykonywaniem jej na odległość, wymusiła zastosowanie nowych rozwiązań w organizacji pracy większości firm oraz konieczność wykazania się przez obywateli kompetencjami cyfrowymi i umiejętnościami podstawowymi w dziedzinie technologii informacji i komunikacji (TIK). W warunkach pandemii szczególnie, widoczna jest tendencja zmian strukturalnych i organizacyjnych pracy, pojawiają się nowe kwalifikacje i umiejętności, a także nieznanne dotychczas formy pracy oraz zawody i specjalności. Współcześnie praca realizowana jest przez człowieka w nowej i ciągle zmieniającej się globalnej gospodarce, przez to także uzyskuje nowe wymiary cywilizacyjne i kulturowe. Jej wyniki są towarem na globalnym rynku towarów i usług. Świadomi jesteśmy faktu, iż praca zmienia się i będzie dalej się zmieniać w inną pracę człowieka w najbliższej – dającej się przewidzieć przyszłości. Dziś praca realizowana jest w nieustannie zmieniającym się środowisku z wykorzystaniem nowych metod, m.in. nowoczesnych technologii. Dotyczy to także pracy nauczyciela. Szkoła – podstawowe miejsce pracy nauczyciela – zmieniła swój charakter pod względem urbanistycznym, architektonicznym i technicznym⁸⁹.

Nowe okoliczności sprawiają, iż „współcześnie rynek pracy coraz częściej kojarzy się z niepewnością zatrudnienia, stresem, nowymi i ryzykownymi formami niepełnego zatrudnienia, destandardyzacją pracy, jej czasu i miejsca”⁹⁰. Atmosfera ryzyka i niepewności determinuje zachowanie współczesnego człowieka, ma wpływ na jego wybory, a także sposób funkcjonowania w społeczeństwie. Beck zwraca uwagę, że kategoria ryzyka obejmuje obcowanie z niepewnością, której przyrost wiedzy niejednokrotnie nie tylko nie potrafi dziś przezwyciężyć, lecz ją właśnie powoduje⁹¹. Ryzyko jest obecnie stałym elementem życia społecznego. Globalność kryzysu, jego nieuchronność, przyczyniła się do zmian w funkcjonowaniu społecznym człowieka. Konieczne jest zatem zwrócenie uwagi na nieprzejrzystość, płynność oraz niepewność sytuacji społecznych, w jakich ludziom przychodzi funkcjonować, gdyż

⁸⁷ Praca zdalna stała się jedną z najważniejszych zmian na rynku pracy w czasie pandemii. Jej skutki są także obserwowalne w życiu niemal każdej współczesnej rodziny. Można rozpatrywać je na kilku poziomach:

- a) mikro - gdy chodzi o wszelkie problemy dnia codziennego, jak chociażby pogodzenie pracy rodziców i zdalnych lekcji dzieci na kilkudziesięciu metrach kwadratowych lub niemożność zorganizowania opieki nad dziećmi, gdy szkoły są zamknięte, dziadkowie odizolowani, a rodzice muszą iść do pracy;
- b) makro - gdy nagle spadają dochody i poczucia bezpieczeństwa u wielu rodzin, zwłaszcza z grup ubogich czy marginalizowanych.

⁸⁸ *Polski rynek pracy w dobie pandemii*. Rozmowa z dr E. Ignaciuk z Wydziału Ekonomicznego UG | Aktualności - Uniwersytet Gdański, <https://ug.edu.pl/news/pl> (dostęp: 15.09.2021).

⁸⁹ W. Furmanek, *Nowa praca nauczycieli. Nowy nauczyciel wyzwaniem dla pedagogiki*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna” 2020, nr 5, s. 336 -337.

⁹⁰ J. Szempruch, *Przygotowanie edukacyjne człowieka...*, op. cit., s. 19.

⁹¹ U. Beck, *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa 2012, s. 17.

„coraz więcej aktywności życiowej koncentruje się wokół absorpcji niepewności, wyliczenia ryzyka, zmniejszenia zagrożeń, zabezpieczenia przed nimi itp.”⁹²

Istotnym elementem rzeczywistości społecznej jest także konsumpcja, postrzegana w kontekście kulturowym, społecznym i politycznym jako czynnik regulujący życie społeczne, główne medium reprodukcji porządku społecznego i narzędzie poznawania społeczeństwa. Osadzenie konsumpcji w społecznych warunkach ramowych umożliwia ujmowanie jej jako ważnej zmiennej opisującej współczesne społeczeństwo i jego przemiany⁹³. Konsumpcja to ważny proces społeczny i niezmiernie istotna sfera życia społeczno-gospodarczego. W związku z tym przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych zajmują się kwestią konsumpcjonizmu, interesują się rolą, jaką pełni konsumpcja w życiu gospodarczym i społecznym, ale też efektami zaspokajania ludzkich potrzeb. Następstwa konsumpcji mogą mieć wymiar biologiczny, psychiczny, społeczny, kulturowy i gospodarczy⁹⁴.

Tabela 2. Następstwa konsumpcji

Wymiar skutków konsumpcji	Następstwa
biologiczny →	harmonijny rozwój całego organizmu, zdrowie, możliwość działania
psychiczny →	harmonijny i zrównoważony rozwój organizmu od strony systemu psychicznego
gospodarczy →	1) zwiększenie stanu posiadania, rozszerzenia zakresu decyzji gospodarczych (sfera mikroekonomiczna) 2) równowaga rynkowa, tempo wzrostu ekonomicznego itp. (sfera makroekonomiczna)
kulturowy →	decyzje wyborów środków zaspokajania potrzeb konsumenckich, reakcje po zaspokojeniu tych potrzeb

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Szczepański, *Konsumpcja a rozwój człowieka...*, op. cit., s. 198 - 213

Spoleczne skutki konsumpcji mają wymiar makrospołeczny i mikrospołeczny. Pierwsze z nich odnoszą się do zmian strukturalnych społeczeństwa i procesu jego rozwoju, natomiast w wymiarze mikro – skutki konsumpcji to przede wszystkim te, które przejawiają się w pełnieniu roli konsumenta. Funkcje społeczne konsumpcji możemy rozpatrywać z perspektywy jednostki i z perspektywy systemu społecznego. W ujęciu mikro możemy mówić o takich funkcjach

⁹² J. Hryniewicz, *Spoleczeństwo ryzyka. Teoria, model, analiza krytyczna*, „Przegląd Socjologiczny” 2014, Tom 63 (LXIII), Zeszyt 2, s. 14.

⁹³ F. Byłok, *Przemiany społecznego znaczenia konsumpcji we współczesnym społeczeństwie*, „Annales: etyka w życiu gospodarczym”, 2006, vol. 9, nr 1, s. 209, <http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/>, dostęp: 13.11.2021.

⁹⁴ J. Szczepański, *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*, PWE, Warszawa 1981, s. 198-213.

konsumpcji:

1. zapewnienie określonej jakości życia, tj. dobrego zdrowia i samopoczucia;
2. kształtowanie systemu wartości i osobowości człowieka;
3. umożliwienie identyfikacji tożsamości jednostkowej i przynależności do grupy;
4. utrwalanie statusu społecznego i potwierdzenie zajmowanego miejsca w strukturze społecznej;
5. nadawania dobrom i usługom konsumpcyjnym znaczenia symbolicznego;
6. środka ekspresyjno-komunikacyjnego⁹⁵.

Widać zatem, że konsumpcja wpływa na osobowość człowieka oraz na wiele sfer jego życia, stając się siłą sprawczą ważnych zjawisk społecznych. Jest współcześnie jednym z głównych instrumentów kreowania jednostkowej tożsamości, koncepcji samego siebie i samookreślenia się w przestrzeni społecznej, co w znaczący sposób wpływa na wybór strategii działania jednostki i na jego stosunek do otoczenia społecznego⁹⁶. „Przy czym taka tożsamość nie wyraża się w jednej postaci, ale występuje w wielu różnych odmianach, między którymi nie ma zasadniczych różnic. Jednostka może swobodnie wybierać różne tożsamości w zależności od sytuacji społecznej. Można mówić w tym przypadku o swoistej płynności tożsamości”⁹⁷.

Russel W. Beck uważa, że konsumpcja kreuje jednostkową tożsamość, poprzez⁹⁸:

1. konsumowanie określonego rodzaju dóbr konsumpcyjnych (wyznaczniki światopoglądu i systemu wartości jednostki, jej sposobu postrzegania świata, tj. konsumpcja „zielona” oznacza prezentowanie proekologicznego systemu wartości);
2. posiadanie określonych dóbr konsumpcyjnych (współcześnie jest jedyną możliwą i dopuszczalną formą manifestacji określonego światopoglądu, filozofii życiowej, oczekiwanego przez jednostkę statusu i pozycji społecznej);
3. przyporządkowanie niektórych dóbr konsumpcyjnych do określonych grup społecznych (posiadanie tych dóbr przez jest wynikiem z przynależności do konkretnych grup; rodzaj konsumpcji staje się jedynym wyznacznikiem wartości, wokół których jednostka buduje tożsamość opartą na grupowej identyfikacji, np. kultura techno).

Siła konsumpcjonizmu tkwi w tym, że dostarcza instrumentów (dóbr konsumpcyjnych i wzorów konsumpcji) służących do tworzenia jednostkowej i zbiorowej tożsamości dla wszystkich jednostek, w każdym czasie i miejscu na świecie. Zaletą tej ideologii jest to, że oferuje nowe formy życia społecznego i formy identyfikacji, które są dostępne powszechnie. Można powiedzieć, że zapewnia złudzenie równości w nierówności, czyli ludzie mają równy dostęp do

⁹⁵ F. Byłok, *Przemiany społecznego znaczenia konsumpcji...*, *op. cit.*, s. 212.

⁹⁶ M. Krajewski, *Konsumpcja i współczesność. O pewnej perspektywie rozumienia świata społecznego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997, nr 3, s. 7.

⁹⁷ F. Byłok, *Meandry konsumpcji we współczesnym społeczeństwie: konsumpcjonizm versus dekonsumpcja*, „Annales: etyka w życiu gospodarczym” 2016, vol. 9, nr 1, s. 55-69, <https://dspace.uni.lodz.pl/> (dostęp 13.12. 2021).

⁹⁸ Za: M. Krajewski, *Konsumpcja i współczesność...*, *op. cit.*, s. 19-30.

dóbr konsumpcyjnych, ale nabywać mogą je jedynie ci, którzy posiadają odpowiednie środki finansowe⁹⁹. Gerhart Schulze, szukając odpowiedzi na pytanie o kulturowe uwarunkowania życia człowieka w społeczeństwie dobrobytu, wskazuje, że sens życia współczesnego człowieka warunkuje dążenie do przeżywania przyjemności i przygody¹⁰⁰. Dobra konsumpcyjne z zawartością przyjemności służą realizacji celów życiowych, dzięki nim życie konsumenta nabiera sensu, można więc uznać, iż „konsumpcja staje się elementem dynamizującym przemiany społeczne i kulturę oraz pełni funkcję regulatora życia społecznego”¹⁰¹.

Możliwość dowolnego kształtowania tożsamości we współczesnym świecie umożliwiają, a nawet determinują media, które pełnią rolę wspomagającą w jej budowaniu, a nawet określane bywają motorem i kreatorem ludzkiej tożsamości. Są istotnym czynnikiem kształtującym osobowość człowieka, zaś Internet staje się przestrzenią dominującą w kwestii zdobywania informacji, wymiany myśli, edukacji, kontaktów międzyludzkich czy też rozrywki. W ponowoczesnym porządku dominuje pozycja mediów i kreowana przez nie wizja świata, bowiem, jak konstatuje Zbyszko Melosik „media nie tylko reprezentują rzeczywistość, ale ją kreują i tworzą jej imitację”¹⁰². Rozwój ilościowy i jakościowy mediów sprawia, że stają się one coraz bardziej dostępne, a także bez wątpienia mają ogromne znaczenie w przestrzeni edukacji człowieka, dostarczając bodźców kreujących dobre lub złe doświadczenia; tworzą rzeczywistość, gdzie wytworem jest: „kultura upozorowana, w której rzeczywistość społeczna miesza się z medialną do granic nierozróżnialności”¹⁰³. Współczesne społeczeństwo jest silnie nasycone zaawansowanymi urządzeniami technicznymi i jednocześnie coraz bardziej uzależnione od zaawansowania nowoczesnych technologii¹⁰⁴.

Wraz z erą nowych mediów pojawiło się wiele możliwości i impulsów, które dodatnio wpływają na współczesnego człowieka, wzbogacają jego osobowość oraz ułatwiają funkcjonowanie w niełatwych, dynamicznie zmieniających się warunkach. Głównie chodzi tu o szybkość przekazywanych komunikatów, dostęp do treści, możliwość pracy na odległość. Środki masowego przekazu umożliwiają szybki przyrost wiedzy i umiejętności, odgrywają ważną rolę w procesach socjalizacyjnych młodego pokolenia oraz w codziennym funkcjonowaniu wszystkich ludzi. Niestety media elektroniczne generują także nieznane wcześniej problemy. Nasz współczesny świat składa się z wielu równoległych światów; jest zbiorem różnych rzeczywistości funkcjonujących równocześnie – trudno wskazać, gdzie kończy

⁹⁹ F. Byłok, *Meandry konsumpcji we współczesnym społeczeństwie...*, *op. cit.*, s. 58.

¹⁰⁰ G. Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Verlag Campus, Frankfurt/M 1992.

¹⁰¹ F. Byłok, *Przemiany społecznego znaczenia konsumpcji...*, *op. cit.*, s. 218.

¹⁰² Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika*, tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 76.

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ M. J. Szymański, *Socjologia edukacji...*, *op. cit.*, s. 133.

się świat cyfrowy, a gdzie zaczyna fizyczny, oba stale się przenikają¹⁰⁵. Szczególnie uwidocznia się to w czasie pandemii koronawirusa, np. w sytuacji pracy zdalnej, dzięki technologiom pozwalającym na teleobecność. Takie jednoczesne funkcjonowanie w dwóch światach, sprawia, że powstaje cała masa paradoksów. Te dwa światy – fizyczny i cyfrowy – często sobie zaprzeczają. W świecie online jesteśmy ze sobą połączeni, w świecie offline – samotni. W świecie online wiemy o sobie nawzajem więcej niż kiedykolwiek wcześniej, informacje z drugiego końca świata docierają do nas w ułamkach sekund. W świecie offline w ogóle się nie znamy, mamy często wiedzę jedynie z mediów społecznościowych, gdzie pokazujemy tylko to, co chcemy pokazać¹⁰⁶, czyli co jest dla nas wygodne, niekłopotliwe i często wyreżyserowane, tak aby inni odbierali nas w taki sposób, w jaki sobie to zaplanujemy. To oczywiście spore uogólnienie, natomiast niemal każdy żyjący współcześnie człowiek doświadczył sytuacji, kiedy trudno mu było rozdzielić te dwa światy. W dobie Internetu, telefonów z dostępem do sieci, komunikatorów, mediów społecznościowych jest to trudne, przywykliśmy bowiem do natychmiastowej komunikacji, do komunikacji zmultiplikowanej, dostępności dwadzieścia cztery godziny na dobę prywatnie i służbowo. Mimo tak wielu kontaktów międzyludzkich¹⁰⁷ i dostępnych narzędzi do ich nawiązywania świat zachodni zmagają się obecnie z epidemią osamotnienia, czyli stanu odczuwanego wskutek niewystarczających relacji z innymi ludźmi, braku więzi ze sobą i z innymi¹⁰⁸. To jeden z wielu przykładów mówiący o swojego rodzaju zamieszaniu, jakie mogą wprowadzać w nasze życie środki masowego przekazu. Wspomnieć należy także o innych szkodliwych następstwach używania mediów, chociażby „zachłyśnięciu się” światem nowych technologii, upadku dotychczasowych przekonań i autorytetów czy też przełamanie dotychczasowej bariery w dostępie młodego człowieka do niepożądanych informacji¹⁰⁹ i niewłaściwe ich wykorzystanie.

Nie można jednak, a wręcz nie należy traktować rozwoju mediów, ich zasięgu, rosnącej grupy odbiorców i użytkowników w kategoriach jedynie zagrożenia czy problemów. Trzeba uznać, iż obecność środków masowej komunikacji, swobodny, często nieograniczony dostęp do nich stwarza szansę wszechstronnego rozwoju i wnosi pozytywne wartości. Korzystanie ze środków masowego przekazu i wykorzystanie treści przekazywanych za ich pośrednictwem oraz wywołane przez nie postawy i zachowania są czynnościami społecznymi. To przecież media masowe odgrywają znaczną rolę w procesie nabywania norm i wartości, stając się w ten

¹⁰⁵ N. Hatałska, *Wiek paradoksów. Czy technologia nas ocali?*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2021, s. 60.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ Według danych zawartych w raporcie Hootsuite „Digital 2020” z mediów społecznościowych korzysta już 19 milionów Polaków. Social media „zabierają” nam średnio dwie godziny życia dziennie. Ich użytkownikami coraz częściej są także młodzież i dzieci poniżej 13 roku życia, Portale społecznościowe i zagrożenia, jakie generują | Bitdefender (dostęp: 4.03.2022).

¹⁰⁸ N. Hatałska, *Wiek paradoksów...*, *op. cit.*, s. 83-88.

¹⁰⁹ M. J. Szymański, *Socjologia...*, *op. cit.*, s. 133-134.

sposób czynnikiem socjalizacji jednostki¹¹⁰. Media masowe są liczne, działają systematycznie, docierają do szerokiego grona odbiorców, a przez swój zasięg, regularność i powtarzalność są centralnym i konstytutywnym elementem współczesnego społeczeństwa. Wywierają prawdziwie rewolucyjny wpływ na rozwój myślenia, zachowania i kultury współczesnego społeczeństwa¹¹¹. Korzyści wynikające z obecności z nowoczesnych mediów oraz dostępności do nich są oczywiste. Zmiany dokonujące się z ich udziałem czy za ich pośrednictwem mają stale rosnącą dynamikę oraz ogromny wpływ na przekształcanie świadomości ludzi, ich hierarchię wartości, aspiracje i wzory postępowania¹¹². Jak zauważa Yuval Noah Harari, zglobalizowany świat wywiera ogromną presję na nasze zachowanie i moralność, nasze codzienne zwykłe działania wpływają na życie ludzi po drugiej stronie globu¹¹³. Siła oddziaływania mediów jest niezmiernie duża, często zaskakująca, zarówno pod względem rozmiarów, jak i skuteczności, a wszystko to możliwe jest dzięki technologii, która obecnie rozwija się w tempie, za którym trudno nadążyć i niełatwo przewidzieć kierunek ich dalszego rozwoju.

W warunkach polskich zmiana społeczna ma charakter wyjątkowo wielostronny i burzliwy, gdyż w ostatnich latach mamy do czynienia z nakładaniem się na siebie aż trzech rodzajów gwałtownej zmiany. Są to: szybkie zmiany naukowo-techniczne, transformacja ustrojowa oraz integracja europejska¹¹⁴. Ta wieloaspektowość i złożoność aktualnie dokonujących się przeobrażeń sprawia, iż „uwikłani jesteśmy w przekształcenia gospodarcze i ekonomiczne, w problemy rynku pracy, w sprawy kultury i oświaty. Pożądane przemiany następują z wielkim trudem, a sukcesom towarzyszą niepowodzenia i kłopoty”¹¹⁵. W kontekstach zmian w życiu społecznym pojawiają się nowe wyzwania i zadania, a także nowe szanse dla edukacji, które można analizować w odniesieniu do wyzwań cywilizacyjnych oraz potrzeb zmieniającego się

¹¹⁰ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 256-257.

¹¹¹ *Ibidem*, s. 13-24.

¹¹² Przykładem tu może być rola mediów społecznościowych, które dziś stały się ogromną platformą do niesienia pomocy i przekazywania wiedzy na temat wojny w Ukrainie. Jest to najszybszy kanał informujący o sytuacji nawet w najbardziej odległych lub odizolowanych miejscach. PRESS-SERVICE Monitoring Mediów przeanalizował wpisy w mediach społecznościowych i tradycyjnych dotyczące pomocy humanitarnej dla walczącej o wolność Ukrainy. Przez pierwsze sześć dni wojny (24 lutego – 1 marca) w mediach społecznościowych opublikowano 894 949 wpisów nawiązujących do pomocy Ukraińcom, opatrzonych takimi hashtagami jak #solidarnizukraina, #NAPOMOCUKRAINIE, #PomagamUkraine czy #pomocdlaukrainy. 43% tych publikacji pojawiło się na Facebooku, a 38% na Twitterze, co pokazuje, jak dużą i istotną rolę w relacjonowaniu wydarzeń związanych z wojną odgrywa w ostatnim czasie to medium, Pomoc dla Ukrainy. 900 tys. postów w mediach społecznościowych w 6 dni - <https://www.egospodarka.pl/174853,Pomoc-dla-Ukrainy-900-tys-postow-w-mediach-spoecznościowych-w-6-dni,1,93,1.html> (dostęp: 3.03.2022). Innym przykładem, który uświadamia nam jak duża siła tkwi w mediach społecznościowych i jak wiele dobrego i pożytecznego może wydarzyć się właśnie dzięki gęstej sieci użytkowników social mediów, niezależnie od odległości, jaka ich dzieli, jest organizowanie zbiórek, wymienianie się i dzielenie sprzętem, służenie pomocą techniczną, wspólne odkrywanie możliwości komunikacji - to pozytywne doświadczenia, które stały się udziałem wielu grup społecznych., w tym nauczycieli.

¹¹³ Y. N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2018, s. 10.

¹¹⁴ M. J. Szymański, *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Difin, Warszawa 2021, s. 17.

¹¹⁵ T. Lewowicki i in., *Edukacja wobec...*, *op. cit.*, s. 9-10.

społeczeństwa i człowieka¹¹⁶. Pojawiają się nowe problemy, którym musi sprostać szkoła¹¹⁷. Należą do nich:

- proces informacyjnej eksplozji, w wyniku której człowiek znajduje się pod silną presją lawinowo narastającej liczby informacji, wymagających racjonalnej selekcji, przechowywania i przetwarzania;
- wzrost roli nauki i techniki we wszystkich dziedzinach aktywności człowieka;
- rozbudowa środków masowej komunikacji społecznej;
- globalizacja i rosnąca złożoność świata;
- zmiany w świadomości i życiu duchowym społeczeństw;
- szybki rozwój gospodarki, powodujący zanikanie jednych i pojawianie się innych zawodów;
- wzrost zasobów czasu wolnego;
- proces tworzenia systemu kształcenia się przez całe życie w celu realizacji potrzeby stałego doskonalenia wiedzy i umiejętności w ramach systemów kształcenia ustawicznego;
- rozbudowa systemów kształcenia na poziomie uniwersyteckim, skutkująca;
- gwałtownym wzrostem liczby studentów;
- wzrostem mobilności studentów, którzy chętniej studiują za granicą, dzięki czemu następuje przenoszenie pozytywnych wzorców uniwersyteckich do nowych uczelni i wzajemne zrozumienie;
- załamanie powiązania między wykształceniem i zatrudnieniem;
- postępująca dewastacja naturalnego środowiska;
- eksplozja demograficzna i problem seniorów.

Aby szkoła mogła sprostać tym niełatwym zadaniom, potrzebny jest jej nauczyciel świadomy intensywności przeobrażeń współczesnego świata, ich dynamiki, rosnących wymagań wobec ludzi we wszystkich dziedzinach życia; traktujący zmianę społeczną jako wyzwanie, a nie jako problem. Nauczyciel zaangażowany, odważnie podejmujący wyzwania związane z rozwijaniem kompetencji uczniów do twórczego i refleksyjnego uczestniczenia w zmianach, które stanowią codzienność życia każdej jednostki oraz w znacząco wpływają na biografię każdego człowieka.

Przez ostatnich kilka dziesięcioleci na całym świecie głoszono, że ludzkość kroczy ku

¹¹⁶ J. Szempruch, *Szkoła wobec zmiany społecznej*, [w:] R. Kwiecińska, J. M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. edukacja - polityka oświatowa - kultura*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, s. 160.

¹¹⁷ C. Banach, *Edukacja. Wartość. Szansa. Wybór prac z lat 1995-2001*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie im. KEN, Kraków 2001, s. 7-8.

równości, a globalizacja i nowe technologie tylko nam w tym marszu pomagają. Tymczasem w XXI wieku możemy być świadkiem największych nierówności społecznych w dziejach¹¹⁸. Nasilające się społeczne napięcia na całym świecie występują w różnych dziedzinach naszego życia, silnie różnicują szanse życiowe dzieci, młodzieży i dorosłych, wpływają na funkcjonowanie różnych grup społecznych, w tym także wyraźnie na to, co ma miejsce w społecznościach lokalnych, rodzinach, grupach rówieśniczych, szkołach i klasach szkolnych. Dostrzegamy to szczególnie w kontekście szans edukacyjnych i stanowiących ich konsekwencję karier zawodowych i innych osiągnięć życiowych poszczególnych osób¹¹⁹. Jeremy Lamri pisze „zmniejszenie nierówności można przyspieszyć i wzmocnić dzięki kompetencjom XXI wieku, które zachęcają do kreatywności i wymiany”¹²⁰, w obliczu zmienności sytuacji i tempa zmian ważna jest zdolność dostosowywania się, podejmowania inicjatywy i osiągnięcia nieoczekiwanych rezultatów, zarówno pod względem merytorycznym, jak i formalnym¹²¹. Wśród kompetencji XXI wieku wymienia się cztery: kreatywność, krytyczne myślenie, komunikację i kooperację¹²². W dobie intensywnego rozwoju cywilizacji, ekspansywności mediów, gwałtownych zmian w warunkach społecznego funkcjonowania ludzi na całym globie, wymienione kompetencje są ważne z punktu widzenia radzenia sobie w zmiennych warunkach życia, szczególnie przy pokonywaniu trudności i osiągnięcia postawionych celów.

1. Krytyczne myślenie jako wykorzystanie zdolności lub strategii poznawczych, które zwiększą prawdopodobieństwo osiągnięcia pożądanego rezultatu jest szczególnie kompetencją ułatwiającą rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji czy też uczenie się nowych pojęć.
2. Kreatywność, czyli proces, który ma na celu albo przekształcenie w sposób oryginalny tego, co już istnieje, albo wytworzenie czegoś nowego. Kompetencja ta szczególnie ważna jest w rozwiązywaniu problemów życia codziennego, ale też stanowi jeden z głównych elementów prowadzących do odkryć naukowych, nowości artystycznych lub tworzenia nowych produktów i miejsc pracy, które przyczyniają się do wzrostu gospodarczego.
3. Komunikacja – kompetencja dwustronna oznaczająca zdolność nadawcy do wiernego przekazania wiadomości odbiorcy, a także zdolność odbiorcy do dokładnego odebrania wiadomości od nadawcy w danym kontekście. Umiejętności komunikacyjne można podzielić na trzy odrębne działania: przekazywanie

¹¹⁸ Y. N. Harari, *21 lekcji...*, *op. cit.*, s. 106.

¹¹⁹ M. J. Szymański, *Edukacja w zmieniającym się...*, *op. cit.*, s. 164-175.

¹²⁰ J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku...*, *op. cit.*, s. 186.

¹²¹ *Ibidem*, s. 122.

¹²² *Ibidem*, s. 121-145.

wiadomości, odbieranie wiadomości, przekazanie feedbacku. Każda z nich jest istotna z punktu widzenia skuteczności i efektywności procesu komunikacji. Istnieje siedem umiejętności niezbędnych do skutecznej komunikacji: otwartość, empatia, ochrona (czyli umiejętność tworzenia środowiska zapewniającego bezpieczeństwo w zakresie komunikacji dla innych osób zaangażowanych w jej proces), pozytywne nastawienie, zdolność do adaptacji społecznej (umiejętność przystosowania się do jednego kontekstu), inspiracja (umiejętność prowadzenia innych na wyższy poziom energii przez charyzmę i stymulację), stymulacja (umiejętność zainteresowania innych ludzi i rzucania im wyzwań w sposób, który aktywizuje ich intelekt, a także czyni ich bardziej kreatywnymi i rozwija ich przywództwo).

4. Kooperacja – to pozytywna współzależność, która łączy umiejętności komunikacyjne, rozwiązywania konfliktów podejmowania decyzji, rozwiązywanie problemów i negocjacje.

4K wydaje się być ze sobą bardzo powiązane i znajdują się w centrum kompetencji XXI wieku, a ich rozwijanie prowadzi do tworzenia wartości w społeczeństwie. Każdy może rozwijać 4K, niezależnie od wieku czy wykształcenia. Rozwijanie kompetencji XXI wieku oznacza rozwijanie naszej umiejętności uczenia się, myślenia i wchodzenia w interakcję.

W obliczu zmian, jakie dokonują się w coraz bardziej złożonej i turbulentnej rzeczywistości społecznej, współczesna szkoła stoi przed wieloma wyzwaniami, także tym w zakresie rozwijania kompetencji XXI wieku. Rozwój nowych mediów, globalizacja we wszelkich sferach funkcjonowania systemu ogólnospołecznego, dominacja kultury masowej – to tylko wybrane problemy, z jakimi musi dziś mierzyć się oświata i jej beneficjenci. Zdaniem Jeremego Lamri „społeczeństwo, które w zdecydowanej większości preferowałoby rozwój kreatywności, myślenia, współpracy, komunikacji i etyki, nie przypominałoby już tak naprawdę świata, do którego jesteśmy przyzwyczajeni. Oznaczałoby to umieszczenie kompetencji XXI wieku w centrum naszych systemów edukacyjnych i produkcyjnych. (...) taki świat rozwinąłby silne poczucie odpowiedzialności cywilnej, społeczeństwo tolerancji i współczucia pozwalające na większą integrację i różnorodność, a co najważniejsze na silną zbiorową świadomość, umożliwiającą ochronę dóbr stanowiących nasze wspólne zasoby¹²³.

¹²³ *Ibidem*, s. 173.

1.2. Zmiany społeczne i edukacyjne a funkcjonowanie zawodowe nauczyciela

Zmiana społeczna jest przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych, w tym także pedagogiki, która wyjaśnia zagadnienia edukacyjne, stara się wskazać związki i zależności między systemem edukacyjnym i społecznym, zwraca uwagę na problemy związane z kształceniem i wychowaniem oraz poddaje analizie ciągłość zmian zachodzących w procesie edukacyjnym. Zdaniem Mirosława J. Szymańskiego jedną z charakterystycznych cech gwałtownej zmiany społecznej, jaką obserwujemy w Polsce i wielu innych krajach na świecie, jest wysoki wzrost znaczenia edukacji, zarówno dla losów życiowych poszczególnych osób, jak i dla całego społeczeństwa¹²⁴. Przeobrażenia, które permanentnie się dokonują, obejmując wszystkie niemal obszary funkcjonowania jednostek i całych społeczeństw, odciskają wyraźny ślad na instytucjach edukacyjnych i ich podmiotach. Kwestia osadzenia edukacji w nowych warunkach społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych nieodmiennie wywołuje wątpliwości i reperkusje w odniesieniu do nauczyciela jako podmiotu zmian. Pojawiają się pytania o zdolność nauczycieli do krytycznego osądu rzeczywistości i zaangażowania w proces zmiany środowiska zawodowego, do kreowania własnej tożsamości zawodowej wobec ograniczeń, wynikających z obiektywnych i subiektywnych przesłanek ekonomicznych i społecznych¹²⁵. Zmieniająca się rzeczywistość edukacyjna i społeczna generuje nowe wyzwania adresowane do szkoły i nauczyciela oraz wymusza reakcję na dokonujące się przeobrażenia, które pociągają za sobą szereg zmian w funkcjonowaniu podmiotów systemu edukacji. Inaczej mówiąc, obowiązki, które stają przed szkołą w postaci nowych rozwiązań i praktyk, tworzą nowy kontekst przystosowania się nauczyciela i jego efektywnego działania w sposób odpowiedzialny i profesjonalny. Jest to niezwykle istotne w kontekście nieocenionego udziału nauczycieli w kreowaniu nowej jakości edukacji.

W okresie gwałtownych i głębokich przemian, charakterystycznych dla czasu globalizacji oraz kryzysu społeczeństwa zrozumiałe zainteresowanie budzą ich konsekwencje dla edukacji oraz specyfika wychowania. Zmiany społeczne, ekonomiczne, kulturowe czy też gospodarcze dotyczą wszystkich, młodych i dorosłych – przekształcają warunki ich życia, oddziałują na zmiany świadomości społecznej, powodują upowszechnianie się niespotykanych wcześniej stylów życia i nieznanych dotąd orientacji życiowych¹²⁶. Swoistym problemem staje się uwikłanie współczesnego człowieka w czas, a w następstwie – pośpiech, zagubienie, a nawet chaos.

¹²⁴ M. J. Szymański, *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] B. Muchacka, M. J. Szymański, *Szkoła w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 13.

¹²⁵ M. Kamińska, *Nauczyciel dla zmiany czy zmiana dla nauczyciela? - pedeutologiczne aspekty przemian edukacyjnych i społecznych*, [w:] J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Bartuś (red.), *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej*, Płock 2014, s. 255.

¹²⁶ M. J. Szymański, *Socjologia edukacji...*, op. cit., s. 59

Konsekwencją takiego kształtu życia są inne wymagania wobec ucznia w szkole. Szybsze tempo życia ludzi jest przyczyną „destabilizacji biografii” wielu osób, w tym także uczniów i nauczycieli, którzy znaleźli się w okowach czasu globalizacji, ulegają np. przedwczesnemu wypaleniu zawodowemu czy entropii życia pedagogicznego¹²⁷. Takie okoliczności sprawiają, iż nauczyciel nie może być obojętny na zmiany, powinien dostrzegać pojawiające się przed nim wielowymiarowe wyzwania wynikające z dokonujących się licznych przeobrażeń, a także z wieloaspektowości roli zawodowej i wielokontekstowości warunków, w których jest ona realizowana. Te wielowarstwowe okoliczności sprawiają, iż wachlarz zadań, funkcji i ról nauczyciela we współczesnych warunkach jest bardzo szeroki, a funkcjonowanie w roli nie jest proste oraz obarczone dużą odpowiedzialnością.

Obecny rozwój społeczno-cywilizacyjny wymaga dogłębnej analizy pod kątem nie tylko możliwości i potencjalnie niekorzystnych skutków, ale także potrzeb i wyzwań, w tym edukacyjnych, do jakich trzeba przygotowywać uczącą się młodzież i dorosłych, aby mogli się do nich dostosować i sprostać pojawiającym się w szybkim tempie wymaganiom. Świat „poza budynkiem szkoły”¹²⁸ stał się zupełnie inny od tego, do jakiego przygotowywały swoich uczniów i wychowanków klasyczne szkoły. Dlatego musimy opanować sztukę życia w nowej rzeczywistości i, co równie ważne, przygotowania się do nowych warunków i wyzwań wymagających działania w niedookreślonych jeszcze okolicznościach¹²⁹. Szczególnie przygotowanie młodych pokoleń do przyszłości, do życia w rzeczywistości, która w wielu kwestiach w sposób zasadniczy będzie odbiegać od obecnej, jest aktualnym, pilnym i ważnym zadaniem, które w żaden sposób nie może być zrealizowane „bez odpowiedniego wspomaganie dorosłych w zakresie rozumienia zachodzących zjawisk, przystosowania się do nich i takiego modyfikowania poglądów i postaw, aby mogli oni świadomie i aktywnie uczestniczyć w nowo kreowanej rzeczywistości”¹³⁰. Przechodzenie współczesnego świata od cywilizacji przemysłowej do informacyjnej, od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego dokonuje się w atmosferze ścierania się różnych wizji przyrody i historii, różnych systemów wartości, rozmaitych koncepcji człowieka, a także w klimacie niepokoju i troski o przyszłość świata. W obliczu wszystkich tych problemów, obaw oraz rozbieżnych wizji, wszyscy zwracają się ku edukacji, która może i powinna odegrać szczególną rolę w zapobieganiu i minimalizacji negatywnych skutków globalizacji i wzmacniania tych ich elementów, które prowadzą do postępu i rozwoju współczesnego świata. Globalizacja bowiem

¹²⁷ K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel w okowach czasu globalizacji*, [w]: A. Karpińska (red.), *Edukacyjne problemy...*, *op. cit.*, s. 75-85.

¹²⁸ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej rzeczywistości*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 156.

¹²⁹ A. Kwatera, *Edukacja w zmiennej współczesności*, [w:] J. M. Łukasik, K. Jagielska, S. Kowal (red.), *W poszukiwaniu dróg. Refleksje na kanwie relacji mistrz - uczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020, s. 213.

¹³⁰ M. J. Szymański, *Edukacja w zmieniającym się...*, *op. cit.*, s. 67.

kształtuje nie tylko ekonomiczne i gospodarcze jego oblicze, ale także więzi społeczne, standardy kulturowe, postawy i style życia¹³¹. Nie chodzi zatem o dostosowywanie edukacji do przemian cywilizacyjnych, ale współpartycypację w nich i kreowanie wizji przyszłości. To wielkie zadanie, aby trafnie rozpoznawać zarysowujące się i zachodzące zjawiska, a także procesy; umieć przewidywać ich trendy rozwojowe oraz kształtować aksjologiczne oblicze¹³². Ma to ogromne przełożenie na realizację zadań edukacyjnych, na pożądane postawy nauczycieli oraz na sposoby oddziaływania na uczniów. Zadaniem edukacji jest przede wszystkim bycie „promotorem i akceleratorem pożądanych zmian, które występują we współczesnym świecie”¹³³. Istotnym zadaniem, jakie stawia się przed współczesną edukacją, jest rozwijanie jej generatywnego modelu, nastawionego na zaangażowaną, twórczą aktywność, uczenie się w formule podmiotowości. Potrzebą jej oddziaływać staje się uczeń będący konstruktorem własnej wiedzy, który nie tylko poznaje, zapamiętuje i odtwarza, jak czyni to jeszcze w praktykowanej edukacji transmisyjno-reproduktywnej, ale także dostrzega, definiuje i rozwiązuje problemy, tworzy, konstruuje wiedzę indywidualnie i w grupie¹³⁴. Chodzi zatem o wyposażenie uczniów w takie kompetencje, które umożliwią mu uczenie się przez całe życie w myśl idei *lifelong learning*¹³⁵. Widać zatem, że zadania pojawiające się przed szkołą i nauczycielami w związku z dynamiką zmian, których jesteśmy świadkami i uczestnikami są szczególne. Dotyczą one często kwestionowania tradycyjnego porządku społecznego, stylów życia czy kodów społeczno-kulturowego funkcjonowania w skali globalnej, a nie ograniczonej przestrzenią, obejmują swoim zasięgiem każdego niemal członka rozwiniętego społeczeństwa¹³⁶. Yuval Noah Harari – autor książki „21 lekcji na XXI wiek”, zwraca uwagę na bardzo istotny fakt związany z przygotowaniem społeczeństwa do życia w świecie, który nieustannie, dynamicznie się zmienia. Mianowicie w związku z nowymi realiami i wyzwaniami w edukacji muszą dokonać się zmiany, które w dużej mierze powinny objąć nauczyciela jako ważnego uczestnika procesu edukacyjnego. Autor postuluje w tym kontekście przestawienie się szkół na uczenie

¹³¹ A. Bogaj, *Konsekwencje procesu globalizacji...*, *op. cit.*, s. 44.

¹³² K. Denek, I. Kuźniak, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Eruditus, Poznań 2001.

¹³³ M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 9

¹³⁴ A. Kwatera, *Edukacja w zmiennej...*, *op. cit.*, s. 210-211.

¹³⁵ Całozyciowe uczenie się zostało także uznane za priorytetowe w raporcie UNESCO opracowanym przez Jacques'a Delorsa „Edukacja - w niej jest ukryty skarb”. Potrzeba ta sytuuje miejsce edukacji człowieka jako koniecznej, stałej, która pozwoli mu funkcjonować w zmieniającym się społeczeństwie. Zdaniem autorów raportu Komisji Europejskiej (*Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacyjnych w państwach Członkowskich Unii Europejskiej*, Euridyce, Warszawa 2002, s. 10), oczywiste jest, iż realizacja koncepcji edukacji/ uczenia się ciągłego stawia konkretne zadania przed polityką oświatową oraz placówkami edukacyjnymi. Muszą one stworzyć warunki ułatwiające dostęp do kształcenia i podnoszenia jego poziomu poprzez zapewnienie możliwości wyboru bardziej zindywidualizowanych ścieżek, wprowadzenie nowych technologii i metod nauczania oraz kształcenia interdyscyplinarnego, muszą rozwijać w uczniach chęć do nauki, tworzyć powiązania z sektorem kształcenia nieformalnego oraz współpracę z rodzicami.

¹³⁶ A. Kwatera, *Edukacja w zmiennej...*, *op. cit.*, s. 216.

>>czterech K<< – krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności¹³⁷. Zdaniem autora te kompetencje związane z uniwersalnymi umiejętnościami życiowymi powinny być mocniej akcentowane aniżeli umiejętności techniczne. Za najważniejszą umiejętność przydatną w czasach gwałtownych, często trudnych do przewidzenia przemian uznaje „zdolność radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy i zachowywania równowagi psychicznej w nieznanymi sytuacjach”. Taka umiejętność, bezsprzecznie niezbędna, jest potrzebna do tego, by za owymi zmianami nadążać oraz by mieć możliwość stałego tworzenia siebie na nowo. To konieczne, ponieważ w XXI wieku, zdaniem przywołanego autora, nie można pozwolić sobie na stabilność. Trzymanie się stałej tożsamości, pracy czy światopoglądu może doprowadzić do sytuacji, kiedy „świat przemknie obok niego ze świstem, a on zostanie daleko w tyle”¹³⁸. Jest to tym bardziej trudne do zrealizowania w praktyce, gdyż w procesie współczesnych przemian cywilizacyjnych i kulturowych mamy do czynienia z kompleksowym, jednoczesnym występowaniem wielorakości zjawisk przebiegających bardzo dynamicznie. Oczywiście wiele tych zmian jest korzystnych dla człowieka, służą rozwojowi osobowości jednostki, jednak konieczne jest także zachowanie ostrożności, ponieważ mamy do czynienia także z wieloma zagrożeniami. W tych nowych warunkach łatwo zgubić swoją drogę rozwoju, człowiek nieustannie zmuszany jest do podejmowania decyzji w sytuacjach trudnych i zmiennych. W takich okolicznościach budowanie własnej tożsamości jest zadaniem wymagającym posiadania wielu szczególnych kompetencji, które będą przydatne w sytuacjach koniecznych wyborów.

W zetknięciu się z tak dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością współczesnego świata, która rzutuje na całą sytuację egzystencjalną człowieka, zobligowanego do przystosowywania się do zaistniałych warunków, podejmowania szeregu decyzji, poszukiwania wsparcia w sytuacjach trudnych, nie sposób nie wskazać roli szkoły i nauczyciela. Szkoła jako instytucja i nauczyciel są uwikłani w zmianę i spoczywa na nich obowiązek stałej adaptacji do zmiany. Szczególne zadania w tej kwestii spoczywają na nauczycielu. To bowiem nauczyciel ma przygotować uczniów do radzenia sobie i życia w nieustannej zmianie, odpowiedzialności za dokonywane wybory, co do stylu życia i nadawania mu sensu, odróżniania tego, co ważne od tego, co nieistotne, czy korzystania z dorobku rozwijającej się nauki, techniki, przyrastającej wiedzy oraz krytycznego selekcjonowania informacji i innych¹³⁹. Aby skutecznie realizować owe zadania, nauczyciel musi umieć sam poradzić sobie ze zmianą, zrozumieć, w jaki sposób podlega procesom rozwojowym, a także uświadomić sobie siebie oraz swoje zawodowe i życiowe

¹³⁷ Y. N. Harari, *21 lekcji...*, *op. cit.*, s. 335.

¹³⁸ *Ibidem*.

¹³⁹ J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, *Wstęp...*, *op. cit.*, s. 9.

potrzeby¹⁴⁰. Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego „edukacja przyszłości (...) powinna wdrażać uczestników do samodzielności myślenia krytycznego i twórczego, do kreowania przez nich zaplanowanego i kontrolowanego biegu życia, wyposażać w kompetencje do odbudowy i korekty własnego życia po każdej zmianie i kryzysie, tworzyć w ludziach zdolność do rekonstruowania ładu społecznego nasyconego troską o przetrwanie, o sprawiedliwe relacje i udziały, dobre więzi w każdej skali”¹⁴¹. To nauczyciel odgrywa nieocenioną rolę w rozwoju innych i wprowadzaniu w konstruktywne doświadczenie i kreowanie zmiany, między innymi od niego zależy, czy młodzi ludzie będą potrafili funkcjonować w świecie zgodnie z wymaganiami czasów w duchu uniwersalnych wartości¹⁴².

Warto zatem bliżej przyjrzeć się funkcjonowaniu nauczyciela w dzisiejszej skomplikowanej oraz złożonej rzeczywistości i praktyce szkolnej. Kompetencje nauczyciela wobec dynamiki przemian społecznych stanowią dziś ważki temat do dyskusji i poszukiwania optymalnego modelu, który warunkowałby efektywność podejmowanych przez niego zadań i realizowanych funkcji. Refleksja nad ustawicznie dokonującą się zmianą społeczną i rolą nauczyciela to kolejne zagadnienie, które warto zgłębić ze względu na to, iż pełni strategiczną rolę w funkcjonowaniu i efektywności systemu edukacji. Zagadnienia te związane są bezpośrednio z aktualnymi wyzwaniami stojącymi przed nauczycielami, decydującymi o sposobie jego postępowania, co może decydować o nauczycielskiej skuteczności lub jej braku. Wreszcie analiza trudności napotykanych przez nauczyciela w codziennej pracy na tle współczesnych przemian niewątpliwie może pomóc w przewidywaniu następstw, które warunkują przebieg procesów wychowawczych i dydaktycznych.

1.2.1. Kompetencje nauczyciela jako kategoria zmiany

Złożoność przemian cywilizacyjnych wskazuje na konieczność ich analizowania i systematycznego przeglądu w odniesieniu do wielu różnorodnych obszarów funkcjonowania człowieka, w tym także zawodowego. Jakość funkcjonowania w warunkach dynamicznej zmiany jest uzależniona od kompetencji, jakie posiadamy. Im wyższy ich poziom, tym lepsza jakość funkcjonowania w społeczeństwie czy organizacji. Obserwacja szybko postępujących zmian społecznych związanych z niespotykanym dotąd w dziejach ludzkości tempem rozwoju technologii ugruntowała przekonanie o potrzebie kształtowania kompetencji na wszystkich

¹⁴⁰ *Ibidem*.

¹⁴¹ Z. Kwieciński za: M. Bogaj, *Szkola XXI wieku - wybrane idee i strategie edukacji dla przyszłości*, [w:] A. Karpińska, *Edukacyjne problemy...*, *op. cit.*, s. 107.

¹⁴² J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, *Wstęp...*, *op. cit.*, s. 9.

etapach życia, także po zakończeniu edukacji formalnej¹⁴³. Nawet najlepsze wykształcenie już po kilku latach wymaga rekonstrukcji polegającej nie tylko na aktualizacji skończonego kierunku kształcenia, lecz także na integracji z wykształceniem przypisywanym dotychczas innym, nie zawsze pokrewnym kierunkom, a w przypadku kształcenia na poziomie wyższym – dyscyplinom naukowym¹⁴⁴. Taką tendencję obserwujemy wyraźnie z zawrodzie nauczyciela. Zmiany w edukacji dokonują się wraz z przemianami w innych dziedzinach życia. Procesy globalizacyjne, informatyzacja i rozwój technologii wyznaczają współczesnej szkole i nauczycielowi nowe wyzwania. Ten efekt naczyń połączonych narzuca konieczność przystosowania się nauczyciela do aktualnych warunków, dopasowania własnych możliwości do oczekiwań oraz wyzwań rzeczywistości społecznej. Przyspieszenie rozwoju, którego teraz doświadczamy, liczne zmiany w warunkach ludzkiej egzystencji determinują wiele nowych obowiązków dla nauczyciela, zadań oraz ról, których prawidłowa i sprawna realizacja ma na celu ułatwienie funkcjonowania młodego pokolenia w zmianie społecznej, rozwój, edukację zarówno innych jak i własną. To sprawia, że przed nauczycielem pojawiają się nowe wyzwania co do roli i kontekstu wykonywanych zadań. Wymaga się od niego ciągłej aktualizacji wiedzy przedmiotowej, a także wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki. Ustawiczna rewizja poziomu własnych kompetencji i samoświadomość w zakresie potrzeb rozwojowych są niezwykle istotne dla kształtowania kariery nauczycielskiej i wyboru ścieżek jej rozwoju¹⁴⁵. Zatem priorytetowym wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest kategoria zmiany¹⁴⁶. Kompetencje musi cechować plastyczność i interaktywność, a więc ich stałe aktualizowanie, stosownie do nowych kontekstów¹⁴⁷.

Literatura naukowa bogata jest w rozmaite definicje kompetencji. Pojęcie to jest rozpatrywane z punktu widzenia wielu nauk, naznaczone odmiennością zapatrywań poszczególnych badaczy, a w związku z tym reinterpretowane na wiele różnych sposobów¹⁴⁸. Kompetencja to pojęcie plastyczne. Jest szeroko stosowane i rozpowszechniane, ale niekonieczne rozumiane w ten sam sposób, w zależności od środowiska i kontekstów, w którym się je wykorzystuje¹⁴⁹. Ponadto stosowane jest do opisywania, wyjaśniania

¹⁴³ B. Jancarz-Łanczkowska, K. Potyrała, *Ścieżki kariery zawodowej i kompetencje nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2020, s. 7.

¹⁴⁴ S. M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 16.

¹⁴⁵ B. Jancarz-Łanczkowska, K. Potyrała, *Ścieżki kariery zawodowej...*, *op. cit.*, s. 7.

¹⁴⁶ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach...*, *op. cit.*, s. 188.

¹⁴⁷ B. Kędzierska, K. Potyrała, *Kształcenie i doskonalenie się nauczycieli w globalizującym się społeczeństwie*, „Rocznik Lubuski” 2015, tom 41, część 2, s.119, <http://cejsh.icm.edu.pl/>, dostęp: 30.07.2022.

¹⁴⁸ E. Gawęł-Luty, *Nauczyciel wobec współczesnej rzeczywistości społecznej*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 29.

¹⁴⁹ J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku*, Wolters Kluwer, Warszawa 2021, s. 94.

i projektowania wielu dziedzin ludzkiej aktywności. Jego atrakcyjność i rola, jaką odgrywa we współczesnym języku, zwłaszcza w kształceniu i wychowaniu, jest jednakże źródłem niejednego nieporozumienia¹⁵⁰. Wielość określeń może wprowadzić chaos i generować dodatkowe wątpliwości dotyczące pożądanej struktury czy liczby kompetencji optymalnej dla wykonywania np. zawodu nauczyciela. Etymologicznie „kompetencja odnosi się do zdolności i możliwości podmiotu w zakresie wykonywania określonych działań, przy czym kompetencja może wskazywać na adaptacyjny lub transgresyjny potencjał podmiotu. Ktoś kompetentny to: „uprawniony do działania, decydowania, mający kwalifikacje do wydawania sądów, ocen; autorytatywny, miarodajny¹⁵¹. Dwoistość terminu „kompetencja” jest stosunkowo łatwo dostrzegalna właśnie w odniesieniu do podmiotów szkolnej edukacji: kiedy jest mowa o uczniu, intuicyjnie pojęciu temu nadaje się znaczenie umiejętności, natomiast gdy jest mowa o nauczycielu – oznacza ono zakres uprawnień¹⁵². Zamieszanie związane z terminem „kompetencje” często odzwierciedla konflację różnych pojęć i niespójne użycie terminów. Pewne różnice można przypisać odmiennym założeniom epistemologicznym a uzasadnienie użycia kompetencji często determinuje definicję¹⁵³. Opisuując kompetencje jako „pojęcie niewyraźne”, Jo Boon i Marcel van der Klink uznają je za „przydatny termin, wypełniający lukę między edukacją a wymaganiami zawodowymi”¹⁵⁴. Według Jolanty Szempruch kompetencja „dotyczy wewnętrznego potencjału podmiotu określającego jego możliwości podejmowania działań lub zajmowania określonej pozycji (...). W pedagogice oznacza zdolność do osobistej samorealizacji i podstawowy warunek wychowania”¹⁵⁵. Zatem kompetencja „to coś więcej niż wiedza i umiejętności, łączy w sobie techniczne *know-how*, zachowania, postawy, umiejętności miękkie, itp.”¹⁵⁶ Obejmują one zdolność do sprostania złożonym wymaganiom przez mobilizowanie zasobów psychospołecznych (w tym umiejętności i postaw) w określonym kontekście¹⁵⁷. Kompetencja jest cechą człowieka, pozwalająca mu na bycie wydajnym.¹⁵⁸ Jednak trudno określić, czy kompetencje nabywa się w procesie kształcenia, czy też są atrybutami i zdolnościami danej osoby. Niewątpliwie koncentrują się na zachowaniach człowieka, mają charakter indywidualny. Są również dynamiczne, mogą być rozwijane, poddawane treningom¹⁵⁹.

¹⁵⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencja: słowo kluczowe, czy wytrych w edukacji?*, „Neodidagmata” 1999, nr 24, s. 54.

¹⁵¹ W. Opaliński, *Podręczny słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Rytm, Warszawa 1999, s. 406.

¹⁵² M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencja: słowo kluczowe...*, *op. cit.*, s. 56.

¹⁵³ B. Jancarz-Łanczkowska, K. Potyrała, *Ścieżki kariery zawodowej...*, *op. cit.*, s. 11.

¹⁵⁴ J. Boon, M. van der Klink, *Competencies: The triumph of a fuzzy concept*, International Journal of Human Resources Development and Management 2003, nr 3(2), s. 130 <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJHRDM.2003.002415> (dostęp: 21.02.2022).

¹⁵⁵ J. Szempruch, *Pedeutologia...*, *op. cit.*, s. 101.

¹⁵⁶ J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku...*, *op. cit.*, s. 94.

¹⁵⁷ D. S. Rychen, S. L. Hersch, za: B. Jancarz-Łanczkowska, K. Potyrała, *Ścieżki kariery zawodowej...*, *op. cit.*, s. 10.

¹⁵⁸ J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku...*, *op. cit.*, s. 94.

¹⁵⁹ J. Jaworska, *Inicjatywność i przedsiębiorczość jako kompetencja kluczowa (nauczyciela) XXI wieku*, „Problemy

Według Piotra Oleksiaka, kompetencje są cechami pracowników – wykształcenie, umiejętności, doświadczenie, cechy osobowościowe, postawy, poziom motywacji, wyznawane wartości – w odpowiedni sposób rozwijane i wykorzystywane będą umożliwiały realizację przez pracowników strategii rozwojowej organizacji¹⁶⁰. Najogólniej rzecz ujmując, kompetencja(e) to poziom wiedzy, doświadczenia i umiejętności¹⁶¹. Odnosząc powyższe rozważania do zawodu nauczyciela, biorąc pod uwagę pożądane w tej profesji cechy, zachowania i postawy, można uznać, że na kompetencje nauczycielskie składają się:

- wymagania szkoły (dyrektora, ucznia, ale również rodzica) wobec kandydatów starających się o posadę nauczyciela oraz nauczycieli już pracujących w danej szkole w zakresie kluczowych obszarów czynności nauczycielskich, których prawidłowa realizacja będzie przekładała się na efektywność pracy oraz zaufanie społeczne do zawodu nauczyciela;
- to wiedza, umiejętność, postawy, osobowość, ale również: pasja nauczyciela, wyznawane wartości, zainteresowania, styl pracy, talenty, motywacja zawodowa, które są rozwijane i wykorzystywane w taki sposób, aby osiągać cele oświatowe, edukacyjne i szkolne na bazie ilościowych i jakościowych rezultatów teoretycznych i praktycznych¹⁶². W tym zakresie ważne jest, aby w charakterystyce kompetencji nie pominąć kategorii odpowiedzialności, bowiem kompetencje ujmowane są także jako zdolność i gotowość do realizacji zadań na określonym poziomie zgodnym ze społecznymi standardami i ponoszenia konsekwencji takiego zachowania oraz przyjmowania za nie odpowiedzialności¹⁶³.

Rozumienie kompetencji można sytuować w różnych obszarach znaczeniowych¹⁶⁴. Mogą być one rozumiane jako:

- podstawowa sprawność działania;
- warunek psychospołecznej tożsamości jednostki;
- zdolność refleksyjnego działania;
- warunek dystansującego rozumienia;
- potencjał działania o charakterze emancypacyjnym

Wśród atrybutów kompetencji stanowiących o jej istocie najczęściej w literaturze przedmiotu

Opiekuńczo – Wychowawcze” 2018, nr 8, s. 4.

¹⁶⁰ P. Oleksiak, *Kompetencje - uzgodnienia terminologiczne*, [w:] E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 66-72.

¹⁶¹ M. Sidor-Rządowska, *Kształtowanie nowoczesnych systemów ocen pracowników*, wydanie IV, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013, s. 29.

¹⁶² J. Wieczorek, *Zatrudnienie i rozwój pracowników z zastosowaniem metody Assessment Development Center*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2010, s. 18.

¹⁶³ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997, s. 87-88.

¹⁶⁴ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany...*, op. cit., s. 187.

wymienia się następujące¹⁶⁵:

- jest zawsze kategorią podmiotową;
- dotyczy jakiejś dziedziny aktywności człowieka, określając jego predyspozycje do efektywnego działania w tym obszarze;
- jest powtarzana w podobnych sytuacjach;
- ponieważ jest ujawniana wobec drugiego podmiotu, można obserwować jej stan w danym okresie życia jednostki;
- jest nabywana w konkretnych sytuacjach społecznych, w procesie socjalizacji (jest wyuczona) i demonstrowana na poziomie wyznaczonym przez społeczne standardy;
- wymaga dokonywania wyborów i podejmowania decyzji, co wiąże się z umiejętnością wartościowania i ewaluacji, z perspektywa działania i przyjmowaniem odpowiedzialności za decyzje i ich skutki;
- ma charakter dynamiczny, rozwojowy, podlegający reorganizacji i transferowania na nowe dziedziny aktywności, co stwarza szansę jej kształtowania w toku przygotowania zawodowego oraz ustawicznego doskonalenia i aktualizowania już po podjęciu czynności zawodowych;
- stanowi strukturę poznawczą składającą się z wiedzy, umiejętności i postaw, zatem możliwe jest jej operacjonalizowanie, czyli sprowadzanie do postaci obserwowalnych i mierzalnych dyspozycji osoby;

Z perspektywy podziału kompetencji na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne (utożsamiane często z postawami) można stwierdzić, że:

1. w odniesieniu do wiedzy:

- wiedza ma istotny komponent ogólny, który umożliwia tworzenie i nieustanną rekonstrukcję wiedzy zawodowej;
- od poziomu wiedzy ogólnej zależy w dużej mierze zakres i głębokość zrozumienia faktów, praw, teorii oraz istoty doświadczeń zawodowych;
- wiedza, zarówno ogólna, jak i zawodowa, ma charakter obszarowy (dziedzinowy);
- integracja, o której była mowa wyżej, dotyczy konkretnych obszarów wiedzy ogólnej i zawodowej;
- wiedza ogólna, będąca efektem edukacji formalnej, jest względnie stała;
- wiedza zawodowa jest układem dynamicznym, tworzonym na podstawie edukacji formalnej, w procesie edukacji pozaformalnej i nieformalnej;

2. w odniesieniu do umiejętności:

- umiejętność wyraża się poprzez skuteczne wykorzystanie wiedzy w sytuacji

¹⁶⁵ *Ibidem.*

zadaniowej;

- umiejętność ogólna jest wynikiem wykorzystania wiedzy ogólnej, a zawodowa – wiedzy ogólnej i zawodowej;
- umiejętność ukształtowana w oderwaniu od wiedzy jest rodzajem „działania według wzorca”, ogranicza możliwość transformowania umiejętności w zależności od zmian warunków realizacji zadania;
- umiejętność, w sposób bardziej oczywisty (obserwowalny) niż wiedza, jest stopniowalna (można jej przypisać poziomy – stopnie wtajemniczenia);
- systematycznie wykorzystywana umiejętność przechodzi w nawyk i niesie to ze sobą ryzyko bezrefleksyjnego wykonywania ciągu czynności (złożonych i elementarnych);
- umiejętności zawodowe można teoretycznie podzielić na intelektualne (konceptje rozwiązań, plany działania) i motoryczne (wykonawstwo – realizacja planów działania);
- w praktyce występują ścisłe zależności między umiejętnościami intelektualnymi a motorycznymi (umiejętności motoryczne są zależne od poziomu umiejętności intelektualnych);

3. w odniesieniu do kompetencji społecznych:

- kompetencje społeczne są egzemplifikacją postaw, wyznawanego systemu wartości;
- kompetencje społeczne naturalnie integrują sferę ogólną i zawodową (dotyczą ucznia, studenta, a następnie pracownika – bez względu na typ szkoły/uczelni i przedsiębiorstwa);
- kompetencje społeczne dzielą się na wiele kompetencji cząstkowych, ale wszystkie mają wspólną podstawę, którą tworzą: energia do działania, optymizm, otwartość i zdolność do kooperacji¹⁶⁶.

Człowiek funkcjonujący we współczesnym świecie nie może być obojętny na zmiany¹⁶⁷. Każda jednostka jest uwikłana w zmianę, odczuwa jej ciężar, a jednocześnie może korzystać z szans, jakie stwarza, oferuje. Nie jest możliwe, aby żyć w warunkach zmiany, jednocześnie nie próbując się do tych zmian ustosunkować, przygotować się do lepszego zrozumienia istoty przeobrażeń, zareagować na pojawiające się możliwości, czy próbować poradzić sobie z pojawiającymi się trudnościami. Współczesny człowiek powinien nadawać sens i znaczenie własnemu życiu i funkcjonowaniu, aby móc sprawnie działać w przyszłości, umieć się w niej odnaleźć i z powodzeniem przekazywać taką wiedzę następnym pokoleniom. Potrzebne mu są do tego określone kompetencje. Zdaniem Stefana Kwiatkowskiego złożony problem stanowią

¹⁶⁶ S. M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości...*, op. cit., s. 23.

¹⁶⁷ J. M. Łukasik, *Zmiana społeczna a współczesny nauczyciel...*, op. cit., s. 181.

identyfikacja i opis kompetencji, które będą niezbędne w dającej się określić przyszłości. Pojęcie „kompetencje przyszłości” jest naturalnie kojarzone z dającymi się przewidzieć kierunkami zmian cywilizacyjnych. Zmiany te będą dotyczyły wszystkich sfer życia. Można je prognozować na podstawie analiz dynamiki rozwoju wybranych kierunków techniki i technologii, obserwowanych np. w ostatnim dziesięcioleciu. Autor ten jednocześnie podkreśla wyraźnie, że myślenie o kompetencjach przyszłości ma głęboki sens edukacyjny – pozwala odpowiednio projektować proces kształcenia, ale też uzmysławia uczniom potrzebę ciągłego uczenia się, autonomicznego i odpowiedzialnego reagowania na dynamicznie zmieniającą się sytuację¹⁶⁸. Przyszłość dyktuje ludziom zdobywanie nowych kwalifikacji, ogólnych i zawodowych oraz organizacji nowoczesnego i otwartego dla wszystkich systemu nauczania i kształcenia, obejmującego pełne życie człowieka, w ramach powszechności kształcenia i w imię osiągnięcia intelektualnych i profesjonalnych kompetencji¹⁶⁹.

Chociaż konieczność ustawicznego aktualizowania kompetencji dotyczy dzisiaj wszystkich aktywnych zawodowo i społecznie jednostek ze względu na coraz większe tempo zmian zachodzących w codziennej rzeczywistości, to jednak w sposób szczególny odnosi się ona do nauczycieli, którzy powinni stwarzać uczącym się na wszystkich poziomach kształcenia aktywizujące warunki ukierunkowanego rozwoju¹⁷⁰. Rzeczywistość permanentnej zmiany społecznej to przestrzeń dla otwartego na zmianę nauczyciela, tolerancyjnego, nastawionego pozytywnie do poznawania świata, świadomego konieczności rozwoju, który nie boi się nieznanego oraz trudnego do przewidzenia i zaplanowania przyszłości. Zmiany społeczne wywierają istotny wpływ na funkcjonowanie nauczyciela, zarówno w środowisku edukacyjnym, jak i w relacjach społecznych, wskazują one na proces wyodrębniania się specyficznych warunków jego funkcjonowania. Warunki te determinują szereg nowych wyzwań i zadań dla działających w ich realiach nauczycieli. Aby sprostać wszystkim oczekiwaniom współczesny nauczyciel musi odznaczać się właściwymi kompetencjami, obejmującymi nie tylko kwalifikacje, których wyznacznikiem, przynajmniej z założenia jest dyplom ukończenia studiów, ale także umiejętności przejawiające się w określonych zachowaniach¹⁷¹.

Dla zawodu nauczyciela do dziś nie opracowano jasnych opisów kompetencyjnych stanowisk, które występują w systemie edukacji. W licznych aktach prawa oświatowego definiuje się stanowiska i szeroko opisuje zadania z nimi związane, brak jednak kompetencyjnego opisu

¹⁶⁸ S. M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości...*, *op. cit.*, s. 22 - 23.

¹⁶⁹ Z. Łomny, *Kompetencje nauczycieli przyszłości w świetle raportu dla UNESCO, opracowanego przez międzynarodową komisję do spraw edukacji XXI wieku*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 52.

¹⁷⁰ B. Kędzierska, K. Potyrała, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli...*, *op. cit.*, s. 127.

¹⁷¹ E. Gawel-Luty, *Nauczyciel wobec współczesnej rzeczywistości...*, *op. cit.*, s. 29.

stanowisk, który umożliwiłby wdrożenie koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi przez kompetencje¹⁷². Ma to swoje konsekwencje w określeniu formuły kształcenia pedagogów, które bardziej polega na „respektowaniu określonych standardów, jakie stanowi kształcenie społeczeństwa nowej ery, aniżeli immanentne przekonanie samych podmiotów edukacyjnych co do potrzeby wprowadzania wielowymiarowości do systemu oświatowego”¹⁷³.

Ze względu na fakt, iż nauczyciele pracują w różnych typach szkół i placówek oświatowych, mają różne specjalności i wykonują rozmaite zadania zawodowe, trudne jest opisanie wszystkich kompetencji niezbędnych do tego, by być dobrym nauczycielem. Klasyfikacje i kompetencje nauczycielskie najczęściej są podporządkowane cechom charakteryzującym określoną specjalność nauczyciela lub zadaniom, które wykonuje¹⁷⁴.

Kompetencje nauczyciela stanowią podstawowy kontekst jego działania w sytuacji edukacyjnej. Opisują minimalny standard, ale także implikują potencjał nauczyciela. Można przyjąć, że są zdolnością i gotowością do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie zgodnym ze standardami, przy czym standard oznacza poziom realizacji kształcenia, na którym uczący osiągnął cel i spełnił podstawowe wymagania edukacyjne dla podjęcia czynności zawodowych¹⁷⁵.

W literaturze pedeutologicznej odnajdujemy wiele klasyfikacji kompetencji nauczycielskich. Jedne z nich w dosyć szczegółowy sposób przedstawiają zakres umiejętności, sprawności czy cech osobowych, których posiadanie (i interakcję między nimi) autorzy uznają za warunek niezbędny i konieczny do tego, aby zadania wynikające z roli nauczyciela wypełniać w należyty sposób. Inne zestawienia kompetencji redagowane są jako wskaźniki przydatnych wiadomości, wartości czy też umiejętności potrzebnych w zawodzie nauczyciela. Często także spotkać można takie rozważania dotyczące kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela, które zakres owych kompetencji, ich jakość i ilość traktują tożsamo z autorytetem, profesjonalizmem czy potencjałem osoby wykonującej ten zawód. Najczęściej jednak dostępne podziały nauczycielskich kompetencji są zdefiniowane bardzo ogólnie i nie uwzględniają różnych interpretacji tej samej kompetencji ani zbieżnego zakresu znaczeniowego kompetencji pokrewnych¹⁷⁶. Mnogość klasyfikacji kompetencji dla nauczycielskiej grupy zawodowej potwierdza złożoność cech zawodu nauczyciela i jego multilateralny charakter¹⁷⁷ oraz szczególną

¹⁷² B. Jancarz-Łanczkowska, K. Potyrała, *Ścieżki kariery zawodowej...*, *op. cit.*, s. 17.

¹⁷³ E. Gawel-Luty, *Nauczyciel wobec współczesnej rzeczywistości...*, *op. cit.*, s. 31.

¹⁷⁴ E. Wiśniewska, *Teoria i praktyka kształcenia nauczycieli w Polsce w wymiarze europejskim*, Mediakolor, Płock 2014, s. 115.

¹⁷⁵ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodu*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.

¹⁷⁶ K. Czaja, *Nauczycielskich model kompetencji - odpowiedź na współczesne wyzwania*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2016, 2(109), s. 62.

¹⁷⁷ *Ibidem*, s. 68.

rangę społeczną zawodu.

Na potrzebę stworzenia zestawu kluczowych kompetencji nauczycieli uwzględniających specyfikę zawodu, w tym ciągły rozwój zawodowy, wskazuje Dominika Walczak¹⁷⁸. Autorka podkreśla, że zestaw kluczowych kompetencji nauczycieli powinien uwzględniać, z jednej strony, wpływające na pracę szkół i nauczycieli powszechne zjawiska, takie jak: wzrost znaczenia kompetencji w życiu zawodowym i społecznym jednostek, demokratyzacja dostępu do wiedzy, rozwój informatyzacji, inflacja wyższego wykształcenia, a także proces indywidualizacji, partycypacji obywatelskiej oraz potrzeby dotyczące wyrażania własnej podmiotowości, z drugiej zaś – mnogość czynności zawodowych nauczycieli. Autorka zwraca uwagę czytelników, iż taki zestaw kompetencji z jednej strony wyznaczałby kierunki kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, z drugiej mógłby odegrać doniosłą rolę w podnoszeniu atrakcyjności i prestiżu tego zawodu – mógłby stanowić istotną wskazówkę dla kandydatów do zawodu, a także pomoc w przełamaniu negatywnego stereotypu pracy nauczycieli, wedle którego wykonują pracę lekką, łatwą i przyjemną. Jako punkt wyjścia do pogłębionej dyskusji na ten temat autorka proponuje przyjęcie listy 17 kluczowych kompetencji.

Tabela 3. Zestaw kluczowych kompetencji nauczycieli

Wiedza zawodowa	Praktyka nauczycielska	Zaangażowanie zawodowe/ tożsamość zawodowa
k o m p e t e n c j e		
przedmiotowe	dydaktyczne	dotyczące etyki zawodowej
psychologiczno-pedagogiczne	wychowawcze/ opiekuńcze/ profilaktyczne	dotyczące rozwoju
diagnostyczno-badawcze	poznawcze	emocjonalno-społeczne
prawne	komunikacyjno-językowe	kulturowe i wielokulturowe
dotyczące znajomości instytucji wspierających	badawcze	
dotyczące zasad bezpieczeństwa BHP	cyfrowe	
	przywódcze	

Źródło: D. Walczak, *Prestiż zawodu, a kompetencje nauczycieli*, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości...*, op. cit., s. 464.

W rozważaniach różnych autorów dotyczących kompetencji nauczyciela występują odmienne podejścia metodologiczne, w konsekwencji czego mamy do czynienia z odmiennością

¹⁷⁸ D. Walczak, *Prestiż zawodu, a kompetencje nauczycieli*, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości...*, op. cit., s. 464.

formalną, znaczeniową i zadaniową¹⁷⁹. I tak Robert Kwaśnica¹⁸⁰ wyróżnia:

1. Kompetencje praktyczno-moralne, a w nich:

- interpretacyjne, umożliwiające postrzeganie i rozumienie świata przez ciągłe analizowanie rzeczywistości i nadawanie jej nowych sensów;
- moralne, oznaczające zdolność do refleksji związanej przede wszystkim z prawomocnością własnego postępowania i dokonywaniem wyborów etycznych;
- komunikacyjne, wyrażające zdolność do porozumiewania się z innymi i sobą samym na poziomie poznawczo-emocjonalnym, obejmujące empatię i akceptację innych ludzi, otwartość i analityczne podejście do cudzych poglądów, postawę niedyrektywną;

2. Techniczne, na które składają się kompetencje:

- postulacyjne (normatywne) pozwalające na przyjmowanie celów sformułowanych przez innych i tworzenie własnych;
- metodyczne, związane z umiejętnością stosowania efektywnych metod działania przez naśladownictwo lub określanie swoich reguł;
- realizacyjne, które sprowadzają się do odpowiedniego doboru środków i tworzenia warunków działania prowadzących do osiągnięcia celów.

W typologii Stanisława Dylaka¹⁸¹ punktem wyjścia są podstawowe wymiary kompetencji profesjonalisty: ciągła interpretacja, ustawiczne tworzenie samego siebie i sprawne działanie.

Autor wyróżnia:

1. Kompetencje bazowe, niespecyficzne dla zawodu nauczyciela, czyli określony poziom sprawności psychofizycznej oraz odpowiedni poziom rozwoju intelektualnego, moralnego i społecznego umożliwiający przyswojenie i przestrzeganie zasad etycznych, norm społecznych, jak również porozumienie z uczniami i współpracownikami;
2. Kompetencje konieczne (interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne), nabywane w toku kształcenia zawodowego, bez których nauczyciel nie mógłby wykonywać zadań edukacyjnych;
3. Kompetencje pożądane, które mogą znajdować się w profilu zawodowym nauczyciela, ale nie są niezbędne, np. osobiste zainteresowania, zaangażowanie społeczne, światopogląd, umiejętności i zdolności specjalne.

Stanisław Dylak i Robert Kwaśnica poszukują uniwersalnego klucza do określania

¹⁷⁹ E. Gawł-Luty, *Nauczyciel wobec współczesnej...*, op. cit., s. 30.

¹⁸⁰ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 298-305.

¹⁸¹ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1995, s. 37-42.

kompetencji nauczycielskich, ale jednocześnie starają się ściślej powiązać je ze specyfiką pracy współczesnych nauczycieli, którzy muszą reagować na dynamiczne zmiany społeczne i ich edukacyjne implikacje¹⁸².

Także próbę opracowania standardów kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela podjął Komitet Nauk Pedagogicznych PAN¹⁸³. Wskazał on na pięć grup kompetencji:

1. Kompetencje pragmatyczne – skuteczność w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych.
2. Kompetencje współdziałania – skuteczność zachowań prospołecznych i sprawność działań integracyjnych.
3. Kompetencje komunikacyjne – skuteczność zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych.
4. Kompetencje kreatywne – innowacyjność i niestandardowość działań.
5. Kompetencje informatyczno-medialne – sprawne korzystanie z nowoczesnych źródeł informacji.

To propozycja uwzględniająca złożoność i wieloaspektowość zadań nauczyciela oraz specyfikę zawodu nauczycielskiego. Wyróżnione w niej zostały pewne ogólne standardy działań nauczycieli, a szczegółowe umiejętności intelektualne i praktyczne zostały pogrupowane w kategorii kompetencji.

Zmiany społeczne określają nowe obszary w edukacji, które wymagają nowych kompetencji. Wykraczają one poza kanon podstawowej wiedzy, umiejętności i postaw stanowiących przygotowanie zawodowe nauczyciela. Dorota Pankowska¹⁸⁴ dokonała przeglądu literatury przedmiotu w poszukiwaniu opisów kompetencji, które nauczyciel powinien posiadać oraz rozwijać w warunkach dynamicznych przeobrażeń, aby sprostać zadaniom i wyzwaniom, które zmiana społeczna generuje. Wymienia się wiele takich kompetencji w zakresie edukacji:

¹⁸² D. Pankowska, *Kompetencje nauczycielskie - próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, T. XXXV, z. 3, s. 191.

¹⁸³ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998.

¹⁸⁴ D. Pankowska, *Kompetencje nauczycielskie - próba syntezy...*, *op. cit.*, s. 190.

informatycznej i medialnej¹⁸⁵, obywatelskiej¹⁸⁶, regionalnej¹⁸⁷ kulturalnej¹⁸⁸ zdrowotnej¹⁸⁹, integracyjnej¹⁹⁰, a także wielokulturowej¹⁹¹ czy związanej z tzw. pedagogiką gender wprowadzającą perspektywę rodzaju do edukacji¹⁹². Do omawianej grupy można zaliczyć również kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne¹⁹³ (w związku ze wzrostem znaczenia humanistycznie zorientowanej edukacji) oraz ewaluacyjne¹⁹⁴, które są coraz istotniejsze z powodu poszerzania się roli nauczyciela, który ma stawać się refleksyjnym praktykiem poddającym profesjonalnemu osądowi swoją pracę. Uzupełniłabym tą listę o kompetencje

-
- ¹⁸⁵ S. T. Kwiatkowski, *Nowoczesne technologie i cyberprzestrzeń w zawodzie nauczyciela*, [w:] A. Jagier, S. T. Kwiatkowski, B. Szurowska, *Nauczyciel w obliczu szans i zagrożeń współczesnego świata*, Difin, Warszawa 2021, s. 64-88; C. S. Nosal, *Kształcenie umysłu – na progu edukacyjnej rewolucji*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1994, 292–303; A. Musioł, R. Gmoch, *Innowacje pedagogiczne nauczycieli jako wskaźnik ich kompetencji zawodowych*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska, *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 67-75.
- ¹⁸⁶ K. Ferenz, A. Żukiewicz, *Wychowawca w roli edukatora do świadomego obywatelstwa*, [w:] K. Ferenz, E. Koziół (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 91–98.
- ¹⁸⁷ K. Kossak-Główczewski, *Edukacja regionalna – pytania o realizację*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1994, s. 244-264.
- ¹⁸⁸ K. Olbrycht, *Kształcenie nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska, *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 25-43.
- ¹⁸⁹ M. Kapica, *Nauczyciel zdrowia w okresie cywilizacyjnego przelomu*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000, s. 37-42; I. Kropińska, *Kształtowanie kompetencji nauczyciela w zakresie edukacji zdrowotnej wobec nowego paradygmatu nauki o zdrowiu*, [w:] M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2002, s. 380–387; Z. Żukowska, *Współczesny nauczyciel kreatorem zdrowia pozytywnego. Założenia a rzeczywistość*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000, s. 311-323.
- ¹⁹⁰ A. Pielecki, E. Kozak-Czyżewska, *Przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach integracyjnych*, [w:] M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2002, s. 336-342, A. Korzon, *Kształcenie integracyjne niepełnosprawnych a kompetencje nauczyciela*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska, *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 45-49.
- ¹⁹¹ E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencje pedagoga pracującego w wielokulturowym środowisku pogranicza a jakość kształcenia w procesie edukacji*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska, *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 101-110; J. Nikitorowicz, *Nauczyciel i szkoła w aspekcie edukacji wielokulturowej*, [w:] A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Wydawnictwo Żak, Warszawa - Białystok, s. 197-204.
- ¹⁹² J. Miluska, *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji. Zmiana paradygmat i zastosowanie wiedzy*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań - Toruń 1994, s. 369–391, D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe. Program edukacyjny* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; E. Majewska, E. Rutkowska, M. Jończy-Adamska, A. Wołosiuk, *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2007.
- ¹⁹³ D. Wosik-Kawała, T. Zubrzycka-Maciąg, *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- ¹⁹⁴ M. Czeropska, *O kształceniu kompetencji ewaluacyjnych nauczycieli*, [w:] A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997, s. 306–319.

w zakresie przedsiębiorczości¹⁹⁵, która stanowi ważny czynnik dynamicznego rozwoju społeczno-gospodarczego państw. Współczesny świat potrzebuje człowieka przedsiębiorczego, który powinien być kształtowany już podczas edukacji formalnej na najniższych etapach kształcenia, aby to zadanie mogło być dobrze realizowane, we współczesnej szkole powinni pracować kompetentni, przedsiębiorczy nauczyciele¹⁹⁶.

Aby nauczyciel mógł znaleźć miejsce w systemie dokonujących się przemian, sprostać oczekiwaniom i w należyty sposób spełniać swoją misję, powinien mieć na uwadze cztery główne filary edukacji, które wymienia Jaques Delors¹⁹⁷ w postaci haseł: *Uczyć się, aby wiedzieć!*, *Uczyć się, aby działać!* *Uczyć się żyć wspólnie!*, *Uczyć się, aby być!* Szczególną rolę w cywilizacji informacyjnej pełni bowiem te formy aktywności człowieka, w których nie tylko wykorzystuje wiedzę, ale w których tę wiedzę tworzy. Społeczeństwo informacyjne jest bowiem społeczeństwem twórczym. Edukacja obejmuje wszelkie działania, które umożliwiają człowiekowi poznanie dynamiki świata, innych ludzi i samego siebie. Dlatego bezspornym jest fakt, że współczesna szkoła potrzebuje nauczyciela, który rozumie zmiany społeczno-gospodarcze i polityczne, zdaje sobie sprawę z ich dynamiki i nieprzewidywalności, wrażliwy na dokonujące się przemiany w osobowości wychowanków, dokonujący ustawicznej refleksji swych poczynań edukacyjnych i wykorzystujący je w doskonaleniu pracy dydaktycznej i wychowawczej. Potrzebny jest nauczyciel, który wciąż wzbogaca swoje umiejętności psychopedagogiczne o nowe wartości, wiedzę o kulturze i ludziach, umiejętności interpersonalne, nauczyciel – współtwórca nowego ładu społecznego, animator rozwoju i kreator nowych wartości¹⁹⁸. Jednym słowem, potrzeba nauczyciela, który swoimi wiadomościami, umiejętnościami i postawami mógłby służyć społeczeństwu, a przede wszystkim swoim uczniom, w których będzie w stanie wyzwolić potencjał, ciekawość, umiejętność krytycznego myślenia, dokonywania wyborów, sprawnego komunikowania własnych potrzeb oraz poglądów, a także „rozwiłby postawy prospołeczne, przygotowujące do odpowiedzialności obywatelskiej”¹⁹⁹, oraz postawę zaangażowania w sprawy współczesnego świata. Aby być należycie przygotowanym do wypełniania tych doniosłych zadań, nauczyciel powinien ustawicznie podnosić swoje kwalifikacje oraz zdobywać nowe kompetencje na drodze równoległej, systematycznej pracy opartej na kształceniu i samokształceniu na wszystkich etapach pracy zawodowej. Na taka

¹⁹⁵ J. Jaworska, *Inicjatywność i przedsiębiorczość...*, *op. cit.*; M. Borowiec - Gabryś, W. Kilar, T. Rachwał, *Przedsiębiorczość jako kompetencja przyszłości*, [w:] S. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości...*, *op. cit.*, s. 68-89.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

¹⁹⁷ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.

¹⁹⁸ S. Korczyński, *Nauczyciel w procesie przemian*, [w:] S. Korczyński (red.), *Nauczyciel epoki przemian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.

¹⁹⁹ D. Kowalska, *Belfrzy*, Wielka Litera, Warszawa 2019, s. 31.

konieczność zwraca uwagę Komisja Europejska, nakładając na nauczycieli odpowiedzialność „za ciągłe pogłębianie swojej wiedzy zawodowej poprzez refleksję, badania naukowe i systematyczne angażowanie się w ustawiczny rozwój zawodowy przez okres swojej kariery zawodowej”²⁰⁰.

Lista kompetencji nauczycielskich jest otwarta, można ją uzupełniać i modyfikować. Ze względu na dynamiczny rozwój społeczno-technologiczny oraz w związku ze zmianami tendencji na współczesnym rynku pracy²⁰¹ owa lista ulega zmianom, co może skutkować szybką dezaktualizacją i starzeniem się posiadanych kompetencji oraz popytem na nowe kompetencje i umiejętności²⁰². W związku z tym przed nauczycielem pojawiają się nowe wyzwania co do roli i kontekstu wykonywanych zadań i konieczność aktualizacji posiadanych kompetencji²⁰³. Takie okoliczności nierzadko zmuszają do szybkiego i bezrefleksyjnego zdobywania, doskonalenia czy poznawania nowych kompetencji. Adaptacja do zmiany jest koniecznością, jest wyzwaniem dla nauczycieli, określa ich rolę, stwarza możliwość rozwoju i przekształceń w obrębie tej roli. Jednakże sama adaptacja rozumiana jako konieczne przystosowanie do zmieniającej się rzeczywistości nie wystarcza. Potrzebna jest kreatywność rozumiana jako warunek powstawania nowej świadomości, którą można nazwać świadomością krytyczną. Zmiany nie mogą być przyjmowane bezkrytycznie – potrzebny jest namysł, ostrożność, świadomość potencjalnych negatywnych doświadczeń i możliwych zagrożeń. Dopiero wówczas będzie można mówić o rozumieniu zmiany, rozumieniu, które przekształcić może adaptację do rzeczywistości w krytyczną, refleksyjną²⁰⁴. Istotne, aby przystosowywać się do nowych wymogów zawodowej rzeczywistości w sposób systematyczny, rozsądny, krytyczny oraz odpowiedzialny. Oznacza to, że nauczyciel nie powinien zdobywać nowych kompetencji lub ich doskonalić okazjonalnie. Istotne jest, aby wszelkie podejmowane działania w tym zakresie były podyktowane realizacją przemyślanego planu rozwoju. Ważne, aby nauczyciel na bieżąco śledził tendencje, które pojawiają się w kształceniu i wychowaniu oraz reagował na zmieniającą się rzeczywistość edukacyjną. Nie chodzi tu także o zdobywanie „wszystkiego, co jest możliwe”, co jest wynikiem instytucjonalnego przymusu i administracyjnej presji na efektywność, po to tylko, aby legitymować się kolejnymi dokumentami potwierdzającymi ukończenie nowych kursów

²⁰⁰ K. Sarad-Dec, *Polski system kształcenia nauczycieli przyrody wobec europejskich standardów edukacyjnych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012, s. 70.

²⁰¹ I. Sobieraj, *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał na rynku pracy. Pogranicze*, „Studia Społeczne” 2012, t. XX, s. 161-173.

²⁰² A. Chłoń-Domińczak, M. Kamieniecka, K. Trawińska-Kiondor, M. Pawłowska, M. Rynko, *Popyt na kompetencje i kwalifikacje oraz ich podaż - wnioski z badań*, Instytut Badań Pedagogicznych, Warszawa 2015, s. 9.

²⁰³ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 102.

²⁰⁴ M. Nowak-Dziemianowicz, *Wiedza i kompetencje nauczyciela w świetle teorii pedagogicznych*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 63.

i szkoleń, które nierzadko pozostają w sprzeczności z osobistymi aspiracjami, a także własnymi potrzebami intelektualnymi i motywacyjnymi. Zawód nauczyciela należy do wyjątkowych ze względu na niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych i komunikacyjny charakter pracy. Z tego powodu nie jest możliwe pełne przygotowanie zawodowe nauczyciela²⁰⁵, które polega na ukształtowaniu zestawu wystarczających kompetencji²⁰⁶. Wszechstronne rozwijanie siebie przez nauczyciela nie powinno przebiegać w sposób bezrefleksyjny. Nauczyciel winien sam indywidualnie ustalić, czym ma być jego sensowna samorealizacja, kierując się własnymi priorytetami. Działania zmierzające w kierunku rozwoju zawodowego (w tym także rozwoju osobowości) powinny uruchamiać u jednostki krytycyzm, który w pewien sposób uporządkuje sposób podnoszenia kwalifikacji, zdobywania nowych sprawności, pomoże skorzystać z tych ofert, których wybór będzie podyktowany troską o własną praktykę pedagogiczną; powinny stanowić niejako postanowienie, pozostające w zgodzie z własnymi oczekiwaniami wobec otaczającej rzeczywistości, które będzie podyktowane chęcią i możliwościami działań, jakie przystosują nauczyciela do nowych warunków pracy, życia, realnych zagrożeń, a także przewidywanych problemów czy utrudnień.

W odniesieniu do nauczyciela termin „kompetencja” zwykle używany jest w kontekście jego rozwoju zawodowego, a szczególnie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia. W prowadzonych debatach dąży się do rozpoznania, a także wyjaśnienia potrzeby i sposobów rozwijania kompetencji niezbędnych nauczycielowi do skutecznej realizacji zadań zawodowych²⁰⁷. Kompleksowa realizacja zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych możliwa jest gdy osoba je wypełniająca dostrzega je, zdaje sobie sprawę z ich wagi, oraz legitymuje się odpowiednią kompozycją wiedzy, sprawności i cech osobowych, które pomogą w skutecznym wypełnianiu obowiązków wynikających z przyjętej roli. Obecnie zawód nauczyciela postrzegany jest kompetencyjnie²⁰⁸, wydaje się być nierozłącznie związany z posiadaniem kompetencji, których tej profesji przypisuje się mnóstwo, określając je koniecznymi, niezbędnymi czy kluczowymi. W związku z tym lista pożądaných kompetencji nauczycielskich jest długa. Trudno się dziwić, choć też nietrudno to wytłumaczyć. Badacze zajmujący się empirycznym obrazem nauczyciela podkreślają, że muszą w nim harmonizować cechy instrumentalne (wiedza, umiejętności, aktywność, samodzielność itp.) oraz kierunkowe (podstawowa idea, korzystne cechy charakteru, takt pedagogiczny, emocjonalny stosunek do uczniów)²⁰⁹.

²⁰⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” 1995, LXI, s. 17-24.

²⁰⁶ S. Kowal, *Kompetencje i rozwój zawodowy nauczyciela*, „Wychowawca” 2020, nr 2(322), s. 8.

²⁰⁷ J. Szempruch, *Pedeutologia...*, *op. cit.*, s. 102

²⁰⁸ B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 37.

²⁰⁹ S. Korczyński, *Oczekiwania związane z pełnieniem roli zawodowej nauczyciela*, [w:] S. Korczyński (red.),

1.2.2. Role społeczne nauczyciela w zmieniającym się społeczeństwie

Przeobrażenia dokonujące się we współczesnej szkole nakładają na nauczyciela nowe powinności. Ulega zmianie charakter pracy pedagogicznej, a w ślad za tym również rola zawodowa nauczyciela. Znacznie zwiększa się – w stosunku do okresu wcześniejszego – zakres jego odpowiedzialności za całościowy, wszechstronny rozwój ucznia. Przed nauczycielem stoi zadanie polegające na przygotowaniu ucznia do wyzwań cywilizacyjnych i humanistycznego rozwoju, zarówno w płaszczyźnie poznawczej (odkrywanie i przyswajanie wiedzy o świecie, Europie, kraju i człowieku), jak też w płaszczyznach emocjonalnej i motywacyjnej (poznawanie świata wartości, cech i postaw ludzi) oraz praktycznej (działanie przez zdobywanie umiejętności, kompetencji i doświadczeń). Wiąże się to także z przygotowaniem człowieka do uczestnictwa w kulturze i kształtowaniem jego etosu obywatelskiego²¹⁰. Nauczyciel jest źródłem wiedzy i etycznych wartości oraz doświadczenia społecznego i życiowego w zmieniającym się świecie, wyzwala aktywność uczących się i wspomaga ich rozwój²¹¹. Według Czesława Banacha w obliczu zmieniających się warunków życia, wymagań na rynku pracy oraz narastającego bezrobocia, należy podejmować gruntowną refleksję nad kształtem edukacji w XXI wieku, aby spełniała swoje funkcje i pokładane w niej nadzieje²¹². W refleksji tej należy szczególną uwagę poświęcić zadaniom realizowanym przez nauczycieli we współczesnej szkole, ponieważ złożone wyzwania naszych czasów powodują wiele zmian, zarówno w sferze oczekiwań wobec szkoły i nauczyciela, jak i w kwestii stawianych przed nimi zadań. Jak zauważa Jolanta Szempruch, w kontekście dynamicznych zmian społecznych, szkoła staje się nie tylko miejscem twórczego poszukiwania i samodzielnego konstruowania obrazu świata, ale staje się środowiskiem życia społecznego dzieci i młodzieży przebiegającego według wzorów kulturowych wyznaczonych przez szkołę i jej otoczenie społeczne²¹³. W tym jakże intensywnie socjalizującym młode pokolenie środowisku znaczące funkcje spełnia nauczyciel, dlatego namysłu wymaga również problem ról nauczycielskich, w kontekście zmienności społecznej. Ze względu na to, iż ta grupa zawodowa jest wewnątrznie bardzo zróżnicowana, zbyt wiele jest wyznaczników i układów odniesienia, by zamknąć pracę nauczyciela w jednej „czystej” formule czy przypisać mu ściśle określoną rolę. W społecznej roli nauczyciela wpisany jest bowiem problem edukacji społecznej, wychowawczego oddziaływania na różnego rodzaju

Nauczyciel i uczeń w zreformowanej szkole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 130.

²¹⁰ J. Szempruch, *Rola nauczyciela jako doradcy społecznego i zawodowego*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna” 2020, nr 5, Warszawa 2020, s. 266.

²¹¹ C. Banach, *Nauczyciel*, [w:] E. Różycka, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 548.

²¹² C. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 14-15.

²¹³ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach...*, *op. cit.*, s. 8.

środowiska, propagowania i egzekwowania spektrum kulturowego akceptowanego przez osoby dorosłe i młode pokolenie²¹⁴. Ponadto, podejmując problematykę roli zawodowej nauczyciela, nie można pominąć ważnego zagadnienia, jakim jest płaszczyzna napięć i konfliktów roli. Według Henryka Białoszewskiego²¹⁵ fakt ten może utrudniać bądź uniemożliwiać jednostce pełnienia określonej roli. Do tych konfliktów należy zaliczyć:

- sprzeczność oczekiwań co do treści czy też sposobów pełnienia roli,
- niejasność i niejednoznaczność określenia przepisów roli,
- subiektywną oraz obiektywną niemożność wypełniania zadań i obowiązków wynikających z roli,
- konflikty z nadawcą roli,
- hamowanie bądź uniemożliwianie twórczego sposobu pełnienia roli.

Postrzeganie roli zawodowej można także rozpatrywać pod kątem rozmaitych sprzeczności i z różnych perspektyw, np. z perspektywy samych nauczycieli, z perspektywy uczniów oraz innych podmiotów zaangażowanych w proces edukacyjny.

Rola nauczyciela jest ściśle powiązana z przemianami w życiu społecznym, do którego przygotowuje swoich wychowanków; z jednej strony rola ta jest wynikiem procesów dokonujących się w społeczeństwie, z drugiej ich czynnikiem sprawczym²¹⁶. W związku z tym jest to ważne zagadnienie, którego nie można pominąć, analizując zmienność warunków pracy nauczyciela, sposoby jego wsparcia czy też jakość współczesnej edukacji w kontekście dokonujących się dynamicznie przemian oraz wyzwań, jakie stoją na drodze każdego nauczyciela.

Według Roberta Mertona każdy człowiek funkcjonujący w określonym środowisku społecznym posiada przypisaną przez to środowisko rolę społeczną wynikającą z organizacji danego społeczeństwa. Dlatego „rola społeczna zakłada zbiór norm i wartości związanych z określoną pozycją społeczną”²¹⁷. Rola społeczna jest zatem wyznaczana w momencie obecności w strukturze społecznej, niezależnie od woli jednostki wkraczającej fizycznie w społeczność, spójna z innymi rolami społecznymi²¹⁸. Rozpatrywanie roli społecznej z perspektywy organizacji społecznej kładzie nacisk na możliwe statusy, wokół których każdy człowiek wypełnia swoją rolę. Rodzi to oczekiwania, dotyczące zachowań w stosunku do osób, które realizują daną rolę rozumianą jako system normatywnych stosunków pomiędzy jednostką a częścią środowiska społecznego. Jak stwierdził w swoich badaniach F. Znaniecki – wówczas system ustala funkcję

²¹⁴ A. Pogorzelska, *Nauczyciel w warunkach zmian społecznych - misja, służba czy zawód na rynku pracy?*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej...*, op. cit., s. 73.

²¹⁵ H. Białoszewski, *Teoretyczne problemy sprzeczności i konfliktów społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983, s. 151-193.

²¹⁶ S. Krawcewicz, *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Książka i Wiedza, Warszawa 1979, s. 9.

²¹⁷ R. Merton za: H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 37.

²¹⁸ *Ibidem*.

społeczną, czyli zespół obowiązków, któremu jednostka musi sprostać, warunkuje jej jaźń społeczną, tj. obraz tego, czym winna być w oczach innych i dla siebie jako istota cielesna i psychiczna: ustanawia jej stan socjalny, czyli zespół praw, jaki ma jej przyznawać dany krąg społeczny; oraz ustala jej funkcję społeczną, czyli zespół obowiązków, których wykonania dany krąg może się od niej domagać²¹⁹. Warto mieć na uwadze, iż współcześnie pełnienie jednej roli jest niemożliwe, ponieważ każdy człowiek przynależy jednocześnie do wielu społecznie zróżnicowanych kategorii, grup i struktur społecznych, które determinują sposób wypełniania zadań, funkcji oraz różnicują postawy jednostek („rozwijają inne zdolności, dają odmienne doświadczenie, wyrabiają inne nawyki”)²²⁰.

Rolę społeczną nauczyciela ulegającą ciągłym przeobrażeniom definiuje się także jako system normatywnych stosunków między jednostką a częścią środowiska społecznego i wyraża się w ustaleniu przez system funkcji społecznej, czyli zespołu praw przyznanych danej grupie społecznej i zespołu obowiązków, których wykonania społeczeństwo może się domagać²²¹.

Analizy zawodu nauczyciela w kontekście pełnionych przez niego ról można dokonać, posługując się koncepcją pełnienia roli nauczyciela autorstwa Krzysztofa Rubacha, wyprowadzoną z teorii roli indywidualnej Daniela Levinsona. Główne założenie tej koncepcji mówi o tym, że rola indywidualna w sensie struktury to wypadkowa społecznych oczekiwań formułowanych przez różne grupy pod adresem roli oraz możliwości wykonawców umożliwiających sprostanie tym oczekiwaniom. Na strukturę roli indywidualnej składają się: społeczne nakazy roli, w tym jej ułatwienia i dylematy oraz osobowościowa definicja roli, obejmująca koncepcję roli oraz jej pełnienie²²².

Społeczne nakazy roli rozumiane są jako oczekiwania i żądania stawiane nauczycielom mające źródło w prawie oświatowym i w stawianych wymaganiach. Rola społeczna nauczyciela realizowana jest w konkretnych instytucjach w oparciu o formalno-prawne zapisy roli wyrażone w ustawach²²³, rozporządzeniach i zarządzeniach. Dopełnienie i uszczegółowienie tych zadań pochodzi ze strony grup zarządzających szkołą, do których należą Kuratorium Oświaty i dyrektor szkoły, organy odpowiedzialne za nadzór i kontrolę w zakresie dydaktycznym i wychowawczym oraz za wypełnianie obowiązków przypisanych roli zawodowej nauczyciela i wychowawcy²²⁴.

²¹⁹ Za: B. Kutrowska, *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 53.

²²⁰ M. Chodkowska, J. Suprewicz, M. Wiewiórowska, *Pojęcie, treść i struktura roli społecznej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 1979/1978, Vol. III/IV, nr 17, s. 322.

²²¹ *Ibidem*.

²²² M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 13-14.

²²³ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela*, Dz.U. 2021 poz. 1915 oraz Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082).

²²⁴ K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*,

Także jednostka samorządu terytorialnego (organ prowadzący szkołę) zapewniająca warunki materialno-organizacyjne formułuje wobec dyrektorów szkół, a pośrednio i nauczycieli pewne oczekiwania. Ponadto grupami wysuwającymi swoje żądania wobec nauczycieli są rodzice i uczniowie, których uwaga skupia się na różnych zadaniach realizowanych przez nauczycieli – głównie funkcji dydaktycznej, ale także opiekuńczo-wychowawczej, dotyczą one, m. in. różnicowania wymagań i metod pracy, przekazywania informacji zwrotnych o sukcesach i niepowodzeniach, utrzymywania przez nauczycieli dyscypliny czy panowania nad niewłaściwym zachowaniem uczniów²²⁵. Ze strony uczniów natomiast docierają do nauczycieli żądania zarówno o charakterze długofalowym, jak i sytuacyjnym, gdyż uczniowie oczekują, że nauczyciel będzie nauczał, oceniał i wymagał, ale i pozwoli na pewną swobodę i wolność. Nierzadko żądania te są sprzeczne z oczekiwaniami rodziców, uczniowie chcą liberalizacji stosunków nauczyciel – uczniowie, oczekując pobłażliwości i zmniejszenia wymagań²²⁶. W literaturze, współczesna rola nauczyciela określana jest jako „niejasna, wewnętrznie niespójna, psychologicznie trudna oraz niezgodna z jego innymi, ważnymi rolami. Niejasność roli polega na braku uzgodnionych, konkretnych kryteriów zawodowej doskonałości”²²⁷. Z kolei niespójność roli polega na usytuowaniu nauczyciela na skrzyżowaniu różnorodnych roszczeń. Psychologiczna trudność roli to suma kosztów psychicznych, które musi ponieść nauczyciel przy wypełnianiu swojej roli²²⁸. Nauczyciel w swojej roli zawodowej jest usytuowany na kilku poziomach rzeczywistości społecznej, funkcjonuje, działa w interakcji z innymi jednostkami struktury społecznej – uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami, przełożonymi itd. Rola społeczna nauczyciela w dużej mierze kształtuje się właśnie w toku tych interakcji. Nie jest to jedyna droga formowania się nauczycielskich ról. Ze względu na fakt, iż jest on istotnym elementem wielowymiarowego systemu oświatowego, jego rola jest modelowana właśnie przez zinstytucjonalizowane oczekiwania.

Odrębnym zagadnieniem w rozważaniach o społecznej roli nauczyciela jest osobowościowa definicja roli. Każda jednostka jest konstruktorem własnych myśli i działań, sama nadaje znaczenie temu, czego jest świadkiem i co wpływa na proces adaptacyjny – bierny lub czynny. Wykonywanie roli zależne jest także od jej dostosowania do osobowości, czyli ma wymiar psychologiczny. Nauczyciel, spełniając rolę społeczną, pozostaje jednak wierny swojej tożsamości, gdyż pragnie uzyskać satysfakcję z wykonanego zawodu. System oświatowy

Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000, s. 105.

²²⁵ E. Papierz-Łapsa, *Ewaluacja roli społecznej nauczycieli języka niemieckiego w kontekście zaburzenia stabilizacji zawodowej*, „Neofilolog” 2019, nr 53/2, s. 231.

²²⁶ M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Płeć kulturowa nauczycieli...*, *op. cit.*, s. 14.

²²⁷ K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 151.

²²⁸ L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile, Piła 2006, s. 62.

wyznacza mu funkcje i zadania, ale ma on własną koncepcję roli i filozofię kształcenia, która uwzględnia społeczny kontekst nauczania. Postrzeganie siebie, sposób patrzenia na uczniów, traktowania wiedzy i podejścia do nauczania (w tym przyjęcie właściwych technik nauczania) to elementy koncepcji roli²²⁹. Jednak dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość społeczno-ekonomiczna, postęp technologiczny skutkują przemianą w obyczajowości i kulturze, wpływają na człowieka, jego poglądy, oceny i wybory, tworząc trudności w konstruowaniu nauczycielskiej tożsamości. Wyzwaniem tożsamościowym²³⁰ staje się próba odpowiedzi na uniwersalne pytania każdego pokolenia: *Kim jestem i kim mam być jako nauczyciel? Co kształtuje obecnie moją tożsamość zawodową? Czy rozumiem kierunek przemian, czy potrafię czynnie uczestniczyć w permanentnie zmieniającym się świecie i podążać we właściwym kierunku?* Henryka Kwiatkowska²³¹, patrząc na nauczyciela z perspektywy podmiotowego sposobu bycia w świecie, wskazuje na trzy sposoby jego zawodowego funkcjonowania:

1. Bycie w roli, gdzie wykonywanie przepisu roli jest tożsame ze spełnianiem nauczycielskich zobowiązań zawodowych;
2. Bycie autonomicznym podmiotem – bycie sobą i bycie nauczycielem nie kolidują ze sobą;
3. Bycie bezrefleksyjnym – cechą tego sposobu bycia jest powierzchowność w odbiorze rzeczywistości pedagogicznej, przy braku pogłębionej interpretacji i rozumienia faktów.

Autorka dokonuje analizy ról nauczycielskich przez pryzmat tożsamościowy. Odwołuje się do adaptacji koncepcji stadialności rozwoju Lawrence'a Kohlberga w adaptacji Lecha Witkowskiego²³². Wskazuje na:

1. tożsamość anomijną, która w działaniu pedagogicznym występuje wówczas, gdy nauczyciel w pracy koncentruje się głównie na własnym interesie, na utrzymaniu korzystnego rezultatu interakcji ze wszystkimi współpodmiotami edukacyjnymi;
2. tożsamość roli, która zaznacza się w pracy nauczyciela dążeniem do zadośćuczynienia w spełnianiu wszelkich zobowiązań przepisu roli (proces wchodzenia w rolę jest respektowaniem założonych odgórnie reguł poprawności, których prawomocność

²²⁹ H. Bednarski, *Rola i pozycja społeczna nauczyciela*, [w:] J. Iwanek, *Ludzie, instytucje, idee. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi dr. hab. Januszowi Sztumskiemu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997, s. 84.

²³⁰ E. Murawska, *Wybrane konteksty tożsamościowego dyskursu we współczesnej pedeutologii*, [w:] E. Murawska (red.), *Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 170.

²³¹ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli: konteksty - kategorie - praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997, s. 74-75.

²³² L. Witkowski, *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (Dyskusja społeczno-krytyczna)*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1990, s. 24-25.

nie podlega dyskusji);

3. tożsamość autonomicznego „Ja”- oznacza się potrzebą i zdolnością działań we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność. Tożsamość ta zakłada uczestnictwo w definiowaniu sytuacji i warunków działania, wywierania wpływu na uregulowania normatywne. Nauczyciel o tej tożsamości nie poddaje się biernie konwencji, dąży do wywierania wpływu na bieg zdarzeń²³³.

Poczucie tożsamości współczesnego nauczyciela jest procesem bardzo dynamicznym, zmiennym i jednocześnie nastawionym na zmiany, na przyszłość²³⁴. W przypadku profesji nauczycielskiej zdolność szybkiej, twórczej adaptacji do nowych sytuacji jest niezmiernie ważna i potrzebna. Dokonujące się na naszych oczach i przy naszym udziale przemiany społeczne, gospodarcze, polityczne i kulturowe stanowią poważne wyzwanie dla edukacji, a co się z tym wiąże, także, a może przede wszystkim, dla codziennej pracy nauczyciela.

Ciekawą propozycję ról współczesnego nauczyciela prezentuje Anna Pogorzelska²³⁵. Autorka przygotowała zestawienie ról wraz z opisem parametrów każdej z nich oraz zawarła informację o dylematach, które może przeżywać każdy nauczyciel przyjmujący na siebie zadania przyporządkowane danej roli.

Tabela 4. Role społeczne nauczycieli, parametry i dylematy ról

Role społeczne nauczycieli	Parametry ról	Dylematy ról
Rzecznik wartości absolutnych	<ul style="list-style-type: none">- jedność w myśleniu i działaniu;- kierowanie się wartościami w pracy pedagogicznej i relacjach społecznych;- akceptacja i afirmacja wartości uniwersalnych, w tym m. in. wolności, godności osoby ludzkiej, równości, tolerancji;- akceptacja odmienności i różnorodności	<ul style="list-style-type: none">- afirmacja wartości uniwersalnych <i>versus</i> dopasowanie się do wartości znaczących w danym środowisku społecznym

²³³ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 85.

²³⁴ P. Witek, *Wybrane zagrożenia i problemy w pracy nauczyciela*, [w:] M. Łuka, P. Witek, D. Grzesiak-Witek, *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2019, s. 57.

²³⁵ A. Pogorzelska, *Nauczyciel w warunkach zmiany...*, *op. cit.*, s. 70-71.

<p>Kreator edukacyjnych postaw i nastawień środowiska społecznego</p>	<ul style="list-style-type: none"> - przywództwo edukacyjne; - transgresja wiedzy; - rozpowszechnianie wiedzy; - wychodzenie poza schematyzm programowo-organizacyjny; - innowacyjność w myśleniu i działaniu edukacyjnym; - otwartość na potrzeby edukacyjne środowiska; - wrażliwość pedagogiczna i społeczna; - transformatyzm intelektualny; - wybór doktryn krytyczno-kreatywnych w działaniach pedagogicznych; - aktywność w sferze wywierania wpływu na uregulowania normatywne w zakresie edukacji 	<ul style="list-style-type: none"> - rzecznik prawd naukowych i postępu techniczno-technologicznego <i>versus</i> świadomość negatywnych skutków postępu i rozwoju cywilizacyjnego
<p>Inicjator działań kulturowych w środowisku oraz rozwijania jego świadomości kulturowej</p>	<ul style="list-style-type: none"> - świadomość znaczenia relacji społecznych związanych z upowszechnianiem kultury; - świadomość znaczenia transmisji kulturowej; - otwartość na nowe trendy i kierunki szeroko rozumianej kultury; - umiejętność przekazu kulturowego; - umiejętność pobudzania do refleksji dotyczącej korzeni społecznej tożsamości oraz zmian wynikających z rozwoju społeczeństwa 	<ul style="list-style-type: none"> - rzecznik kultury znaczącej w rozwoju cywilizacyjnym <i>versus</i> powszechność popkultury w środowiskach społecznych - rzecznik obiektywistycznych prawd kulturowych <i>versus</i> wybiórcza świadomość kulturowa
<p>Aktywista społeczny; moderator relacji społecznych; mediator konfliktów</p>	<ul style="list-style-type: none"> - umiejętność pobudzania środowiska społecznego do działań na rzecz jego zmian, zarówno w warstwie materialnej jak i symbolicznej; - umiejętność kształtowania w środowisku nastawień prospołecznych, proekologicznych, proobywatelskich; - umiejętność komunikacji, nawiązywania i utrzymywania relacji społecznych; - umiejętność mediacji sporów, odmienności sposobów postrzegania rzeczywistości społecznej; - umiejętność inicjowania działań związanych z organizacją przestrzeni społecznej oraz indywidualnych nastawień; - refleksyjność indywidualna i zbiorowa 	<ul style="list-style-type: none"> - aktywność w działaniach prospołecznych <i>versus</i> brak świadomości wspólnotowej i proobywatelskich postaw

Źródło: A. Pogorzelska, *Nauczyciel w warunkach zmian społecznych - misja, służba czy zawód na rynku pracy?*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej..., op. cit.*, s. 70-71.

Aktualna sytuacja nauczyciela nie jest łatwa i oczywista. Złożoność współczesnej rzeczywistości nie stwarza dobrych warunków do wypracowania modelu współczesnego nauczyciela, ponieważ przyspieszone tempo zmian kulturowo-technologicznych jest czynnikiem wymuszającym innowacje edukacyjne i ustawiczne kształcenie się. Zachodzące w kraju zmiany ekonomiczno-gospodarcze, reforma strukturalna i funkcjonalna oświaty zmusza do reorganizacji, zwiększania ich konkurencyjności. Od nauczycieli oczekuje się profesjonalizmu, większej inicjatywy, samodzielności i kreatywności, sprawnego korzystania z technologii komputerowej i technologicznej, co umożliwi atrakcyjniejszą realizację lekcji²³⁶. Nauczyciel, będąc kluczowym ogniwem całej szkolnej edukacji, musi podejmować wszystkie pojawiające się wyzwania. Zdaniem Kazimierza Denka²³⁷ nauczyciele we współczesnej szkole pełnią role:

1. fachowców mających wiedzę merytoryczną. Potrafią dobrać treści do osiągnięcia celów, dostosować je do możliwości i potrzeb psychofizycznych uczniów oraz wiedzą, jakie umiejętności mają zdobyć uczniowie w szkole;
2. menadżerów, potrafiących zoperacjonalizować cele nauczania, ułożyć treści dydaktyczne w spójną, logiczną, łatwą do zapamiętania wiedzę. Tworzą właściwy klimat do efektywnej pracy, zachowując odpowiednie proporcje między nauką a odpoczynkiem. Szkolni liderzy potrafią wywoływać pozytywne nastawienie do pracy;
3. inspiratorów, rozwijają motywację do nauki, ożywiają społeczność uczniowską zachęcają do osobistego rozwoju;
4. integratorów umacniających porozumienie uczniów, dbają o wzajemny szacunek, potrafią negocjować i aktywnie słuchać.

Zagadnienia ról nauczycielskich czy przypisywanych formuł jego pracy nie można jednoznacznie określać i nadać im charakteru przypisu roli czy formuły pracy. Problemu tego nie rozstrzyga ani teoria pedeutologiczna ani pragmatyka. Zbyt wiele jest wyznaczników i układów odniesienia, by zamknąć prace nauczyciela w jednej „czystej” formule czy przypisać mu ściśle określoną rolę. W społeczną rolę nauczyciela wpisany jest problem edukacji społecznej, wychowawczego oddziaływania na różnego rodzaju środowiska, propagowania i egzekwowania spektrum kulturowego akceptowanego przez osoby dorosłe i młode pokolenie²³⁸. Ta różnorodność oraz złożoność zadań i wyzwań stojących przed nauczycielem sprawia, iż ról zawodowych, które nauczyciel może pełnić jest wiele oraz że są one niezmiernie różnorodne.

²³⁶ Jak się okazało w marcu 2020 r., umiejętności korzystania z narzędzi komunikacji elektronicznej, przekazywania zasobów edukacyjnych w różnych postaciach czy też wykorzystanie aplikacji i platform, umożliwiły nauczycielom w ogóle prowadzenie lekcji, gdyż pandemia wymusiła przejście na zdalne nauczanie na długi czas.

²³⁷ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Akapit Wydawnictwo Edukacyjne, Toruń 2005, s. 216-217.

²³⁸ A. Pogorzelska, *Nauczyciel w warunkach zmiany...*, *op. cit.*, s. 73.

Według Benona Bromberka²³⁹ rozpowszechnionym podziałem ról społecznych nauczyciela jest ich podział na:

- zasadnicze szkolne:
 - a. role w stosunku do młodzieży (uczniów),
 - b. role nauczyciela w stosunku do innych nauczycieli
 - c. role w stosunku do kierownictwa i nadzoru pedagogicznego
 - d. role w stosunku do rodziców swych wychowanków;
- peryferyjne szkolne – podporządkowane są zasadniczemu systemowi społecznemu szkoły; nauczyciel pełniący te role wchodzi w kontakt społeczny z uczniami, ich rodzicami, administracją szkolną i pozostałymi nauczycielami²⁴⁰;
- dodatkowo pozaszkolne – związane z jego aktywnością pozaszkolną; nauczyciel wykonuje tu szereg prac wynikających z jego uczestnictwa w społecznych strukturach pozazawodowych.

Ustawiczne przeobrażenia kolejnych pokoleń stanowią wyzwanie w pracy nauczyciela. Chcąc sprostać temu sprawdzianowi, na mocy swojej świadomej i dobrowolnej decyzji nauczyciele zwykle podejmują próbę poradzenia sobie z takim wyzwaniem. W pełnieniu roli społecznej każdy nauczyciel wykorzystuje swoją wiedzę i własną, niepowtarzalną osobowość. Jego rola w objaśnianiu osobom uczącym się komplikacji współczesnego świata i odpowiedzialnego życia w nim opisywana jest niejednokrotnie za pomocą metafor przewodnika i tłumacza. Przewodnik zna cel wędrówki, drogi prowadzące do celu, reguły marszu, umie radzić sobie z ambiwalencją²⁴¹. Mądre prowadzenie ucznia wiąże się ze wspólnym wędrawaniem po znanych pedagogowi szlakach wiedzy, umiejętności, sprawności, postaw ora wspólnym budowaniu perspektyw²⁴². Jego zadania sprowadzają się do umożliwiania innym uczenia się, otwierania się na nowe informacje i autokreację, wskazywanie drogi rozwojowej – wszystko po to, aby przygotować swoich uczniów do życia w nowym świecie.

Z kolei nauczyciel-tłumacz pośredniczy między osobą uczącą się a światem społecznym i światem kultury, tłumacząc i objaśniając jego złożoność, wielorakość kultury ukazując różne możliwości wyboru na indywidualnej drodze rozwoju podmiotowej tożsamości w zmaganiach z dynamicznie przeobrażającym się światem²⁴³ oraz sugeruje sposoby pełnomocnego radzenia

²³⁹ B. Bromberk, *Role społeczne nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1972, s. 26.

²⁴⁰ A. Krajewska, *Role nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 63.

²⁴¹ J. Szempruch, *Pytania (d) o nauczyciela w czasach zmian społecznych*, [w:] J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciele w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych...*, *op. cit.*, s. 184.

²⁴² M. Łuka, *Praca nauczyciela wobec wyzwań współczesności*, [w:] M. Łuka, P. Witek, D. Grzesiak-Witek, *Nauczyciel a współczesne zagrożenia...*, *op. cit.*, s. 18.

²⁴³ J. Szempruch, *Pytania (d) o nauczyciela w czasach zmian społecznych*, [w:] J. M. Łukasik, I. Nowosad,

sobie w zmaganiach z wielokulturowym światem²⁴⁴. Nauczycielowi przyjmującemu taką rolę niezbędne jest poczucie odpowiedzialności za tłumaczenie, objaśnianie rzeczywistości oraz wiedza umożliwiająca taki sposób przekazu, który inspiruje poszukiwania własne, zachęca do kontynuacji podróży w świat kultury, traktowany jako własny, odkrywany i interpretowany samodzielnie przez siebie i dla siebie dzięki tłumaczowi właśnie²⁴⁵.

W nowych kategoriach opisu roli nauczyciela widzi się w nim ponadto: badacza, refleksyjnego praktyka, nauczyciela wyemancypowanego, transformatywnego intelektualistę oraz postpozytywistycznego praktyka.

Coraz powszechniej mówi się o potrzebie kształcenia nauczyciela badacza. Opis tej roli wywodzi się z założenia, że badania naukowe powinny być integralną częścią szkolnej pracy nauczyciela. Podejmując studia nad własnymi działaniami praktycznymi, nauczyciel koncentruje się na procesie nauczania związanym z odkrywaniem i dociekaniami oraz ułatwianiem i usprawnianiem aktywności poznawczej uczniów. Nauczyciel staje się jednocześnie uczestnikiem zdarzeń edukacyjnych, ich twórcą i kompetentnym obserwatorem²⁴⁶. Takie badania w działaniu doskonale służą także przemyśleniu własnego rozwoju zawodowego przez nauczycieli, jak i zapewnieniu im odpowiedniego wsparcia²⁴⁷. W procesie podejmowanego badania dokonuje on autodiagnozy, autorefleksji i autoewaluacji oraz korekty praktycznych działań²⁴⁸. Opis tej roli wywodzi się z założenia, iż realizacja badań edukacyjnych powinna być integralną częścią szkolnej pracy nauczyciela, a nie działaniem przeprowadzanym na szkołach przez osoby z zewnątrz²⁴⁹.

Nauczyciel jako refleksyjny praktyk to kolejny sposób rozumienia i opisywania roli nauczyciela. Donald Schön – twórca koncepcji refleksyjnej praktyki jako pierwszy zwrócił uwagę, że o sukcesie działania profesjonalnego jednostki decyduje samoświadomość działania, a ściślej – podtrzymanie umysłowego osądu nad nim i „konwersacji z bieżącą sytuacją” pracy²⁵⁰. Autor ten sądzi, że nauczyciel, ujmując problemowo określone sytuacje i integrując myślenie i działanie w poszukiwaniu rozwiązań, formułuje własne doraźne teorie niezależne od teorii naukowych. W ten sposób wypracowuje wiedzę osobistą i własny sposób działania²⁵¹. Refleksja jest sposobem samooceny działań zawodowych. W odniesieniu do pracy nauczyciela jest drogą

M. J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciele w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych...*, op. cit., s. 184.

²⁴⁴ Z. Kwieciński, *Tropy - ślady - próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań - Toruń 2000, s. 272-278.

²⁴⁵ A. Krajewska, *Role nauczyciela we współczesnej szkole...*, op. cit., s. 75.

²⁴⁶ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela - oblicza szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 18.

²⁴⁷ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany...*, op. cit., s. 179-180.

²⁴⁸ J. Szempruch, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 75.

²⁴⁹ W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 1997, s. 33.

²⁵⁰ Za: H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 64.

²⁵¹ Za: J. Szempruch, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 75.

odbioru złożoności zjawisk, stanowi zaporę przed siłą tego, co się „widzi od razu”. To sposób na odkrywanie problematyczności zjawisk, na kwestionowanie oczywistości. Uogólniając, refleksja jest procesem intelektualnym polegającym na zmianie w zasobach ludzkiego doświadczenia i posiadanej wiedzy²⁵². Refleksja warunkuje skuteczność pracy i rozwój zawodowy nauczyciela. „Bez niezbędnej refleksji i interpretacji własnego działania niemożliwe jest przyswajanie nowej wiedzy i burzenie starych i często nieefektywnych przyzwyczajęń. Autorefleksja i samokontrola stanowią zatem warunek efektywnej pracy nauczyciela. Wiedza musi iść w parze z oryginalnością myślenia, z alternatywnymi rozwiązaniami”²⁵³. Wiedza nauczyciela, jak i doświadczenie zawodowe powinny być wzbogacone o głęboki namysł, aby mogły prowadzić do sukcesu. Richard Arends wyjaśnia, że „doświadczenie nabiera większej wartości dzięki refleksji (...). Człowiek uczy się przez doświadczenie, żeby jednak uczyć się szybko i na najwyższym poziomie, niezbędna jest zdyscyplinowana refleksja”²⁵⁴, wskazuje, iż „to nie doświadczenie jest najlepszym nauczycielem, ale refleksja i analiza”²⁵⁵. Refleksja i działanie wzajemnie się uzupełniają i wraz z wiedzą i doświadczeniem stanowią elementy praktyki nauczycielskiej, które warunkują skuteczność i efektywność nauczania. Nauczyciele realizujący praktykę zawodową rozważnie, z namysłem, wzbogacają swoją wiedzę i doskonałą umiejętności efektywnie, stając się tym samym refleksyjnymi praktykami.

Refleksyjny praktyk to nauczyciel, który „*wie – co*”, „*wie – jak*”, „*wie – dlaczego*”, oraz „*wie – kto*” i „*dlaczego ja*”; i te wszystkie wymiary jego wiedzy nie wykluczają się wzajemnie, pozwalając na niezbędną refleksję²⁵⁶, akcentuje powiązanie kompetencji umysłowych z właściwościami osobistymi nauczyciela. Oczekuje się, że będzie wprowadzał teorię w działanie, będzie z uwagą obserwował efekty swoich poczynań, formułował hipotezy, testował pomysły i wyciągał wnioski. W ten sposób zyska szansę na udoskonalenie swojego warsztatu pracy, nie bojąc się zmian i nowości. Chęć zmiany to cecha refleksyjnego praktyka. Dorota Sipińska podkreśla, iż „(...) refleksyjny praktyk – nie boi się ryzyka, śmiało podejmuje różne zadania, ponieważ jego wiedza nie jest ograniczona planem czy schematem”²⁵⁷. Posiada „własny sposób interpretowania rzeczywistości edukacyjnej” i „(...) nie obawia się błędu czy pomyłki, ponieważ są one wcześniej przewidywane i stanowią powód do refleksji nad dotychczasowym działaniem”. Refleksja umożliwia zatem wypracowanie własnego stylu pracy, skłania praktyka do odważnego działania i nabywania poczucia pewności siebie, a rezultatem

²⁵² H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, *op. cit.*, s. 68.

²⁵³ E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 301.

²⁵⁴ R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 497.

²⁵⁵ *Ibidem*.

²⁵⁶ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela...*, *op. cit.*, s. 17.

²⁵⁷ D. Sipińska, *Refleksyjny nauczyciel*, „Edukacja, Internet, Dialog” 1996, styczeń (74), www.edukacjaidialog.pl (dostęp: 8.04.2021).

tego stają się sensownie podejmowane decyzje²⁵⁸.

Refleksyjny praktyk obserwuje własne działanie, dokonuje refleksji w trakcie i po jego zakończeniu²⁵⁹. Cechuje go przy tym „otwartość na różne poglądy, odpowiedzialność za skutki własnych działań i szczerłość w kontaktach z uczniami”²⁶⁰. Można uznać, że są to cechy nauczyciela – profesjonalisty, nauczyciela na miarę potrzeb XXI wieku.

Nauczyciel, który staje twarzą w twarz ze zmianami (społecznymi czy edukacyjnymi), musi podlegać dynamicznym zmianom w kierunku nauczyciela wyemancypowanego, tzn. takiego, który stawia opór, sprzeciwia się i buntuje względem stereotypów i mitów. Wysoka świadomość, czyli emancypacja nauczycieli, wywołuje gotowość do radykalnej zmiany²⁶¹. Zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak realizacja postulatów pedagogiki emancypacyjnej wymaga respektowania zasady podmiotowości interakcji pedagogicznej. Podmiotowe poczucie wolności kształtuje się i rozwija w procesie uczenia się i działania, którego punkt wyjścia znajduje się w kręgu osobistego doświadczenia, namacalnego przeciwieństwa i konfliktu²⁶². Emancypacja jest zatem typem podmiotowej świadomości oznaczającym postawę otwartą i twórczą, która prowadzi do obiektywnego postrzegania rzeczywistości, także szkolnej, rozpoznawania jej niedomagań, problemów i dysfunkcji w celu uświadomienia sobie rozwojowych zmian i osiągnięcia nowych jakościowo stanów. Nauczyciel-emancypant rozwija swoją wiedzę i umiejętności wokół wizji szkoły, która jest dla niego źródłem nowych projektów, odkrywania właściwości uczniów i środowiska funkcjonowania szkoły, wiedzy o warunkach zmienności zachowań ludzkich i uczenia się umiejętności badawczych jako podstawy własnej praktyki²⁶³.

Nauczyciel jako transformatywny intelektualista postrzegany jest jako rzecznik demokracji i postępu, który powinien angażować się w proces demokratycznych przeobrażeń, umieć odczytywać zjawiska społeczne i działać stosownie do potrzeb²⁶⁴. Powinien być on szczególnie wrażliwy na problemy naruszania praw człowieka, praw mniejszości i osób marginalizowanych, na zagadnienie nierówności i wykluczenia społecznego²⁶⁵, zatem

²⁵⁸ *Ibidem*.

²⁵⁹ C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 52.

²⁶⁰ Z. Jasiński, *Kształtowanie refleksyjności nauczycieli poprzez badania nad zawodem*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, Tom 1, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Kalisz 2007, s. 121-130.

²⁶¹ M. Leżucha, *Szkoła i nauczyciel w warunkach zmiany edukacyjnej*, „Edukacja, Terapia, Opieka” 2021, vol. 3, s. 140.

²⁶² M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje nauczyciela w pedagogice emancypacyjnej*, [w:] A. de Tchorzewski, *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczyciela w okresie przemian historycznych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, filia w Białymstoku, Bydgoszcz 1993, s. 207.

²⁶³ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany...*, *op. cit.*, s. 182.

²⁶⁴ H. Giroux: za: J. Szempruch, *Modele kształcenia nauczycieli a zadania edukacji*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, tom VII, nr 4(17), s. 5, *Studia_z_Teorii_Wychowania-r2016-t7-n4_(17)-s37-51.pdf* (dostęp: 4.02.2022).

²⁶⁵ J. Rutkowiak, *Amerykańska tradycja wychowania demokratycznego jako tło współczesnego radykalnego postulatu nauczyciela – transformatywnego intelektualisty* [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna

problemów, które we współczesnej rzeczywistości nie pozostają rzadkością. Dotyczą pokaźnej grupy ludzi, a konieczność przemyślanego uwrażliwienia młodego pokolenia na tego rodzaju trudne sytuacje i doświadczenia jest ogromna. Toteż nauczycielom wpisującym się w tą charakterystykę przypisuje się pełnienie służby społecznej i pełnienie ważnej misji kulturowej i cywilizacyjnej. Transformatywny intelektualista mający świadomość swej roli i posługujący się swą „ideologią” w pracy pedagogicznej, jest kimś całkowicie odmiennym od funkcjonujących w szkołach takich typów nauczycieli, którzy modyfikują zachowania uczniów i je kontrolują. W przeciwieństwie do nich transformatywny intelektualista to nauczyciel przede wszystkim demokratyczny, kierujący się zbiorem zasad psychologicznych i etycznych, które otwarcie przedstawia swym uczniom, zapraszając ich zarówno do krytyki, jak i do ich zrozumienia²⁶⁶.

Wyzwaniom, będącym skutkami dynamicznie przeobrażającego się świata, odpowiada nauczyciel – postpozytywistyczny praktyk. Nauczyciel ten wyznaje ideały, którymi są podmiotowość, emancypacja, zaangażowanie w sprawy świata demokratycznego, odrzucenie zniewolenia przez władzę modernistyczny antyintelektualizm. Taki wizerunek to rezultat zastosowania krytycznej, postmodernistycznej teorii społecznej w połączeniu z orientacją refleksyjną w analizie pracy nauczyciela. Posiada on takie przymioty osobiste, jak:

- refleksyjność opartą na umiejętności badania własnej praktyki;
- umiejętność budowania demokracji w szkole i klasie;
- umiejętność kształtowania kultury aktywności uczniów;
- umiejętność przełamywania tendencji bierności i pasywności w myśleniu uczniów;
- emocjonalność, przejawiająca się przez dopuszczenie w kontaktach z uczniem emocjonalnych zachowań itp. empatia, humor, współczucie itp.;
- znajomość różnic kulturowych, poszanowanie praw mniejszości, pluralizm kulturowy;
- otwartość na dialog z uczniami;
- umiejętność krytycznej autorefleksji;
- otwartość na doświadczenia uczniów;
- umiejętność improwizowania, podejście sytuacyjne, reagowanie na nieoczekiwane sytuacje²⁶⁷.

W kontekście opisywanej wcześniej zmienności społecznej, zagadnienie ról pełnionych przez nauczyciela wymaga nieustannej refleksji, krytycznej interpretacji i aktualizacji. Mnogość nieprzewidzianych, nagłych zdarzeń, których wciąż doświadczamy, nie pozostaje

Wydawnicza „Impuls” Kraków 1995, s. 169–170.

²⁶⁶ D. Bień, *Transformatywny intelektualista w polskiej tradycji pedagogicznej i politycznej przelomu XIX i XX wieku*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 1, s. 9-32, <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/> (dostęp: 20.02.2022).

²⁶⁷ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany...*, op. cit., s. 184.

bez znaczenia dla aktywności zawodowej nauczyciela. Determinują one jego zadania i funkcje oraz sposoby wypełniania roli zawodowej. W obliczu dostrzeganych i odczuwanych zmian pojawiają się nowe role i postawy, jakie przyjmują i prezentują nauczyciele. Stąd nastawienie nauczycieli wobec zmian rozpatrywane jest w kategoriach posiadanej wiedzy o zmianach, oceny tych zmian i towarzyszących temu emocji, rozumiane jako akceptacja, brak poparcia lub odrzucenie. Stan gotowości do zmian jest często określony jako element behawioralnej postawy nauczycieli. Z kolei konkretne działania nauczycieli na rzecz zmian w edukacji są przejawem ich postaw, zawierających element emocjonalny i eksploracyjny. Równocześnie mówi się o pełnych postawach innowacyjnych, twórczych, które zawierają wymienione elementy²⁶⁸.

Na bardzo istotną rolę i nowe zadania nauczyciela zwróciła uwagę Jolanta Szempruch²⁶⁹. Wskazuje, iż obserwowana współcześnie słabość działań wychowawczych i rosnące zagrożenia oraz poczucie bezsilności człowieka, wielorakość sprzecznych oddziaływań, jakim podlegają uczniowie sprawiają, iż konieczne jest, aby współcześnie nauczyciel przyjmował rolę doradcy. Jego zadaniem jest udzielanie porad, pomoc i wsparcie w sytuacji złożonych problemów napotkanych w trakcie realizacji różnorodnych zadań. W realizacji tych zadań nauczyciel uwzględnia dobro ucznia, odpowiedzialność za jego rozwój oraz przygotowanie go do podejmowania decyzji, rozumienia świata i funkcjonowania w nim, co wymaga rozwoju osobowości autonomicznych, niezależnych i integralnych, posiadających kompetencje oparte na podstawach wiedzy i umiejętności praktycznego działania. Bycie doradcą polega na przygotowaniu uczniów do aktywności twórczej i autokreacyjnej, pomocy w pokonywaniu trudności szkolnych, wspierania w procesie zdobywania wiedzy, a także pomoc w kształtowaniu podmiotowych systemów wartości i odnajdowania się w świecie pracy. W procesie tym nauczyciel powinien przejawiać gotowość do zmiany jako cechy współczesności we wszystkich jej wymiarach. Wyznacza ona poziom elastyczności nauczyciela, który musi liczyć się ze zmiennością metod, technik i narzędzi pracy oraz zmianami na rynku pracy. Szczególnym zadaniem w zakresie poradnictwa życiowego i zawodowego jest uświadamianie uczniom istoty kontekstualności własnego życia, w ramach której osadzone jest tworzenie ścieżki kariery zawodowej. To konieczne w sytuacji gdy współczesny świat stwarza ludziom różne możliwości tworzenia i realizacji siebie oraz stawia przed młodymi osobami wiele ofert i możliwości, motywując do podjęcia trudu samodzielnego konstruowania własnego życia.

Katalog ról społecznych nauczyciela jest kwestią otwartą. Jego zawartość można modyfikować oraz uzupełniać. W zależności od aktualnych wymagań stawianych grupie zawodowej nauczycieli, reakcji na te wymagania, odpowiedzi nauczycieli na zmiany, jakość

²⁶⁸ M. Leżucha, *Szkoła i nauczyciel w warunkach zmiany edukacyjnej...*, op. cit., s. 137.

²⁶⁹ J. Szempruch, *Rola nauczyciela jako doradcy...*, op. cit., s. 265-277.

realizowanych przez nich ról społecznych ulega przeobrażeniom. Nie ulega wątpliwości, iż czynniki środowiskowe, takie jak poziom społecznego wewnętrznego zorganizowania, aspiracje, potrzeby, a także poziom ekonomicznego rozwoju czy nawet usytuowanie geograficzne mogą znacząco oddziaływać na zachowania i postawy nauczycieli. Dodatkowo także stymulujące otoczenie wpływa na pozytywną motywację i pobudza nauczycieli do działania. Środowisko takie otwiera nauczycielom możliwość autonomii w działaniu i myśleniu, postępowania zgodnie z własnym, uniwersalnym systemem wartości a także uświadamia, że przyszłość ich uczniów zależy w dużej mierze od nich samych²⁷⁰. Przyjęcie określonej roli powinno iść w parze z umiejętnością dostosowywania się z wyczuciem do nieuchronnych przemian społecznych. Zatem cenna będzie tu umiejętność analizy, refleksji, odważnego podejmowania wyzwań oraz brania odpowiedzialności za swoje postępowanie. Konieczne jest także zaakceptowanie przez nauczyciela faktu, iż ustawiczna praca nad sobą i ciągle doskonalenie się w określonym kontekście sytuacji społecznej jest obligatoryjne.

Analiza funkcji i ról pełnionych przez współczesnego nauczyciela prowadzi do wniosku, że aktualnie, w związku ze zmianami rzeczywistości edukacyjnej i społecznej, coraz większego znaczenia nabierają funkcje, które dotyczą:

- przygotowania uczniów do życia w warunkach zmieniającej się cywilizacji i do demokracji;
- kształtowanie kapitału społecznego w szkole nakierowanego na rozwój sprawstwa, współpracy i refleksji;
- rozwoju aktywności obywatelskiej uczniów i osób dorosłych;
- budowania więzi społecznych i zaufania;
- formowania (się) osobowości osób uczących się;
- rozwoju tożsamości uczniów, ich samoświadomości jednostkowej, świadomości kontynuacji i pozostawania sobą w zmieniających się warunkach życia, świadomości uczestnictwa w grupach społecznych, koncepcji siebie, a także zdolności do porównań interpersonalnych i grupowych;
- kształtowania wspólnoty kulturowej i uczestnictwa w kulturze;
- uczenia funkcjonowania w środowisku wielokulturowym i współpracy z innymi;
- rozwiązywania spornych kwestii przez negocjacje z uczestnikami życia szkoły;
- wprowadzania uczniów w świat wartości;
- przygotowania do kształcenia przez całe życie;
- przygotowania do zasobów informacyjnych;
- kształtowania umiejętności rozwiązywania problemów;

²⁷⁰ A. Pogorzelska, *Nauczyciel w warunkach zmiany...*, op. cit., s. 72.

- świadczenia doradztwa społecznego i zawodowego²⁷¹.

Zmiany, których jesteśmy świadkami, implikują konieczność przedefiniowania pracy nauczyciela, jego zadań i funkcji. Poszukiwanie nowego modelu nauczyciela „generuje inne postulaty pod adresem celów, zadań, treści i form kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli w celu sprostania rosnącym, coraz trudniejszym zadaniom i wyzwaniom ery ponowoczesnej”²⁷². Istotną kwestią w świetle ewaluacji ról i zadań nauczyciela jest także ta dotycząca kompetencji współczesnego nauczyciela niezbędnych do realizacji tych ról. Stanowią one podstawowy czynnik w procesie skutecznego realizowania zadań i obowiązków wynikających i wpisanych w rolę zawodową nauczyciela. Oświata intensywnie podlegająca przemianom stawia wysokie wymagania nauczycielom w tym względzie. Mówiąc o nowej roli nauczyciela, eksponuje się, iż ma ona stać się sposobem na „przezwycięzenie napięć i sprzeczności pomiędzy tym, co globalne, a tym, co lokalne, co uniwersalne i co jednostkowe, co materialne i co duchowe, co tradycyjne i co nowoczesne, co doraźne i co perspektywiczne”²⁷³. Sytuacja, w jakiej obecnie znajduje się edukacja, a w związku z tym nauczyciel, powoduje, że jego zadania znacznie wykraczają poza głównie nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów. Aktywność nauczyciela powinna koncentrować się na wielu innych aspektach pracy z uczniem, rodzicami i innymi nauczycielami funkcjonującymi w świecie naznaczonym różnorodnymi procesami globalizacji oraz ogromnym wzrostem informacji i wiedzy. Wśród tych powinności można wymienić: przygotowanie ucznia do bycia aktywnym uczestnikiem otaczającej rzeczywistości przez wielostronną aktywność, problemowe i wielostronne kształcenie, przygotowanie do adekwatnego reagowania na różnorodne zmiany społeczne, rozwijanie samodzielności, zdolności do dialogu i negocjacji oraz przygotowanie do poznawania siebie i kierowania własnym rozwojem. Do priorytetowych zadań nauczyciela zalicza także wychowanie uczniów, wspieranie ich w rozwoju, inspirowanie procesów samowychowania, wpływanie na ich postawy społeczne, współkształtowanie charakterów wychowanków oraz umiejętności współżycia w klasie. Za niezwykle istotne uważa także zadania związane z opieką nad dziećmi i młodzieżą, diagnozowaniem ich sytuacji i potrzeb, socjalizacją i resocjalizacją oraz przeciwdziałaniem patologiom społecznym, orientacją i wspomaganie młodzieży w kształtowaniu planów edukacyjnych i życiowych, współpracą z rodzinami wychowanków i środowiskiem lokalnym, rozwijaniem dialogu społecznego na temat uczenia i jego edukacji²⁷⁴. Zreformowana szkoła zrodziła potrzebę sprawowania nowych funkcji związanych ze zdobywaniem kolejnych stopni

²⁷¹ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany...*, *op. cit.*, s. 183.

²⁷² *Ibidem*.

²⁷³ J. Szempruch, *Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] J. Szempruch, M. Błażnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009, s. 109.

²⁷⁴ C. Banach, J. Jarowiecki, B. Nowecki, *Edukacja nauczycielska w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych w roku akademickim 1994/95*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996, s. 16.

awansu zawodowego.

Wśród nich pojawiały się następujące:

- funkcja opiekuna nauczyciela stażysty, którego zadanie polega na wprowadzeniu do zawodu nauczyciela rozpoczynającego pracę; funkcja lidera zespołu blokowego (przedmiotowego), którego zadaniem jest organizowanie i inspirowanie pracy zespołu, a także pomoc metodyczna;
- funkcja lidera zespołu wychowawców, do którego zadań należy organizowanie i inspirowanie pracy wychowawców oraz wspieranie i koordynowanie oddziaływań wychowawczych szkoły;
- funkcja lidera wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN), którego zadaniem jest koordynacja doskonalenia, badanie zapotrzebowania na rozwój zawodowy oraz organizowanie niektórych form doskonalenia zgodnie z priorytetami szkoły²⁷⁵.

Warto zaznaczyć, że wszystkie role, które są wymieniane i opisywane w literaturze pedeutologicznej, wyznaczone są przez podstawowe cele społeczne i relacje międzyludzkie, obszary aktywności człowieka oraz miejsce szkolnictwa w systemie edukacji narodowej i wiążą się najczęściej z realizacją podstawowych funkcji szkoły oraz celów wychowania, tj. wszechstronności rozwoju, rozwijania uzdolnień i zainteresowań, kształtowania samodzielności w myśleniu i działaniu, wdrażania do pracy, a także ustawicznego uczenia się i przygotowania do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie²⁷⁶. Funkcje i role nauczyciela wyznaczone są także przez sytuację geopolityczną na świecie, a w szczególności, w odniesieniu do polskiego nauczyciela – przez uwarunkowania geopolityczne w Europie, a także, przez ostatnie 2 lata z uwagi na konsekwencje rozprzestrzeniającej się pandemii²⁷⁷.

²⁷⁵ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów 2001, s. 110-111.

²⁷⁶ J. Synal, J. Szempruch, *Od zapalu do wypalenia? Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*, Wydawnictwo Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2017, s. 15.

²⁷⁷ Stan epidemii obowiązywał w Polsce od 20 marca 2020 roku w reakcji na rosnącą liczbę zakażeń koronawirusem SARS-CoV-2 wywołującym chorobę Covid-19. Czas pandemii to wielkie wyzwanie dla całego środowiska edukacyjnego, które musiało błyskawicznie dostosować się do nowych warunków pracy. Sytuacja okazała się wielowymiarowo trudna, dotyczyła bowiem wszystkich podsystemów: uczniów, nauczycieli i rodziców; dotyczyła infrastruktury techniczno-informatycznej; dotyczy problematyki dydaktyk szczegółowych i zmian w nawykach i formach pracy szkół. Od 16 maja 2022 r. stan epidemii został przekształcony w stan zagrożenia epidemicznego.

1.2.3. Poczucie sensu pracy i skuteczności zawodowej nauczyciela w kontekście aktualnych wyzwań współczesności

Dynamiczne procesy demokratyzacji, socjalizacji i globalizacji oraz nowe licznie pojawiające zagrożenia egzystencjalne powodują kolejne wyzwania dla edukacji, w tym szczególnie dla nauczycieli. Na jakość i efekty zmian istotnie wpływają oddziaływania nauczycieli na młode pokolenie. Zdaniem Mirosława Szymańskiego, ze względu na rosnącą dynamikę przemian społecznych, są one szczególnie znaczące dla przyjmowanych i realizowanych koncepcji edukacyjnych. Od wielu bowiem lat wiadomo, iż szkoła nie może kształcić i wychowywać uczniów do potrzeb i standardów dnia dzisiejszego, ponieważ świat życia i pracy bardzo się zmienia²⁷⁸. Słusznym jest zatem stanowisko, że nadzieja leży w nauczycielach z otwartymi umysłami, otwartych na innowacje, wyposażonych w umiejętności dokonywania zmian, w nauczycielach zdolnych do tworzenia kultury nie tylko pedagogicznej. Kształtowanie umysłów i postaw otwartych na świat i społeczeństwo jest podstawowym zadaniem dla wychowania perspektywistycznego, skierowanego ku przyszłości. Człowiek otwarty cechuje się zdolnością szybkiej adaptacji do coraz bardziej różnorodnych sytuacji w zmieniającym się świecie, a także umiejętnością korzystania ze swojej wiedzy w sposób twórczy, oryginalny²⁷⁹. To przymioty współczesnego nauczyciela wymieniane i podkreślane w wielu publikacjach przez licznych autorów, którzy dokonują przeglądu kompetencji nauczycielskich, analizują aktualne wymagania stawiane dzisiejszej szkole oraz nauczycielowi, a także warunków, w jakich przychodzi mu funkcjonować i realizować te obowiązki. Należy pamiętać, iż głównym zadaniem szkoły, bez względu na czasy, w których ona funkcjonuje, było i jest kształcenie, a także wychowanie młodego pokolenia, przygotowanie go do życia, tak by mogło sprostać wymaganiom stawianym przez świat. Zmieniają się uczniowie, nauczyciele, infrastruktura, klimat społeczno-polityczny, ale sens działania tej instytucji jest ciągle taki sam. Nie znaczy to jednak, że u uczniów kształtowane są zawsze te same kompetencje, postawy, wartości, sposoby myślenia (szczególnie wtedy, gdy do głosu dochodzi jakaś ideologia), że sposób realizacji zajęć jest niezmienny. Szkoła zawsze powinna reagować na specyficzne zapotrzebowanie, jakie rodzi współczesność oraz zachodzące w niej zmiany. Do realizacji swoich zadań powinna też wykorzystywać wszelkie możliwe, dostępne środki. Nauczyciele, zdając sobie sprawę z tych wyzwań, będąc również świadomi możliwości, jakie niesie postęp cywilizacyjny, powinni dążyć do jak najwyższego poziomu realizacji wspomnianych wcześniej celów²⁸⁰.

²⁷⁸ M. J. Szymański, *Edukacja w zmieniającym się...*, *op. cit.*, s. 11.

²⁷⁹ W. Leżańska, A. Feliniak, *Wprowadzenie*, [w:] W. Leżańska, A. Feliniak (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 9.

²⁸⁰ A. Mamroł, *Uwarunkowania skuteczności pracy współczesnego nauczyciela*, „Edukacja - Technika - Informatyka”

Współczesna szkoła wyznacza nauczycielowi nową rolę, autonomicznego realizatora procesu kształcenia. Przyznając nauczycielowi status podmiotowy, uznajemy jego autonomię i sprawstwo, a zatem odpowiedzialność za przebieg procesów wychowawczych, których jest zarówno uczestnikiem, jak i autorem. (...) Nadal jednak pozostaje swoistym narzędziem, uzależnionym od nacisków społecznego otoczenia oraz wzorów i norm konsumpcyjnej kultury²⁸¹. W takich okolicznościach zasadne stają się pytania odnoszące się do jakości funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Wśród wielu zagadnień dotyczących tego zjawiska, znaczącą rolę pełni poczucie skuteczności zawodowej, jakim odznaczają się nauczyciele.

Konstrukcję teoretyczną pojęcia „poczucia własnej skuteczności” wprowadził Albert Bandura²⁸² w ramach społeczno-poznawczej teorii kształtowania się zachowań i postaw ludzi. Autor uważa, że jednym z czynników wpływających na rozwój zachowania człowieka jest środowisko, rozumiane jako otoczenie fizyczne i płynące z niego wzmocnienia pozytywne i negatywne, które może regulować ludzkie zachowania. Kolejną składową jest sama osoba, jej przekonania, skłonności osobiste i poznawcze, pochodzące z wcześniejszych doświadczeń, jak również zachowanie się osoby w konkretnych sytuacjach. Każdy z tych trzech czynników oddziałuje na siebie wzajemnie, pozostając jednocześnie w relacji. Bandura określił ten związek jako wzajemny determinizm. Jego teoria zakłada, że wpływ na zachowanie ludzi mają takie procesy poznawcze, jak: antycypacja, wydawanie sądów, pamięć i naśladownictwo modeli²⁸³. Do ważnych zmiennych osobowych, analizowanych w tej teorii, należy pojęcie poczucia własnej skuteczności (PWS), które zostało zdefiniowane jako „przekonanie o własnych możliwościach, zdolnościach do organizowania i podejmowania działań zmierzających do celu”²⁸⁴.

Tak rozumiane poczucie własnej skuteczności stanowi czynnik pośredniczący pomiędzy celami, a wysiłkami ukierunkowanymi na ich osiągnięcie²⁸⁵ – słusznie jest zatem rozpatrywać je w kategoriach powodzenia/niepowodzenia, jednocześnie nie myląc poczucia własnej skuteczności z oczekiwaniami, co do rezultatu działań. Nie można bowiem zakładać z całą pewnością, iż działanie zakończy się osiągnięciem określonego standardu, możemy jednak z pewnością wierzyć w to, że jest się w stanie taki standard osiągnąć. Istota tego przekonania polega na tym, że jest ono motywem do podjęcia działania. Brak wiary we własne możliwości blokuje aktywność na rzecz osiągnięcia jakiegoś standardu²⁸⁶. Oczekiwanie rezultatu pojawia się

2019, nr 2(28), s. 52, www.eti.rzeszow.pl (dostęp: 12.12.2021).

²⁸¹ W. Leżańska, A. Feliniak, *Wprowadzenie*, [w:] W. Leżańska, A. Feliniak (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji...*, *op. cit.*, s. 9.

²⁸² A. Bandura, *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Prentice-Hal, New York 1986.

²⁸³ A. Bandura, *Human agency in social cognitive theory*, „American Psychologist” 1989, 37, s. 1175–1184.

²⁸⁴ A. Bandura, *Self-efficacy. The exercise of control*, Freeman, New York 1997.

²⁸⁵ L. A. Pervin, O. P. John, *Osobowość. Teoria i badanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 481.

²⁸⁶ P. S. Kaplan, *Educational Psychology for Tomorrow's Teacher*, West Publishing Co, 1990, s. 267.

więc pomiędzy działaniem a jego wynikiem, podczas gdy oczekiwanie własnej skuteczności – jeszcze przed podjęciem działania. Konkludując, poczucie własnej skuteczności jest zmienną natury formalnej w takim sensie, że nie dotyczy treści konkretnego działania, lecz percepcji siebie jako sprawcy w ogóle²⁸⁷, „prognozuje podejmowanie trudnych zadań oraz odnoszenie sukcesów i ponoszenie porażek”²⁸⁸.

Bandura przyjmuje, że istotą natury ludzkiej jest zdolność nad sprawowaniem kontroli nad własnym zachowaniem oraz zdarzeniami, które mają wpływ na nasze życie. Możemy je sprawować dzięki właściwościom umysłu, który jest produktywny, twórczy, aktywny i refleksyjny. Ludzka aktywność znamionuje wiele właściwości, przede wszystkim intencjonalność, czyli ukierunkowanie na przyszły stan rzeczy. Dzięki intencjonalności możliwe jest tworzenie planów działania. Drugą cechą jest nastawienie na przyszłość, umożliwiające przewidywanie konsekwencji własnych działań oraz wybór lub tworzenie takich planów, które pozwalają osiągnąć pożądane stany rzeczy, a unikać niepożądanych. Kolejnym aspektem ludzkiej aktywności jest zdolność do samoregulacji, śledzenia własnych działań z punktu widzenia celu i dokonywanie niezbędnych korekt. Funkcje te wymagają rozwiniętej autorefleksji nad sobą i własnym działaniem²⁸⁹. Poczucie skuteczności zakłada więc, iż człowiek w pewnym stopniu może wpływać na wydarzenia życiowe i jest jednostką samoorganizującą, samoregulującą i refleksyjną. Teoria Bandury wskazuje, iż przekonania jednostki na własny temat są bardzo istotne, szczególnie poczucie własnej skuteczności, które obejmuje możliwość efektywnego działania, zwłaszcza w sytuacji nowych, nieznanych, trudnych do przewidzenia. Według autora przekonanie człowieka o własnej skuteczności jest czynnikiem różnicującym ludzi ze względu na to, jak myślą, co czują i jak działają. W odniesieniu do myślenia wysokie poczucie kompetencji w danym obszarze wpływa na procesy poznawcze, które przyspieszają podejmowanie decyzji co do określonej aktywności i przewidywania poziomu realizacji celu. Uczucia również mają związek z podejmowaniem jakiegoś działania, a niskie poczucie własnej skuteczności jest związane z zaburzeniami depresyjnymi, lękiem i poczuciem beznadziejności. Taki stan emocjonalny nie sprzyja osiąganiu zamierzeń życiowych. Spostrzeganie własnej skuteczności ma związek z realizacją celów i zachowaniem, decyduje o tym, jak oceniamy własne możliwości i trudności zewnętrzne, jak długo jesteśmy w stanie angażować się w działanie nawet w sytuacjach zewnętrznych przeszkód i utrudnień. Zgeneralizowane poczucie skuteczności ma związek z efektywnym radzeniem sobie w sytuacjach stresowych i decyduje o jakości życia,

²⁸⁷ M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Test Poczucia Skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, <https://repozytorium.umk.pl/> (dostęp: 22.04. 2022).

²⁸⁸ K. Rubacha, *Poczucie skuteczności wychowawczej kandydatów na nauczycieli*, [w:] J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Szkola i nauczyciel...*, op. cit., s. 216.

²⁸⁹ Za: W. Kozłowski, *Poczucie własnej skuteczności zawodowej*, „Edukacja” 2014, nr 4(2019), s. 37.

ogólnej adaptacji i zdrowiu człowieka²⁹⁰. To niezwykle istotne w warunkach dynamicznych przemian cywilizacyjnych, nieustannie komplikujących się okoliczności życia współczesnego człowieka oraz ilości nowych zadań, jakie każdy z nas musi wypełniać każdego dnia, zarówno tych związanych z życiem rodzinnym, jak też, a może przede wszystkim, z pracą zawodową. Wysilek intelektualny, emocjonalny i fizyczny oraz czas poświęcony czynnościom zawodowym stanowią ogromne obciążenie organizmu, szczególnie w sytuacjach problemowych, stresowych, którym towarzyszy niepewność i brak poczucia bezpieczeństwa.

Poczucie własnej skuteczności posiada wielowymiarową strukturę i odnosi się do trzech aspektów:

- wewnętrznego – dotyczy oceny własnych kompetencji, które wyznaczają siłę zaangażowania w określone działanie i wytrwałość w dążeniu do osiągnięcia sukcesu;
- funkcjonalnego – opisuje rzeczywiste działanie podmiotu;
- przyszłościowego – ma znaczenie w podejmowaniu aktywności służących osiągnięciu dalekosiężnych celów.

W procesie rozwoju człowieka i nabywaniu umiejętności samooceny Albert Bandura wskazał na cztery główne źródła formowania się przekonań o własnej skuteczności, są to:

- osobiste osiągnięcia – najważniejszą rolę w procesie budowania przekonań o własnych możliwościach pełnią wcześniejsze doświadczenia podmiotu związane z osiągniętymi już celami, ponieważ działania i zachowania, które kończą się sukcesem, znacznie podnoszą poziom własnej skuteczności; te inicjatywy, które są interpretowane jako niepowodzenia i porażki, skutkują brakiem wiary we własne możliwości i zdolności, obniżając ogólne poczucie skuteczności;
- doświadczenia typu zastępczego – odnoszą się do obserwowania zachowania i działania innych osób, które znajdują się w podobnej sytuacji (np. współpracowników);
- werbalna perswazja – może podnosić poziom własnej skuteczności i motywować do podejmowania nowych wyzwań osobistych i zawodowych; szczególnie istotny jest wpływ komunikacyjny osób, które są spostrzegane jako wiarygodne i kompetentne w swojej dziedzinie;
- stan fizjologiczny – może mieć znaczenie dla podejmowania aktywności w różnych dziedzinach, np. odczuwanie zmęczenia, niedyspozycji, związanych z chorobami lub przeżywanie lęku w sytuacjach ekspozycji społecznej, nie sprzyjają osiągnięciu dalekosiężnych celów wymagających aktywności, wysiłku i zaangażowania²⁹¹. Należy

²⁹⁰ E. Kulawska, *Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Forum Pedagogiczne” 2017, nr 2, s. 238-239.

²⁹¹ *Ibidem*.

zatem uznać, iż „nie jest pewne, czy poczucie skuteczności jest zgeneralizowaną cechą, względnie stałą w różnych obszarach ludzkiego funkcjonowania, czy zmiennym stanem, zależnym od różnych obszarów ludzkiego funkcjonowania”²⁹²; uwarunkowanym wieloma bardzo różnorodnymi czynnikami.

Procesy edukacyjne, szczególnie oddziaływania dydaktyczne i wychowawcze należą do czynności złożonych, skomplikowanych strukturalnie, ale także wymagają zaangażowania wielu zasobów osobistych nauczycieli, rodziców, wychowawców. Jeśli do interpretacji tej złożoności użyjemy teorii społeczno-poznawczej Alberta Bandury, szybko dostrzeżemy, że poczucie skuteczności jest pojęciem oferującym wiele wyjaśnień dotyczących procesów edukacyjnych. Można powiedzieć, że pedagogiczne zastosowanie teorii społeczno-poznawczej angażuje poczucie skuteczności jako czynnik tłumaczący rezultaty oddziaływań edukacyjnych²⁹³, jest warunkiem osiągania gotowości do podjęcia zadania²⁹⁴.Warto dodać, iż zgeneralizowane poczucie skuteczności nie ma związku z poczuciem skuteczności odniesionym do szczegółowych sytuacji społecznych, w jakich działa podmiot. Zatem w przypadku nauczycieli poczucie ich skuteczności oddziaływania profesjonalnego, czyli opinii na temat skuteczności własnego działania w zawodzie nie jest równoznaczna z poczuciem skuteczności w ogóle.

W dotychczasowych badaniach dotyczących zarówno uwarunkowań, jak i konsekwencji osobistego poczucia skuteczności zawodowej nauczyciela, doszukiwano się czynników wpływających na owo poczucie skuteczności w trzech podstawowych obszarach:

1. Zmiennych dotyczących nauczyciela – poczucie skuteczności w zawodzie jest tym większe, im pełniej nauczyciel jest przygotowany do działań dydaktyczno-wychowawczych, a więc wyposażony w wiedzę związaną z nauczaniem przedmiotem oraz wiedzę i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne oraz im większym doświadczeniem on dysponuje. W przypadku doświadczenia zawodowego jego rola gwałtownie rośnie w pierwszych latach pracy, a następnie stopniowo się zmniejsza – nadal pozostając jednak istotna. Dodatkowo czynnikiem sprzyjającym zwiększaniu się poczucia skuteczności jest możliwość korzystania przez nauczyciela zarówno z superwizji własnych działań zawodowych, jak i możliwości dalszego doskonalenia zawodowego.
2. Charakterystyk związanych z uczniem – poczuciu skuteczności doświadczanemu przez nauczyciela sprzyja wysokie zaangażowanie i aktywność uczniów,

²⁹² K. Rubacha, *Uogólnione poczucie skuteczności a poczucie skuteczności wychowawczej rodziców i nauczycieli. Hipoteza sytuacyjnej zmienności*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 25, s. 76.

²⁹³ *Ibidem*.

²⁹⁴ K. Rubacha, *Poczucie skuteczności wychowawczej kandydatów na nauczycieli*, [w:] J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel...*, op. cit., s. 216.

przejawiające się w ich przygotowaniu do zajęć, aktywnym w nich uczestniczeniu oraz prospołecznym zachowaniu. Co więcej, z reguły jest też tak, iż istotny jest również wiek uczniów (a w związku z tym ich sposoby działania w sytuacjach zadaniowych oraz preferowane rodzaje aktywności). Poczucie skuteczności jest bowiem wyższe wśród nauczycieli pracujących z młodzieżą niż z młodszymi dziećmi

3. Aspektów instytucjonalnych w pracy nauczyciela – indywidualnemu poczuciu skuteczności działania zawodowego nauczyciela sprzyja to, iż ma on możliwość brania udziału w procesach decyzyjnych dotyczących jakości funkcjonowania szkoły, doświadcza przyjaznego i bezpiecznego klimatu w szkole sprzyjającego współpracy nauczycieli zarówno w rozwiązywaniu doraźnych problemów zawodowych, jak i w procesie doskonalenia zawodowego²⁹⁵.

Osoby z wysokim poczuciem własnej skuteczności wybierają wyższe, bardziej ambitne cele. Jeśli podejmują działanie, to poświęcają wiele czasu i wysiłku, aby je doprowadzić do końca i właściwie przeprowadzić. Spostrzegają siebie jako osoby kontrolujące sytuację, a zadania do wykonania jako inspirujące wyzwania²⁹⁶. Niskie poczucie własnej skuteczności pozostaje w związku z poczuciem beznadziejności, zaburzeniami depresyjnymi i lękowymi, a także pesymistycznymi oczekiwaniami co do własnego rozwoju. Przeżywające takie stany osoby są wycofane, bezradne w sytuacjach nowych wyzwań i mają niskie aspiracje osobiste i zawodowe.

Zbigniew Gaś dokonał przeglądu badań naukowych dotyczących poczucia skuteczności u nauczycieli. Za autorami²⁹⁷ wspomnianych badań podaje, iż zaufanie nauczyciela do swoich umiejętności profesjonalnych, manifestujące się w poziomie osobistego poczucia skuteczności w pracy zawodowej, jest rzetelnym predyktorem działań nauczyciela i wyników osiągniętych przez jego uczniów. Wysoka skuteczność nauczycieli przejawia się we wzmacnianiu motywacji uczniów do nauki i pozostaje w związku z poczuciem skuteczności uczniów, podnosząc ich zaangażowanie w naukę i wysiłki w pokonywaniu trudności. W badaniach empirycznych ustalono, że uczniowie mający kontakt z nauczycielami o wysokim poczuciu skuteczności, mają wyższe osiągnięcia szkolne i bardziej pozytywne nastawienie do szkoły. W przypadku samego nauczyciela, jego wysokie poczucie skuteczności sprzyja zarówno jego otwartości na wprowadzanie innowacji w zakresie dydaktyki i wychowania, pozytywnym i wspierającym relacjom z innymi nauczycielami, jego potrzebie dalszego doskonalenia zawodowego,

²⁹⁵ Z. B. Gaś, *Poczucie skuteczności profesjonalnej nauczycieli o różnym stażu w zawodzie*, „Przegląd Psychologiczny” 2002, tom 45, nr 1, s. 57-58.

²⁹⁶ R. Schwarzer, S. Hallum, *Perceived Teacher Self - Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analysis*, “Applied Psychology” 2008, nr 57, s. 152–171, <https://iaap-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x> (dostęp: 23.04.2022)

²⁹⁷ Z. Gaś *Poczucie skuteczności profesjonalnej nauczycieli o różnym stażu w zawodzie...*, *op. cit.*, s. 57-74.

ale także intensywności i jakości współpracy z rodzicami i ich zaangażowania w sprawy szkoły. Nauczyciele wysoko skuteczni łatwiej dają sobie radę z problemami wychowawczymi i sprawnie zarządzają klasą. W polskich badaniach Marioli Chomczyńskiej-Rubachy i Krzysztofa Rubachy ustalono, że wysokie poczucie własnej skuteczności współwystępuje z podejściem indywidualnym do ucznia, rozwijaniem jego wewnątrzsterowności i samokontroli²⁹⁸. Ponadto badania zmiennych związanych z nauczycielem pokazały, iż generalnie wyższym poziomem poczucia skuteczności charakteryzują się kobiety niż mężczyźni²⁹⁹.

Wiele badań międzynarodowych wskazuje na związek wyższego natężenia poczucia skuteczności nauczyciela z wyższym poziomem zaangażowania i satysfakcji z pracy, mniejszym wypaleniem zawodowym i słabszymi tendencjami do porzucenia zawodu nauczycielskiego³⁰⁰.

Ciągła troska o poprawę jakości i skuteczności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych powoduje potrzebę wyjaśnienia uwarunkowań tego procesu. Analizując źródła skuteczności pracy nauczyciela, zwykle rozpatrujemy w pierwszej kolejności jego przygotowanie merytoryczne i metodyczne. Zastanawiamy się także nad poziomem jego kompetencji społecznych, które w istotny sposób mogą wpływać na poziom poczucia skuteczności nauczyciela, badając przy tym czynniki psychologiczne mogące mieć wpływ na efektywność nauczyciela.

Sami nauczyciele często zadają pytanie o skuteczność w działaniu, o to jak być skutecznym nauczycielem. Prawdopodobnie nigdy też nie otrzymują na zadane pytanie satysfakcjonującej odpowiedzi, ponieważ „zmienna – poczucie skuteczności – pozostaje pod wpływem dyskusji, która nie może jednoznacznie rozstrzygnąć jej charakteru”³⁰¹. Innym powodem, dla którego trudno jednoznacznie stwierdzić, czy nauczyciel jest skuteczny w swoim profesjonalnym działaniu, jest ilość i różnorodność zadań stawianych przed współczesnym nauczycielem. Do tych wyzwań rzadko zostaje gruntownie przygotowany w toku studiów. Wynika to z faktu, iż na studiach uczył się swojej profesji kierunkowej, w ramach specjalności nauczycielskiej zdobywał wiedzę o metodyce uczenia, o podstawach psychologii i pedagogiki, ale bardzo często ta wiedza okazuje się niewystarczająca w codziennych sytuacjach szkolnych. Nauczyciele mają poczucie, iż brakuje im umiejętności radzenia sobie z konfliktem interpersonalnym w szkole, umiejętności negocjacji i mediacji, asertywnej obrony własnego stanowiska oraz budowania

²⁹⁸ M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Poczucie skuteczności a preferowane strategie wychowawcze nauczycieli*, [w:] W. Szulakiewicz (red). *Świat idei edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008, s. 91-106.

²⁹⁹ G. Greenwood, S. Olejnik, F. Parkay, *Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics*, "Journal of Research and Development Education" 1990, nr 2, s. 102-107.

³⁰⁰ H. Sarıcam, H. Sakiz, *Burnout and Teachers Self - Efficacy among Teachers Working in Special Education in Turkey*, "Educational Studies" 2014, nr 40, s. 423-437.

³⁰¹ K. Rubacha, *Poczucie skuteczności wychowawczej kandydatów na nauczycieli*, [w:] J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel...*, op. cit., s. 216.

autorytetu. Często podświadomie stawiają sobie za zadanie zapanowanie nad wszystkim, co się będzie działo w klasie, dążą do tego, aby mieć pod kontrolą wszelkie zachowania dzieci i młodzieży, a przecież każda osoba mająca doświadczenie w pracy z grupą zdaje sobie sprawę, że jest to zadanie niemożliwe³⁰². To obszary, w których nauczyciele odczuwają wręcz brak skuteczności i poszukują sposobów, aby usprawnić swoje działanie w tym zakresie. Dodatkowo „nauczyciel formułujący wobec siebie wygórowane lub wręcz niemożliwe do spełnienia cele, skazuje siebie samego na permanentne poczucie niespełnienia i tym samym zwiększa ryzyko wystąpienia wypalenia zawodowego. Celem zawodowym każdego efektywnego nauczyciela powinno być dążenie do bycia dobrym w tym co robi, a nie pełna kontrola nad wszystkim”³⁰³. Takie obciążenie i wysiłek dla każdego nauczyciela stanowi swojego rodzaju trudność. W takich okolicznościach wsparcie społeczne w miejscu pracy może stanowić ogromną pomoc, antidotum na bezradność w radzeniu sobie z problemami oraz poczucie borku skuteczności w profesjonalnym funkcjonowaniu. Aby w pełni skorzystać z udzielanego wsparcia jednostka musi funkcjonować w relacjach z innymi, wchodzić w interakcje międzyludzkie. To szczególnie istotne w przypadku osób wykonujących zawody, w których sensowne i owocne kontakty z innymi są koniecznością, a umiejętności i kompetencje społeczne stanowią wyznacznik efektywności funkcjonowania jednostki w rzeczywistych sytuacjach życiowych. Do takich profesji należy zawód nauczyciela³⁰⁴. Kompetencje społeczne decydują o kondycji interpersonalnej jednostki; pomagają w lepszym przystosowaniu się do zmian życiowych, czy też umożliwiają większą plastyczność zachowań i postaw w różnorodnych sytuacjach społecznych. Asertywność, umiejętność budowania autorytetu w pracy z grupą, radzenie sobie ze stresem i ryzykiem wypalenia zawodowego to ważne umiejętności, którymi powinien odznaczać się nauczyciel. Są to trzy aspekty rozwoju własnej skuteczności społecznej.

W każdym środowisku pracy funkcjonują takie czynniki, które są źle tolerowane przez pracowników, i takie, które wpływają pozytywnie na ich samopoczucie, sprawiają, że pracownik rozwija się zawodowo i w sensie osobistym, doświadcza zadowolenia i dumy z własnych osiągnięć. Do pozytywnego potencjału środowiska pracy zalicza się, m.in. wsparcie społeczne, poczucie sprawiedliwości, zrównoważenie wysiłków pracownika z nagrodami, jakie oferuje praca, ergonomiczne i estetyczne warunki. Obecność takich korzystnych okoliczności dodatnio wpływa na jednostkę, sprawia, że chętniej angażuje się w pracę, a „związana z tym satysfakcja jest jednym z najbardziej istotnych źródeł zadowolenia z życia i w znacznym stopniu przyczynia

³⁰² J. Jarmużek, *Kompetencje społeczne nauczyciela a skuteczność pracy w szkole*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 30, s. 214.

³⁰³ *Ibidem*.

³⁰⁴ *Ibidem*, s. 213-214.

się do poczucia szczęścia”³⁰⁵. Praca jest istotnym warunkiem dobrostanu psychicznego człowieka, a problemy przeżywane w tej sferze mogą osłabiać skuteczność radzenia sobie ze stresem, a tym samym wpływać na jakość wykonywanych przez jednostkę zadań. Poczucie satysfakcji z pracy jest syntezą poszczególnych jej aspektów, które są źródłem zadowolenia bądź niezadowolenia pracownika. Pozytywny stosunek pracowników do powierzonych im zadań, miejsca pracy oraz przełożonych i współpracowników jest warunkiem niezbędnym, lecz niewystarczającym do osiągnięcia poczucia satysfakcji zawodowej. Satysfakcja oznacza taki poziom zadowolenia, przy którym wykonywanie pracy daje poczucie sukcesu, radość z rozwoju zawodowego i realizacji ważnych wartości oraz umożliwia pełne identyfikowanie się z firmą i wykonywanym zawodem. Problemy występujące w pracy zawodowej mogą przenosić się na życie rodzinne i osobiste, a także oddziaływać na ogólne zadowolenie ze swojego życia. Satysfakcja z wykonywanej pracy jest zatem wartością, o którą warto zabiegać³⁰⁶. W przypadku nauczycieli satysfakcja z wykonywanego zawodu w dużej mierze zależy od nich samych oraz środowiska ich miejsca pracy. Aby wykonywany zawód stał się źródłem satysfakcji, zarówno materialnej, jak i intelektualnej, konieczna jest świadomość wielości czynników, które o tym decydują, m. in.: motywacja do wykonywania zawodu, wysokość wynagrodzenia, osobowość nauczyciela, jakość relacji interpersonalnych w miejscu pracy, zarówno ze współpracownikami, jak i uczniami, warunki lokalowe, współpraca z instytucjami wspierającymi funkcjonowanie szkoły, a także osobowość nauczyciela. Satysfakcję odczuwaną przez nauczyciela można uznać za istotny warunek jego skuteczności. Zadowolenie z wykonywanej pracy pozytywnie wpływa na wykonywanie powierzonych obowiązków, motywuje do osiągania znaczących rezultatów. Ponadto satysfakcja z pracy uznana jest za najważniejszy wskaźnik zdrowia psychicznego w miejscu pracy³⁰⁷. W przypadku zawodu nauczyciela, wielu wyzwań, które napotyka, nieprzewidywalności zdarzeń, licznych obciążeń, pozytywne emocje, których treścią są satysfakcja i zadowolenie związane z wykonywanym zawodem mogą stanowić istotną ochronę przed wypaleniem zawodowym.

Efektywność stanowi kluczowy element rozwoju zarówno pojedynczych jednostek, jak i złożonych podmiotów. Innym elementem, wyznaczającym szereg dobrych emocji wobec pracy zawodowej, których treść stanowi satysfakcja i zadowolenie z jej wykonywania jest

³⁰⁵ J. Czapiński, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, Pracownia Testów Psychologicznych. Pilskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1994, s. 59.

³⁰⁶ B. Jakimiuk, *Wsparcie społeczne w miejscu pracy jako czynnik kształtujący satysfakcję zawodową*, [w:] A. Skowrońska-Pućka, J. Kozielska (red.), *Spoleczne i jednostkowe konteksty pracy, wsparcia społecznego, poradnictwa. Przyczynki empiryczne - praktyka społeczna*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 214.

³⁰⁷ R. Arslan, B. N. Acar, *A research on academics on life satisfaction, job satisfaction, and professional burnout*, Suleyman Demirel University, „*Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*” 2013, nr 18, s. 282-298.

posiadanie sensu pracy. Owo poczucie przynosi korzyści zarówno samemu pracownikowi, jak i organizacji.

Sens pracy jest związany m.in. z częstszym doświadczaniem emocji pozytywnych przez pracowników, wyższą satysfakcją zawodową, poziomem zaangażowania, a także mniejszą absencją w pracy oraz wyższą jakością wykonywanych zadań. Podsumowując, poczucie sensu pracy jest wyraźną i rosnącą potrzebą pracowników, ważną zarówno dla dobrostanu pracownika, jak i efektywności całej instytucji³⁰⁸. Zazwyczaj praca postrzegana jest w kontekście konkretnego środowiska, czyli organizacji, w której praca jest wykonywana. Co więcej kontekst organizacyjny wydaje się szczególnie ważny, gdyby przyjąć, że poczucie sensu pracy można w jakiś sposób kształtować działaniami organizacyjnymi. Należy więc przyjąć, że pracownik sens pracy może postrzegać zarówno w skali „makro” – praca jako zawód, czynności, jak i w skali „mikro” – praca jako wypełnianie roli organizacyjnej³⁰⁹.

Praca, która ma sens (*meaningful work*), to taka, która jest postrzegana jako „wartościowa sama w sobie” i jednocześnie „ warta wykonywania”³¹⁰. Po pierwsze, pomaga zaspokoić potrzeby pracownika związane z pracą, tj. potrzebę rozwoju albo relacji. Po drugie, pozwala tworzyć wartość dla ważnych dla pracownika grup, tj. klientów czy społeczeństwa. Sens pracy jest konstruktem kognitywno-ewaluacyjnym – wymaga od pracownika refleksyjnego spojrzenia na podejmowane działania, a następnie oceny, czy wynikające z nich doświadczenia i rezultaty są zgodne z jego wartościami i celami³¹¹.

Istnieją zawody, w które sens pracy jest wpisany niejako z definicji. Mowa na przykład o lekarzach, pielęgniarkach, nauczycielach, strażakach czy policjantach, których praca jest użyteczna społecznie. Ważne jest podkreślenie faktu, „iż wiążą się one z pewnym rodzajem posłannictwa, służebnością, angażowaniem się na rzecz wartości nadrzędnych. Funkcjonuje nawet (malejąca w ostatnich latach) społeczna presja na to, żeby te zawody wykonywały osoby z powołaniem. Pochodną tej presji są znacząco niskie płace w tych służbach, szczególnie w przypadku osób rozpoczynających w nich pracę”³¹².

Według filozofów egzystencjalnych potrzeba posiadania sensu jest fundamentalną

³⁰⁸ M. Puchalska - Kamińska, A. Czerw, *Poczucie sensu pracy - czym jest i jak je wspierać?*, [w:] T. Chirkowska-Smolak, A. Hauziński (red.), *Zarządzanie oparte na dowodach. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków 2017, s. 55.

³⁰⁹ *Ibidem*, s. 58.

³¹⁰ B. D. Rosso, K. H. Dekas, A. Wrześniewski, *On the meaning of work: A theoretical integration and review*, „Research in Organizational Behavior” 2010, nr 30, 91–127.

³¹¹ B. Brach, *Dla kogo moja praca ma sens? Poczucie sensu pracy w perspektywie teorii Społecznego Przetwarzania Informacji I. Salancika i J. Pfeffera*, [w:] J. Cewińska, A. Krejner - Nowecka, S. Winch (red.), *Zarządzanie kapitałem ludzkim - wyzwania*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2020, s. 294.

³¹² R. Palusiński, *Sens życia a sens pracy. Odkrywanie sensu pracy*, [w:] T. Wawak (red.), *Zmieniające się przedsiębiorstwo w zmieniającej się Europie. Zarządzanie pracą*, tom 5, Wydawnictwo Informacji Ekonomicznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 257.

potrzebą człowieka³¹³. Zatem osoby wykonujące właśnie te zawody, których treścią jest inny człowiek, pomoc mu i wsparcie w trudnych sytuacjach, wiążą sens z działaniem zorientowanym na cel i realizacją ważnych dla siebie wartości. Biorąc więc pod uwagę, iż praca coraz częściej zajmuje główne miejsce w życiu jednostek, zasadne wydaje się założenie, że praca może nadawać sens życiu, ale także sama takim sensem się charakteryzować. Praca spełnia szereg ważnych potrzeb, których zaspokojenie prowadzi do optymalnego funkcjonowania ludzi również poza kontekstem zawodowym³¹⁴. Poczucie sensu związane jest z możliwością autoekspresji, posiadaniem zróżnicowanych, interesujących i satysfakcjonujących zadań, poczuciem osobistej spójności z realizowanymi celami³¹⁵. Dojrzała jednostka, która posiada autonomię psychiczną i formułuje stojące przed nią zadania, włącza w obszar tych zadań aktywność zawodową. Praca z wolnego wyboru staje się kolejnym obszarem doskonalenia osobowości i samorealizacji. Jednocześnie taka jednostka z ochotą przyjmuje wszelkie zmiany, traktując je jako wyzwanie do kolejnego etapu twórczej adaptacji. Praca staje się także okazją do ciągłej nauki i poszerzania zakresu doświadczeń. Sensem pracy jest także uczestnictwo w działaniach społecznych, które pozwala doświadczyć faktu, że to człowiek jako podmiot wpływa na świat, choćby to miał być ograniczony świat organizacji. Człowiek, który wykształca własny, a nie narzucony sens pracy, potrafi bez problemu zaadaptować oraz współtworzyć wizję organizacji, ale także – w przypadku niezgodności wizji organizacji z jego własnym sensem pracy – potrafi skutecznie informować o tym innych członków organizacji włącznie z najwyższym kierownictwem. Poczucie własnego sensu pracy to także umiejętność krytycznego spojrzenia na swoje dokonania, ale i umiejętność adekwatnego docenienia ich³¹⁶. W przypadku zawodu nauczyciela autorefleksja jest ważną kompetencją, która pozwala stawać się profesjonalistą w działaniu w rzeczywistości pełnej napięć związanych z wyzwaniami, jakie spotyka na swojej drodze. Jest to szczególnie istotne wobec tempa zmian zachodzących w życiu gospodarczo-polityczno-kulturowym oraz oczekiwań kierowanych pod adresem szkoły i nauczyciela, jako jednego z głównych jej podmiotów.

Często spotykanym wymiarem poczucia sensu pracy jest ten dotyczący wychodzenia poza Ja pracownika i działania na rzecz innych³¹⁷. Zgodnie z takim założeniem Michael F. Steger i współpracownicy³¹⁸ w swojej koncepcji sensu pracy wyróżniają Motywację Większego

³¹³ Jak wynika z psychologicznych rozważań o potrzebie sensu życia, potrzeba sensu pracy powinna być składnikiem własnego sensu życia.

³¹⁴ E. Kelloway, A. Day, *Building Healthy Workplaces: Where We Need to Be*, "Canadian Journal of Behavioural Science" 2005, nr 37, 309–312.

³¹⁵ B. D. Rosso, K. H. Dekas, A. Wrzesniewski, *On the meaning of work...*, *op. cit.*

³¹⁶ R. Palusiński, *Sens życia a sens pracy...*, *op. cit.*, s. 257.

³¹⁷ M. Puchalska-Kamińska, A. Czerw za: M. Lips-Wiersma, S. Wright., *Measuring the Meaning of Meaningful Work: Development and Validation of the Comprehensive Meaningful Work Scale (CMWS)*, "Group & Organization Management" 2012, nr 37(5), s. 655–685, <http://gom.sagepub.com/content/37/5/655> (dostęp: 30.12.2021).

³¹⁸ M. F. Steger, B. J. Dik., R. D. Duffy, *Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI)*,

Dobra (*Grater Good Motivation*), zakładając, że przekonanie o pozytywnym działaniu na rzecz czegoś większego (np. społeczności, środowiska, czy też Boga dla osób wierzących) prowadzi do większego poczucia sensu w pracy. Podobne założenie znajdziemy w koncepcji orientacji zawodowych, która zakłada, że osoby traktujące swoją pracę jako misję częściej odczuwają wewnętrzną motywację do pracy, a także deklarują wysokie poczucie sensu wykonywanej pracy. Powyższe założenia są spójne również z badaniami, które pokazują, że działania altruistyczne, a więc bezinteresowne i skoncentrowane na innych, przyczyniają się do budowania długotrwałego dobrostanu³¹⁹. Dobrą ilustracją w/w koncepcji jest zawód nauczyciela. Jako ważna społecznie profesja, kojarząca się i polegająca na pracy na rzecz drugiego człowieka, często potrzebującego rad, wskazówek i wsparcia, często rozumiana i realizowana jest przez nauczycieli jako misja. Poczucie spełnienia budują przeważnie na czystej przyjemności płynącej z pracy i jej ważności dla innych. Chętnie pomagają, nie oczekując niczego w zamian. Sama świadomość, że ktoś ich potrzebuje jest nagrodą i buduje nauczycielskie zaangażowanie. Nauczyciele są grupą społeczną, która potrzebuje, poszukuje i oczekuje wsparcia społecznego, jednocześnie to jedna z najbardziej zaangażowanych grup udzielających wsparcia (uczniom, ich rodzicom, współpracownikom). Ich poczucie sensu pracy wzrasta wraz z działaniem na rzecz innych. Widzimy więc, że realizacja tak ważnych celów, jakimi są pomoc i wsparcie osobom tego wymagającym jest okazją/ drogą do zwiększania poczucia sensu pracy. Skuteczne „budowanie sensowności pracy wymaga inicjatywy zarówno na poziomie organizacyjnym, jak i podmiotowym, a także uwzględnienia perspektywy osobistej pracownika (jego dopasowania do pracy, możliwości rozwoju), jak i globalnej możliwości działania na rzecz większego dobra³²⁰. Efektywne funkcjonowanie w relacjach z innymi jest niezbędną umiejętnością każdego nauczyciela. Kompetencje w tym zakresie umożliwiają satysfakcjonujące wypełnianie zadań zawodowych, które mogą przynosić korzyści również samemu nauczycielowi. Poczucie sensu pracy budujemy także w oparciu o świadomość naszej skuteczności. Przekonanie o wysokim poziomie naszej sprawczości, które to z kolei prowadzi do przekonania, że człowiek jest w stanie realizować ważne dla siebie cele, w dużym stopniu przyczynia się do budowania sensu pracy.

Odkrycie sensu i znaczenia pracy może stanowić najistotniejsze i niewyczerpalne źródło motywacji do jej wykonywania i jakości, a ponieważ praca stanowi znaczącą część życia człowieka, nie może zatem nie wpływać na jakość życia człowieka w warunkach współczesnej cywilizacji. Jakość i satysfakcja z pracy z kolei wpływa na jakość i satysfakcję z życia. Jest to rodzaj wzmacniającego sprzężenia zwrotnego³²¹.

“Journal of Career Assessment” 2012, nr 20(3), s. 322–337.

³¹⁹ M. Puchalska - Kamińska, A. Czerw, *Poczucie sensu pracy - czym jest..., op. cit.*, s. 58.

³²⁰ *Ibidem*, s. 61.

³²¹ R. Palusiński, *Sens życia a sens pracy..., op. cit.*, s. 250.

1.3.4. Sytuacje trudne w funkcjonowaniu profesjonalnym nauczyciela jako źródło stresu

W wciąż zmieniających się warunkach ludzkiego funkcjonowania coraz częściej zaobserwować można problemy jednostek w radzeniu sobie np. z trudnościami w pracy czy budowaniem relacji z innymi. Zmaganiom tym towarzyszą rozmaite interakcje emocjonalne, co może być źródłem sytuacji trudnych – stresujących, charakteryzujących się tym, iż „jednostka ze względu na swoje podmiotowe niedyspozycje nie potrafi zaspokoić swoich potrzeb”³²². W warunkach, kiedy to człowiek każdego dnia stoi wobec problemu przyswajania nowych reguł osiągania tradycyjnych wartości, dynamicznie formujących współczesne realia społecznego uczestnictwa; nabywania i realizowania umiejętności niezbędnych w dobie globalizmu, skuteczne do niedawna mechanizmy adaptacyjne nie wystarczają³²³, aby sprawnie funkcjonować w nowoczesnym porządku społecznym. Zmaganie się z różnymi trudnymi sytuacjami życiowymi stanowi wyzwanie dla każdego człowieka, „ponieważ współczesne procesy formowania się biografii człowieka pozbawione jest wskazówek i drogowskazów stabilizowania się ich w społeczeństwie i swojej perspektywie”³²⁴. Niestety w obliczu napotykanym problemów jednostka często pozostaje bez wsparcia. Człowiek znajdujący się w sytuacji trudnej, gdzie rozwiązanie wymaga zasobów, którymi on w danym momencie nie dysponuje, pragnie być otoczony opieką, traktowany przyjaźnie, pocieszany; chciałby usłyszeć wyrażaną przez innych pozytywną ocenę własnego postępowania – starań, jakie podejmuje, by zmienić swoje trudne położenie, czy konkretnych działań ze strony innych, które umożliwiłyby wyjście z niekomfortowej sytuacji.

Kategoria sytuacji obecna jest w wielu pracach teoretycznych i empirycznych z zakresu nauk społecznych. Bywa ona dookreślona przymiotnikiem (np. społeczna, wychowawcza, problemowa, normalna, trudna), który określa jej obszar lub/i wskazuje jej nacechowanie³²⁵. Nie jest to pojęcie definiowane jednoznacznie, w opracowaniach słownikowych oraz literaturze przedmiotu możemy znaleźć kilka znaczeń tego terminu, które podkreślają różnorodność perspektyw ujęcia „sytuacji” i myślenia o „sytuacji”. Pojawiają się co najmniej cztery znaczenia pojęcia „sytuacja”:

- sposób czy modus relacji, w jakich obiekt zostaje z otoczeniem;

³²² J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 220.

³²³ A. Matysiak-Błaszczuk, *Sytuacje trudne w doświadczeniu kobiet pozbawionych wolności*, [w:] H. Karaszewska, E. Sielecka-Marek (red.), *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 121.

³²⁴ *Ibidem*.

³²⁵ Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 25.

- zespół okoliczności czy ich konfiguracja w danym momencie;
- miejsce, w którym zachodzą wydarzenia;
- pozycja, stanowisko czy położenie³²⁶.

Podejście do omawianego zagadnienia różni się w przypadku analizy i interpretacji pedagogów oraz psychologów. Ogólnie jednak postrzeganie „sytuacji” daje sprowadzić się do dwóch podejść:

- obiektywnego, które odnosi się do najbliższego otoczenia społecznego i fizycznego jednostki oraz jej bieżącego stanu fizjologicznego i psychologicznego;
- subiektywnego – dotyczącego sposobu ujmowania przez nią owych obiektywnych składników sytuacyjnych (odsyła do procesu, w którym jednostka ta nadaje znaczenie składnikom swego otoczenia oraz stanom fizjologicznym i psychologicznym)³²⁷.

Sytuację tworzą zadania, jakie stoją przed człowiekiem, czynności, które musi wykonać, by móc zrealizować te zadania, warunki, w których przebiega jego aktywność oraz on sam jako podmiot sytuacji i element wyróżniony, najważniejszy w każdej sytuacji³²⁸. Jeśli człowiek znajduje się w sytuacji, która mobilizuje go do realizacji możliwych i osiągalnych do wykonania zadań, to określa się ją jako korzystną, jeśli natomiast przekracza ona możliwości jednostki, z reguły traktuje się ją jako niekorzystną, trudną, a nawet destrukcyjną³²⁹. Tadeusz Tomaszewski wyrażał opinię, iż z sytuacją trudną mamy do czynienia wówczas, gdy zakłócona zostaje wewnętrzna równowaga przeciętnej, normalnej sytuacji, uniemożliwiająca przebieg podstawowej aktywności i realizację zadania³³⁰. Wyróżnia on pięć głównych rodzajów sytuacji trudnych:

1. deprywację (brak, pozbawienie czegoś, co jest potrzebne do normalnego funkcjonowania człowieka, do zaspokojenia jakiejś podstawowej potrzeby, np. brak snu, zdrowia, zaspokojenia podstawowych potrzeb, strata, izolacja, poczucie osamotnienia itp.);
2. przeciążenie (brak wypoczynku, nadmiar obowiązków, wyczerpanie organizmu);
3. utrudnienie (pojawienie się elementów zbędnych, przeszkadzających, np. hałas, szum informacyjny, zakazy, zewnętrzny nacisk społeczny);

³²⁶ Manterys A., *Sytuacja społeczna: suplement*, [w:] H. Kubiak, Z. Bokszański (red.), *Encyklopedia socjologii*, Warszawska Oficyna Naukowa, Warszawa 2005, s. 319.

³²⁷ *Ibidem*.

³²⁸ R. Ossowski, *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1999, s. 47 - 48.

³²⁹ T. Samek, *Uczeń i nauczyciel w sytuacjach trudnych*, [w:] W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Rozdział XI, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2001, s. 468.

³³⁰ T. Tomaszewski, *Aktywność człowieka*, [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, s. 197-252, Książka i Wiedza, Warszawa 1996.

4. konflikt (wpływ sił przeciwstawnych – sprzecznych wartości, wyborów, motywacji itp.)
5. zagrożenie (gdy występuje rzeczywiste lub oczekiwane naruszenie wartości szczególnie cenionej przez osobę, np. zdrowia, życia, statusu społecznego, własności prywatnej, poglądów, samooceny itp.)³³¹.

Powyższe zestawienie prezentujące „wachlarz” sytuacji określanych mianem trudnych jest pokaźne. Właściwie obejmuje sytuacje, których każda jednostka doświadcza w swoim życiu, z różną intensywnością i częstotliwością.

Poszukując w literaturze informacji dotyczących sytuacji psychologicznie trudnych, natrafiamy na dwa podejścia³³²:

1. Pierwsze z nich spostrzega trudność jako stan przeżywany przez jednostkę, przy czym szczególnie mocno akcentuje się tu afektywne zabarwienie tego stanu. Jest to stan spostrzegany jako emocjonalny dyskomfort³³³ (tak rozumiał sytuację trudną Richard Lazarus³³⁴).
2. Drugi sposób myślenia traktuje frustracje czy stres psychologiczny jako stan obiektywny, a więc jako cechę sytuacji. Ten sposób rozumowania zapoczątkowali autorzy klasycznej teorii frustracji i wielu ich następców, którzy przyjmowali, że frustracja to obiektywnie występująca blokada dążeń jednostki czy szerzej osobnika, np. przeszkoda, udaremnienie itp.

W opozycji do tych klasycznych ujęć pozostaje stanowisko trzecie zaproponowane przez Tadeusza Tomaszewskiego. Jest to ujęcie relacyjne, które upatruje trudności psychologiczne w łącznym działaniu kilku czynników. To podejście do problemu wydaje się ujmować istotę rzeczy. Tomaszewski zakładał, że wszelkie zjawiska natury psychologicznej należy rozpatrywać jako elementy procesu regulacji stosunków między człowiekiem i jego otoczeniem. Regulacja stosunków jednostka – otoczenie polega na organizowaniu działania w taki sposób, aby stosunki te zrównoważyć lub zoptymalizować. Oznacza to, że analiza trudności, na jakie napotyka człowiek, musi brać pod uwagę zarówno warunki zewnętrzne, jak i właściwości samego podmiotu. To ujęcie traktuje frustrację, stres, trudność jako relację między pewnymi właściwościami człowieka i pewnymi właściwościami otoczenia, czyli zewnętrznego świata,

³³¹ T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1979, s. 32-35.

³³² W. Łukaszewski, *Koncepcje sytuacji trudnych: krok naprzód, czy krok wstecz?*, „Czasopismo Psychologiczne - Psychological Journal” 2015, nr 21(1), s. 33.

³³³ Ten sposób myślenia jest także obecny w języku potocznym. Mamy do czynienia z osobami „sfrustrowanymi”, „zestresowanymi”, z kimś „nieudającym rady” itp. Z takiej perspektywy powody sfrustrowania czy doświadczany stres są sprawami drugorzędymi.

³³⁴ R. Lazarus, *The psychology of stress and coping*, [w:] C. D. Spielberger, I. G. Sarason (red.), *Stress and anxiety*, Hemisphere, Washington 1986, s. 399-418.

w którym człowiek przebywa i w którym jest aktywny³³⁵. Sytuacje trudne zwykle przekraczają możliwości i zasoby jednostki, czy też grupy i wymagają wzmożonej aktywności i wysiłku w porównaniu z sytuacjami normalnymi.

Sytuacja normalna a sytuacja trudna

W ujęciu Tadeusza Tomaszewskiego, pioniera badań nad stresem na gruncie polskim, sytuacja normalna jest sytuacją ustabilizowaną, tzn. jest powtarzalna i istnieje w niej stały wypróbowany sposób działania. Takie okoliczności są dla jednostki znane, stabilne i w pewnym sensie stanowią dla niej rutynę. Człowiek potrafi w takiej sytuacji sprawnie i owocnie zareagować, ponieważ odwołuje się ona do sprawdzonej struktury czynności. „Sytuacja jest normalna tak długo, jak przyjęta przez podmiot struktura jego działania zapewnia osiągnięcie wyniku. Jeśli osiągnięcie oczekiwanego wyniku jest możliwe tylko pod warunkiem zmiany typowej struktury czynności, staje się trudna”³³⁶. Sytuacja przestaje być normalna i staje się stresogenna, gdy dochodzi do naruszenia równowagi między możliwościami jednostki a zadaniami, czynnościami oraz warunkami ich wykonania. Towarzyszy temu odpowiednia ocena poznawcza oraz przeżycia emocjonalne jednostki. Sytuacja stresowa powoduje pobudzenie aktywności ukierunkowanej na poprawę relacji między wymogami stawianymi przez otoczenie, odzyskanie równowagi między środowiskiem a możliwościami jednostki i jej stanem emocjonalnym. Istota sytuacji stresowej leży więc w sferze wymagań zewnętrznych lub wewnętrznych, które znajdują się na granicy możliwości przystosowawczych lub przekraczających możliwości podmiotu³³⁷.

Andrzej Lewicki uważa, że sytuacja staje się trudna dla człowieka w dwóch typach przypadków:

1. Gdy posiada on zbyt małą ilość informacji do poradzenia sobie z nią i wówczas utożsamia sobie ją z sytuacją problemową.
2. Gdy powstają trudności natury emocjonalnej, wzbudzające stan silnego, „trudnego do zniesienia” napięcia emocjonalnego i tę sytuację utożsamia ze stanem stresu psychologicznego³³⁸.

Wobec powyższego sytuację trudną można spostrzegać jako pewne kontinuum, na którego krańcach znajdują się z jednej strony – sytuacja problemowa, a z drugiej sytuacja stresowa, która zasadniczo może zdeorganizować życie człowieka. Jeśli jednostka podchodzi do sytuacji trudnej zadaniowo, jak do wyzwania, problemu, z którym zamierza

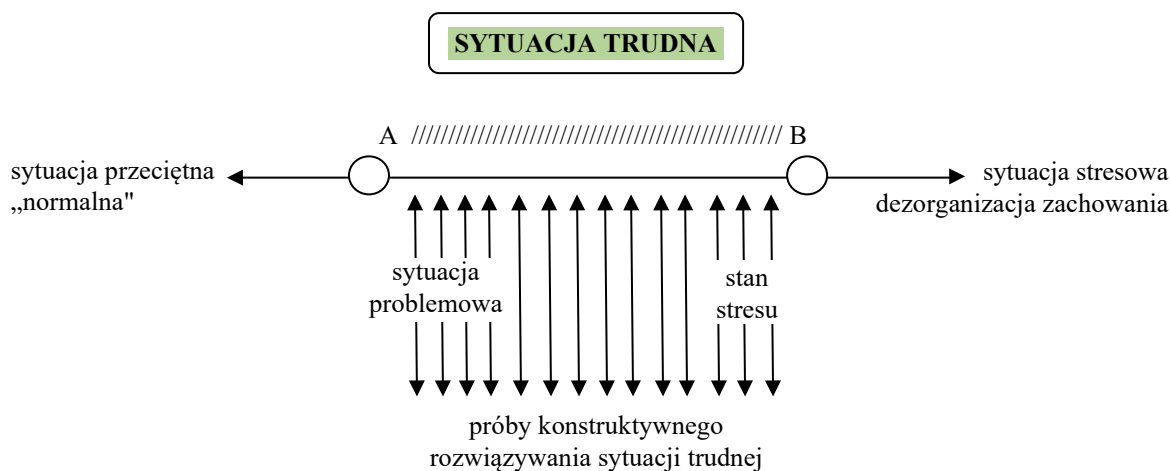
³³⁵ R. Łukaszewski, *Koncepcje sytuacji trudnych...*, *op. cit.*, s. 34.

³³⁶ *Ibidem*.

³³⁷ A. Frączek, M. Kofta, *Frustracja i stres psychologiczny*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1975, s. 358-363.

³³⁸ A. Lewicki, *Psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.

się skonfrontować i antycypuje możliwość jego rozwiązania pomimo pewnych trudności czy istniejącego zagrożenia, to sytuacja trudna ma charakter sytuacji problemowej. W przypadku subiektywnej oceny „niemożności” rozwiązania problemu mającego duże znaczenie dla człowieka, szczególnie gdy sytuacja taka utrzymuje się przez dłuższy czas, można z dużym prawdopodobieństwem przewidywać, że znajdzie się on w stanie stresu. Taką zależność przedstawia poniższy schemat³³⁹:



Schemat 1. Sytuacja trudna jako kontinuum

Źródło: T. Samek, *Uczeń i nauczyciel w sytuacjach trudnych...*, op. cit., s. 469

W zależności od sytuacyjnie uwarunkowanych możliwości kształtują się osiągnięte wyniki działań³⁴⁰. Sytuacje zawierające czynniki powodujące zagrożenie dla jednostek sygnalizowane lub bezpośrednio doznawane – bądź powodujące pozbawienie cenionych wartości, możliwości zaspokojenia potrzeb lub czynniki zakłócające bądź uniemożliwiające działanie zmierzające do osiągnięcia celu (rozwiązania zadania, zaspokojenia potrzeby) lub utrzymania stanu posiadania (cenionych wartości) wywołają stan wzmożonej aktywizacji i obciąża lub przeciąża system regulacji zachowania jednostki³⁴¹. W działalności człowieka w naturalnych sytuacjach życiowych wyróżniamy:

1. sytuacje optymalne – szczególnie korzystne dla realizacji wyznaczających tę sytuację zadań, zaspokojenia potrzeb, uzyskania zaprogramowanego poziomu wykonywanych czynności;
2. sytuacje normalne – istnieją możliwości pomyślnego wykonania określonych czynności, choć może to wymagać wysiłku oraz pokonania napotykanego przy tym

³³⁹ T. Samek, *Uczeń i nauczyciel w sytuacjach trudnych...*, op. cit., s. 469.

³⁴⁰ Z. Skorny, *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989, s. 82.

³⁴¹ A. Matysiak-Błaszczyk, *Sytuacje trudne w doświadczeniu kobiet pozbawionych wolności...*, op. cit., s. 124.

trudności³⁴²;

3. inną grupą trudnych sytuacji są tzw. sytuacje indukowane – czyli takie, w których za pomocą presji społecznej, bądź środków masowego oddziaływania, lub nakazów odgórnych (albo też za pomocą wszystkich czynników) wymuszone są na człowieku zachowania wewnętrzne i zewnętrzne, które sprzeczne są z jego najgłębszymi dążeniami, z jego sumieniem – znajduje się on w trudnej sytuacji. Są to sytuacje niepełnej świadomości bądź też te, w których trudność bywa rozpoznawana i określona, lecz nie zupełnie wiadomo, jak sobie z nią poradzić³⁴³.

Aby określić czy dana sytuacja dla konkretnej jednostki jest sytuacją normalną czy trudną warto odpowiedzieć sobie na trzy pytania:

1. Jakie są cechy zadania?

- wymiar pierwszy – zadania losowe i sprawnościowe³⁴⁴;
- wymiar drugi – zadania proste i złożone³⁴⁵;
- wymiar trzeci – dotyczy jakości informacji o wyniku;
- wymiar czwarty – to podział na zadania indywidualne i kolektywne³⁴⁶;
- wymiar piąty – to czasowa perspektywa zadania, a więc podział na zadania krótko i długoterminowe³⁴⁷.

2. Jakie są warunki realizacji zadania?

Podstawowa kwestia dotycząca warunków dotyczy stopnia, w jakim zapewniają one możliwość wykonania danego zadania. Z tego punktu widzenia dwie właściwości warunków są fundamentalne:

- po pierwsze, czy są to warunki znane, czy nowe;
- po drugie, czy są to warunki stabilne, czy zmienne.

Zwykle prawdopodobieństwo powstania sytuacji trudnej jest większe w warunkach nowych,

³⁴² J. Pieter, *Poznanie środowiska wychowawczego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydaw. PAN Wrocław - Kraków 1960, s. 32-33.

³⁴³ Hołyst B., *Człowiek w sytuacji trudnej*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Spółczesność, demokracja, edukacja: nowe wyzwania w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000, s. 89.

³⁴⁴ Wykonanie zadań losowych nie zależy od jednostki, dlatego nie można mówić ani o łatwych, ani o trudnych sytuacjach. Być może trzeba wtedy mówić o sytuacjach nieokreślonych. Przeciwstawienie sytuacji normalnych i trudnych dotyczy zatem tylko zadań sprawnościowych, a więc takich, które mogą być wykonane pod warunkiem posiadania pewnych sprawności.

³⁴⁵ Odnosi się do struktury zadań. Zarówno zadania proste, jak i zadania złożone mogą być łatwe lub trudne. Złożoność jest cechą zadania, natomiast trudność jest cechą relacji między podmiotem i otoczeniem. Prostota i złożoność zadań nie mogą pozostać bez wpływu na pojawianie się sytuacji trudnych.

³⁴⁶ Jest to o tyle ważne, że o ile w wypadku zadań indywidualnych ocena normalności lub trudności jest względnie łatwa, o tyle w wypadku zadań kolektywnych sprawa się komplikuje przede wszystkim przez np. reguły podziału pracy.

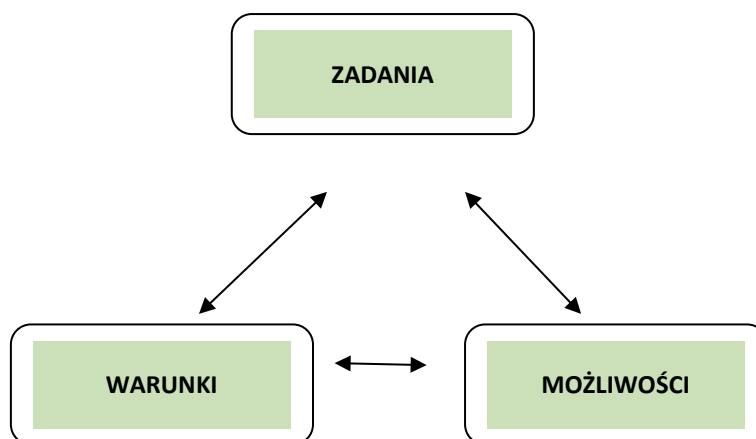
³⁴⁷ W wypadku zadań długoterminowych wzrasta prawdopodobieństwo zmian w otoczeniu, ale też w stanach samej jednostki już w trakcie wykonywania zadania.

nieznanych, niestabilnych niż w warunkach znanych i stabilnych.

3. Jakie są kompetencje wykonawcy zadania?

Chodzi przede wszystkim o te umiejętności czy dyspozycje, które zapewniają (a co najmniej zwiększają prawdopodobieństwo) osiągnięcia wyniku założonego w zadaniu, a więc o te, które są niezbędne do zaplanowania i zrealizowania efektywnej struktury czynności. Tak więc, będą to przede wszystkim istniejące w repertuarze jednostki sposoby postępowania, na przykład umiejętność czytania, pisanie i liczenia, umiejętność pływania czy prowadzenia samochodu i wiele, wiele innych. Tu także lokują się pewne właściwości jednostki maksymalizujące szanse powodzenia w działaniu, na przykład pojemna pamięć krótkotrwała, inteligencja, czy wytrwałość. Kompetencją szczególną, co podkreślał w swoich pracach Tadeusz Tomaszewski, jest zdolność antycypacji, a więc umiejętność wyprzedzania zdarzeń. Tak więc kompetencje warunkujące ocenę sytuacji jako łatwej lub trudnej można – zgodnie z duchem koncepcji Tomaszewskiego podzielić na specyficzne (stosowne do aktualnego zadania) i niespecyficzne (stosowne do większości zadań)³⁴⁸.

Aby zilustrować wyznaczniki normalności lub trudności sytuacji psychologicznej można posłużyć się prostym schematem, który ilustruje pewne zależności, które są istotne w sytuacji rozpatrywania, czy dana sytuacja jest sytuacją normalną czy trudną, pamiętając o tym, że co dla jednej osoby jest trudne, dla drugiej takie być nie musi³⁴⁹.



Schemat 2. Wyznaczniki normalności lub trudności sytuacji psychologicznej

Źródło: W. Łukaszewski, *Koncepcje sytuacji trudnych...*, op. cit. s. 35.

Gdy mimo wzajemnego dopasowania do siebie wymagań zadania i możliwości jednostki panujące warunki wykluczają wykonanie zadania wówczas powstaje sytuacja trudna. Podobnie,

³⁴⁸ W. Łukaszewski, *Koncepcje sytuacji trudnych...*, op. cit., s. 34-35.

³⁴⁹ T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979, s. 32-35.

gdy mimo zgodności warunków, wymagań zadania, brak jest odpowiednich kompetencji umożliwiających osiągnięcie wyniku także mamy do czynienia z sytuacją trudną. Widzimy zatem, że warunkiem koniecznym jest, by ujęte w schemacie elementy harmonizowały ze sobą³⁵⁰.

Konsekwencje sytuacji trudnych mogą być rozmaite, w zależności od tego, jak i czy jednostka podejmuje próbę zmierzenia się z niekorzystnymi okolicznościami. Można wymienić:

1. Napięcie emocjonalne wywołujące napięcie w narządach wewnętrznych, wzmożone napięcie mięśni oraz negatywne przeżycia psychiczne, takie jak złość, frustracja, złość, depresja.
2. Dezorganizacja zachowania, gdyż silne pobudzenie kory zaburza np. orientację w otoczeniu, obniża samokontrolę, pogarsza wyniki działań, działa hamująco, wzbudza agresję, powoduje regresję lub fiksację. mogą pojawić się symptomy chorobowe o charakterze psychosomatycznym lub nawroty minionej choroby.
3. Różne typy mechanizmów obronnych:
 - tzw. popularne i uniwersalne sposoby umożliwiające odreagowanie (np. kontrolowanie oddechu, ćwiczenia uspokajające czy też zażywanie tabletek uspokajających, alkoholu, picie kawy, palenie papierosów);
 - techniki zastępczego zaspokajania potrzeb, w tym: identyfikacja, fantazjowanie, przemieszczanie przedmiotu potrzeby;
 - manipulowanie przykrą, trudną sytuacją, tak, żeby „przestała boleć”, ale bez usunięcia prawdziwego źródła, rzeczywistej przyczyny trudności;
4. Adaptacja na poziomie fizjologicznym i psychologicznym.

Właściwa adaptacja polega na przezwyciężaniu trudności, natomiast niewłaściwa wyzwała zachowania dezorganizujące i destrukcyjne, np. zachowania regresywne, agresja, fantazjowanie, zachowania histeryczne, uzależnienia³⁵¹.

Stres jako zjawisko współczesnego świata

Dzisiejszy świat nacechowany jest sytuacjami kryzysowymi dotykającymi zarówno sfery prywatnej, jak i zawodowej jednostek. Pojawiające się rozmaite kryzysy generują stres, który wpływa na funkcjonowanie człowieka, jego relacje z innymi ludźmi, samopoczucie, stan zdrowia, motywację do działania oraz stopień wywiązywania się z zadań zawodowych.

Zagadnienie stresu cieszy się dużą popularnością wśród przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, w tym szczególnie z zakresu psychologii, pedagogiki, czy medycyny. Zjawisko

³⁵⁰ T. Tomaszewski za: W. Łukaszewski, *Koncepcje sytuacji trudnych...*, op. cit., s. 35.

³⁵¹ T. Samek, *Uczeń i nauczyciel w sytuacjach trudnych...*, op. cit., s. 468-469.

to bada się wielowymiarowo: częstość i stopień nasilenia, symptomatologię, bezpośrednio i długofalowe skutki.

Pojęcie stresu zostało ukształtowane przez fizjologa Hansa Selye'go, który określił go jako „nieswoistą reakcję organizmu na wszelkie stawiane mu żądania”³⁵². Autor definicji uważa, iż stres może być traktowany jako następstwo każdego pozytywnego bądź negatywnego zdarzenia, wobec którego staje człowiek. Takie przeżycia wywołują określone reakcje organizmu, które rozwijają się w trzech stadiach:

1. Pierwsze stadium – „reakcja alarmowa”, powstaje w wyniku oddziaływania szkodliwego bodźca i ma na celu dwustopniową mobilizację sił obronnych organizmu:
 - faza szoku – bezpośrednia reakcja organizmu na czynnik szkodliwy, charakteryzująca się silnym pobudzeniem organizmu do obrony;
 - faza przeciwdziałania szokowi, która obejmuje reakcje obronne, czyli zmiany w funkcjach fizjologicznych organizmu, na przykład wzrost temperatury ciała i ciśnienia krwi.
2. Drugie stadium – „stadium odporności”, w tym czasie organizm mobilizuje swoje zasoby energetyczne i mechanizmy obronne; następuje względna adaptacja organizmu na działanie bodźca.
4. Ostatnie stadium – „wyczerpania”, charakteryzuje się obniżeniem możliwości obronnych organizmu; następuje rozregulowanie funkcji fizjologicznych organizmu.

Według Hansa Selye'go stres jest normalną reakcją biologiczną każdego organizmu związaną z procesami życia, dzielącą się na dwa aspekty: stres psychologiczny i fizjologiczny. „Stres psychologiczny wiąże się z treściową charakterystyką bodźca stresowego, czyli jego znaczeniem dla życia i rozwoju człowieka. Aspekt fizjologiczny odnosi się do relacji pomiędzy siłą i intensywnością bodźca a poziomem pobudzenia fizjologicznego”³⁵³. Interesującego podziału ze względu na charakter stresu dokonał Archibald D. Hart³⁵⁴, który wyróżnił:

1. Stres pozytywny (mobilizujący) – pobudza organizm i pozwala skuteczniej pokonać przeszkodę. Jest siłą napędową do podejmowania wyzwań i szybszego rozwiązywania trudnych zadań;
2. Stres negatywny (destrukcyjny) – może wywoływać apatię, problemy ze snem, płaczliwość, niecierpliwość, nagłe kołatanie serca, bóle głowy, przesadne reakcje emocjonalne, gniew, depresję;

³⁵² H. Selye, *Stres okiełznany*, przekł. T. Zalewski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978, s. 25.

³⁵³ J. Terelak, *Psychologia menadżera*, Difin, Warszawa 1999, s. 196.

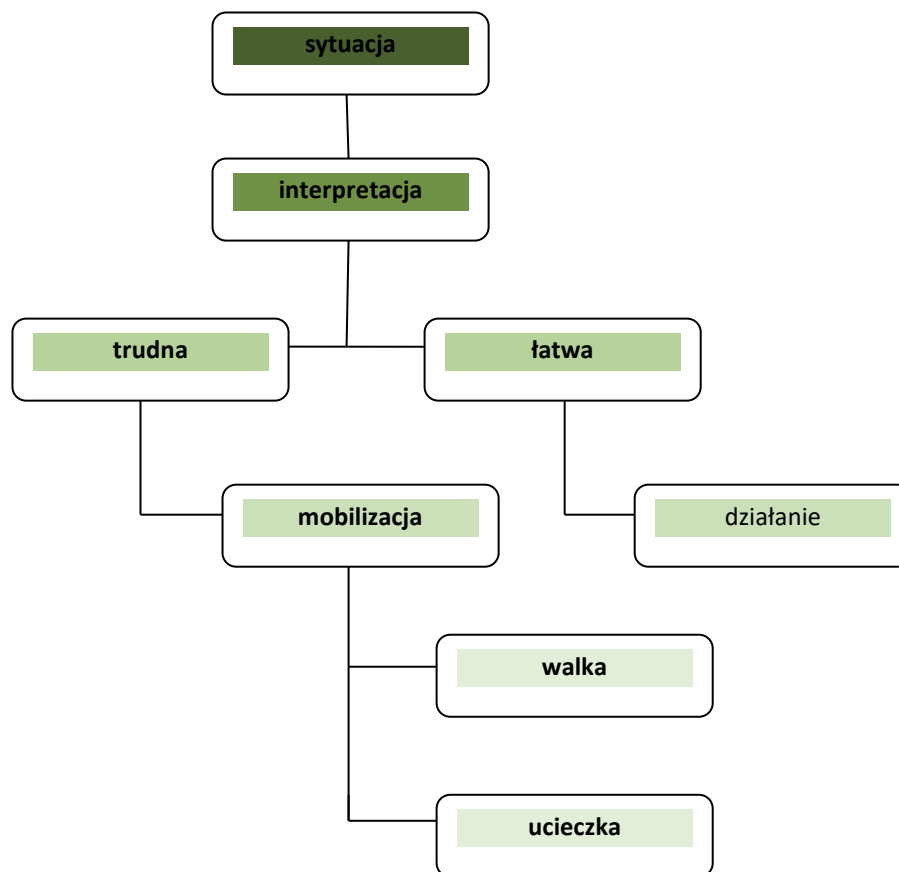
³⁵⁴ A. D. Hart, *Adrenalina a stres*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 2005, s. 25.

3. Stres ukryty – „nie zawsze jesteśmy świadomi, że doświadczamy negatywnego stresu. Dzieje się tak, dlatego że wszyscy posiadamy zdolność adaptacji. Nasze organizmy potrafią przystosować się do bardzo różnych warunków zewnętrznych [...]. Jednak zdolność adaptacji pozwala przystosować się organizmowi i do szkodliwych warunków życia, na przykład do długotrwałego i dużego stresu”³⁵⁵.

Stres sam w sobie (w postaci eustresu), według koncepcji Seyle’go jest niezbędny do życia, ponieważ jest motywatorem, zachęca do działania, pozwala spełniać marzenia i ambicje. Stres staje się negatywny (dystres), a tym samym szkodliwy dla naszego zdrowia, gdy jest na tyle silny, że nie możemy poradzić sobie z wyzwaniami. Wywołują go czynniki stresorodne (stresory) – są „to bodźce awersyjne, tj. takie, jakich chcielibyśmy uniknąć. Zwykle są to bodźce zewnętrzne, które potencjalnie grożą wywołaniem stresu”³⁵⁶. To, czy przeżywany stres ma charakter pozytywny, czy też negatywny, zależy od tego, w jaki sposób oceniamy daną sytuację, np. gdy jednostka otrzymuje w pracy zadania dostosowane do swoich możliwości i wie, że potrafi sobie z nimi poradzić, pozytywny stres daje jej energię do skutecznego działania. Jeżeli zadania przerastają jej możliwości, boi się niepowodzenia, przy tym nie ma wsparcia w przełożonym i zespole współpracowników, wtedy pojawia się stres negatywny, który dezorganizuje pracę. Zależność tę prezentuje schemat 3.

³⁵⁵ *Ibidem*, s. 28.

³⁵⁶ M. Uszyński, *Stres i antystres - patomechanizm i skutki zdrowotne*, Wydawnictwo Medpharm, Wrocław 2009, s. 21.



Schemat 3. Psychologiczny model stresu

Źródło: J. Konczanin, *Sposoby na stres. Poradnik dla pracownika*, Państwowa Inspekcja Pracy, Główny Inspektorat Pracy, Warszawa 2016, s. 9, www.pip.gov.pl (dostęp: 11.05.2022).

Richard Lazarus i Susan Folkman (autorzy poznawczo-transakcyjnej koncepcji stresu) przedstawiają stres jako określoną relację między osobą a jej otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi³⁵⁷. Podejście to koresponduje z koncepcją Tomaszewskiego, który kładzie nacisk na rolę procesów poznawczych podmiotu. Związek pomiędzy wymaganiami stawianymi przez otoczenie jednostki a możliwościami, jakimi ona dysponuje w celu pomyślnego poradzenia sobie z odczuwanym napięciem, wzbogacony jest o proces indywidualnej oceny poznawczej. Wspomniana ocena poznawcza, do jakiej dochodzi na etapie ciągłej analizy napływających bodźców środowiskowych, może zakończyć się wnioskiem, iż sytuacja, w jakiej znajduje się człowiek, ma charakter sprzyjająco-pozytywny lub niemający znaczenia – wówczas reakcja stresowa nie pojawi się. Jeśli jednak wspomniana pierwotna ocena dostarcza informacji o sytuacji zagrażającej, dochodzi do klasyfikacji pod względem tego, czy zaistniały układ bodźców ma dla jednostki

³⁵⁷ R. Lazarus, *Ocena poznawcza*, [w:] P. Ekman, R. J. Davidson (red.), *Natura emocji*, przekł. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998, s. 183-190.

charakter krzywdy – straty, zagrożenia czy też wyzwania³⁵⁸. Ocena posiadanych zasobów i możliwości stanowi punkt wyjściowy podejmowanych procesów zaradczych, decyzji o ich podjęciu czy kontynuowaniu³⁵⁹. Na istotność wspomnianych zasobów jednoznacznie wskazuje Stevan E. Hobfoll, który za warunek powstania stresu psychologicznego uznaje pojawienie się sytuacji, w których zasoby jednostki są zagrożone, następuje ich utrata, lub po zainwestowaniu zasobów nie następuje spodziewany zysk. Według autora *Teorii Zachowania Zasobów* osoby nastawione są na zachowanie, ochronę odtwarzanie sił czy energii, rozumianych jako wszystkie atrybuty, materialne i niematerialne, jakie ceni sobie jednostka. Warto podkreślić, że napięcie wzbudza w świetle myśli relacyjnej nie tylko rzeczywista utrata sił, ale już sama przewidywana groźba strat, co zgodne jest z poznawczym spojrzeniem na naturę stresu³⁶⁰.

Do czynników stresogennych zaliczamy³⁶¹:

- stresory egzogenne (środowiskowe): stresory pochodzące ze środowiska społecznego, naturalnego (stresory ekologiczne) oraz wywodzące się ze stylu życia (tzw. stresory ciche);
- stresory endogenne (przyczyny wewnętrzne), zaliczymy tu m.in.: efekty przykrych wspomnień, reakcje na choroby, fobie;
- krytyczne zdarzenia losowe, np. śmierć bliskich osób, utrata pracy, zmiany w statusie finansowym).

Stres w kontekście aktywności zawodowej nauczyciela

Problematyka stresu pojawia się głównie w odniesieniu do przeżywanych przez jednostkę trudności dnia codziennego. Zatem biorąc pod uwagę, iż znaczna część tej codzienności wypełniona jest aktywnością zawodową, a ona stanowi główny element funkcjonowania społecznego człowieka, to stres związany z pracą stanowi jedno z najpoważniejszych wyzwań w zakresie zdrowia i bezpieczeństwa jednostki, szczególnie w warunkach nieustannego rozwoju cywilizacyjnego i społecznego powodującego zmiany w warunkach pracy.

W świetle wcześniej wspomnianych koncepcji dotyczących stresu możemy zauważyć, iż ujęcie stresu w modelach relacji jednostka – otoczenie dobrze obrazuje sytuacje stresowe, które jednostka może napotkać w środowisku zawodowym. Jest to szczególnie zauważalne, kiedy weźmiemy pod uwagę różnorodność sytuacji pojawiających się w związku z aktywnością w pracy, które można opisywać w kontekście wysiłku intelektualnego, fizycznego,

³⁵⁸ Ż. Garbacik, *Stres zawodowy jako wyzwanie współczesnego rynku pracy. Praktyczne aspekty radzenia sobie*, [w:] S. M. Kwiatkowski, M. Piorunek (red.), *Jednostka - edukacja - organizacja wobec przemian rynku pracy*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020, s. 277.

³⁵⁹ Ż. Garbacik, *Stres w pracy nauczyciela*, „*Szkoła - Zawód – Praca*” 2018, nr 1, s. 111.

³⁶⁰ S. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność: psychologia i filozofia stresu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

³⁶¹ H. Selye, *Stres okiełznany...*, *op. cit.*

emocjonalnego, czasu poświęconego czynnościom zawodowym itp. Przenosząc opisaną relację człowieka i otaczającego go środowiska na grunt zawodowy, adekwatna definicja stresu opisywałaby go więc jako stan psychiczny, który jest wynikiem nieustannej interakcji pomiędzy wymaganiami, jakie stwarza środowisko zawodowe, a zasobami, jakimi dysponuje pracownik³⁶². Stresu doświadcza niemal co czwarty pracownik, a z badań wynika, że 50-60% wszystkich straconych dni roboczych ma związek ze stresem. Oznacza to olbrzymi koszt zarówno w postaci zaburzeń zdrowotnych, jak i słabych wyników ekonomicznych. Stres w miejscu pracy może dotknąć każdego, bez względu na zajmowane stanowisko. Może wystąpić w każdym sektorze i w organizacji dowolnej wielkości. Ma on wpływ na zdrowie i bezpieczeństwo poszczególnych osób, lecz również rzutuje na funkcjonowanie organizacji i gospodarek krajowych³⁶³. Stanowi więc powszechnie doświadczane i istotne zjawisko, wymagające badań, analiz, wzmożonej uwagi oraz budowania świadomości, czy też popularyzacji treści wśród osób najbardziej narażonych na doświadczanie stresu, które w praktyczny sposób niosą pomoc lub stanowią punkt wyjścia dla zmiany ich sytuacji w bardziej optymalną, pozytywnie wpływającą na realizację zawodowych obowiązków.

Do zawodów o dość dużym ryzyku stresu należą te, w których istnieje konieczność angażowania się w sprawy innych ludzi, jak to ma miejsce w zawodzie lekarza, pielęgniarki, policjanta czy nauczyciela. Przedstawiciele tzw. profesji pomocowych są szczególnie narażeni na doświadczanie różnorodnych konsekwencji chronicznych napięć, w tym wypalenia zawodowego.

Doświadczanie stresu przez nauczycieli ma poważne następstwa, gdyż przyczyniając się do wystąpienia różnorodnych trudności czy nieprawidłowości w sferze somatycznej bądź też psychicznej w znacznym stopniu obniża efektywność ich pracy dydaktycznej i wychowawczej³⁶⁴. Nauczyciel, pełniąc funkcję zawodową, działa w różnych sferach: nauczania, wychowania, opieki, diagnozowania, resocjalizacji, współpracy ze środowiskiem, z rodzicami, działalności innowacyjno-reformatorskiej i badawczej, organizacji pracy własnej i zbiorowej, a wszystko to odbywa się w warunkach postępującej cywilizacji i konieczności nieustannych zmian. Każda z ról wymaga od nauczyciela określonych kompetencji związanych z przygotowaniem do zawodu, tj. wykształcenia kierunkowego w specjalności przedmiotowej oraz ogólnej wiedzy z zakresu pedagogiki i psychologii. Oczekuje się także od niego rozległej wiedzy ogólnej o otaczającym świecie – to warunek konieczny do pełnienia roli przewodnika wobec ucznia – podstawowego celu swojej pracy zawodowej³⁶⁵. Mnogość i różnorodność zadań, zwłaszcza

³⁶² N. Ogińska-Bulik, *Stres w zawodach usług społecznych. Źródła, konsekwencje, zapobieganie*, Difin, Warszawa 2006, s. 16.

³⁶³ J. Łodzińska, *Stres zawodowy narastającym zjawiskiem społecznym*, „*Seminare. Poszukiwania Naukowe*” 2010, t. 28, s. 125.

³⁶⁴ Za: S. Tucholska, *Stres w zawodzie nauczyciela*, „*Psychologia Wychowawcza*” 1996, nr 5, s. 408.

³⁶⁵ M. K. Grzegorzewska, *Wpływ zmian wynikających z reformy oświaty na poziom stresu w grupie zawodowej*

potęgowane przez zmienność, postęp, wyzwania technologiczne oraz nieustanny pośpiech i niepewność („czynnik ludzki jest tym bardziej niepewny, im bardziej złożone są zadania”)³⁶⁶ może powodować napięcia, frustracje, a także lęk. Jest to niewątpliwie bardzo poważny problem, któremu należy poświęcić szczególną uwagę, m.in. ze względu na fakt, że ci spośród nauczycieli, którzy doświadczają zbyt silnego stresu zawodowego będącego następstwem wymagań zawodowych, którym nie są w stanie sprostać, korzystając z dostępnych im zasobów mogą w rezultacie nie wywiązywać się w należyty sposób ze swoich licznych powinności. Co istotne, mogą nie spełniać oczekiwań związanych z ciężącym na nich obowiązkiem dotyczącym tworzenia takiego klimatu do nauki uczniom, który będzie sprzyjał ich wszechstronnemu rozwojowi. Próbując określić potencjalne następstwa takiego dalece niekorzystnego stanu rzeczy, należy podkreślić, że cierpiący z powodu zbyt silnego dystresu nauczyciele nie tylko są narażeni na podwyższone ryzyko niepowodzenia w obszarze budowania pozytywnej – bazującej na wzajemnym zaufaniu i szacunku wszystkich zaangażowanych podmiotów oraz na ich poczuciu przynależności i bezpieczeństwa – atmosfery sali lekcyjnej, ale mogą również generować negatywne napięcie emocjonalne u swoich uczniów, przyczyniając się tym samym do wielce niepożądanego ograniczania rozwoju tkwiącego w nich potencjału³⁶⁷.

Napięcie doświadczane w sytuacji pracy, a dotyczące roli zawodowej nauczyciela zdefiniowali swoją teorią Chris Kyriacou i John Sutcliffe. Wnieśli oni istotny wkład w rozwój problematyki stresu nauczycielskiego, wypracowali koncepcję zjawiska stresu w zawodzie nauczyciela, skonstruowali kwestionariusz do jego pomiaru i zapoczątkowali systematyczne badania psychologiczne w tej grupie zawodowej. W swoich pracach nawiązują do interakcyjnego ujęcia stresu. Stres nauczycielski definiują jako „wywołanie negatywnych emocji (typu gniew bądź depresja) u nauczycieli, którym zwykle towarzyszą patogeniczne zmiany biochemiczne i fizjologiczne (wzrost tempa akcji serca, wydzielanie się hormonów adrenokortykotropowych bądź wzrost ciśnienia krwi), będących rezultatem wykonywanego zawodu i warunkowanych percepcją stawianych im wymagań jako zagrażających ich samoocenie i dobremu samopoczuciu, jak też warunkowanych mechanizmami radzenia sobie w celu redukcji spostrzeganych zagrożeń³⁶⁸. Powszechnie rozumiany jest jako „doświadczanie przez pedagogów negatywnych i nieprzyjemnych emocji w związku z różnymi aspektami wykonywanej przez nich pracy”³⁶⁹. Jego obciążające i przewlekłe działanie stresu niesie ze sobą wiele negatywnych następstw zarówno w płaszczyźnie osobistej, jak i zawodowej i uznawany

nauczycieli, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym...*, *op. cit.*, s. 71.

³⁶⁶ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 576.

³⁶⁷ S. T. Kwiatkowski, *Radzenie sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela - raport z badań*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*” 2018, vol. XXXI, nr 3, s. 134-135.

³⁶⁸ C. Kyriacou i J. Sutcliffe za: S. Tucholska, *Stres w zawodzie nauczyciela...*, *op. cit.* s. 410.

³⁶⁹ J. Pyżalski, *Co stresuje nauczycieli*, „*Remedium*” 2008, nr 7-8, s. 6.

jest za jedną z najbardziej znaczących przyczyn wypalenia zawodowego. W zależności od tego, jakimi zasobami indywidualnymi dysponują nauczyciele oraz od otrzymywanego wsparcia, zależało będzie w jakim stopniu i z jakim rezultatem uchronią się przed negatywnymi skutkami działania tych czynników. Augustyn Bańka i Karol Orłowski w swoich badaniach ustalili, że zasoby stanowią czynnik zapobiegający pojawieniu się symptomów wypalenia zawodowego, z którym współwystępują takie cechy jak depersonalizacja i wyczerpanie emocjonalne oraz dodatkowo stymulują samoskuteczność nauczyciela³⁷⁰.

Istotne czynniki stresogenne w pracy nauczyciela

Środowisko pracy nauczyciela bogate jest w szereg potencjalnie obciążających czynników, które mają charakter zarówno fizyczny, jak i psychospołeczny. Codzienność, w jakiej funkcjonuje współczesny nauczyciel jest dynamiczna, trudna do przewidzenia oraz obfituje w wiele sytuacji trudnych. Jak słusznie zauważył Piotr Sztompka „żyjemy w świecie wyprodukowanego ryzyka, które jest ceną postępu cywilizacyjnego i technicznego”³⁷¹. Negatywne i niezamierzone następstwa przeobrażeń obserwowane w różnych dziedzinach życia społecznego sprawiają, że postęp ustępuje miejsca kryzysowi³⁷². Sytuacja taka doskonale odzwierciedla się w warunkach i atmosferze pracy nauczycieli. W przedziale ostatnich kilkunastu miesięcy słowo „kryzys” najtrafniej określało sytuację, jaka miała miejsce także w obszarze edukacji i wychowania, będącą następstwem różnorodnych przemian i wydarzeń, nie tylko w Polsce, ale i na całym świecie. Okoliczności realizacji procesu dydaktycznego, wychowawczego czy opiekuńczego w szkołach przebiegało w trudnych warunkach, wśród nawarstwiających się problemów, często bez konkretnego pomysłu na optymalne rozwiązania. Chaos, który wkroczył w szkolną codzienność generował wiele wątpliwości i konfliktów, co miało swoje konsekwencje w podwyższonym poziomie stresu u wszystkich uczestników tego procesu (uczniowie, rodzice, nauczyciele). Oczywiście „stare” czynniki stresogenne występujące w profesjonalnym funkcjonowaniu nauczyciela nie ustąpiły miejsca tym „nowym”. Spotęgowane, obniżały poczucie bezpieczeństwa nauczycieli, generowały niepewność, co do słuszności podejmowanych działań i ich efektów, wzbudzały strach oraz nasilały stres.

Liczne badania nad stresem nauczycielskim³⁷³ wskazują na wiele stresorów, które

³⁷⁰ A. Bańka, K. Orłowski, *Makiawelizm nauczyciela jako przyczyna i skutek kryzysu zawodowego oraz funkcjonalnego szkoły*, [w:] K. Popiołek, A. Bańka, K. Baławajder (red.), *Człowiek w obliczu zagrożeń współczesnej cywilizacji. Społeczna Psychologia Stosowana*, t. 2, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, WSPS wydział zamiejscowy w Katowicach, Poznań - Katowice 2014, s. 215-222.

³⁷¹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012, s. 576.

³⁷² J. Smyła, *Wzory przyszłości osobistej i zawodowej młodzieży licealnej. Między tradycją a ponowoczesnością*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022, s. 103.

³⁷³ M. K. Grzegorzewska dzieli badania stresu zawodowego nauczycieli następująco: -- pierwszy nurt tworzą prace dotyczące zdefiniowania pojęcia stresu nauczycielskiego, pozostające w ścisłym związku z pracami nad ogólną

są obecne w pracy nauczyciela. „Stresor jest zdarzeniem bodźcowym, który wymaga od organizmu jakiegoś rodzaju reakcji przystosowawczej. Reakcja organizmu na stresory zewnętrzne nosi nazwę napięcia, a reakcja jednostki na potrzebę zmiany składa się z różnych procesów zachodzących na kilku poziomach: fizjologicznym, behawioralnym, emocjonalnym, poznawczym”³⁷⁴. W pracy nauczycielskiej stresorami, a więc czynnikami zagrażającymi i zwiększającymi ryzyko zawodowe, mogą być rozmaite czynniki.

Helena Sęk w swoich badaniach wykazała, iż obszarami stresogennymi w zawodzie nauczyciela są:

- niskie zarobki przy spostrzeganym dużym wysiłku i wkładzie pracy,
- niski prestiż tego zawodu,
- nieodpowiednie zachowania i cechy uczniów,
- zbyt obszerne programy nauczania i zmiany w ich obrębie,
- trudna współpraca z przełożonymi, np. nadmierne wymagania,
- świadomość oceniania przez zwierzchników,
- nieodpowiednie warunki pracy, niedostateczne wyposażenie³⁷⁵.

Teresa Samek w swoich badaniach wykazała szerszą gamę stresorów, jakie mogą oddziaływać na nauczycieli. Są wśród nich:

- kwestionowanie autorytetu nauczyciela;
- niegrzeczny (wulgarny) stosunek do nauczyciela;
- nierespektowanie zaleceń przez uczniów;
- zwracanie uwagi na błędy merytoryczne przez uczniów bardzo zdolnych;
- bezradność wobec tragicznej sytuacji domowej niektórych uczniów (alkoholizm rodziców, przemoc, skrajne ubóstwo);
- przestępczość wśród młodzieży i subiektywne możliwości wpływania na zmianę jej zachowania;
- brak podstawowej wiedzy na temat dysfunkcji rozwojowych dzieci;
- bezradność wobec uzależnień wśród dzieci i młodzieży, brak informacji na temat

teorią stresu psychologicznego;

- druga grupa badań dotyczy częstości występowania i stopnia nasilenia stresu nauczycielskiego;

- trzecia grupa prac poświęcona jest symptomatologii, odległym skutkom zdrowotnym i kosztom osobistym wynikających z pracy pedagogicznej w warunkach stresu przewlekłego;

- czwarta grupa tematyczna dotyczy metod i technik pomiaru stresu nauczycielskiego, konstrukcji, opisu i oceny stosowanych narzędzi badawczych oraz prób ich doskonalenia zgodnie z przyjmowanymi psychometrii standardami;

- piąty i ostatni obszar naukowej penetracji stanowią badania nad głównymi przyczynami stresu nauczycielskiego, [w:] M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie. Specyfika, uwarunkowania i następstwa nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 53-54.

³⁷⁴ A. Borowska, *Kształcenie dla przyszłości*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 116.

³⁷⁵ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 152.

działań profilaktycznych i zaradczych;

- niemożność zmotywowania niektórych uczniów do nauki;
- brak wystarczającej ilości czasu na angażowanie się w problemy młodzieży;
- brak ze strony szkoły propozycji rozwijających potencjał rozwojowy dzieci i młodzieży;
- niemożność zgrania dużej grupy klasowej pod względem merytorycznym (znaczące różnice intelektualne i sprawnościowe), emocjonalne (różne stopnie zaburzeń emocjonalnych) i społecznym;
- znaczne zaniedbanie środowiskowe i brak minimum zainteresowania ze strony rodziców; postawy roszczeniowe rodziców dotyczące powinności wychowawczych szkoły wobec dzieci przy braku jakiegokolwiek współpracy z ich strony;
- podejmowanie decyzji dotyczących oceny dziecka;
- szkodliwy wpływ mass mediów na psychikę dziecka (przyjmowanie negatywnych wzorów, brak umiejętności odróżniania realiów od fikcji), powodujące spustoszenie w psychice dziecka, wobec którego nauczyciele czują się bezradni³⁷⁶.

Stanisław Korczyński natomiast na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań podaje, iż najwyżej plasującym się źródłem stresu nauczycielskiego jest brak subiektywnie postrzeganych nagród, rozumianych jako przyjemne odczucia pojawiające się w konsekwencji wykonywania obowiązków zawodowych. Inny stresor, na jaki wskazywali badani nauczyciele, to obniżający się prestiż wykonywanego zawodu oraz zbyt niskie wynagrodzenie w stosunku do licznych obowiązków wynikających z ich roli³⁷⁷. Wysoko także plasują się uciążliwości fizyczne, m. in. duża liczba uczniów w klasie³⁷⁸.

Zwykle konkretne czynniki obciążające zgrupowane są w obrębie trzech obszarów:

- właściwości osobistych nauczyciela,
- właściwości miejsca pracy (placówki),
- czynników społecznych w skali makro (dotyczące całego społeczeństwa)³⁷⁹. Stresory z tych obszarów są uwzględniane w proponowanych przez wielu autorów typologiach obciążeń. Typologie takie z reguły powstają w oparciu o dokonanie analizy czynnikowej dużej liczby obciążeń uwzględnionych w badaniach samoopisowych

³⁷⁶ T. Samek, *Uczeń i nauczyciel...*, op. cit., s. 472.

³⁷⁷ Zjawisko to dostrzegane jest także przez innych badaczy zajmujących się stresem w zawodzie nauczyciela. Percepcja społeczna zawodu nauczyciela staje się źródłem stresu, gdyż umniejsza i deprecjonuje znaczenie pracy dydaktycznej, czego konsekwencją może być doświadczanie przez nauczyciela dysonansu i rozczarowania podczas realizacji swojej ścieżki zawodowej, (P. Stawiarska, *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*, Difin, Warszawa 2016).

³⁷⁸ S. Korczyński, *Stres w pracy pedagogicznej nauczyciela*, „Remedium” 2015, nr 2, s. 1-4.

³⁷⁹ L. A. Kelly, D. C. Berthelsen, *Preschool teachers; experiences of stress*, „Teaching and Teacher Education” 1995, nr 11(4), 345-357.

nauczycieli. Podziałem tego typu jest typologia Boyla cytowana przez Stanisławę Tucholską³⁸⁰:

- czynnik 1 – przeciążenie pracą - wynikające z nadmiaru obowiązków zawodowych o zróżnicowanym charakterze i zbyt krótkiego czasu na odpoczynek);
- czynnik 2 – potrzeba zawodowego uznania: brak dostatecznego zrozumienia i uznania dla kompetencji zawodowych oraz niskie uposażenie;
- czynnik 3 – niewłaściwe zachowanie uczniów: uwzględnione są tu rozmaite aspekty niewłaściwego i trudnego dla nauczyciela, zachowania uczniów, np. braki w zakresie uprzejmości, taktu i kultury osobistej uczniów, a także trudności związane z utrzymaniem ładu, porządku i dyscypliny;
- czynnik 4 – presja czasu jako źródło trudności: brak czasu na indywidualną pracę z uczniem wynikające z dużej liczebności klas oraz niedostatecznego wyposażenia szkół;
- czynnik 5 – niedostateczne relacje interpersonalne w szkole – rozumiane jako złe relacje nauczyciela z przełożonymi, rodzicami, uczniami czy innymi nauczycielami.

Innym dobrym przykładem jest propozycja, którą przedstawili David B. Center i Candace Steventon. Dotyczy ona grup czynników obciążających pedagogów pracujących z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (np. przejawiających zaburzone zachowanie)³⁸¹:

1. Środowisko – do tej grupy włączono czynniki administracyjne i legislacyjne obciążające nauczyciela.
2. Zachowanie – zawiera zachowania przestępcze i agresywne uczniów, w tym przeciwko osobie nauczyciela.
3. Problemowi rodzice – dotyczy roszczeniowych działań rodziców oraz braku wsparcia z ich strony dla działań nauczyciela oraz koordynacji własnych działań wychowawczych z działaniami placówki.
4. Wymagania zadaniowe – ta grupa odnosi się do zbyt dużej ilości lub zbyt zróżnicowanych działań, które należy wykonać, np. związanych z tworzeniem dokumentacji.
5. Nierealistyczni rodzice – ten wymiar odnosi się do niemożliwych do spełnienia roszczeń rodziców w zakresie funkcjonowania dziecka i jego osiągnięć.
6. Presja czasu jako źródło trudności – zbyt duża liczba zadań do wykonania lub konieczność długotrwałej pracy.

³⁸⁰ S. Tucholska, *Stres w zawodzie nauczyciela...*, *op. cit.*, s. 56.

³⁸¹ D. B. Center, C. Steventon za: J. Pyżalski, *Obciążenia psychospołeczne w zawodzie pedagoga – wstępne wyniki badań uzyskane Kwestionariuszem Obciążeń Zawodowych Pedagoga*, „Medycyna Pracy” 2008, nr 59(3), s. 229-235.

Zaprezentowane typologie pokazują związek stresorów w nich ujętych z sytuacją społeczną, szczególnie związaną z organizacją funkcjonowania systemu oświaty oraz organizacją pracy w placówkach edukacyjnych. Ta, natomiast, w szczególny sposób uwarunkowana jest okolicznościami politycznymi, gospodarczymi czy kulturowymi, zarówno w wymiarze mikro, jak i makro. Takie różnorodne czynniki intensywnie i niekiedy bardzo dynamicznie zmieniają edukacyjną rzeczywistość oraz funkcjonowanie wszystkich jej podmiotów. Niekiedy nawarstwiają się one, pojawiają w tym samym czasie, interferują, co dodatkowo komplikuje i tak już niełatwą sytuację współczesnego nauczyciela. Pojawianie się różnorodnych zmian w obszarze edukacji w Polsce, można porównać do pewnego maratonu, bowiem nauczyciele polskich szkół pokonują go od kilku lat. „Przebiegli przez powoływanie do życia gimnazjów, przez ich likwidację, przez kolejną reformę egzaminów po gimnazjum, po szkole podstawowej czy wreszcie egzaminów maturalnych. Zmagali się z tymi zmianami, protestowali przeciwko nim, strajkowali. Kiedy wydawało się, że mogą odetchnąć, przyszła pandemia, razem z nią strach, niepewność, izolacja”³⁸² oraz kształcenie zdalne³⁸³. Gdy wszyscy mieliśmy nadzieję, że sytuacja się unormuje³⁸⁴, siła pandemii osłabnie, nagle świat obiegła informacja o ataku Rosji na Ukrainę. Polskie szkoły spotkały się z kolejnym wyzwaniem – przyjęciem pod swój dach tysięcy dzieci, które musiały opuścić zaatakowaną ojczyznę. Po raz kolejny polscy nauczyciele stanęli przed trudnym wyzwaniem. Właściwie z dnia na dzień wielu z nich musiało odnaleźć się w nowej, trudnej sytuacji – w pracy w wielokulturowym środowisku. Ważnym i właściwie podstawowym elementem wychowawczego działania wszystkich nauczycieli stały się zajęcia na temat wojny, wyjaśnienie sytuacji uchodźców, zminimalizowania traumy oraz stanów lękowych u polskich dzieci wywołanych wybuchem wojny tuż za naszą wschodnią granicą oraz intensywne kształcenie postaw tolerancji i otwartości w związku z pojawieniem się dzieci ukraińskich w polskich szkołach. Mimo iż kontakt z odmiennymi kulturami w globalizującym się świecie stał się codziennością³⁸⁵, to w obliczu masowego napływu uchodźców do naszego kraju i pojawienia się dużej liczby nowych uczniów w szkołach, zadania podejmowane przez nią w zakresie socjalizacji i działania wychowawcze nakierowane na wychowanie międzykulturowe okazały się niezwykle złożone, niejednoznaczne i wielu przypadkach niełatwe do rozwiązania. Wydarzenia toczące się na naszych oczach, problemy wynikające z wciąż trwającej wojny, w sposób szczególny dotknęły nauczycieli, ze względu na to, iż szkoła jest podstawową instytucją edukacyjną mającą szczególną rolę do wypełnienia w środowisku

³⁸² EduAkcja, *Szkoła, stres i wojna. Róbmy swoje*, <https://www.edu-akcja.pl/> (dostęp: 8.07.2022).

³⁸³ Kwestię sytuacji nauczyciela w pandemii oraz trudności związane z wprowadzeniem zdalnego kształcenia omówiono w rozdziale II.

³⁸⁴ Wiosna 2022r.

³⁸⁵ J. Szempruch, *Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym*, „Edukacja Międzykulturowa” 2021, nr 2(15), s. 6, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_15804_em_2021_02_03 (dostęp: 12.06.2022).

wielokulturowym. Problemy z tym związane na przestrzeni ostatnich miesięcy stanowiły sytuacje trudne i czynniki obciążające wywołujące stres u wielu nauczycieli. Biorąc pod uwagę, iż w ostatnich miesiącach ich pracy towarzyszą im wzmożona ocena społeczna oraz silne emocje, takie wysokie wymagania stawiane przed nimi mogą przekształcić się w stresory. Może się to zdarzyć, gdy sprośanie tym wymaganiom wymaga dużego wysiłku od nauczyciela, a koszty z niego wynikające nie zostaną odpowiednio zrekomensowane³⁸⁶.

Stres i zawód nauczyciela wydają się być nierozłączne³⁸⁷. Stres stanowi rezultat współdziałania wielu czynników, charakterystycznych dla nauczyciela i szkoły: stresorów potencjalnych, mogących wystąpić w obszarze szkoły, stresorów aktualnych, związanych z każdą pracą zawodową, stanu zdrowia nauczyciela, jego cech osobowości, umiejętności radzenia sobie oraz stresorów niezwiązanych z pracą zawodową³⁸⁸. Warto więc zauważyć, że z punktu widzenia radzenia sobie ze stresem poczesne miejsce zajmuje zagadnienie zasobów. Różne ich kategorie (fizyczne, psychologiczne, społeczne i/lub organizacyjne) umożliwiają osiągnięcie celów zawodowych, redukują koszty psychofizjologiczne związane z wymaganiami pracy, stymulują osobisty rozwój i uczenie się. Wymagania i zasoby w pracy oddziałują na funkcjonowanie pracowników poprzez dwa niezależne procesy: energetyczny i motywacyjny. Badania pokazują, że wymagania w pracy są istotnymi predyktorami wypalenia zawodowego³⁸⁹. Utrzymujące się przez dłuższy czas (i kumulujące się) stresory prowadzą do bezpośredniego zagrożenia kompetencji profesjonalnej nauczyciela i pojawienia się zespołu objawów wypalenia. Szczególnie wiele intensywnych źródeł stresu (a w konsekwencji również zagrożenie wypaleniem) wiąże się z procesami restrukturalizacji w systemie edukacji, które z jednej strony kwestionują dotychczasowe działania i osiągnięcia, z drugiej zaś stawiają nowe, wyższe wymagania przed nauczycielami³⁹⁰. Według Ayala M. Pines i Eliot Aronson „wypalenie jest stanem fizycznego, emocjonalnego i psychicznego wyczerpania powodowanego przez długotrwałe zaangażowanie w sytuacje, które są obciążające pod względem emocjonalnym”³⁹¹. Poszerzając analizę zjawiska wypalenia w pracy można przyjąć, że jest ono końcowym efektem licznych niepowodzeń w osiągnięciu celów zawodowych i wynikiem stopniowej utraty złudzeń w tym zakresie. Pojawiające się w ten sposób rozczarowanie prowadzi do stanu zmęczenia

³⁸⁶ E. Strutyńska M. Karwowski, *Kultura szkoły jako moderator relacji między stresorami w pracy a zaangażowaniem w pracę nauczycieli*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 1(119), s. 140.

³⁸⁷ J. Szczepankowska, *Stres w zawodzie nauczyciela...*, *op. cit.*, s. 135.

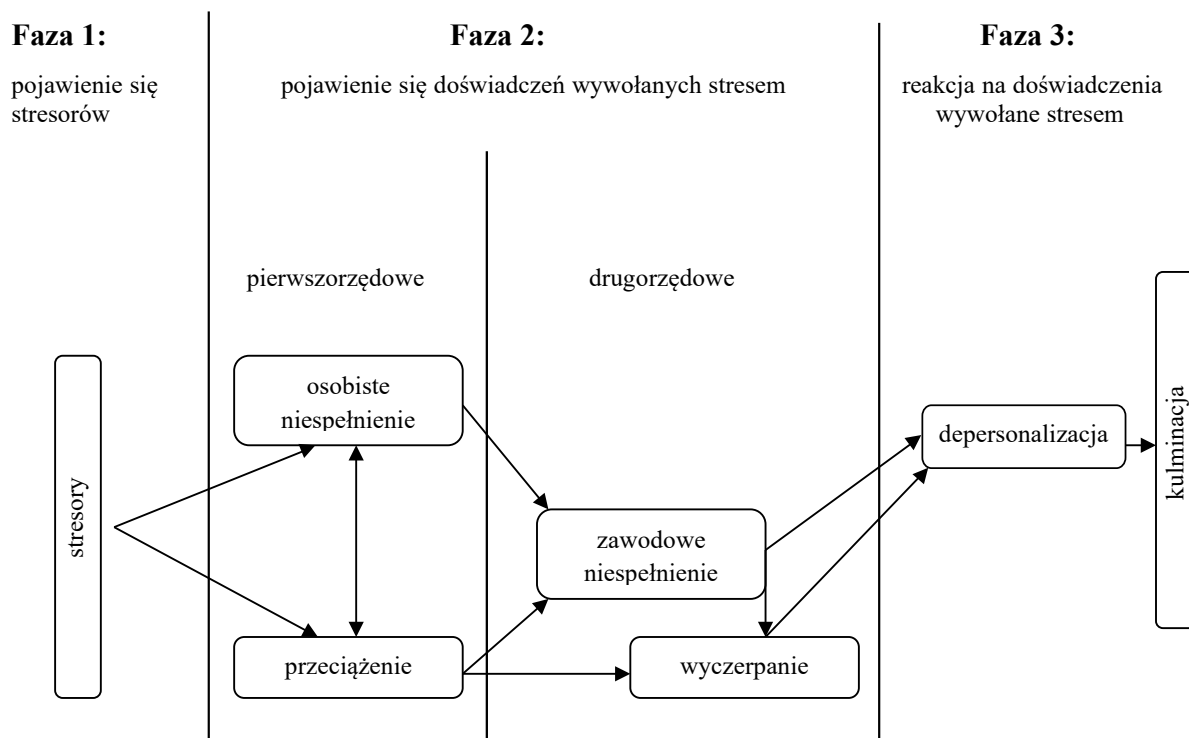
³⁸⁸ M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela: specyfika, uwarunkowania, następstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

³⁸⁹ E. Strutyńska, M. Karwowski, *Kultura szkoły jako moderator...*, *op. cit.*, s. 140

³⁹⁰ Z. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001, s. 31.

³⁹¹ A. M. Pines, *Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 35.

i wyczerpania, a w następstwie kształtowania negatywnych przekonań i postaw wobec siebie (spadek samooceny) i innych ludzi (pogorszenie relacji interpersonalnych)³⁹². Schemat 4 pokazuje wielosieczkowy model rozwoju syndromu wypalenia zawodowego.



Schemat 4. Wielosieczkowy model syndromu wypalenia wg J. A. Friedman
Źródło: Z. B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel...*, op. cit., s. 29.

Jak twierdzi Isaac A. Friedman, przejście od fazy pierwszej do fazy trzeciej może dokonywać się dwoma drogami: intelektualną (obejmującą poczucia niespełnienia osobistego i zawodowego) lub emocjonalną (obejmującą wstępne poczucie przeciążenia, wynikające z poczucia wyczerpania emocjonalnego). Te dwie drogi mogą się krzyżować i łączyć, utrudniając tym samym ich identyfikację³⁹³.

Obciążenia psychofizyczne, które generują długotrwały stres rodzą wiele pytań dotyczących kwestii wypalenia zawodowego, jakim obarczony jest zawód nauczyciela. Wielość oraz częstotliwość pojawiania się sytuacji trudnych w profesjonalnym funkcjonowaniu nauczycieli skłania do działań mających na celu ochronę zdrowia i dobrostanu dydaktyków na

³⁹² G. Bartkowiak, *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.

³⁹³ I. A. Friedman, *Multiple pathways to burnout: Cognitive and emotional scenarios in teacher burnout*, "Anxiety, Stress and Coping" 1996, nr 9, s. 249.

poziomie jednostkowym i na poziomie miejsca zatrudnienia.

Na podstawie powyższych rozważań, mając na uwadze doniosłą rolę efektywnego funkcjonowania dydaktyka w procesie edukacyjnym i wychowawczym, istotne wydaje się podniesienie kwestii możliwych sposobów przeciwdziałania stresorom oraz wskazanie na środki zaradcze wobec tych napięć, które już wystąpiły³⁹⁴. Z uwagi na to, iż konsekwencje długotrwałego stresu zawodowego zwykle rozpatrywane są punktu widzenia jednostki, mają swoje konsekwencje w różnych obszarach, w jakich porusza się nauczyciel³⁹⁵, zasadne jest skierowanie uwagi na możliwości kształtowania indywidualnych kompetencji czy zwiększania zasobów mogących dodatnio wpłynąć na dobrostan pracownika, a także na kwestię wsparcia społecznego w przebiegu procesu radzenia sobie ze stresem; wsparcia oferowanego nauczycielom, poszukiwania przez nich wsparcia i korzystania z dostępnych ofert i możliwości w tym zakresie. Mając na uwadze skalę zjawiska stresu nauczycielskiego i jego skutki, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, konieczne wydaje się podejmowanie profesjonalnych działań na rzecz niwelowania stresu zawodowego u nauczycieli i tym samym poprawy ich psychofizycznego funkcjonowania w roli zawodowej³⁹⁶.

³⁹⁴ Ż. Garbacik, *Stres w pracy nauczyciela*, „Szkola – Zawód – Praca” 2018, nr 16, s. 117, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/> (dostęp: 10.06.2022).

³⁹⁵ *Ibidem*, s. 119.

³⁹⁶ T. Zubrzycka-Maciąg, *Skuteczność warsztatu antystresowego dla nauczycieli*, „Studia z Teorii Wychowania” 2013, nr 1(6), s. 81.

2. WSPARCIE SPOŁECZNE NAUCZYCIELA W LITERATURZE PRZEDMIOTU I BADANIACH

Współczesna cywilizacja, która charakteryzuje się dużym tempem zmian dotyczących niemal wszystkich sfer życia, wymaga aby uczestniczący w niej człowiek był pod każdym względem dobrze przygotowany, a szczególnie wykazywał dużą zdolność przystosowywania się do ciągłych przeobrażeń. Potrzeba ta generuje nowe wyzwania adresowane do wszystkich podmiotów systemu edukacji, które uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby określonej jednostki oraz potrzeby społeczne i uwarunkowania cywilizacyjne, w sposób odpowiedzialny i profesjonalny realizować będą powierzone im zadania³⁹⁷. Przełom cywilizacyjny XX i XXI wieku budzi nadzieje, ale też zwiłokrotnia obawy i niepokoje. Skłania do tego zarówno wielość czynników wiodących do zmian społecznych jak i ich intensywność i rozległość, brak kontroli nad nimi i rosnące zaniepokojenie wieloma ich konsekwencjami³⁹⁸. Mnogość oraz tempo przemian, szybki przyrost informacji i wiedzy prowadzą do zmęczenia i zagubienia ludzi, niekiedy braku umiejętności rozumienia i oceny występujących zjawisk, relatywizmu poznawczego, etycznego i estetycznego, utraty dotychczasowych punktów oparcia w poznawaniu i wartościowaniu. Coraz wyraźniej zaznacza się dystans między rosnącą złożonością świata a naszą zdolnością sprostania jej. Za wzrostem tworzonych przez ludzi komplikacji nie nadąża postęp naszych umiejętności³⁹⁹. Z takimi sytuacjami, problemami i wyzwaniami człowiek musi radzić sobie każdego dnia, niejednokrotnie nawet w prozaicznych czynnościach. Bywa, że samodzielne rozwiązanie trudności przerasta jego możliwości, a do ich przewyciężenia konieczne jest mu wsparcie kreowane i regulowane na drodze interakcji międzyludzkich lub oferowane przez wyspecjalizowane instytucje. Już potoczna obserwacja, a nie tylko specjalistyczne badania, dowodzą, że świat, w którym żyjemy, wymaga coraz liczniejszych działań interwencyjnych, naprawczych, ratowniczych⁴⁰⁰ oraz wspierających czy pomocowych. Trudno byłoby wymienić dziedzinę naszego życia, która funkcjonuje i rozwija się bezproblemowo. Niełatwo znaleźć środowisko społeczne, które nie byłoby dotknięte jakimś zagrożeniem strukturalnym bądź funkcjonalnym⁴⁰¹. Są to trudne i wielowątkowe kwestie, nie tylko ważne poznawczo, ale także społecznie, kulturowo, cywilizacyjnie i politycznie.

³⁹⁷ J. Szempruch, *Przygotowanie edukacyjne człowieka do funkcjonowania w warunkach współczesnej cywilizacji...*, *op. cit.*, s. 37-54.

³⁹⁸ Z. Bokszański, *Zmiana społeczna i jednostka we współczesności*, cejsh.icm.edu.pl (dostęp: 1.07.2021).

³⁹⁹ J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*, Raport Klubu Rzymskiego, PWN, Warszawa 1982, s. 48

⁴⁰⁰ T. Pilch, W. Theiss, *Wstęp*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, (red.) J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 7.

⁴⁰¹ *Ibidem*.

Dotyczą m.in. środowisk wychowawczych, systemów instytucji oświatowych i opiekuńczych oraz ich funkcji⁴⁰², zatem obszarów codziennej aktywności nauczycieli. Wobec dynamicznie zmieniających się warunków cywilizacyjnych, współczesny nauczyciel doświadcza wielu kryzysów i przeciążeń związanych z wypełnianiem zadań zawodowych, co może wpływać na jakość jego życia oraz na poziom podejmowanych przez niego działań dydaktycznych, i wychowawczych.

Złożoność i dynamika zmiany świata życia, rzeczywistości realnej i wirtualnej powodują wyzwania dla jednostek, grup i całych społeczeństw oraz sprawiają, że konieczne jest nie tylko dostosowanie się do nich, ale też wyjścia im naprzeciw w kreatywny i otwarty sposób. W takich okolicznościach rodzą się pytania o własny potencjał, o samowystarczalność w rozwiązywaniu problemów, w rozumieniu i interpretowaniu świata oraz indywidualnego położenia. Doświadczenie własnej niewystarczalności sprawnościowej/ instrumentalnej, psychicznej/ emocjonalnej i społecznej/ interakcyjnej może zdecydować o zwróceniu się o pomoc, radę, wsparcie⁴⁰³. Niejednoznaczna, wielowymiarowa, złożona i dynamiczna rzeczywistość, nierzadko powoduje, że jednostka odczuwa uciążliwość, czasem wręcz nieznosność własnego położenia. Sytuacje takie znane są również w grupie współczesnych nauczycieli, którzy odczuwają zagrożenie i dyskomfort w swoim funkcjonowaniu zawodowym. Wiąże się to, m.in. z przeciążeniem – wieloma wymogami, licznymi oczekiwaniami ze strony uczniów, ich rodziców oraz przełożonych, z ocenianiem, dużą odpowiedzialnością w różnych relacjach pedagogicznych i sytuacjach społecznego działania, zawilościami na drodze awansu zawodowego, z brakiem zrozumienia ze strony współpracowników oraz zwierzchników, złą komunikacją i problemami w tym zakresie, konfliktami w szkole, trudnościami natury materialnej, organizacyjnej, ale też społecznej i kulturowej, koniecznością kształcenia zdalnego z wykorzystaniem metod i technicznych środków umożliwiających pracę na odległość⁴⁰⁴. Rola zawodowa nauczyciela wiąże się ze specyficznymi i nieusuwalnymi dla tego zawodu obciążeniami, choć należy się spodziewać istotnych różnic w doświadczaniu trudności przez nauczycieli ze względu na poziom edukacji (odmienność zadań), długość stażu pracy czy

⁴⁰² W. Furmanek, *Pedagogika wobec wyzwań współczesności*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2013, vol. XXVI, nr 1-2, s. 11-14.

⁴⁰³ M. Czerepaniak-Walczak, *Jak wspierać nieoczekujących wsparcia?*, [w:] M. Piorunek (red.), *Spoleczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Koncepcje - dyskursy - inspiracje*. Tom 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 49.

⁴⁰⁴ Informacje dotyczące wsparcia nauczycieli w czasach zdalnej edukacji możemy znaleźć między innymi w: K. Śliż., *Doświadczenia nauczycieli w czasie edukacji zdalnej podczas pierwszego etapu pandemii*, [w:] E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2020, s. 95-129, M. Bigaj, J. Pyżalski, *Subiektywny dobrostan oraz higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej*, [w:] G. Ptaszek, G. D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, s. 75-112.

różnorodnej organizacji wychowania, kształcenia i opieki w ich macierzystych placówkach⁴⁰⁵. Praca nauczyciela jest szczególna – wielozadaniowa i wielowymiarowa – w której znaczenie ma nie tylko przygotowanie merytoryczne, ale również to, jakim jest człowiekiem jest nauczyciel, w jakiej kondycji psychofizycznej pozostaje i jak radzi sobie z problemami codziennej praktyki zawodowej, bowiem niełatwych sytuacji, których doświadcza nauczyciel jest na dzień dzisiejszy w realiach szkolnych coraz więcej, ponieważ szkoła staje przed wieloma nowymi wyzwaniem, które wywierają znaczący wpływ na jej funkcjonowanie, nie tylko w odniesieniu do zjawisk zewnętrznych, ale również zachowań i relacji międzyludzkich wewnątrz.

W procesie radzenia sobie z trudnymi sytuacjami nauczycielowi przydatne jest wsparcie społeczne i pomoc – jest to nieodłączna potrzeba każdego człowieka. Według wielu badaczy wsparcie społeczne człowiek otrzymuje ustawicznie w życiu codziennym, w czasie ciągłych interakcji z innymi ludźmi⁴⁰⁶. Umiejętność korzystania i zdolność zapewnienia sobie wsparcia społecznego jest coraz częściej wymieniana jako „czynnik skuteczności kształtujący zdrowie – pozytywny i zapobiegający negatywnemu, sprzyjającemu chorobom działaniu potencjalnych stresorów”⁴⁰⁷. Nie wszyscy ludzie jednakowo silnie doświadczają potrzeby bycia wspieranym⁴⁰⁸. Istnieją jednak szczególne momenty w życiu ludzi, kiedy potrzebują oparcia innych ludzi lub pomocy czy wsparcia ze strony wyspecjalizowanych instytucji. Takim przejściowym okresem może być przeżywanie choroby, osłabienia, niepowodzeń, trudności czy niedyspozycji, czyli sytuacje trudne, stresowe, przełomowe – niosące ze sobą zagrożenia, przykre przeżycia emocjonalne i napięcia psychiczne.

2.1. Teoretyczne podstawy wsparcia społecznego

Przemiany kulturowo – gospodarcze na poziomie makrospołecznym, prowadzące do zmiany stylu życia ludzi, przyczyniające się do powstawania szeregu problemów, trudności, kryzysów biograficznych prowadzą także do zmiany zapotrzebowania na pomoc i wsparcie społeczne. Wszystkie te zjawiska przyczyniają się do wzrostu zainteresowania działaniami, których celem jest pomaganie, wspieranie, doradzanie, towarzyszenie w zmaganiu się z trudnościami i samodzielnym, efektywnym konstruowaniu swojej tożsamości i kształtu

⁴⁰⁵ E. Strutyńska, J. Gralewski, I. Lebuda, *Obciążenia zawodowe nauczycieli a klimat organizacyjny w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, Tom VII, nr 2(15), s. 137-138.

⁴⁰⁶ Z. B. Gaś, *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Śląsk Wydawnictwo Naukowe, Katowice 1999, s. 45-47.

⁴⁰⁷ A. Ostrowska, *Styl życia a zdrowie*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999, s. 108-115.

⁴⁰⁸ I. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 43.

własnej biografii. Sytuacje nowe, do tej pory niespotykane, niestandardowe, nieprzewidywane w życiu jednostek, grup i społeczności generują potrzeby, których zaspokojenie wymaga różnych form zewnętrznego wspomagania. Zmienia się jednak nie tylko natura i charakter tych potrzeb, ale i strategie, metody, formy i środki jej doświadczania i organizowania. Sprzyja temu choćby możliwość nawiązywania nieograniczonej wręcz liczby kontaktów wspierających i pomocowych w sieci, mogących mieć znaczenie w rozwiązywaniu szeregu problemów⁴⁰⁹. Różne systemy wsparcia działają jak schronienie, które pozwala na regenerację sił. Mogą mieć one charakter spontaniczny, np. pomoc przyjacielska czy sąsiedzka w określonej sytuacji lub ciągły w wielu sytuacjach trudnych⁴¹⁰. Dostarczone wsparcie społeczne oraz świadomość istnienia osób i instytucji niosących pomoc jest niebywale istotne dla zdrowia psychicznego każdej jednostki. Dokonujące się zmiany w różnych dziedzinach życia sprawiają, iż rola wsparcia społecznego staje się kwestią bezdyskusyjną. Jego otrzymanie może znacząco wpłynąć na jakość pełnienia przez człowieka jego ról zawodowych oraz pomóc w tworzeniu pozytywnych i wartościowych relacji ze społeczeństwem. Poczucie solidnego i autentycznego wsparcia ułatwia radzenie sobie w sytuacjach krytycznych, niejasnych, męczących, a takich w swoim życiu każdy człowiek doświadcza wiele.

Badacze poszukujący ogólnych, teoretycznych ram dla problematyki wsparcia społecznego i hipotez wyjaśniających jego funkcjonowanie, widzieli te ramy w psychologii grup odniesienia społecznego⁴¹¹ – grupy, które pełnią funkcje układu porównawczego – z nimi jednostka porównuje się w celu określenia i oceny własnej pozycji społecznej; nawiązywali do teorii porównań społecznych Leona Festingera⁴¹², według której ludzie polegają na porównaniach z innymi ludźmi, aby dokładnie ocenić własne umiejętności, zdolności, przekonania i postawy. Autor teorii wierzył, że porównywanie jest sposobem na ustalenie punktu odniesienia, za pomocą którego ludzie mogą dokonać dokładnej oceny samych siebie, rozwijać się, zdobywać wiedzę na temat własnej osoby. Kolejna próba wyjaśnienia, dlaczego bycie z innymi ludźmi wpływa na skuteczne rozwiązywanie zadań, pochodzi z badań Roberta Zajonca, w których wykryto zjawisko poprawy wykonania zadań w obecności innych ludzi (facylitację), a następnie efekt hamowania w rozwiązaniu trudnych zadań w obecności innych⁴¹³. Inną teorią, która jest

⁴⁰⁹ M. Piorunek, *W kręgu działań pomocowych*, [w:] M. Piorunek (red.), *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 9-10.

⁴¹⁰ K. Kmiecik-Baran, *Skala wsparcia społecznego. Teoria i właściwości psychometryczne*, „Przegląd Psychologiczny” 1996, tom 38, nr 1-2, s. 201-214.

⁴¹¹ K. Heller, R. W. Swindle, *Social Networks, perceived social support and coping with stress*, [w:] R. D. Felner, L. A. Jason, J. N. Moritsugu, S. S. Farber (red.), *Preventive Psychology*, Pergamon Press, New York 1983, s. 87-103.

⁴¹² Za: H. Sęk, *Wsparcie społeczne - co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym?*, „Przegląd Psychologiczny” 1986, t. XXIX, nr 3, s. 793.

⁴¹³ H. Sęk, E. Cieślak, *Wsparcie społeczne, sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 12.

szczególnie istotna dla zjawiska wsparcia społecznego jest teoria afiliacji Stanleya Schachtera⁴¹⁴. Definiuje on potrzebę afiliacji jako „dążenie jednostki do przebywania w obecności innych ludzi, kiedy znajduje się ona w sytuacji niejasnej, nieokreślonej, tzn. takiej, której w świetle swej dotychczasowej wiedzy nie potrafi zrozumieć czy zinterpretować”. Autor ten podkreśla, że „afiliacja wpływa na obniżenie lęku i niepokoju, a lęk dobrze nadaje się do leczenia przez towarzystwo innych ludzi”⁴¹⁵. Widać zatem, że aby zrozumieć czym jest wsparcie społeczne, jakie są jego mechanizmy i prawidłowości, aby móc je opisać w rozmaitych kontekstach oraz w odniesieniu do różnych grup docelowych, niezmiernie przydatna wydaje się być wiedza o prawidłowościach funkcjonowania człowieka w sytuacjach trudnych i w warunkach obciążenia psychicznego (stresu życiowego).

Współcześnie coraz rzadziej powraca się w obszarze badań nad wsparciem społecznym do wyżej wymienionych teorii, choć trzeba podkreślić, że to właśnie dzięki nim odkryto zarówno pozytywne, jak i negatywne funkcje działania relacji⁴¹⁶. Aktualnie omawia się też problematykę wsparcia społecznego jako rodzaj zachowań pomocowych, analizując motywy pomagania, wzajemność pomocy i to, jak funkcjonuje altruizm. Z badań nad czynnikami warunkującymi skłonność do pomagania i prospołeczność ludzi wynika wiele dla wyjaśnienia bardzo szczegółowych mechanizmów funkcjonowania wsparcia⁴¹⁷.

Zarówno pojęcie „pomoc”, jak i „wsparcie społeczne” są różnie określane i ujmowane, w zależności od dyscypliny naukowej jak i poglądów autorów definicji. Definicje wsparcia społecznego i kategorii zbliżonych ujawniają wielość interpretacji i znaczący w tym zakresie chaos, ale bez względu na zastosowany termin, przyjmuje się, że konstytutywną cechą kategorii jest świadczenie komuś przez kogoś pomocy⁴¹⁸. Problematykę wsparcia można rozpatrywać w różnych kontekstach teoretycznych i płaszczyznach funkcjonowania człowieka. Inaczej rzecz ujmują psychologowie podkreślający znaczenie komunikatów innych ludzi dla prawidłowego funkcjonowania jednostki w grupie. Socjologowie z kolei wskazują na instytucje wspierające ludzi, ich funkcjonowanie i zakres świadczonej pomocy. Ekonomiści określają wartość wsparcia wyrażaną w ekwiwalentach materialnych, pedagodzy zaś próbują określać warunki wsparcia i jego konsekwencje dla rozwoju osobowości człowieka⁴¹⁹. Reprezentanci pedagogiki,

⁴¹⁴ S. Schachter, *A psychology of affiliation: Experiment studies of the sources of gregariousness*, Stanford University Press, Stanford 1959.

⁴¹⁵ A. Chudzicka, *Potrzeba afiliacji i otrzymywane wsparcie społeczne u osób bezrobotnych*, „Chowanna”, T. 1, nr 10, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998, s. 60-68.

⁴¹⁶ H. Sęk, E. Cieślak, *Wsparcie społeczne, sposoby definiowania...*, *op. cit.*, s. 12

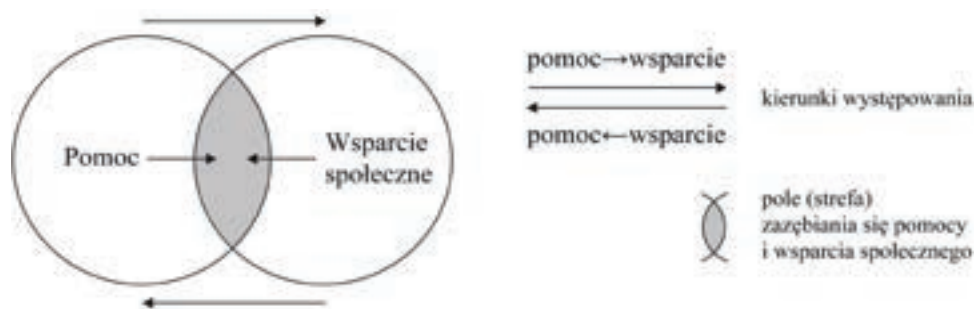
⁴¹⁷ *Ibidem*.

⁴¹⁸ J. Grotowska-Leder, *Wsparcie społeczne w perspektywie teorii socjologicznych - kontekst więzi społecznej, sieci społecznych, sieci wymiany*, [w:] J. Grotowska-Leder (red.). *Sieci wsparcia społecznego jako przejaw integracji i dezintegracji społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 10-11.

⁴¹⁹ J. Górniewicz, *Metafizyka wsparcia społecznego - od tolerancji do pomocy*, „Wychowanie Na Co Dzień” 1997, nr 3, s. 17.

szczegól­nie pedagogiki społecznej, ale także ci prezentujący pedagogikę opiekuńczą oraz psycholodzy poświęcają wiele uwagi zjawisku pomocy oraz wsparcia. Według Mikołaja Winiarskiego coraz wyraźniej dochodzi do „rozluźnienia” ujęć stricte definicyjnych i opisowych tych kluczowych terminów. Można powiedzieć, że często zaciera­ją się między nimi granice znaczeniowe. Dochodzi też do pewnego rozdziw­ięku między nazwami a ich desygnatami. Ta nieostrość pojęciowa znajduje wyraz, m.in. w następujących stwierdzeniach: „wsparcie rozwoju przez pomoc”, „pomoc elementem wsparcia”, „wsparcie jedną z form pomocy”, „wsparcie jako pomoc dostępna”, „wsparcie w kontekście działań pomocowych”, „wsparcie w procesie opieki i pomocy”, „wsparcie realizuje się przez różne formy pomocy”, etc.⁴²⁰

Powyższy stan rzeczy implikuje pytanie: co szczególnie różni, a co znaczeniowo upodabnia pojęcia „pomoc” i „wsparcie społeczne”? Aby wyjaśnić tę zawiłość konieczna jest analiza definicji tych pojęć oraz próba odczytania ich wzajemnych relacji. Mikołaj Winiarski przeprowadził taki przegląd pojęć i określeń zawartych w polskich słownikach i encyklopediach w połowie lat 90⁴²¹. Dokonując analizy znaczeń tych pojęć (autorstwa głównie pedagogów społecznych oraz psychologów) poszukiwał obszarów wspólnych tych dwóch rodzajów ludzkiej działalności, starał się ustalić ich relacje oraz wskazać na różniące je względy a także skierować uwagę czytelników na możliwość wzajemnych redukcji tych kategorii działań społeczno-socjalnych.



Schemat 5. Pole współwystępowania pomocy i wsparcia społecznego

Źródło: M. Winiarski, *Dylemat relacji pojęć...*, op. cit., s. 17.

⁴²⁰ M. Winiarski, *Dylemat relacji pojęć „wsparcie” i „pomoc” w przestrzeni działań prorodzinnych - wewnętrznych i zewnętrznych*, „Pedagogika Rodziny” 2015, nr 5(3), s. 7-8.

⁴²¹ *Ibidem*, s. 7-22.

Zdaniem Mikołaja Winiarskiego pomoc i wsparcie różnią się⁴²², ale można też dostrzec między nimi pewne podobieństwa⁴²³. To właśnie owe zbieżności decydują o pewnej bliskości pomocy i wsparcia społecznego, czyli o istnieniu sfery zaszębiania się tych dziedzin działalności socjalnej. Istnieje zatem związek między wsparciem a pomocą. Można nawet powiedzieć, że pomoc jest jedną z form wsparcia społecznego, ale jest także bliska pojęciu opieki. W przekonaniu Zdzisława Dąbrowskiego⁴²⁴, opieka jest procesem zaspokajania potrzeb ponadpodmiotowych, to jest takich, których jednostka nie jest w stanie samodzielnie zaspokoić. Inni są niezbędni do dostarczenia treści owych potrzeb. W niektórych aspektach wsparcia społecznego występują elementy opieki i pomocy. Jednak pomoc wyrasta ponad opiekę. Kiedy ktoś jest w stanie sam zaspokoić swoje potrzeby, a tego jednak z rozmaitych powodów nie czyni, wtedy nie występuje opieka, ale różne formy pomocy. Rozpatrując natomiast związki między wsparciem i opieką można powiedzieć tak, że wsparcie jest zaszczynem opieki, ale nie nią samą. Tam, gdzie zaczyna się proces opiekuńczy, tam też kończy się proces wsparcia społecznego⁴²⁵. Kategorie „pomoc”, „wsparcie” to dziś nie tylko przedmiot teoretycznych analiz, kategorie pojęciowe o znacznym potencjale deskryptywnym i eksplanacyjnym w odniesieniu do zjawisk społecznej rzeczywistości, to nade wszystko niemal powszechnie przywoływane określenia pożądaných stanów rzeczy w coraz liczniejszych sytuacjach bezradności, niemożności, frustracji, przeciążenia, zagrożenia, stresu dnia codziennego czy wreszcie realizacji zadań rozwojowych i wymagań współczesności w biegu życia człowieka⁴²⁶. Pomaganie, wspieranie, wspomaganie, opieka charakteryzują się nastawieniami o charakterze prospołecznym, nakierowanym na usprawnianie rozwoju, podtrzymywanie, ochranianie, włączanie w zdrowe społeczeństwo, kompensowanie braków i zaspokajanie potrzeb rozwojowych, tworzenie warunków i sytuacji życiowych, a także działania o charakterze prewencyjnym⁴²⁷. Istotne dla analizy zachowań pomocowych jest podkreślenie, że są one powszechne, że występują od zarania dziejów, że są wpisane w codzienne funkcjonowanie

⁴²² Przede wszystkim ukierunkowaniem aksjologicznym, zasięgiem działania, podmiotami działającymi i podmiotami - adresatami, rodzajami i strukturą czynności, stopniem profesjonalizacji, stopniem dostępności, motywacją działań, kontekstem środowiskowym działa, stopniem sformalizowania i ustrukturyzowania, wymiarem emocjonalnym, częstotliwością występowania oraz stopniem dobrowolności w podejmowaniu działań.

⁴²³ W zakresie podstaw genetycznych i etiologicznych, ukierunkowań celowościowych, form i metod działania (potwierdzają to wyodrębnione rodzaje wsparcia), efektów finalnych.

⁴²⁴ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Tom I-II, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2003.

⁴²⁵ J. Górniewicz, *Metafizyka wsparcia społecznego...*, *op. cit.*, s. 18.

⁴²⁶ M. Piorunek, *O pomocy, wsparciu społecznym i poradnictwie...*, *op. cit.*, s.10.

⁴²⁷ M. Rębiałkowska-Stankiewicz, *Wsparcie społeczne jako element pedagogiki zdrowia*, [w:] B. Woynarowska, M. Kapica, *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Materiały z konferencji naukowej, Kamień Śląski 25-26 września 2000, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zdrowotnej, Warszawa 2001, s. 110.

człowieka⁴²⁸. Biorąc pod uwagę wiele niepokojących zdarzeń czy tendencji w zawodzie nauczyciela, pojawiające się trudności oraz negatywne zjawiska, warto bliżej przyjrzeć się działaniom wspierającym – oferowanym tej grupie zawodowej oraz oczekiwaniom nauczycieli w tym zakresie. Aktywne źródła wsparcia i pomocy mogą być szansą przezwyciężania zagrożeń zawodowych, będących znakiem czasu i dokonujących się przeobrażeń społecznych, które niejednokrotnie dotyczą zmian w funkcjonowaniu szkoły, wymuszając od nauczycieli przystosowanie się do tych nowych warunków.

Najczęściej jednak prace poświęcone wsparciu społecznemu dotyczą jego funkcjonalnych związków z problematyką stresu życiowego⁴²⁹. Wielu autorów⁴³⁰ skłania się ku podejściu, zgodnie z którym wsparcie ujawnia się w sytuacji problemowej, stresowej, kryzysowej (choć struktury sieci społecznej – zasoby wsparcia, istnieją niezależnie od sytuacji trudnej i są kształtowane w toku rozwoju psychospołecznego człowieka w całym cyklu jego życia). Można także przypuszczać, że zapotrzebowanie na wsparcie wówczas gwałtownie wzrasta i łatwiej również wtedy obserwować skutki jego działania⁴³¹. Człowiek jest istotą społeczną – określenie natury ludzkiej w ten sposób wynika z faktu, iż utrzymanie się przy życiu oraz właściwy rozwój wymagają obecności i pomocy innych. Takie relacje społeczne nabierają szczególnego znaczenia w sytuacjach, kiedy człowiek nie radzi sobie z problemami, przeżywa kryzysy, w chwilach przeciążenia, zarówno wtedy, kiedy ma to miejsce stale czy przejściowo. Jakość i ilość tych interakcji, w jakie jednostka jest uwikłana umożliwiają zaspokojenie potrzeb, aktywizację sił, regenerację oraz stanowią źródło ważnych zasobów, z których czerpie, szczególnie w okolicznościach generujących stres, strach i niepewność. Brak wiedzy i umiejętności radzenia sobie w takich sytuacjach stanowi niebezpieczeństwo dla zdrowia i samopoczucia człowieka.

Społeczne wsparcie stanowi jeden z aspektów złożonego mechanizmu radzenia sobie z problemami życiowymi. Tę prawidłowość ukazuje schemat prezentowany przez Kennetha Hellera i Ralpa W. Swindle'a⁴³². Jest on przydatny w celu porządkowania różnych aspektów społecznego wsparcia.

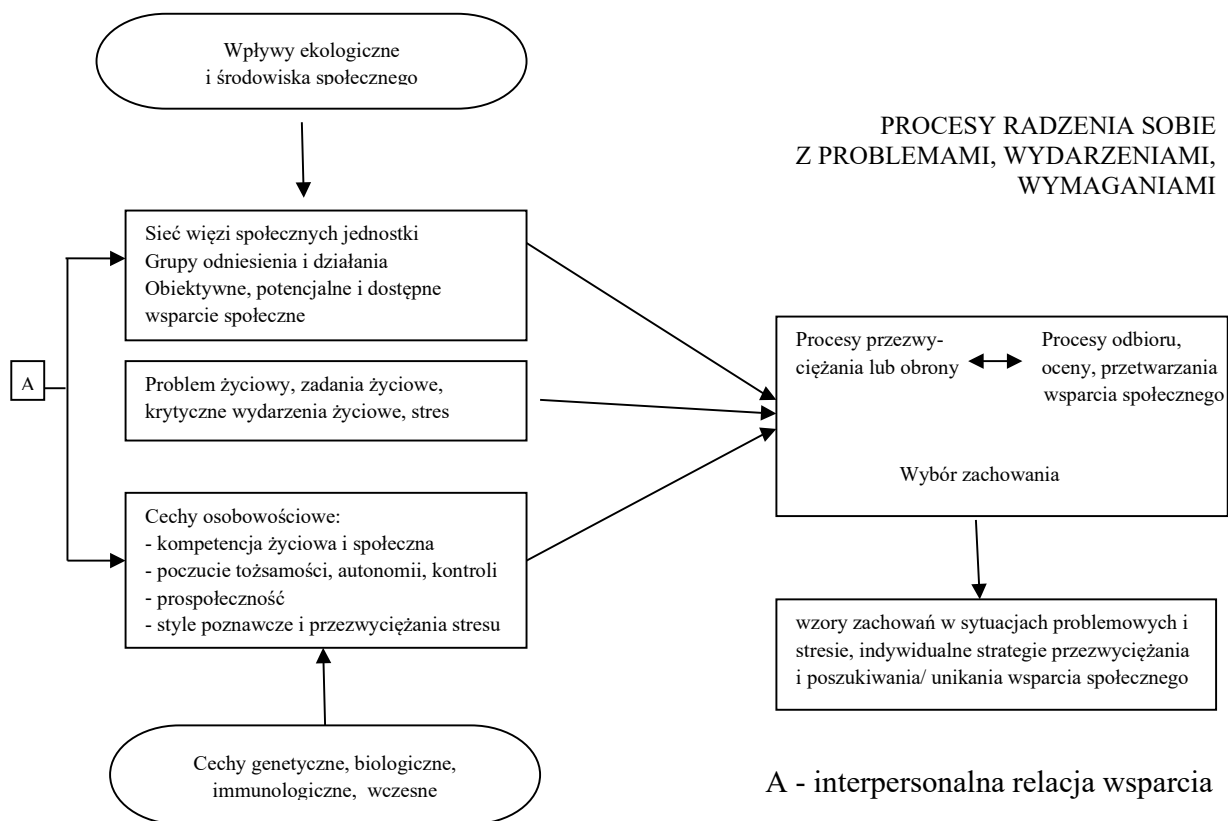
⁴²⁸ J. Grotowska-Leder, *Wsparcie społeczne w perspektywie teorii socjologicznych...*, *op. cit.*, s. 11.

⁴²⁹ H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne, sposoby definiowania...*, *op. cit.*, s. 13.

⁴³⁰ T. A Willis, *Supportive functions of interpersonal relations*, [w:] S. Cohen, L. Syme (red.), *Social support and Health*, Academic Press, New York 1985, s. 61-78; G.S Jr. Everly, R. Rosenfeld, *Stres. Przyczyny, terapia, autoterapia*, PWN, Warszawa 1992; R.L. Payne, G. Jones, *Measurement and methodological issues in social support*, [w:] S.V. Kasl, C. L. Cooper (red.) *Research Methods in Stress and Health Psychology*, John Wiley&Sons, Chichester 1995, s. 167-205; B. Dudek, J. Koniarek, *Wsparcie społeczne jako modyfikator procesu stresu - wybrane problemy teoretyczne i narzędzie pomiaru*, „Medycyna Pracy” 2003, nr 54(5), 427- 435.

⁴³¹ Z. Jaworowska-Oblój, B. Skuza, *Pojęcie wsparcia społecznego i jego funkcje w badaniach naukowych*, „Przegląd Psychologiczny” 1986, t. XXIX, nr 3, s. 733.

⁴³² H. Sęk, *Wsparcie społeczne...*, *op. cit.*, s. 796.



Schemat 6. Schemat funkcjonowania wsparcia społecznego w rozwiązywaniu problemów życiowych i przezwyciężaniu stresu życiowego

Źródło: H. Sęk, *Wsparcie społeczne - co zrobić...*, op.cit., s. 796.

Ze schematu 6 jasno wynika, że funkcja wsparcia społecznego w rozwiązywaniu problemów życiowych, rozwojowych i sytuacji trudnych zależy od tego, czy:

1. realne wsparcie społeczne (sieć społeczna wspomagająca) istnieje, jest dostępne i odpowiednie;
2. jednostka posiada cechy sprzyjające tworzeniu, zdobywaniu i utrzymaniu więzi o charakterze wsparcia oraz czy posiada ona cechy warunkujące potrzeby tego wsparcia i umiejętności wykorzystania wsparcia;
3. interakcje wsparcia sprzyjają realizacji celów podtrzymania, np. czy istnieje zaufanie interpersonalne;
4. subiektywny odbiór wsparcia i jego przetwarzanie zostaną włączone w zespół procesów przezwyciężania trudności;
5. interakcja sytuacji problemowej z potencjalnym wsparciem przy współdziałaniu cech podmiotowych jednostki i jej doświadczenia spowoduje, że zachowanie jednostki będzie się cechowało między innymi poszukiwaniem wsparcia.

Sposób radzenia sobie jednostki z napotkanymi trudnościami zależy jednakowo od dramatyczności i charakteru samego wydarzenia trudnego, jak i od cech osobowości jednostki

oraz sieci więzi społecznych w jakich ona funkcjonuje. Sieć jest tu rozumiana nie tylko jako obecność innych osób, ale jako udział w życiu jednostki osób znaczących, z którymi jest ona związana – grup odniesienia, które wpływają na jej osobowość poprzez modelowanie kompetencji życiowych, jej poczucia tożsamości, stylów poznawczych i stylów reagowania na sytuację trudną. Samo zaś uczestnictwo w takiej sieci społecznych powiązań wykształca określone oczekiwania jednostki, co do potrzeby bycia wspieranym w konkretnych sytuacjach oraz postawy poszukiwania lub unikania oparcia⁴³³ w chwilach przeżywanych trudności. Zatem inni pośrednio określają percepcję samej sytuacji problematycznej oraz wybór odpowiedniego w niej zachowania⁴³⁴. Procesy wsparcia społecznego zachodzą w układzie wzajemnych interakcji między jednostką, a jej otoczeniem społecznym, przy czym stroną aktywną może być zarówno otoczenie społeczne, np. konkretna osoba udzielająca wsparcia, jak i osoba znajdująca się w sytuacji problemowej. Jednostka potrzebująca tak może współkształtować swoje otoczenie, by w razie potrzeby odnaleźć w nim osoby lub grupy wspierające, wybrać właściwe osoby oraz aktywnie unikać pewnych grup wsparcia⁴³⁵.

Traktowanie wsparcia społecznego jako procesu wymiany społecznej wymaga postawienia szeregu pytań dotyczących poszczególnych jego elementów:

1. warunków rozpoczęcia wspierania – kto inicjuje i czy ma to konsekwencje dla dalszego przebiegu interakcji? Czy umiejętność proszenia o pomoc jest wyuczona wcześniej, czy może być nabyta w wieku późniejszym?
2. osoby doświadczającej wsparcia: jakie czynniki są odpowiedzialne za fakt przyjęcia lub odrzucenia pomocy? Osoba może być niezdolna do przyjmowania pomocy, ponieważ zaprzecza swojej słabości i nie dopuszcza do świadomości, że potrzebuje wsparcia. Odpowiedzialne są za to cechy świadomości, jak i kultura uważa samodzielny sukces za wartość naczelną;
3. osoby wspierającej – od jakich czynników zależy wspieranie ze strony innych? Co jest przyczyną, że niektórzy nawet nazbyt gorliwie spieszą z pomocą, a inni robią to bardzo niechętnie? W pierwszym wypadku możemy mieć do czynienia zarówno

⁴³³ S. Schachter uważa, że niektórzy w obliczu problemu wybierają osamotnienie jako formę obrony (S. Schachter, *A psychology of affiliation...*, *op. cit.*). Podobnie twierdzi H. Sęk, według której stres i zagrożenie nie zawsze pociągają za sobą zachowanie afiliacyjne. Ludzie mogą osiągać redukcję pobudzenia także poprzez izolację społeczną. Autorka wyjaśnia, że tendencja do unikania afiliacji pomimo poczucia zagrożenia występuje wtedy, kiedy osoba przewiduje obniżenie samooceny na skutek afiliacji, a także jeśli z innych osobowościowych powodów bliski kontakt z ludźmi mógłby być dla niej dodatkowym obciążeniem (H. Sęk, *Wsparcie społeczne...*, *op. cit.*, s. 793). Poszukiwanie samotności w sytuacjach trudnych może być także wynikiem wcześniejszych negatywnych doświadczeń poszczególnych osób w kontaktach z innymi ludźmi, może łączyć się z niemożnością otrzymania szukanego u nich wsparcia (A. Chudzicka, *Potrzeba afiliacji a otrzymywane wsparcie społeczne...*, *op. cit.*, s. 67.)

⁴³⁴ A. Kacperczyk, *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006, s. 31.

⁴³⁵ H. Sęk, *Wsparcie społeczne...*, *op. cit.*, s. 793.

z szczerymi, jak i niejawnymi intencjami, związanymi np. z poczuciem winy czy oczekiwaniem wzajemności, w drugim w grę może wchodzić nieumiejętność rozpoznania ciężkości położenia drugiej osoby i brak umiejętności społecznych;

4. zakończenia procesu wspierania – w jakich warunkach kończy się wspieranie?

W jakim stopniu zależy to od poprawy stanu osoby znajdującej się w potrzebie? Kto inicjuje zakończenie i z jakich powodów?⁴³⁶

Zauważyć zatem można, że wsparcie społeczne traktowane jest jako dynamiczny proces interakcyjny, w którym oba podmioty – „dawca” i „biorca” mogą wykazywać się aktywnością w przebiegu działań wspierających. Wspieranie jako proces stanowi niezbywalny atrybut metody o charakterze interakcyjnej, przybierającej postać indywidualną (wspomóc kogoś, wesprzeć) lub grupową (wsparcie przez grupę lub instytucję). Istotą tej metody jest obustronne wspieranie się i troską o siebie nawzajem i o wspólnotę, w której żyjemy, o instytucje, z którymi współpracujemy oraz o środowisko społeczne i naturalne⁴³⁷. Tak rozumiane wsparcie możemy śmiało odnieść do nauczyciela, jego sytuacji osobistej i jego funkcjonowania profesjonalnego. To szczególnie istotne zagadnienie w kontekście wielorakich sytuacji, w których nauczyciele napotykać trudności wpływające ujemnie na jakość ich życia oraz wypełnianie przez nich roli zawodowej. Szczególnie w dobie intensywnie dokonujących się przeobrażeń społecznych obejmujących liczne zmiany w zakresie edukacji, temat wsparcia współczesnego nauczyciela nabiera dużego znaczenia i zasługuje na refleksję i badania.

2.1.1. Główne ujęcia definicyjne wsparcia społecznego

Pojęcie wsparcia społecznego (*social support*) pojawiło się w badaniach psychologicznych⁴³⁸ w latach siedemdziesiątych w ośrodkach uniwersyteckich Stanów Zjednoczonych, Kanady, Holandii, Anglii. Nie zostało ono wywiedzione z jakiejś konkretnej teorii psychologicznej, lecz ma rodowód pragmatyczny. Pełni funkcję wyjaśniającą w badaniach dotyczących wpływu stresowych doświadczeń życiowych człowieka na jego zdrowie fizyczne i psychiczne⁴³⁹. Źródła terminu należy poszukiwać w ruchu społeczności terapeutycznej, pomocy psychologicznej i w ruchu grup samopomocy. Pojęcie wsparcia społecznego jest

⁴³⁶ J. Pommersbach, *Wsparcie społeczne a choroba*, „Przegląd Psychologiczny” 1998, tom 31, nr 2, s. 517-518.

⁴³⁷ A. Radziejewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 631.

⁴³⁸ Ich wyniki ujawniły, że ludzie otoczeni rodziną, posiadający wielu przyjaciół, należący do różnych organizacji, związani wiarą lub ideologią z innymi ludźmi, cieszą się lepszym zdrowiem, łatwiej dają sobie radę w sytuacjach trudnych i ponoszą mniejsze negatywne konsekwencje sytuacji stresowych (K. Kmieciak-Baran, *Skala wsparcia społecznego...*, *op. cit.*)

⁴³⁹ Z. Jaworowska-Obłój, B. Skuza, *Pojęcie wsparcia społecznego...*, *op. cit.*, s. 733

poruszane w badaniach reprezentantów rozmaitych dyscyplin naukowych⁴⁴⁰: socjologii, psychologii, pedagogiki, psychiatrii, obecne jest także w zainteresowaniach przedstawicieli polityki społecznej oraz promocji zdrowia, gdzie opisywane jest jako jeden z determinantów stanu zdrowia i poziomu stresu.

Szczególą rangę pojęciu „wsparcia społecznego” nadaje pedagogika społeczna. Kategoria ta została włączona do siatki pojęciowej tej dyscypliny już w połowie lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia i znalazło poczesne miejsce obok takich kluczowych terminów jak: „opieka”, „pomoc”, „ratownictwo”. Oczywiście należy podkreślić, że wcześniejsze poczynania psychologów społecznych i klinicznych były w tej dziedzinie inspirujące oraz cenne dla pedagogów społecznych.

Kwerenda literatury przedmiotu prowadzi do stwierdzenia, że termin „wsparcie społeczne” nie ma jednoznacznego opracowania terminologicznego satysfakcjonującego wszystkich badaczy, jest pojęciem wieloznacznym, złożonym wielopłaszczyznowym i wieloaspektowym⁴⁴¹, co decyduje o konieczności dokładnej jego analizy, szczególnie w kontekście faktu, iż w dobie przemian cywilizacyjnych wsparcie społeczne jest kluczowe w wielu obszarach ludzkiego życia. Wsparcie i wspieranie jest obecnie potrzebne jednostkom i grupom znajdującym się w różnych sytuacjach życiowych, położeniu społeczno-ekonomicznym i psychicznym; w układach rodzinnych, sąsiedzkich, koleżeńskich i zawodowych; w różnych okresach życia (od dzieciństwa do wieku sędziwego), a także w makroukładach, w społecznościach lokalnych i wspólnotach wyznaniowych, w życiu osobistym i grupowym oraz rodzinie własnej⁴⁴². Wsparcie dotyczy szerokiego zakresu spraw związanych z funkcjonowaniem człowieka w różnych układach społecznych⁴⁴³. Stanowi ważny i niezbędny atrybut naszego codziennego życia, odnosi się do wielu sytuacji posiadających właściwości normalności, a nie tylko aspekt deprivacyjny.

Rozważania dotyczące wsparcia analizowane są najczęściej pod kątem jego funkcjonowania w kontekście zmagania się człowieka z chorobą czy też w obliczu śmierci bliskiej osoby oraz doświadczanych kataklizmów, nierzadko także badane jest pod kątem skuteczności w sytuacji bezrobocia. Niewiele natomiast jest prac poświęconych wsparciu społecznemu grupy

⁴⁴⁰ Socjologia, m.in.: Zofia Kawczyńska-Butrym; psychologia kliniczna, m.in. Helena Sęk, Zofia Jaworowska-Obłój, Barbara Skuza; psychologia społeczna, m.in.: Roman Cieślak, Zbigniew Bronisław Gaś, Bogdan Wojciszke; pedagogika specjalna, m.in.: Czesław Kosakowski; pedagogika społeczna: Stanisław Kawula, Andrzej Olubiński, Mikołaj Winiarski; teoria pracy socjalnej i polityki społecznej: Ewa Kantowicz, Jerzy Szmagański

⁴⁴¹ Ze względu na wieloaspektowość tego zjawiska niektórzy autorzy określają je mianem „*termin – parasol*” za: E. Pisula, *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998, s. 201.

⁴⁴² W. Dykcik, *System wspomagania społecznego rodzin niewydolnych wychowawczo*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1988.

⁴⁴³ J. Górniewicz, *Metafizyka wsparcia społecznego...*, *op. cit.*, s. 16.

zawodowej nauczycieli. To niezwykle ważny temat ze względu na to, iż niepokojące zjawiska w zawodzie nauczyciela sprzed lat nie tracą na swojej aktualności⁴⁴⁴.

Przegląd literatury przedmiotu pozwala stwierdzić występowanie rozmaitych sposobów definiowania pojęcia wsparcia społecznego. Jego idea jest rozpatrywana w różnych kontekstach teoretycznych i aksjologicznych. Analiza różnorodnych ujęć omawianego zagadnienia, pozwoli rozeznaczyć się w złożoności charakteru wsparcia oraz przeanalizować jego kategorie (niekiedy nazywane też wymiarami).

Pierwszy sposób definiowania określany jest jako podejście strukturalne (ilościowe). Tu wsparcie rozpatruje się jako istnienie lub brak znaczących dla jednostki relacji i więzi między nią, a jej społecznym otoczeniem⁴⁴⁵. Ta orientacja wskazuje na „osadzenie” jednostki w środowisku potencjalnie wspierającym, które zapewnia poczucie bezpieczeństwa, przynależności, zintegrowania z innymi czy akceptacji, stanowi zatem niezbędną bazę dla udzielania i otrzymywania wsparcia w ogóle⁴⁴⁶. Podążając tym tokiem, należy uznać, że korzystny dla dobrego samopoczucia człowieka jest sam fakt istnienia społecznych związków między ludźmi. Rozumiane w ten sposób wsparcie jest pewnym zasobem, jaki człowiek uzyskuje dzięki uczestnictwu w sieci społecznej⁴⁴⁷. W takim rozumieniu wsparcie wyrażane jest w terminach dostępności osób, które jednostka darzy zaufaniem, może na nich polegać, mając subiektywne poczucie, że troszczą się o nią i sprawiają, że czuje się dowartościowana. Członkowie sieci wsparcia stanowią zatem system oparcia, podtrzymujący psychofizyczny dobrostan danej jednostki⁴⁴⁸. W sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych jednostka bez takiego wsparcia ze strony osób pozostających w jej otoczeniu, wchodzących z nią w interakcje, często nie byłaby w stanie samodzielnie przezwyciężyć problemów.

Człowiek może przynależać do kilku grup społecznych, jak rodzina, zespół pracowniczy, społeczeństwo, etc.,⁴⁴⁹ gdzie wchodzi w różne interakcje. Funkcjonuje zatem w przestrzeni społecznej, którą zdefiniować można jako układ stosunków między ludźmi współzyskującymi lub współdziałającymi ze sobą⁴⁵⁰. Wzajemne oddziaływania, jak również stosunki obustronnej

⁴⁴⁴ A. Szczęsna, *Zapotrzebowanie na wsparcie społeczne w miejscu pracy na przykładzie profesji nauczycielskiej*, [w:] M. Piorunek (red.), *Pomoc - wsparcie społeczne - poradnictwo...*, op. cit., s. 599.

⁴⁴⁵ D. C. Ganster, B. Victor., *The impact of social support on mental and physical health*, “British Journal of Medical Psychology” 1988, nr 61, s. 17-36.

⁴⁴⁶ A. Kacperczyk, *Wsparcie społeczne w instytucjach...*, op. cit., s. 19.

⁴⁴⁷ M. Nowakowski, *Pojęcie wsparcia społecznego i problemy jego pomiaru ze szczególnym uwzględnieniem populacji seniorów* [w:] J. T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Nasze starzejące się społeczeństwo. Nadzieje i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004, s. 294.

⁴⁴⁸ E. Turska, *Rola wsparcia społecznego w sytuacji długotrwałego bezrobocia*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Przedsiębiorczość społeczna a walka z bezrobociem. Problemy społeczne*, Wydawnictwo Akademickie “Żak”, Warszawa 2008, s. 120-154.

⁴⁴⁹ A. S. Haslam, *Psychology in organizations*, The Social Identity Approach, Sage Publications, London 2001.

⁴⁵⁰ Z. Ratajczak, *Wsparcie społeczne w warunkach zagrożenia podmiotowości człowieka w środowisku pracy*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy*, nr 10(19), Wydawnictwo

zależności stanowią główne rodzaje relacji międzyludzkich i zależą od przyjętych w danym środowisku społecznym norm, jak również od spostrzeganej wartości, jaką podmiot przypisuje istnieniu innych osób. Zazwyczaj kontakty interpersonalne dają jednostce poczucie przynależności, zaspokajają potrzebę przyjaźni, jednocześnie zmniejszając poczucie osamotnienia. Interakcja i współpraca z innymi ludźmi umożliwia realizację indywidualnie nieosiągalnych celów. Ludzka koegzystencja stanowi zatem źródło wsparcia społecznego⁴⁵¹. Kontakty z innymi ludźmi zacieśniają więzy pomiędzy podmiotem a pozostałymi osobami partycypującymi w danej sieci. Przynależność do takiej zbiorowości może wpływać na poczucie bezpieczeństwa, umiejętność poruszania się w otaczającym świecie, a także poczucie ogólnej akceptacji. Ważnym aspektem wsparcia społecznego jest świadomość przynależności do sieci wsparcia, czyli społeczna integracja, dzięki której osoba może czuć się pełnoprawnym członkiem społeczności⁴⁵². Odbiór istniejących związków interpersonalnych oraz możliwość ich wykorzystania w razie potrzeby, pozwala człowiekowi na odpowiednie funkcjonowanie i poczucie komfortu psychicznego. Wynika z tego zatem, że już sama świadomość dostępności wsparcia pełni istotną rolę w prawidłowym funkcjonowaniu jednostki. W obliczu zaistniałych trudności ważne staje się jednak, aby integrację społeczną uzupełniały faktycznie zachodzące między członkami sieci wsparcia interakcje, dzięki którym możliwa jest wymiana zasobów między nadawcą pomocy i jej odbiorcą⁴⁵³. Zgodnie z powyższym poglądem, Alan Vaux⁴⁵⁴ rozważa wsparcie społeczne jako proces transakcyjny zawierający aktywną interakcję pomiędzy jednostką a jej otoczeniem. Stąd siecią wsparcia (*social network*), z uwagi na swoją funkcję, nazywamy sieć wielorakich powiązań, system relacji interpersonalnych, w które człowiek wchodzi, gdzie otrzymuje informacje zwrotne dotyczące własnej osoby, buduje swoje nawyki i nabiera umiejętności interpretowania zdarzeń zachodzących w rzeczywistości. Jednym z podstawowych miejsc, w których należałoby budować taką sieć jest zakład pracy, w przypadku nauczyciela środowisko profesjonalne stanowi szkoła i instytucje ją wspierające, służące nauczycielom w procesie rozwoju zawodowego⁴⁵⁵.

Innym sposobem ujmowania wsparcia społecznego jest podejście funkcjonalne (jakościowe). Zdecydowanie większość autorów definiuje wsparcie funkcjonalnie⁴⁵⁶. Ten sposób

Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1992, s. 148-158.

⁴⁵¹ P. Warr, *Psychologiczne skutki długiego bezrobocia*, [w:] T. Chirkowska-Smolak, A. Chudzicka (red.), *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2004, s. 137-148.

⁴⁵² K. Popiołek, *Wsparcie społeczne - zarys problematyki*, [w:] K. Popiołek (red.), *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.

⁴⁵³ *Ibidem*.

⁴⁵⁴ A. Vaux, *Social Support. Theory, Research and Intervetion*, Praeger Publisher, New York 1988.

⁴⁵⁵ Por. A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne...*, *op. cit.*, s. 73-74.

⁴⁵⁶ H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne, sposoby definiowania...*, *op. cit.*, s. 18.

definiowania wsparcia społecznego warto zilustrować definicją Heleny Sęk⁴⁵⁷, która traktuje wsparcie społeczne jako rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej:

- w toku tej interakcji dochodzi do wymiany informacji, wymiany emocjonalnej, wymiany instrumentów działania lub wymiany dóbr materialnych;
- wymiana ta może być jednostronna lub dwustronna (kierunek „dawca – biorca” może być stały lub zmieniać się w różnych, czasowych odstępach, poczynając od bardzo małych);
- w dynamicznym układzie interakcji wspierającej można wyróżnić osobę wspierającą (pomagającą) i odbierającą wsparcie;
- dla skuteczności tej wymiany istotna jest odpowiedniość między rodzajem udzielanego wsparcia a potrzebami odbiorcy wsparcia;
- celem interakcji wspierającej jest spowodowanie u jednego lub obu uczestników tej interakcji zbliżenia do rozwiązania problemu, osiągnięcia celu, przezwyciężenia sytuacji trudnej, itp. (konkretyzacja celu wsparcia zależy od rozpoznania problemu i diagnozy trudności).

Takie spojrzenie na wsparcie podkreśla jego relacyjny charakter, wyrażający się, m.in. w konsekwencjach jego udzielania oraz otrzymywania, ocenie, spostrzeganej dostępności i adekwatności do potrzeb oraz problemów osoby doświadczającej sytuacji trudnych⁴⁵⁸.

Wsparcie funkcjonalne może być rozumiane jako interakcja, ale także jako proces wymiany. W toku interakcji zachodzi bowiem wymiana emocji, informacji czy instrumentów działania. Warunkiem skuteczności tej wymiany jest kompatybilność między rodzajem i wielkością udzielanego wsparcia i potrzebami odbiorców. Interakcja warunkująca wymianę zmniejsza stres, a także daje poczucie przynależności i bezpieczeństwa⁴⁵⁹.

W zależności od tego, co jest treścią wymiany społecznej w toku interakcji, wyodrębnia się różne rodzaje wsparcia:

- wsparcie emocjonalne, polegające na przekazywaniu emocji podtrzymujących, uspokajających, wyrażających troskę, umożliwiających uwolnienie się od napięć i wzmacniających nadzieję;
- wsparcie informacyjne, czyli wymiana takich informacji, które sprzyjają lepszemu zrozumieniu sytuacji i problemu, dzielenie się doświadczeniami;
- wsparcie instrumentalne, czyli instruktaż dotyczący konkretnych sposobów

⁴⁵⁷ *Ibidem*.

⁴⁵⁸ L. Marszałek, *Systemy wsparcia społecznego w rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2009, tom 26, s. 203.

⁴⁵⁹ H. Sęk, *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 268.

postępowania, modelowanie skutecznych zachowań zaradczych; wsparcie rzeczowe, czyli świadczona pomoc materialna lub bezpośrednie, fizyczne działanie na rzecz osób potrzebujących;

- wsparcie duchowe, świadczone na przykład w opiece hospicyjnej, gdzie praca wymaga odniesień do sfery ducha⁴⁶⁰.

Z tego krótkiego przeglądu płaszczyzn wsparcia społecznego wynika, że jest ono połączeniem wsparcia psychologicznego z ekonomicznym. Nadawcą komunikatów informacyjnych, emocjonalnych czy też oceniających jest zawsze inny człowiek, ktoś, kto pozostaje w relacji z osobą wspieraną. Także ktoś inny udziela pomocy materialnej, czy też ułatwia załatwienie jakiejś sprawy. Zatem wsparcie jest relacją asymetryczną, ktoś wymaga wsparcia i ktoś go udziela⁴⁶¹.

Istota wsparcia społecznego zawiera się zatem w przekazywaniu między ludźmi pewnych zasobów i odnosi się do treści (zakresu) wymiany społecznej podjętej w ramach interakcji międzyludzkich.

Wsparcie społeczne można najogólniej określić jako rodzaj interakcji społecznej, która charakteryzuje się tym, że:

- zostaje podjęta przez jedną lub obie strony (uczestników tej interakcji) w sytuacji problemowej czy trudnej;
- w toku tej interakcji dochodzi do wymiany informacji, wymiany emocjonalnej, wymiany instrumentów działania lub wymiany instrumentów działania lub wymiany dóbr materialnych;
- wymiana ta może być jednostronna lub dwustronna (kierunek „dawca – biorca” może być stały lub zmieniać się w różnych czasowych odstępach, poczynając od bardzo małych);
- w dynamicznym układzie interakcji wspierającej można wyróżnić osobę wspierającą (pomagającą) i osobę wspieraną;
- dla skuteczności tej wymiany społecznej istotna jest odpowiedzialność;
- celem interakcji wspierającej jest spowodowanie u jednego lub obu uczestników tej interakcji zbliżenia do rozwiązania problemu, osiągnięcia celu, przezwyciężenia sytuacji trudnej (konkretyzacja celu wsparcia zależy od rozpoznania problemu i diagnozy trudności)⁴⁶².

W niektórych opracowaniach pojawia się także trzeci sposób ujmowania wsparcia społecznego,

⁴⁶⁰ H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne, sposoby definiowania...*, *op. cit.*, s. 18.

⁴⁶¹ J. Górniewicz, *Metafizyka wsparcia społecznego...*, *op. cit.*, s. 17.

⁴⁶² H. Sęk, *Wprowadzenie do psychologii...*, *op. cit.*, s. 793-794.

którego podstawą są funkcjonalne właściwości wsparcia, mowa tu o wsparciu spostrzeganym (*perceived social support*) oraz wsparciu otrzymywanym (*received social support*)⁴⁶³.

Wsparcie percepcyjne nie jest cechą relacji, transakcji, ale strukturą poznawczą jednostki, jej poczuciem bycia wspieranym przez innych, które powstaje dzięki doświadczaniu określonych aktów pomocy i życzliwych gestów ze strony innych⁴⁶⁴. Postrzegane wsparcie dotyczy poznawczej oceny tego czy wsparcie jest dostępne oraz czy jest adekwatne do potrzeb. Wynika ono z wiedzy i przekonań człowieka o tym, gdzie i od kogo może uzyskać pomoc, na kogo może liczyć w trudnej sytuacji. Sidney Cobb⁴⁶⁵ traktował wsparcie społeczne jako przekonanie jednostki, że jest przedmiotem troski, miłości, że jest ona ceniona i szanowana, i należy do społecznej sieci komunikacyjnej i wzajemnych zobowiązań. Taki sposób ujmowania wsparcia umożliwia uwzględnienie ważnych aspektów tego pojęcia, a mianowicie poziomu wsparcia uzyskiwanego z różnych źródeł⁴⁶⁶.

Wsparcie otrzymywane jest oceniane obiektywnie lub relacjonowane subiektywnie przez odbiorcę jako faktycznie otrzymywany rodzaj i ilość wsparcia⁴⁶⁷. Można je podzielić ze względu na to, jaki rodzaj potrzeb osoby wspieranej jest zaspokajany, czyli jaka jest treść, intencja działań wspierających. W literaturze najczęściej wymienia się podział Jamesa S. House'a⁴⁶⁸, który wyróżnia cztery rodzaje wsparcia: wsparcie emocjonalne, wsparcie instrumentalne, wsparcie informacyjne, wsparcie oceniające – dotyczy zwrotnych informacji od innych osób, pomocnych w tworzeniu wysokiej samooceny i dokonywaniu społecznych porównań. Przy pomiarze wsparcia otrzymywanego można też ocenić poziom jego adekwatności i trafności⁴⁶⁹. Wspomniana adekwatność polega na tym, że udzielane wsparcie jest dostosowane do zasobów oraz deficytów jednostki, do której jest skierowane. Skuteczność tego działania natomiast jest warunkowana zbieżnością pomiędzy wsparciem oczekiwanym a uzyskanym.

Większość badań, których wyniki prezentowane są w literaturze przedmiotu, dotyczą percypowanego wsparcia społecznego, rzadziej natomiast odnoszą się do aktualnego⁴⁷⁰ (otrzymywanego) wsparcia, czyli dokonującego się w trakcie interpersonalnej transakcji lub wymiany.

Mechanizm wsparcia w przypadku wsparcia spostrzeganego i otrzymywanego działa

⁴⁶³ H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne, sposoby definiowania...*, *op. cit.*, s. 20.

⁴⁶⁴ B. Dudek, J. Koniarek, *Wsparcie społeczne jako modyfikator procesu stresu - wybrane problemy teoretyczne i narzędzie pomiaru*, „*Medycyna Pracy*” 2003, nr 54(5), s. 428.

⁴⁶⁵ S. Cobb, *Social support as a moderator of life stress*, “*Psychosomatic Medicine*” 1976, nr 38(5), s. 300-314.

⁴⁶⁶ B. Dudek, J. Koniarek, *Wsparcie społeczne jako modyfikator procesu stresu...*, *op. cit.*, s. 428.

⁴⁶⁷ H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne, sposoby definiowania ...*, *op. cit.*, s. 20.

⁴⁶⁸ J. S. House, *Work, Stress, and Social Support*, Addison – Wesley, London 1981.

⁴⁶⁹ H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne, sposoby definiowania ...*, *op. cit.*, s. 20.

⁴⁷⁰ R. Goodwin, P. Costa, J. Adonu, *Social support and its consequences. Positive and deficiency values and their implications for support and self-esteem*, “*British Journal of Social Psychology*” 2004, nr 4, s. 465- 474.

w następujący sposób:

- Najczęściej ludzie skłonni są udzielać wsparcia, gdy spostrzegają, że dana osoba znajduje się w ciężkiej sytuacji, to znaczy doświadcza negatywnych wydarzeń życiowych, bądź nie jest zdolna do radzenia sobie z zaistniałymi problemami.
- W przeciwieństwie, gdy osoba odbierana jest przez otoczenie społeczne jako dobrze radząca sobie z daną sytuacją lub wręcz jako niedoświadczająca w danej chwili trudności, nie będzie doznawała społecznych zachowań wspierających⁴⁷¹. Wynika z tego, że jeśli w ocenie innych dana jednostka nie znajduje się pod wpływem sytuacji trudnej i aktualnie nie wymaga pomocy, udzielanie jej konkretnego wsparcia nie jest konieczne. W przypadku gdy w opinii społecznej jednostka będzie jednak potrzebowała wsparcia, najczęściej zostaną podjęte próby, aby uzyskała ona potrzebną pomoc⁴⁷².

Możliwość skorzystania ze wsparcia społecznego, a nawet już świadomość jego istnienia, obecności w otoczeniu społecznym, np. w rodzinie czy miejscu pracy, przeważnie stanowi dla człowieka dużą wartość i zasób, a także jest niezmiernie istotne dla zdrowia psychicznego jednostki. W warunkach przemian cywilizacyjnych, kiedy często możliwe jest poczucie niepewności i braku bezpieczeństwa rola wsparcia społecznego wydaje się być bezsporna. Perspektywa otrzymania oparcia, pomocy czy pocieszenia od innych osób lub instytucji może niezaprzeczalnie wpłynąć na pełnienie przez człowieka jej ról zawodowych oraz ułatwić tworzenie pozytywnych relacji ze społeczeństwem. Świadomość posiadania trwałego i rzeczywistego wsparcia pomaga w radzeniu sobie w np. w sytuacjach obciążenia czy stresu, a także w zawodzie nauczyciela nie są rzadkością. Złożoność pracy nauczyciela niesie ze sobą duży ciężar psychiczny. Codzienne obowiązki, wysiłek emocjonalny, fizyczny, troska o dobro wychowanków, problemy natury moralnej, w istotny sposób wpływają na jego współczesny wizerunek. W opinii i przeświadczeniu uczniów, ich rodziców i decydentów, nauczyciel to ktoś zobligowany do ciągłego doskonalenia się, posiadający wysokie morale i najwyższe kompetencje zawodowe. W rzeczywistości to jednak człowiek zestresowany, pracujący w trudnych warunkach, źle opłacany, zmagający się ze stale rosnącymi wymaganiami zawodowymi⁴⁷³. W związku z powyższym tej grupie zawodowej potrzebne jest wsparcie społeczne. Jego celem jest rozwiązywanie problemów i rozwój zawodowy nauczyciela⁴⁷⁴.

Przedmiotem badań niniejszej pracy będzie wsparcie społeczne nauczycieli szkół

⁴⁷¹ K. Popiołek, *Wsparcie społeczne w małżeństwie*, „Chowanna” 2018, t. 2 (23), cz. I, s. 118-128.

⁴⁷² K. Ślebarska, *Wsparcie społeczne a zaradność człowieka w sytuacji bezrobocia*, Katowice 2008, s. 33-34, <https://rebus.us.edu.pl/> (dostęp: 27.03.2021).

⁴⁷³ M. Piotrowska, *Konieczne jest społeczne wsparcie...*, *op. cit.*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 2(640), s. 19.

⁴⁷⁴ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 181.

podstawowych rozumiane jako kategoria odnosząca się do społecznych interakcji i uzyskująca swój sens w znaczeniach, jakie nadają działaniom wspierającym sami uczestnicy. Rozważania koncentrować się będą głównie na oczekiwaniach i potrzebach nauczycieli w ramach funkcjonowania zawodowego.

2.1.2. Modele wsparcia społecznego

Analizując literaturę przedmiotu dostrzegamy, iż wsparcie społeczne rozpatrywane jest także w kontekście kilku modeli⁴⁷⁵:

1. Model działania bezpośredniego (nawiązujący do hipotezy efektu głównego) – zakłada, że wsparcie społeczne pełni korzystną funkcję wobec zdrowia i dobrostanu jednostki, ponieważ wzmacnia ją niezależnie od występowania sytuacji trudnej⁴⁷⁶. Istniejąca sieć wsparcia oraz jego oddziaływanie wpływa na stan zdrowia jednostki, jej poczucie przynależności i mobilizację własnych zasobów.
2. Model działania buforowego (związany z hipotezą buforową) – w sytuacji doświadczania silnego stresu, otrzymywane, spostrzegane oraz istniejące wsparcie społeczne działa jak bufor, redukuje potencjalny, negatywny wpływ niekorzystnych wydarzeń życiowych na dobrostan człowieka, zmniejszając intensywność ocen pierwotnych lub zmieniając percepcję własnych kompetencji (poczucie własnej zaradności). To najbardziej popularna i weryfikowalna przez badaczy hipoteza.
3. Model addytywny – zakłada równowagę między stresem, który obniża dobrostan jednostki a wsparciem społecznym, które poprawia samopoczucie. W sytuacji gdy stres oraz wsparcie społeczne występują w jednakowym natężeniu, wówczas nie pojawi się żadna forma zaburzenia. Natomiast w sytuacji, kiedy oddziaływanie stresorów będzie odbywało się w okolicznościach pozbawionych wsparcia, może to skutkować dezintegracją zachowań jednostki. Model zakłada, że silnym stanom kryzysu należy przeciwstawiać silną sieć wsparcia.
4. Model mobilizacji wsparcia – zakłada, że im silniejszy poziom stresu doświadcza jednostka, tym intensywniej będzie poszukiwała i oczekiwała wsparcia. Poszukiwanie wsparcia jest formą zmagania się z trudną sytuacją i okazją do aktywizowania się indywidualnych zasobów jednostki. W przypadku kiedy w wyniku zdarzeń

⁴⁷⁵ H. Sęk, *Rola wsparcia społecznego w sytuacji kryzysu*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka, A. Lipowska-Teutsch (red.), *Oblicza kryzysu psychologicznego i pracy interwencyjnej*, 143-158, Wydawnictwo ALL, Kraków 1997; H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne...*, *op. cit.*, s. 26-27; Ch. Viswesvaran, J. Sanchez, J. Fisher, *The Role of Social Support in the Process of Work Stress: a Meta-Analysis*, "Journal of Vocational Behavior" 1999, nr 54, s. 314-334.

⁴⁷⁶ Samo doświadczanie stresu działa wzmacniająco.

krytycznych traci źródła wsparcia lub obniżone są możliwości dostępu do nich wówczas mówi się o modelu deterioracji wsparcia.

Z powyższych modeli płynie wniosek, iż wsparcie społeczne może obniżać poziom stresu doświadczanego przez jednostkę i działać pozytywnie na zachowanie człowieka ukierunkowanego na poszukiwanie wsparcia i radzenia sobie w kryzysowych sytuacjach. Jednak może także (co wynika ze specyfiki wsparcia – z jego dychotomiczności), osłabiać indywidualną mobilizację do radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Generalnie pożądana sytuacja jest taka, kiedy pod wpływem stresorów, ale także w okolicznościach poczucia wsparcia, jednostka jest w stanie zmienić ocenę własnych kompetencji, przez co zwiększa się jej poczucie zaradności, a w konsekwencji lepiej sobie radzi z życiowymi wydarzeniami.

2.1.3. Skuteczność wsparcia społecznego

W obecnych warunkach dynamicznych przeobrażeń cywilizacyjnych, w każdym układzie społecznym obserwujemy różnego rodzaju zaburzenia, odchylenia w zachowaniach, postawy patologiczne, nerwice, agresje czy destrukcje w różnej skali. Takie zmiany wywołują wielorakiego rodzaju sytuacje kryzysowe, zarówno w funkcjonowaniu instytucji, grup, jak i pojedynczych jednostek. Wymienione okoliczności i ich następstwa sprawiają, że rośnie zapotrzebowanie na wsparcie społeczne. W zależności od położenia podmiotu wsparcia⁴⁷⁷ i jego zasobów, zapotrzebowanie na konkretne działania wspierające, ich intensywność, czas trwania są inne dla każdego z nich. Tym, co łączy wszystkie te sytuacje to oczekiwany rezultat wsparcia – korzystna zmiana warunków funkcjonowania podmiotu wsparcia. Pozytywne efekty mogą być widoczne w różnych aspektach zdrowia fizycznego i psychicznego człowieka, czy też jego funkcjonowania w roli zawodowej. Oczywiście następstwa wsparcia społecznego są ściśle związane nie tylko z jakością udzielonego wsparcia, okolicznościami towarzyszącym wsparciu, ale też od kapitału podmiotów wsparcia. Jednym z istotnych zasobów jednostki, o którym nie można zapomnieć czy pominąć, wyjaśniając istotę wsparcia społecznego, są kontakty z innymi ludźmi. Zdaniem Roberta S. Weiss'a⁴⁷⁸ więzy społeczne są:

1. źródłem poczucia bliskości, czyli klimatu emocjonalnego, w którym jednostka może wyrażać swoje uczucia w sposób nieskrępowany i bez obaw. Jest to podstawowa i najważniejsza funkcja sieci społecznej;
2. zapewniają społeczną integrację (poczucie przynależności); tę funkcję spełniają

⁴⁷⁷ Różne stresory mogą powodować odmienne skutki, a co się z tym wiąże - odmienne zapotrzebowanie na określony rodzaj pomocy.

⁴⁷⁸ R. S. Weiss za: L. F. Berkman, *Assesing the physical effects of social support*, "Annu Rev Public Health" 1984, nr 5, s. 427, www.annualreviews.org (dostęp: 25.11.2020).

- związki przyjacielskie, sąsiedzkie i zawodowe, w których ludzie dzielą się doświadczeniami, informacjami, a także przeżywają podobne sytuacje życiowe;
3. umożliwiają zachowania opiekuńcze, czyli nie tylko otrzymywanie, ale i dawanie wsparcia;
 4. kształtują poczucie wartości i samoocenę;
 5. dostarczają dóbr rzeczowych oraz różnorodnych usług;
 6. służą radą i przewodnictwem – członkowie sieci dostarczają informacji dotyczących oceny podejmowanych działań lub użytecznych sposobów zachowania się w sytuacji trudnej;
 7. umożliwiają dostęp do nowych kontaktów, a przez to do różnorodnych informacji; wpływa to zdecydowanie na rozszerzenie możliwości radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

Widać zatem, że w momentach przeżywanych trudności, napięć, w sytuacjach problemowych kontakty z innymi stanowią bardzo ważny zasób człowieka oraz decydują o możliwości interpersonalnej transakcji, jaką jest międzyludzka wymiana:

- emocjonalna (okazanie troski, zrozumienia i akceptacji);
- instrumentalna (w postaci konkretnej pomocy);
- informacyjna (polega na wymianie informacji, które sprzyjają lepszemu zrozumieniu sytuacji, dzielenie się doświadczeniami i skutecznymi sposobami radzenia sobie z problemem);
- oceniająca (polegające na ocenie działań oraz dostarczeniu informacji zwrotnej).

Peggy A. Thotis⁴⁷⁹ ujmuje wsparcie społeczne jako stopień, w jakim podstawowe społeczne potrzeby jednostki (takie jak przynależność i bezpieczeństwo) są nagradzane poprzez kontakty z innymi. Potrzeby te mogą być według niej realizowane zarówno przez wsparcie socjoemocjonalne – w postaci pochodzących od innych znaczących uczuć, sympatii, życzliwości – jak i przez wsparcie instrumentalne – poprzez uzyskiwane od innych porady, wskazówki, pomoc fizyczną czy wsparcie finansowe. Należy więc podkreślić istotę więzi międzyludzkich w środowisku życia i pracy człowieka, a także ich udział w rozwiązywaniu jego problemów życiowych.

Do nawiązania i podtrzymania kontaktu z drugą osobą ważne są: nastawienie na słuchanie, a także na mówienie, otwartość w ujawnianiu własnych myśli i otwartość w przyjmowaniu punktów widzenia drugiej osoby, czytelność w wyrażaniu myśli, spójność treści przekazywanych za pomocą słów i przekazywanych jednocześnie w sposób niewerbalny

⁴⁷⁹ P. A. Thotis, *Conceptual, methodological and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress*, "Journal of Health and Social Behavior" 1983, vol. 23 (June), s. 145-159.

(ton głosu, mimika, gesty)⁴⁸⁰. Są to więc kompetencje społeczne, które odgrywają ważną rolę w poszukiwaniu, przyjmowania i świadczeniu wsparcia społecznego, zatem w dużej mierze wpływające na relacje społeczne i jakość związku podmiotu z innymi ludźmi. Pojawienie się niekorzystnych zdarzeń w życiu jednostki spowoduje mniej napięć w przypadku dysponowania przez nią systemem wsparcia społecznego⁴⁸¹. Przyjmowanie pomocy powinno być składnikiem współżycia ludzkiego, tym bardziej że przynosi często nieoczekiwane pozytywne rezultaty: umożliwia przezwyciężenie własnych problemów, konfliktów, trudnych sytuacji, wyzwolenie wiary we własne możliwości, mobilizowanie sił, aktywności i możliwości osoby wspieranej do działań na rzecz własnej samodzielności w pokonywaniu problemów lub trudności we własnym rozwoju⁴⁸²; wzmocnienie samodzielności i zdolności wypełniania różnych funkcji⁴⁸³. Dzięki wsparciu człowiek jest w stanie lepiej ocenić swoje kompetencje, co wpływa z kolei na jego poczucie zaradności oraz do aktywizacji własnych zasobów. Subiektywnie ustalona sieć wsparcia, w ramach której jednostka poszukuje pomocy z przekonaniem jej otrzymania, wpływa na jej poczucie bezpieczeństwa, staje się środkiem na bezradność i bezsilność w radzeniu sobie z kłopotami⁴⁸⁴. Generalnie wspieranie można traktować jako aktywizowanie jednostki, uwzględniając jej podmiotowość.

W bardzo ogólnym schemacie wsparcia społecznego możemy uwzględnić dwie sytuacje: pierwsza to taka, kiedy wsparcie uruchamia się, gdyż cechy osobowościowe podmiotów wsparcia sprzyjają jego zaistnieniu (m. in. otwartość na relacje międzyludzkie, asertywność, życzliwość, empatia, altruizm, prospołeczność); druga opcja natomiast przewiduje utrudnienia funkcjonowania, realizacji wsparcia. Niektórzy badacze zwracają uwagę, że środowisko społeczne może spełniać negatywną rolę w procesie radzenia sobie: „sieć społeczna może być zarówno źródłem stresu, jak i buforem przeciwko niemu”⁴⁸⁵. Wsparcie społeczne spełnia funkcję negatywną, jeśli widziane jest jako rodzaj społecznych presji albo wymaga chronicznego tłumienia. W takim przypadku staje się samodzielnym źródłem stresu ze wszelkimi jego konsekwencjami⁴⁸⁶, np. obniżeniem poczucia kompetencji do samodzielnego radzenia sobie z trudnościami, w skrajnych przypadkach może skutkować uzależnieniem się wspieranego od udzielanej mu pomocy⁴⁸⁷. Stresującym doświadczeniem dla osób otrzymujących wsparcie

⁴⁸⁰ S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności*, „Wychowanie Na Co Dzień” 1996, nr 10-11, s. 14.

⁴⁸¹ A. Titkow, *Stres i życie społeczne. Polskie doświadczenia*, PIW Warszawa 1993, s. 33.

⁴⁸² Z. Kawczyńska-Butrym, *Wsparcie jako element promocji zdrowia*, [w:] Z. Krawczyńska-Butrym (red.), *Wsparcie społeczne w zdrowiu i chorobie*, Wydawnictwo Medyczne DNŚSzM, Warszawa 1994, s. 29-32.

⁴⁸³ A. Maciarz, *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2005, s. 109.

⁴⁸⁴ J. Bulska, *Znaczenie systemów społecznych wspierających...*, *op. cit.*, s. 65.

⁴⁸⁵ J. G. Bruhn, B. U. Philips, *Measuring social support: A synthesis of current approaches*, „Journal Behavioral Medicine” 1984, nr 7(2), s. 157.

⁴⁸⁶ J. Pommersbach, *Wsparcie społeczne a choroba...*, *op. cit.*, s. 520.

⁴⁸⁷ A. Chudzicka-Czupała, *Bezrobocie. Różne oblicza wsparcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.

będzie na pewno sytuacja, gdy będą dostawały więcej wsparcia, niż same są w stanie przekazać. Uzyskując wsparcie bez możliwości zwrócenia go, odwzajemnienia się w podobny sposób, może wywołać u jednostki poczucie stresu. Można zatem przypuszczać, że otrzymywane wsparcie będzie odbierane pozytywnie, gdy własne relacje wspierające będą spostrzegane jako sprawiedliwe i wzajemne. W przeciwnej sytuacji jednostki zaangażowane we wspierającą interakcję mogą odczuwać frustrację, gniew, czy depresję⁴⁸⁸. Według Stanisława Kawuli, należy zwrócić uwagę, że w sytuacjach, gdy wsparcie społeczne zastępuje człowiekowi inne sposoby rozwiązywania problemów, a zwłaszcza gdy występuje to permanentnie, może nastąpić utrata zdolności jednostki do samodzielnego radzenia sobie w okolicznościach krytycznych, zanik samodzielności, może też pogłębiać jej uzależnienie od wsparcia oraz pomocy otoczenia. Stały i wysoki poziom wsparcia otrzymywanego od środowiska, z którym człowiek jest związany, może wywierać negatywny wpływ na zdolności adaptacyjne jednostki. Zachodzi podejrzenie, że człowiek otoczony szczególnie „gęstą” siecią społeczną, jest skłonny odbierać tę sytuację jako doświadczenie nadmiernej kontroli społecznej⁴⁸⁹.

Panuje przeświadczenie, iż wsparcie społeczne jest zawsze działaniem uwieńczonym pozytywnymi rezultatami. Widzimy jednak, że dość często zdarza się, iż konsekwencje wsparcia okazują się negatywne. Zależy to od wielu czynników, chociażby od istoty samej kryzysowej sytuacji, zasobów jednostki, którą dotyka kryzys, dostępności sieci wsparcia itd. Można przytoczyć hipotezy, które pozwalają wytłumaczyć negatywne konsekwencje działań wspierających⁴⁹⁰:

1. o efektywności wsparcia decyduje nie tyle wsparcie otrzymane faktycznie, ile percepcja tego, co się otrzymuje, tj. wsparcie spostrzegane przez biorcę;
2. udzielane wsparcie samo w sobie może być nieefektywne; taki stan rzeczy może wynikać z postawy osoby wspieranej – jej złości, postawy roszczeniowej, czasami agresji, które znacznie zniechęcają specjalistów oraz instytucje pomocowe do udzielania wsparcia;
3. wsparcie udzielane ostentacyjnie, zinstytucjonalizowane jest nieskuteczne – z kolei wsparcie dyskretne i ukryte obniża lęk jednostki i jej złe samopoczucie;
4. szukanie wsparcia może wiązać się z poczuciem, że dana sytuacja, której jednostka doświadcza, przerosła jej indywidualne możliwości radzenia sobie; w tej sytuacji

⁴⁸⁸ w odniesieniu do teorii sprawiedliwości oraz wzajemności, za: M. Gleason, M. Lida, P. Shrout, N. Bolger, *Receiving Support as a Mixed Blessing: Evidence for Dual Effects of Support on Psychological Outcomes*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2008, vol. 94, nr 5, s. 824-838.

⁴⁸⁹ S. Kawula, *Wsparcie społeczne - kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 1, s. 6-7.

⁴⁹⁰ D. A. Dolata, *Biografie dorosłych dzieci alkoholików (Dda) - wsparcie społeczne oczekiwane i otrzymywane. Studium psychopedagogiczne*, s. 135-136, <https://repozytorium.amu.edu.pl/> (dostęp: 6.07.2021).

otrzymanie wsparcia staje się dodatkowym zagrożeniem, gdyż zmusza do uświadomienia sobie własnej słabości, prowadzi do obniżenia samooceny i poczucia własnej skuteczności, a w rezultacie – do nieumiejętnego korzystania ze wsparcia.

Inna klasyfikacja⁴⁹¹ wskazuje trzy grupy czynników, które można uznać za decydujące o skuteczności wsparcia społecznego:

1. Czynniki sytuacyjne wiążące się z ograniczonym dostępem i możliwością korzystania ze wsparcia:

- separowanie od osób potencjalnie udzielających wsparcia ze względu na charakter zdarzenia, co może prowadzić do zamknięcia i uniemożliwić udzielanie i przyjmowanie wsparcia;
- tendencja do wnikania wszystkich w zażyły i intymny system wspierający, co często powoduje wzajemne przenoszenie odpowiedzialności, a to z kolei może ujemnie wpływać na jakość i ilość wsparcia;
- sytuacje kryzysowe i problemowe powodują izolowanie ludzi z naturalnych układów, w jakich przebywali i z jakimi byli związani.

2. Czynniki osobowościowe⁴⁹² będące pewnymi tendencjami, predyspozycjami osobowościowymi osób wspieranych, mogącymi decydować o jego skuteczności:

- osoby, które odznaczają się wysokim poczuciem własnej godności i niezależności wykazują się mniejszym zapotrzebowaniem na wsparcie społeczne w sytuacjach tego wymagających;
- istotną cechą jest także wysokie umiejscowienie kontroli – badania dowodzą, że osoby z zewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli otrzymują więcej wsparcia, ale lepiej radzą sobie ze stresem osoby z wewnętrznym poczuciem kontroli;
- osoby „odporne” nie podlegają negatywnym skutkom stresu, co więcej nawet kiedy zabraknie im osobowościowych środków radzenia sobie i otrzymają wsparcie z zewnątrz to i tak nie są w stanie czerpać z niego korzyści;
- osoby depresyjne dyskredytują wsparcie społeczne, chociaż, jak wynika z badań, otrzymują wsparcie w większym zakresie niż inne osoby;
- osoby z problemami psychiatrycznymi nieefektywnie wykorzystują otrzymywane wsparcie społeczne.

3. Czynniki relacji osoba – problem – sytuacje kryzysowe, trudne, problemowe stanowią czynnik ograniczający wsparcie społeczne, ponieważ same w sobie są społecznie określone,

⁴⁹¹ B. Bartosz, *Znaczenie społecznego wsparcia w przewycięzaniu problemów*, „Prace Psychologiczne” 1992, XXVIII, s. 43-46.

⁴⁹² Trwałe predyspozycje jednostki kształtują sposób reagowania na problemy życiowe i wydarzenia krytyczne. Reakcje te dotyczą procesów odbioru, oceny (interpretacji), przetwarzania i wykorzystania wsparcia.

naznaczone, co odbija się na gotowości udzielania wsparcia oraz korzystania z niego. Inaczej mówiąc, osoby znajdujące się w trudnej życiowej sytuacji, często przybierają postawę bierną – nie oczekują pomocy ani nie poszukują wsparcia. Wynikać to może z faktu, iż są zawstyżeni i zakłopotani swoim położeniem. Postawa pasywna może przejawiać się także w izolacji od osób, które mają kompetencje, aby udzielić potrzebnego wsparcia.

To nie wszystkie czynniki warunkujące skuteczność wsparcia społecznego. Do tych opisanych powyżej warto dodać także te, które wymienia Odd S. Dalagard⁴⁹³: zaufanie międzyludzkie, fobię społeczną, oraz grupę czynników dotyczących sytuacji danej osoby w społeczeństwie (stan cywilny, wielkość rodziny, wiek, płeć i status ekonomiczny). Według autora zaufanie do innych jest warunkiem postrzegania wsparcia oraz jego efektywności, natomiast fobia społeczna rozumiana jako niepokój, lęk wobec innych uniemożliwia otrzymanie wsparcia społecznego.

Według Stanisława Kawuli⁴⁹⁴, aby wsparcie społeczne było aktem w pełni humanitarnym i skutecznym w redukowaniu sytuacji życiowych wymagających opieki i pomocy, musi spełnić określone warunki:

- powinno pojawiać się we wczesnej fazie niedyspozycyjności człowieka albo w ogóle wyprzedzać taki stan rzeczy, nie dopuszczając do jego ujawnienia się;
- formy działalności wspierającej powinny być trafne i adekwatne do występującego zapotrzebowania, wyznaczanego stopniem i zakresem niesamodzielności i niesprawności życiowej człowieka;
- niezbędne jest preferowanie form tzw. wsparcia bezpośredniego, polegającego na utrzymywaniu styczności bezpośrednich pomiędzy stronami;
- w działalności wspierającej należy uwzględniać zasadę współdziałania i dialogu międzyosobowego;
- kluczową sprawą w tym działaniu powinno być rozumienie drugiego człowieka (tego potrzebującego oraz dającego, świadczącego);
- należy tutaj przywiązywać szczególną wagę do strony emocjonalnej interakcji, a więc empatii, pojmowanej jako proces;
- konieczne jest kierowanie się w tym postępowaniu altruistycznymi normami etycznymi, takimi jak: sprawiedliwość, uczciwość, skromność, prawdomówność, wierność, wielkoduszność, poszanowanie godności ludzkiej, prywatności;
- niezbędne jest zachowanie w działaniu spontaniczności, dobrowolności oraz nadanie

⁴⁹³ O. S. Dalagard za: M. Kondracka-Szala, *Wsparcie społeczne otrzymywane w wirtualnych grupach samopomocowych przez osoby stygmatyzowane*, Wrocław 2013, <http://marszal.nazwa.pl/marta/pdf/pdok/> (dostęp: 7.07.2021).

⁴⁹⁴ S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania - aktualności - perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 84-85.

jej charakteru nieformalnego (unikać wyraźnej instytucjonalizacji, biurokracji, dokumentowania).

- Skuteczne wsparcie udzielane jednostkom potrzebującym go bazuje na założeniu: „pomagam tobie tak, abyś umiał sobie sam poradzić”⁴⁹⁵.

Długotrwałe korzystanie ze wsparcia społecznego może prowadzić do syndromu wyuczonej bezradności. Ludzie dosyć szybko mogą nabierać przekonania, że ich osobista kontrola wzmocnień i wpływ na sytuacje jest nieefektywna, w związku z tym uczą się oczekiwać obniżonej kontroli w przyszłości. To oczekiwanie prowadzi do deficytów:

- poznawczego – mówimy o nim wówczas, gdy jednostka nie jest w stanie zaobserwować zależności między wzmocnieniem a swoim zachowaniem;
- motywacyjnego – objawia się tym, że w wyniku niewystępowania spodziewanych rezultatów swoich działań, jednostka stopniowo traci wiarę w sens podejmowania dalszych wysiłków, ponieważ nabiera przekonania, że one również okazałyby się nieskuteczne;
- emocjonalnego – polega na pogorszeniu się funkcjonowania psychicznego jednostki, w którym dominować zaczynają stany depresyjne, zmęczenie, apatia, wrogość czy utrata nadziei.

Takie uwidocznione deficyty mogą destrukcyjnie wpływać na samoocenę, obniżać poczucie własnej wartości, a w konsekwencji prowadzić do wycofania się z kontaktów społecznych.

Wsparcie to ważny aspekt naszej ludzkiej egzystencji, mogący ułatwić człowiekowi zrozumienie swojego położenia, wpływając regulacyjnie na podejmowane przez daną jednostkę działania, odpowiednio je ukierunkowując i nadając im sens⁴⁹⁶. To szczególnie ważne w warunkach współczesnych, nieustannie dokonujących się przeobrażeń, które pociągają za sobą wymóg plastyczności w przystosowaniu się, integracji i asymilacji tych zmian. Dlatego tak niezmiernie istotna jest praca nad własną postawą wobec problemów i adaptacji do dokonujących się zmian społecznych. Rosnąca świadomość realizujących się przeobrażeń powinna towarzyszyć zwłaszcza osobom, które mają swój duży udział w urzeczywistnianiu tych zmian. Do tej grupy należą na pewno nauczyciele, którzy obecnie funkcjonują w nowoczesnej szkole, wypełniają nowe funkcje, nie tylko dydaktyczne, ale wychowawcze oraz opiekuńcze. Sukces szkoły zależy od umiejętności dostosowania się do zmieniających się warunków zewnętrznych, co wiąże się bezpośrednio z koniecznością zmian, jak również z koniecznością przewidywania potrzeb ich

⁴⁹⁵ B. Sul, *Przyjaźń jako wsparcie społeczne*, „Auxilium Sociale” 2001, nr 1(17), Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, s. 93–100.

⁴⁹⁶ K. Ślebarska, *Wsparcie społeczne a zaradność człowieka...*, *op. cit.*, s. 39.

wprowadzania i umiejętnościami w zakresie kierowania ludźmi w czasie wdrażania zmian⁴⁹⁷. Działania podyktowane koniecznością przystosowania do zmieniającej się rzeczywistości powinny dawać współczesnemu człowiekowi poczucie stabilności, bezpieczeństwa, prowadzić do samorealizacji i rozwoju, a nie wywoływać stres, strach i frustracje, a co się z tym wiąże – zwiększać zapotrzebowanie jednostki na wsparcie czy uzależnienie swojej egzystencji od pomocy innych osób lub instytucji. Aby umieć zabiegać o wsparcie, umiejętnie z niego korzystać, a w konsekwencji usamodzielnic się i podejmować próby radzenia sobie z problemami warto podnosić świadomość dotyczącą zachowań korzystnych w kontekście samopoczucia, poznawać sposoby zmiany postawy wobec codziennych problemów i radzenia sobie z nimi, rozwijać umiejętności dostrzegania swoich mocnych i słabych stron, budować pozytywną samoocenę, oraz starać się podejmować działania w kierunku kształtowania umiejętności radzenia sobie w sytuacjach silnego stresu⁴⁹⁸.

Ilość czynników, które mogą mieć wpływ na skuteczność wsparcia społecznego jest tak duża, iż sprawia, że tym bardziej przekonujemy się o tym, iż zagadnienie to jest złożone, obszerne, ale też ponadczasowe i uniwersalne – dotyczy każdego człowieka niezależnie od wieku, statusu, przynależności do określonej grupy społecznej czy zawodowej. Znaczący podkreślają, że to elementarne postawy społeczne konieczne w każdym systemie regulującym funkcjonowanie człowieka i podejmują te kwestie w pracach badawczych.

2.2. Wsparcie społeczne nauczyciela w kontekście zmian i prognoz społecznych

Przemiany gospodarcze i społeczne, stymulowane przede wszystkim przez rozwój technologii masowej komunikacji, stwarzają dziś wyzwanie dla funkcjonowania systemów edukacji⁴⁹⁹. Szkoła współczesna staje wobec nowych, dotąd niespotykanych zadań, których realizacja spoczywa w dużej mierze na nauczycielu. Będąc kluczowym ogniwem szkolnej edukacji, nauczyciel jest zobowiązany do podjęcia starań, aby tym wyzwaniom sprostać, jednocześnie mając na uwadze, że zmiany dokonujące się w niezwykle szybkim tempie wymuszają ciągły rozwój osobisty i zawodowy.

Nowe zjawiska i procesy społeczne zachodzące w obszarze edukacji są w dużym stopniu pochodną ogólnych przemian i je odzwierciedlają. W pokaźnym zakresie weryfikują kwalifikacje

⁴⁹⁷ P. Kowolik, *Zmiany w edukacji, dla edukacji i przez edukację*, [w:] J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Bartuś (red.), *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo PWSZ w Płocku, Płock 2014, s. 19.

⁴⁹⁸ J. Bułska (red.), *O potrzebie edukacji zdrowotnej kobiet. W świetle badań społeczno-pedagogicznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 172.

⁴⁹⁹ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 51.

i kompetencje nauczycieli⁵⁰⁰, generują nowe lub dodatkowe zadania i obowiązki, które na stałe wpisują się w zakres jego zawodowych powinności. Zmiana ma swoje konsekwencje: narusza zastany porządek, przerywa ciągłość, zaburza równowagę, podważa przyzwyczajenia⁵⁰¹, często obniża lub nawet odbiera poczucie pewności siebie, a także przypuszczalnie powoduje zmniejszenie poczucia bezpieczeństwa, co może wywołać u jednostki pojawienie się sekwencji rozmaitych emocji, działań i decyzji. Współczesny nauczyciel pracuje i żyje w ponowoczesnym świecie, który charakteryzuje się przełomowością, schyłkowością i transgresyjnością⁵⁰². Nie jest to zatem świat oczywistości, pewności i spokoju. Coraz częściej jest on areną konfliktu kultur i wartości oraz miejscem, gdzie jednostki nie potrafią zdefiniować swojej roli w otoczeniu społeczno-kulturowym. Ma to szereg następstw, które warunkują przebieg procesów wychowawczych i dydaktycznych⁵⁰³.

Adaptacja do zmiany jest koniecznością, jest wyzwaniem dla nauczycieli, określa ich rolę, stwarza możliwość rozwoju i przekształceń w obrębie tej roli⁵⁰⁴. Istotne, aby przystosowywali się do nowych wymogów zawodowej rzeczywistości w sposób systematyczny, rozsądny, krytyczny oraz odpowiedzialny. By sprostać temu wyzwaniu, nauczyciele, oprócz ciągłego doskonalenia się, wprowadzania zmian do własnego warsztatu pracy, refleksyjnej analizy swojego zawodowego postępowania, potrzebują również wsparcia w swoich działaniach. Wsparcia, które sprawi, że w obliczu ewentualnych problemów czy wątpliwości nie będą osamotnieni w swoich działaniach, lecz uzyskają potwierdzenie, co do słuszności podejmowanych decyzji oraz odpowiedzi na nurtujące pytania. Wsparcia, które pomoże jak najlepiej zabezpieczyć potrzeby wszystkich uczniów⁵⁰⁵ oraz zapobiec własnemu nadmiernemu obciążeniu psychofizycznemu, pozbyć się napięcia (towarzyszącemu konieczności sprostania wymaganiom i oczekiwaniom), podzielić się wątpliwościami, np. dotyczącymi wypełniania funkcji i zadań nauczyciela. Według Jolanty Szempruch radykalna zmiana tego, co dzieje się wokół szkoły i w samej szkole, powoduje konieczność nowego spojrzenia na sens pracy nauczyciela⁵⁰⁶, ale także zwrócenie większej uwagi na warunki funkcjonowania nauczycieli w środowisku szkolnym, dokładnego przyjrzenia im się w roli „biorców” wsparcia, nauczycielskich potrzeb i oczekiwań w tym

⁵⁰⁰ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany...*, *op. cit.*, s. 162-163.

⁵⁰¹ *Ibidem.*, s. 14.

⁵⁰² T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w praktyce amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.

⁵⁰³ J. Pyżalski, *Wstęp*, [w:] J. Pyżalski (red.) *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*, theQ studio, Łódź 2015, s. 5.

⁵⁰⁴ M. Nowak-Dziemianowicz, *Wiedza i kompetencje nauczyciela w świetle teorii pedagogicznych*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 61-66.

⁵⁰⁵ B. Skotnicka, *Wsparcie społeczne nauczycieli edukacji inkluzyjnej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” 2016, Tom 22, nr 1, s. 176.

⁵⁰⁶ J. Szempruch, *Nauczyciel wobec...*, *op. cit.*, s. 176.

zakresie, a także ustawicznego doskonalenia sieci wsparcia dla nauczycieli oraz jego jakości, czy też tworzeniu warunków optymalizujących rozwój nauczycieli i ich funkcjonowania w roli. Żyjemy w czasach nieprzewidywalnych, w których wobec wielości wyzwań pojawia się konieczność poszukiwania zewnętrznego wsparcia, przede wszystkim wtedy gdy podmiotowe i środowiskowe zasoby jednostek w zmaganiu się z trudnościami, sytuacjami kryzysowymi, coraz częściej nie są adekwatne do specyficznych wymagań społeczeństwa permanentnego ryzyka⁵⁰⁷. W przypadku nauczycieli – oczekiwane, oferowane czy też otrzymywane wsparcie jest wypadkową ich kontaktów społecznych z innymi osobami i tego, co oferuje szkoła jako instytucja. Wypracowuje się je w bezpośredniej komunikacji z innymi, jest oparte na więziach osobowych koleżeńskich, przyjacielskich, ale też rzeczowych, na których ma fundament instytucjonalny charakter szkoły. To stan, który przynosi ulgę, podnosi wiarę i odwagę działania, daje poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, gdy nauczyciel nie ma wystarczająco dużo siły, by skutecznie radzić sobie z trudnościami i stresem w szkole⁵⁰⁸. Na tle współczesnych przemian roli szkoły i jej kształtu oraz obowiązkom stawianym placówkom oświatowym, nauczyciele stają przed trudnym zadaniem efektywnego wychowania oraz nauczania dzieci i młodzieży. Równoległe z zachodzącymi przemianami obserwujemy rozwój niekorzystnych zjawisk dotyczących zawodu i osoby nauczyciela. Wraz z dużą ilością opisów i rozmiarem tych niepokojących zdarzeń pojawiły się pytania o ich naturę, swoistość, źródło. Wśród publikacji wyjaśniających te kwestie poczesne miejsce zajmuje literatura pedeutologiczna. Pojawiające się w niej analizy teoretyczne, refleksje autorów czy doniesienia z badań stały się bodźcem do podjęcia pracy nad rozprawą, która będzie koncentrowała się wokół zagadnienia wsparcia nauczycieli w kontekście obciążeń zawodowych i jego znaczenia w warunkach dokonujących się zmian społecznych. Ważną publikacją poruszającą zagadnienie wsparcia społecznego nauczycieli jest książka *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli* wydana w 2010 roku⁵⁰⁹. Autorka uczyniła celem swoich badań znalezienie odpowiedzi na pytanie: „Czy istnieje związek poczucia wsparcia społecznego nauczycieli z funkcjonowaniem profesjonalnej sieci ich wspomagania?” Starła się także uzyskać odpowiedzi na bardziej szczegółowe pytania dotyczące kwestii poziomu poczucia wsparcia społecznego nauczycieli, jego rodzajów, czy też związku między rodzajem profesjonalnej sieci wsparcia społecznego, a ich poczuciem wsparcia społecznego w środowisku profesjonalnym. Analiza literatury dokonana przez autorkę oraz opis badań zawarty w publikacji jest znaczącym głosem w dyskusji na temat rozwoju

⁵⁰⁷ M. Piorunek, *O pomocy, wsparciu społecznym i poradnictwie – prolegomena do teoretycznych rozważań i praktycznych odniesień*, [w:] M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 7-8.

⁵⁰⁸ M. Kocór, *Szkoła jako miejsce wsparcia w trudnych sytuacjach*, „Edukacja - Technika - Informatyka” 2018, nr 1(23), s. 220.

⁵⁰⁹ A. Szczęśna, *Wsparcie społeczne w rozwoju...*, *op. cit.*

profesjonalnego nauczyciela.

Warto jednak podjąć próbę uaktualnienia tego ważnego zagadnienia, szczególnie że w ostatnich miesiącach pojawiły się obszary nowe, trudne, które „z racji braku opracowań nie łatwo poddają się uogólnieniom”⁵¹⁰. Należy więc podjąć namysł nad współczesnym nauczycielem, towarzyszącym mu problemom i wyzwaniom, obciążeniom wynikającym ze specyfiki roli, zadań i powinności w zawodzie, zagrożeniom psychospołecznym związanych z wykonywaniem pracy oraz ich profilaktyką. Trzeba bliżej, szczegółowo oraz metodycznie, przyjrzeć się poszczególnym, ważnym pedagogicznie i społecznie, zagadnieniom dotyczącym działań wspierających nauczycieli, uwzględniając ich istotne perspektywy. Jest to niezmiernie istotne w świetle wypowiedzi Józefa Karguła dotyczącej nauczyciela polskiej szkoły publicznej w epoce ponowoczesności, który „jest wewnętrznie rozdarty, zagubiony, niepewny, często bezradny, poszukujący bez większego skutku wsparcie”⁵¹¹.

2.2.1 Nauczyciel w „spirali życzliwości”

Praca jest najważniejszą aktywnością człowieka dorosłego. Wysilek intelektualny, emocjonalny, fizyczny oraz czas poświęcony czynnościom zawodowym stanowią ogromne obciążenie organizmu, szczególnie, jeśli towarzyszą im sytuacje problemowe, niejasne zasady organizowania pracy, stres, poczucie niepewności i brak bezpieczeństwa⁵¹². Takie okoliczności mogą stanowić źródło sytuacji trudnych, które powodują stres oraz przekraczają możliwości i zasoby jednostki czy grupy do poradzenia sobie z nimi oraz wymagają zwykle większej aktywności niż sytuacje standardowe. Praca człowieka zawsze jest powiązana z koniecznością rozwiązywania problemów, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, budowaniem relacji z innymi⁵¹³, co z kolei zwiększa zapotrzebowanie na wsparcie społeczne.

Gdy przeanalizujemy trudności, zagrożenia i sytuacje, które powodują napięcia, brak poczucia sensu, celowości, strach czy niepewność w codziennej praktyce każdego nauczyciela, dochodzimy do wniosku, że profesja ta obfituje w różnego rodzaju okoliczności obniżające poczucie pewności, hamujące zapał, sprawiają, że nauczycielom potrzebne jest wsparcie, które mogłoby ułatwić przeciwstawianie się trudnościom, radzenie sobie z nimi, wychodzenie im na przeciw, nie poddawanie się wobec nieprzychylnych okoliczności i zdarzeń. W obliczu mnogości obciążeń w pracy nauczyciela, jego prawidłowe funkcjonowanie wymaga

⁵¹⁰ A. Szczęsna, *Sieć wsparcia w środowisku zawodowym nauczycieli*, „Problemy Profesjologii” 2007, nr 2, s. 69.

⁵¹¹ J. Kargul, *Nauczyciel w świecie ponowoczesnym*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przelomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000, s. 47.

⁵¹² B. Jakimiuk, *Wsparcie społeczne w miejscu pracy jako czynnik kształtujący satysfakcję...*, *op. cit.*, s. 207.

⁵¹³ *Ibidem*.

doświadczania wsparcia ze strony innych ludzi oraz instytucji. Może ono stanowić pomoc w trudnych sytuacjach zawodowych, a jego brak, jak się zdaje, być źródłem frustracji, niepokoju, niepotrzebnych napięć i negatywnych zachowań, co niekorzystnie wpływa, m.in. na rezultaty jego działań dydaktycznych i wychowawczych, odbija się ujemnie na staraniach nauczycieli w zakresie samorozwoju oraz na atmosferę panującą w miejscu pracy.

Jednym z modeli wsparcia społecznego osób pozostających w trudnej sytuacji życiowej jest „spirala życzliwości”, której autorem jest Stanisław Kawula. Spiralne ujęcie życzliwości dookreśla, jakie relacje powinny panować w otoczeniu społecznym, aby można je uznać za wspierające. Spirala życzliwości jest strukturą dynamiczną – rozprzestrzenia się poprzez okružanie, otaczanie osoby wspieranej życzliwością. W zależności od potrzeb odbiorcy przybliża się i oddala, jednak zawsze pozostawia mu swobodę – przestrzeń do samodzielnego zagospodarowania zaoferowanej pomocy. Zadaniem osób wchodzących w skład sieci społecznego wsparcia jest więc elastyczne podążanie, towarzyszenie⁵¹⁴ nauczycielowi w jego trudnościach i dążeniach do bycia jak najbardziej samodzielnym w pokonywaniu trudności.

Autor koncepcji wykorzystuje fakt, iż pojęcie wsparcia jest wielowymiarowe. W ujęciu Kawuli wsparcie społeczne jest „pomocą dostępną jednostce lub grupie w sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych, a których bez wsparcia innych osób nie są w stanie przezwyciężyć”⁵¹⁵. Posługuje się także inną definicją wsparcia, w której ujmowane jest ono jako „rodzaj interakcji społecznej podejmowanej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej, w której dochodzi do wymiany informacji, emocjonalnej lub instrumentalnej”⁵¹⁶. Oba określenia korespondują ze sobą. Pierwsze koncentruje się na aspekcie czynnościowym, drugie na warunkach sytuacyjnych.

Według wielu badaczy wsparcie społeczne człowiek otrzymuje ustawicznie. Odbywa się to w ramach interakcji i relacji z innymi ludźmi, która zostaje nawiązana w celu pomocy jej uczestnikom w pokonywaniu trudności czy naprawianiu zakłóconej relacji ze środowiskiem. Wspomniane relacje i interakcje zachodzą w czterech układach ludzkiego życia:

1. Człowiek – człowiek (relacje typu Ja i Ty: rodzinne, rówieśnicze, sąsiedzkie, zawodowe, koleżeńskie, przyjacielskie).
2. Człowiek – grupa (rodzina własna, stowarzyszenia społeczne i polityczne, środowisko sąsiedzkie, kościoły, sekty, grupy wyznaniowe, kluby sportowe, rozwojowe grupy wsparcia, np. małżeńskiego czy senioralne itp.).

⁵¹⁴ M. Pasteczka-Cholewa, „Spirala życzliwości” jako przestrzeń wsparcia społecznego osoby z niepełnosprawnością intelektualną, „Konteksty Pedagogiczne” 2021, nr 1(16), s. 67.

⁵¹⁵ S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności*, „Wychowanie Na Co Dzień” 1996, nr 10-11, (37-38), s. 15.

⁵¹⁶ *Ibidem*, s. 14.

3. Człowiek – instytucje (pomocowe, socjalne, edukacyjne, samorządowe, samopomocowe itp.).
4. Człowiek – szersze układy (relacje w wymiarze środowiska okolicznego, gminy, miasta lub jego dzielnicy, tzw. małe ojczyzny)⁵¹⁷.

Wyżej wymienione układy różnią się między sobą głównie stopniem więzi między podmiotami tych relacji.

Według Stanisława Kawuli niezmiernie istotne jest, aby każda jednostka umiała umiejscowić się w swojej sieci wsparcia, znaleźć i ukształtować swoją „spirale życzliwości”. Stanowi ona układ mechanizmów społecznych i ich wpływu na relacje z jednostką od wsparcia do samorozwoju⁵¹⁸. Pożądane jest, aby stworzyć taką właśnie pozytywną płaszczyznę relacji wsparcia, posiadającą duże „walory wspierające”. Może odgrywać ona ważną rolę w trudnych momentach życia każdego człowieka, gdyż są to sytuacje, w których jednostka powinna mieć poczucie podmiotowości, a „spirala życzliwości” ma swój początek właśnie w potrzebach jednostki. Podstawowym założeniem znalezienia się jednostki lub grupy w spirali życzliwości jest zasada korzystności w zachodzących tam relacjach międzyludzkich. Są one nacechowane wrażliwością na rodzące się potrzeby człowieka, nastawione na pomyślne rozwiązanie nurtujących go problemów, przekazujące mu ważne impulsy psychiczne i sprawcze do podjęcia działań. Taki rodzaj relacji nastawiony jest na samodzielność jednostki, na jej samorozwój i samowychowanie⁵¹⁹.



Schemat 7. Mechanizm działania spirali życzliwości: od wsparcia do samorozwoju

Źródło: S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych...*, op. cit., s. 61.

Kawula podkreśla, że wsparcie społeczne, którego doświadcza jednostka w żaden sposób nie powinno zastępować jej inwencji do pokonywania trudności, ponieważ może to grozić utratą zdolności do samodzielnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Aby usunąć problem, z powodu którego oczekuje się wsparcia, konieczne jest, aby jednostka

⁵¹⁷ S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2004, s. 59.

⁵¹⁸ S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności...*, op. cit., s. 15

⁵¹⁹ *Ibidem*.

uruchomiła indywidualne zasoby potrzebne do poradzenia sobie z nim, w innym przypadku okazywanie bierności w sytuacjach kryzysowych może prowadzić do zaniku samodzielności, co w konsekwencji doprowadza do uzależnienia się od pomocy otoczenia.

W koncepcji zostały określone warunki, które powinny być spełnione, aby „spirala życzliwości” mogła zaistnieć. Należą do nich:

1. Środowisko mobilizujące potencjał i energie jednostek lub grup dla rozwiązania problemów trudnych w danym środowisku, a które wymagają interwencji, wsparcia, pomocy ze strony innych.
2. Zgłaszanie gotowości całego środowiska i jego poszczególnych elementów do współdziałania w rozwiązywaniu problemów.
3. Oferowanie konkretnej pomocy w odpowiedniej formie i postaci.
4. Śledzenie efektów udzielanego wsparcia⁵²⁰.

Trudno nie odnieść wrażenia, iż powyższe warunki jednocześnie wskazują na cechy środowiska wspierającego, takie jak zdolność do mobilizacji osób potrzebujących wsparcia, gotowość do działania opartego na konkretnej ofercie wsparcia społecznego oraz skłonność do ewaluacji jego efektów⁵²¹.

Naczelnym celem tego działania jest tworzenie warunków do poradzenia sobie z problemem, do zapobiegania powstawaniu negatywnych zjawisk oraz aktywizowanie sił jednostek do samodzielności, a także wyposażenie ich w umiejętności do pokonywania określonych problemów. W literaturze odnaleźć można wielorakie funkcje wsparcia społecznego związane z ogólnie rozumianym wspomaganie w rozwoju. Do najczęściej wymienianych należą:

- poprawa zdrowia psychicznego i fizycznego;
- zmniejszenie depresji (symptomów depresji) i poczucia samotności;
- podniesienie poziomu satysfakcji życiowej;
- tworzenie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania;
- poczucie integracji społecznej z osobami o podobnych zainteresowaniach;
- budowanie wartości własnej, przez relacje doceniające umiejętności;
- możliwość otrzymania porad i wskazówek;
- poczucie możliwości „liczenia na innych”;
- poczucie, że ktoś może „liczyć na nas”⁵²².

⁵²⁰ S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samorozwoju*, [w:] E. Kantowicz (red.), *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1997, s. 17.

⁵²¹ M. Pasteczka-Cholewa, „*Spirala życzliwości*” jako przestrzeń wsparcia społecznego..., *op. cit.*, s. 62.

⁵²² A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne nauczycieli i uczniów jako wymiar jakości pracy szkoły*, [w:] I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakowa (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 253.

Oczywiście wymienione powyżej, specyficzne funkcje nierozdzielnie związane są z rodzajami udzielonego, czy też otrzymywanego wsparcia.

Wsparcie społeczne w trudnych sytuacjach zawodowych w przypadku nauczycieli może pochodzić z różnych źródeł, do których zalicza się, m.in. dyrektora szkoły, pedagoga i psychologa szkolnego, innych nauczycieli, lidera WDN, ODN, specjalistów zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Wsparcie oferowane przez środowisko profesjonalne nauczyciela może według Romana Cieślaka redukować poziom doznawanego stresu zawodowego⁵²³, rozładowywać napięcia, zmniejszać niepokój oraz stanowić źródło obrony przed różnymi zagrożeniami. W sytuacjach bezradności, niemożności, frustracji, stresu, które często stanowią codzienność wielu osób pracujących, doświadczanie wsparcia społecznego ułatwia funkcjonowanie w życiu zawodowym i osobistym⁵²⁴.

Wspomaganie przewidywane w koncepcji „spirali życzliwości” może przyczyniać się do poprawy funkcjonowania jednostki na kilka sposobów:

1. może przyczyniać się wprost do jak najszybszego usunięcia problemu;
2. może uruchomić wewnętrzne zasoby jednostki do radzenia sobie w przyszłości podobnych sytuacjach;
3. może powodować aktywne poszukiwanie określonej pomocy⁵²⁵.

Autor koncepcji zwraca także uwagę na postawy potrzebne do nawiązywania i podtrzymywania kontaktu wspierającego w „spirali życzliwości”, do których zalicza: nastawienie na słuchanie; nastawienie na mówienie; otwartość w ujawnianiu własnych myśli; otwartość w przyjmowaniu punktu widzenia drugiej osoby; czytelność w wyrażaniu myśli; spójność treści przekazywanych werbalnie i pozawerbalnie; umiejętność organizowania sobie i innym warunków działania; umiejętności związane z mediacjami i negocjacjami; sprawność wiązania własnych doświadczeń w jedną spójną całość i czerpania z nich odpowiednich przykładów⁵²⁶. Przejawianie takich postaw pozwoli znacznie zwiększyć efektywność otrzymywanego oraz udzielanego wsparcia, sprawi, iż uczestniczenie w „spirali życzliwości” będzie aktywnym angażowaniem się w poszukiwanie wsparcia, racjonalnego oraz adekwatnego wykorzystania go, a także pozwoli uruchomić własne zasoby jednostki umożliwiające jej przejście do samodzielności, samorozwoju. Dlatego należy podkreślić, iż niezmiernie istotna jest także umiejętność poruszania się w sieciach wsparcia, korzystania z jej możliwości, czerpania z tkwiącego w niej potencjału, szczególnie biorąc pod uwagę kontekst cywilizacyjny, szybkość i nieprzewidywalność zmieniającego się świata.

⁵²³ Za: J. Szempruch, *Pedeutologia...*, *op. cit.*, s. 181.

⁵²⁴ M. Piorunek, *O pomocy, wsparciu społecznym i poradnictwie...*, *op. cit.*, s. 10.

⁵²⁵ A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne nauczycieli i uczniów jako wymiar jakości pracy szkoły...*, *op. cit.*, s. 258.

⁵²⁶ *Ibidem*, s. 259.

Ideę spirali życzliwości można odnieść do każdej jednostki, której środowisko życia, czy też pracy można kształtować i doskonalić w kontekście wsparcia i niesienia pomocy. Można zatem model spirali życzliwości przenieść na grunt pracy nauczycieli. W ich przypadku posiadanie sieci wsparcia społecznego, „bycie w spirali życzliwości” jest niezwykle istotne. Ważne, aby owa spirala była „trwałym komponentem otoczenia”⁵²⁷ nauczyciela. Już sama świadomość funkcjonowania takiej właśnie przestrzeni wsparcia społecznego oraz posiadania takiego „zaplecza” stanowi poważny zasób, atut, ale też spełnia rolę profilaktyczną oraz kompensacyjną. Nauczyciel stający każdego dnia wobec wielu wyzwań związanych ze zmieniającą się w niezwykłym tempie rzeczywistością, potrzebuje wsparcia. Wszystkie „relacje wspierające”, których jest uczestnikiem – dawcą czy biorcą, stanowią fundament budowania sukcesów w skomplikowanej i złożonej współcześnie praktyce szkolnej. Uczestniczenie, ale też sama świadomość istnienia takich „wspierających powiązań” jest istotnie związane z rozwojem nauczyciela w biegu życia i pracy zawodowej. Spectrum zmian dotyczy szeroko pojętej edukacji, która ustawicznie się przeobraża pod wpływem wielorakich mechanizmów. Przemiany te dotyczą wielu aspektów funkcjonowania nauczyciela, m.in. relacji interpersonalnych, w jakich ma swój udział, dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych, dlatego aby w sposób prawidłowy i satysfakcjonujący wypełniać wszystkie nałożone zadania i obowiązki, nauczyciel powinien mieć możliwość skorzystania ze wsparcia, zarówno w ramach struktur profesjonalnych, jak i nieprofesjonalnych, które mobilizują oraz wzmacniają dążenie do działania samodzielnego, odważnego oraz twórczego. Zatem konstrukt spirali życzliwości jako środowiska społecznego o walorach wspierających wpisuje się w aktualne tendencje dotyczące wsparcia społecznego grupy zawodowej nauczycieli.

2.2.2. Wybrane formy wsparcia nauczycieli

W związku z tempem, a także zakresem zachodzących przemian, osoby będące uczestnikami procesu edukacyjnego stanęły przed wieloma nowymi wymaganiami i wyzwaniami. Nauczyciele należą do tej grupy osób, które w znaczący sposób odczuwają dokonujące się przeobrażenia, ponieważ to właśnie tej grupie zawodowej postawiono wiele nowych zadań, których realizacja postrzegana jest często jako trudna i obciążająca⁵²⁸. Wciąż zmieniają się okoliczności, w których nauczycielom przychodzi realizować swoje obowiązki. Zmianie

⁵²⁷ A. Krause, *Ryzyko osłabienia wsparcia społecznego jako podstawowy dylemat współczesnej rehabilitacji*, [w:] Z. Palak, Z. Bartkiewicz (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UMCS, Lublin 2004, s. 49.

⁵²⁸ E. Łopacka-Sęczyk, *Przemiany zachodzące w szkole jako źródło stresu nauczycieli*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Szkola w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 125.

ulegają także warunki ich pracy, w tym również okoliczności rozwoju zawodowego. Przed nauczycielami nieustannie pojawiają się nowe zadania związane np. z awansem zawodowym, ewaluacją własnej pracy, a także działaniami zmierzającymi do realizacji funkcji opiekuńczej, wychowawczej czy dydaktycznej oraz szereg nowych obowiązków w innych obszarach funkcjonowania szkoły. Od nauczycieli wymaga się, że będą wydajni, skuteczni, najczęściej jednak nie posiadają do tego odpowiednich narzędzi i nie udziela im się adekwatnego wsparcia. Z badań przeprowadzonych w krajach zachodnich wynika, że „liczne zmiany w szkolnictwie oraz wzrost oczekiwań zawodowych kierowanych do nauczycieli przyczyniły się do wyraźnego nasilenia doświadczanego przez nich stresu”⁵²⁹. Nowe wymagania mogą przekraczać zasoby nauczyciela i jego możliwości radzenia sobie, zatem stawać się potencjalnym źródłem stresu, stanowić obciążenie, zagrażać jego dobrostanowi oraz być subiektywnie oceniane jako zagrożenie lub wyzwanie, a nawet być traktowane w kategoriach krzywdy czy straty.

W związku z trudnym położeniem współczesnego nauczyciela, pozostającego permanentnie w warunkach zmian społecznych i kulturowych, konieczne jest mu wsparcie. Obecnie, w zależności od specyfiki potrzeb, okoliczności i zasobów własnych nauczycieli, wsparcie im udzielane i oferowane przyjmuje różnorodne formy.

Superwizje jako wsparcie rozwoju zawodowego i osobistego nauczycieli

Zawód nauczyciela to profesja, która wymaga ciągłego podnoszenia kwalifikacji i szkolenia w kierunku nabywania nowych umiejętności, opanowania nowych technik i metod potrzebnych do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, mobilizacji do rozwoju oraz poznawania nowoczesnych trendów i perspektyw, a także osiągnięcia umiejętności krytycznego myślenia oraz przyjęcia profesjonalnego kierunku rozwoju w kontekście zmian cywilizacyjnych. W związku z mnogością zadań i obowiązków, nauczyciel wielokrotnie potrzebuje i szuka wsparcia, przestrzeni do wymiany doświadczeń, analizy trudności, sposobów reagowania oraz interweniowania w trudnych sytuacjach. Często zmagania z niełatwą zawodową rzeczywistością naznaczone są obawami, pytaniami, ale też poczuciem osamotnienia. Takie okoliczności zazwyczaj wymagają przepracowania problemu z inną osobą, profesjonalistą w celu poszerzenia własnej perspektywy, odświeżenia spojrzenia na daną kwestię, a przede wszystkim, uwolnieniu emocji, których ogrom towarzyszy nauczycielowi każdego dnia. Zawód nauczyciela niewątpliwie możemy zakwalifikować do grupy zawodów pomocowych, ze względu na tkwiący w tej profesji potencjał (pomocowy), a relacje, w jakich funkcjonuje nauczyciel, są w dużej mierze ukierunkowane na wsparcie. Jednoczesne udzielanie

⁵²⁹ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 99.

pomocy i wsparcia wymaga intensywnego zaangażowania w życie innych ludzi i wiąże się z ponoszeniem pewnych kosztów psychologicznych, które w sposób świadomy i nieświadomy wpływają destrukcyjnie na funkcjonowanie jednostki w życiu codziennym. Taka misja zawodowa może nieść ze sobą ryzyko potencjalnego wypalenia zawodowego, nabrania wątpliwości co do własnej skuteczności, poczucia ogromnej odpowiedzialności za innych, co w konsekwencji może prowadzić do pogorszenia kondycji psychicznej nauczyciela, co z kolei skutkuje wzmożoną potrzebą wsparcia, zarówno w formie zorganizowanej, profesjonalnej, jak i spontanicznych działań. Z racji takich warunków oraz okoliczności funkcjonowania zawodowego konieczne jest zapewnienie nauczycielom przestrzeni do wzajemnej wymiany doświadczeń, dzielenia się wątpliwościami, zadawania pytań, regeneracji sił, wsparcia metodycznego oraz rozpoznania własnych zasobów i potencjału. Warto zatem stworzyć okazję i możliwość do udziału nauczycieli w superwizji.

Superwizja jest pojęciem szerokim, rozumianym na wiele sposobów, a jednocześnie przechodzącym w ostatnich latach istotną ewolucję, związaną ze zmianą podejścia do relacji superwizora i superwizowanego (podmiotów w superwizji). Pochodzi od angielskiego słowa „*supervision*” oznaczającego „nadzór”, jednak mimo naturalnych konotacji językowych, nie powinna być kojarzona ze sformalizowanym nadzorem pedagogicznym⁵³⁰.

Jako niezwykle powszechna i skuteczna metoda pracy i rozwoju posiada głębokie korzenie w psychologii i psychoterapii oraz coachingu. „Superwizja uchodzi za najpowszechniejszą, najważniejszą i prawdopodobnie najbardziej efektywną metodę uczenia się w psychoterapii i polega na regularnych spotkaniach szkolącego i superwizora, podczas których szkolący się relacjonuje prowadzoną przez siebie pracę z klientem, a superwizor ją komentuje”⁵³¹.

W uproszczonym ujęciu można mówić o superwizji jako metodzie wspierania rozwoju zawodowego i osobistego, a także warsztatu pracy osób, które z racji wykonywanego zawodu wymagają stałego kontaktu i budowania relacji z innymi ludźmi, co wywołuje zarówno efekty bardzo pozytywne, jak i negatywne. Najistotniejszym aspektem tego modelu staje się zatem uczenie się. Superwizja jest bowiem wzajemną wymianą doświadczeń, przemyśleń, okazją wspólnej analizy nad źródłami trudności, szukaniem istoty problemu, dochodzeniem do nowych rozwiązań. W wielu sytuacjach jest to także odkrywanie swoich nieuświadomianych wcześniej uczuć i przekonań tkwiących u podstaw napotykanym barier w pracy z klientami, a także źródeł osiągniętych sukcesów⁵³². W przypadku nauczyciela superwizja to także szczególna okazja do

⁵³⁰ M. Nowicka, A. Wzorek, *Superwizja w szkole. Model i koncepcja wdrożenia*, MEN oraz Fundacja Instytut Edukacji Pozytywnej, Warszawa 2016, s. 6, dostęp: 18.07.2021.

⁵³¹ M. Lis-Turlejska, *Superwizja*, [w:] L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Badania szkolne. Podręcznik akademicki*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2006, s. 248.

⁵³² M. Nowicka, A. Wzorek, *Superwizja w szkole...*, *op. cit.*, s. 6-7.

przyjrzenia się temu, co w jego pracy może niepokoić: zmęczeniu, trudnościom, zniechęceniu, nieporadności, czasem również niezwykle entuzjizmowi, wychodzeniu z roli nauczyciela, ewentualnie niemocy w odnalezieniu się w roli wychowawcy⁵³³. Udział w superwizji może stanowić ogromną wartość dla pracy polegającej na kontakcie z drugim człowiekiem.

Celem takiego procesu uczenia się jest poprawa jakości profesjonalnych umiejętności, która powinna ujawniać się w sposób systematyczny i metodologiczny poprzez zdobywanie konkretnych, zawodowych doświadczeń. „Superwizja obejmuje profesje, w których metodyczne działania w interakcji między osobami stanowią ważny aspekt wykonywania zawodów związanych z pracą socjalną, z leczeniem oraz opieką, edukacją czy pracą duszpasterską. Coraz częściej rozwój organizacyjny i szkolenia z zakresu zarządzania w różnych dziedzinach zawodowych odbywają się za pomocą superwizji”⁵³⁴. Członkowie grupy wspierają siebie nawzajem w pracy i w czasie codziennych napięć oraz napotykanymi trudnościami. Uczenie się następuje przez analizę sytuacji prezentowanych przez innych, a wspólna ocena może być transferowana na grunt własnych doświadczeń. Każdy uczestnik ma szansę wypowiedzenia się, przewidziane są czas i miejsce na prezentację i dyskusję na temat każdej wypowiedzi. Dynamika grupy stanowi dynamikę superwizji⁵³⁵. Można zatem proces ten ujmować jako czynności konsultacyjno-wspierające mające na celu wspomóc nauczyciela w wykonywaniu jego zadań służbowych, wydobyciu oraz rozwijaniu jego potencjału, umiejętności i wiedzy, ale również jako sposób dostarczania wsparcia emocjonalnego, potrzebnego do realizacji wymagających i stresujących zadań.

Rezultaty te można osiągnąć poprzez wnikliwą refleksję oraz krytyczną analizę własnych działań w towarzystwie osób w podobnym położeniu i superwizora lub jedynie w obecności superwizora. W taki sposób otrzyma się narzędzie do lepszego zrozumienia siebie oraz swoich współpracowników, podopiecznych i ich opiekunów. W procesie tym nauczyciel ma szansę przyjrzeć się swojej pracy z metaperspektywy, zastanowić się nad nią i poszukiwać dróg, którymi warto podążać podczas realizacji zadań, po to także, by prowadziło to do rozwoju zawodowego i osobistego. Kolejną istotną kwestią dotyczącą superwizji i udziału w niej nauczyciela jest aspekt dbałości o samego siebie, własną kondycję psychiczną, a także poziom kompetencji. Innymi słowy model ten można traktować jako pomoc w radzeniu sobie przez nauczyciela ze stresem zawodowym, liczbą i złożonością przypadków i sytuacji składających się na obciążenie w pracy.

⁵³³ M. Poprawa, *Superwizja w pracy nauczyciela*, „Wychowawca” 2010, nr 7-8, s. 29.

⁵³⁴ G. Van Hees za: M. Nowicka, A. Wzorek, *Superwizja w szkole...*, *op. cit.*, s. 7.

⁵³⁵ M. Ferreira, M. Grewiński, J. Reis-Jorge, *Superwizja jako instrument rozwoju zawodowego w służbach społecznych*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2014.

Superwizja może spełniać w przypadku nauczycieli co najmniej dwojaką rolę⁵³⁶:

1. Pozwala nauczycielowi utrzymać wysoką jakość prowadzonej pracy dydaktycznej, chroniąc przed efektami stresu i syndromem wypalenia zawodowego, dając nowe narzędzia do pracy zarówno pod kątem warsztatowo-metodycznym, jak i w kontekście interpersonalnym.
2. Staje się motywatorem do pracy, ponownego odnajdywania swojej misji zawodowej i rozwijania wiedzy teoretycznej – umiejętności, które są konieczne do wykonywania zawodu.

Tak rozumiany w/w proces będzie korzystny zarówno dla młodych nauczycieli, szukających rozwiązań dla problemów i obszarów, które są dla nich nowe, jak i doświadczonych nauczycieli z wieloletnią praktyką, nierzadko popadających w rutynę.

Superwizja w edukacji jest ciągle, w miarę zagadnieniem nowym, niedostatecznie zbadanym, opisanym, stąd o korzyściach stosowania tej metody wśród nauczycieli wiemy stosunkowo niedużo, w porównaniu chociażby z przedstawicielami służb socjalnych. Jednak znajomość samej istoty superwizji jako działalności profesjonalnej, w której edukacja i trening ukierunkowane są na rozwój praktyki, który możliwy jest w ramach profesjonalnej współpracy⁵³⁷ pozwala wskazać na profity wynikające z udziału w takiej formie doskonalenia, wspomaganie i nadzorowanie pracy. Badania europejskie wykazały, że dobra superwizja:

- powiązana jest z zadowoleniem z pracy, zaangażowaniem w organizację i oddanie człowiekowi;
- koreluje ona pozytywnie ze skutecznością i efektywnością pracy;
- promuje rozwój umiejętności refleksyjnych i krytycznych oraz dobre praktyki bazujące na dowodach⁵³⁸.

Osoby korzystające z w/w wsparcia wskazują liczne korzyści płynące z wprowadzania go do praktyki zawodowej. Na przykładzie pracowników pomocy społecznej wymienia się między innymi⁵³⁹:

- budowanie misji i wizji działań profesjonalnych;
- możliwość uzupełnienia dotychczasowej wiedzy, umiejętności i zmiany zachowań;
- rozwój osobisty;
- wpływanie na poprawę relacji międzyludzkich z klientami;

⁵³⁶ M. Nowicka, A. Wzorek, *Superwizja w szkole...*, *op. cit.*, s. 9.

⁵³⁷ C. A. Falender, E.P. Shafranske, *Clinical supervision: a competency based approach*, American Psychological Association, Washington D.C 2004, s. 3.

⁵³⁸ Za: M. Ferreira, M. Grewiński, J. Reis-Jorge, *Superwizja jako instrument...*, *op. cit.*, s. 7.

⁵³⁹ A. Niesporek, *Superwizja pracy socjalnej w instytucjach pomocy i integracji społecznej*, [w:] M. Gierwiński, B. Skrzypczak (red.), *Superwizja pracy socjalnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie, Warszawa 2014, s. 150.

- ułatwienie wytyczenia i osiągnięcia celów;
- wspomaganie motywacji i zaangażowania w pracy;
- zwracanie uwagi na odpowiedzialność w pracy⁵⁴⁰;
- wspomaganie podejmowania decyzji;
- lepsze zrozumienie sytuacji klienta;
- opracowanie nowych pomysłów czy metod;
- możliwość podjęcia konstruktywnych działań;
- wzmocnienie poczucie skupienia i ukierunkowania pracy;
- poprawa samoświadomości, znajomości samego siebie w relacji z innymi
- zwiększenie zdolności do nawiązywania relacji z klientami;
- poprawa osobistej efektywności;
- zwiększenie zaradność i elastyczność w pracy;
- stwarzanie przestrzeń do refleksji nad procesem pracy;
- możliwości rozpoznawania negatywnych stanów emocjonalnych i sposobów radzenie sobie z nimi.

Widzimy zatem, że dzięki superwizji możemy wprowadzać istotne zmiany w sposobach pracy, a także we własnym życiu. Jest ona punktem centralnym w rozwoju osobistym i zawodowym osób, których profesjonalne funkcjonowanie koncentruje się na pomocy innym, a do tego grona z całą pewnością można zaliczyć nauczyciela. „Współczesna, coraz bardziej wymagająca, rzeczywistość społeczna wręcz wymusza na człowieku rozwój w różnych sferach życia, co wprost wynika ze zróżnicowanych, często nieprzewidywalnych, sytuacji codzienności – stawiających nowe wymagania i konieczność angażowania konkretnych umiejętności, czy zastosowania innych (niż znanych) rozwiązań”⁵⁴¹. Uczestnictwo w superwizji dowodzi odpowiedzialności i rzetelności. Głównym jej celem jest analiza własnej pracy zarówno pod względem merytorycznym, jak i napotkanych trudności w relacjach interpersonalnych. Dzięki uczestnictwu w niej nauczyciel ma szansę zmodyfikować swój warsztat pracy oraz odkryć źródło przeżywanych trudności. Oczywiście uczestnictwo w tym procesie może budzić obawy, niepokój związany z oglądem i oceną przez superwizora i kolegów uczestniczących w sesji. Może też wywoływać wstyd poczuciem małej kompetencji i wyobrażeniami krytycznej oceny przez innych. Pewne zagrożenie związane z udziałem w sesjach może wiązać się także z bezkrytycznym podejściem do wszystkich interpretacji i sugestii otrzymanych podczas nich.

⁵⁴⁰ Wyjaśnienie złożonej problematyki odpowiedzialności zawodowej nauczyciela, w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej odnajdujemy w książce B. Cieśleńskiej, *Odpowiedzialność zawodowa nauczyciela. Studium teoretyczno-empiryczne*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk 2019.

⁵⁴¹ D. Becker-Pestka, J. Kołodziej, K. Pujer, *Rozwój osobisty i zawodowy. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Exante, Wrocław 2017, s. 5.

Współczesna superwizja opiera się na pojęciu tzw. *refleksyjnej praktyki*, czyli zdolności do refleksji na temat działań podejmowanych w toku pracy przez kadrę pedagogiczną. Ma prowadzić do zaangażowania się w proces ciągłego uczenia się, który powinien być jedną z cech charakterystycznych praktyki zawodowej każdego nauczyciela. Refleksyjna praktyka odnosi się zawsze do sytuacji życiowych, praktycznych, z których czerpiemy doświadczenia – zarówno pozytywne, jak i negatywne⁵⁴². Rozwój zawodowy i osobisty powinien być celem każdego aktywnego zawodowo nauczyciela. Superwizja stwarza okazję do rozwoju, do pokonywania barier i ograniczeń, do uruchamiania zasobów własnych oraz wykorzystywania ich w taki sposób, aby służyły one do samorozwoju oraz minimalizowania, ograniczania i wykluczania czynników obciążających, stresogennych w codziennym funkcjonowaniu profesjonalnym. „Rozwój zawodowy to składowa rozwoju osobistego, którą można lub nie można wyodrębnić z życiorysu danego człowieka (w zależności od poziomu jego aktywności pracowniczej). W obu tych sferach człowiek nabywa kompetencje i umiejętności. Nabyte w sferze zawodowej można wykorzystywać w życiu prywatnym i odwrotnie”⁵⁴³. Superwizja nakierowana stricte na nauczycieli, ich wątpliwości, problemy, ale także sukcesy i osiągnięcia na różnych polach działania podyktowana jest wyrazem chęci i potrzeby rzeczywistego ich wspierania⁵⁴⁴. Byłoby sytuacją optymalną, gdyby każdy nauczyciel miał możliwość korzystania z niej bez strachu, obaw czy skrępowania, jednocześnie, aby nie był to obowiązek i odgórny nakaz, ale przywilej, który niewątpliwie wpłynie na podniesienie jego profesjonalizmu oraz będzie zapobiegał wypaleniu zawodowemu.

Podsumowując, najważniejszymi obszarami, które można wspierać dzięki wykorzystaniu superwizji w szkole, są:

- przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu;
- zapewnienie ciągłego rozwoju zawodowego;
- dbałość o wymiar etyczny, moralny i duchowy – jako element pracy nauczyciela;
- zapewnienie odpowiedniego poziomu współpracy nauczycieli;
- podwyższanie poziomu jakości pracy nauczycieli⁵⁴⁵.

Tworzenie przestrzeni umożliwiającej podzielenie się wątpliwościami dotyczącymi konkretnych przypadków, przepracowanie trudności w relacjach z podopiecznym lub ich rodzicami, otrzymanie realnego wsparcia od mentora lub współpracowników to „wentyl

⁵⁴² M. Nowicka, A. Wzorek, *Superwizja w szkole...*, *op. cit.*, s.11.

⁵⁴³ K. Pujer, *(Samo)rozwój w życiu dorosłego człowieka w sferze osobistej i zawodowej. Wybrane koncepcje*, [w:] D. Becker-Pestka, J. Kołodziej, K. Pujer, *Rozwój osobisty i zawodowy. Wybrane problemy teorii i praktyki...*, *op. cit.*, s. 10.

⁵⁴⁴ Wdrożenie metody superwizji w szkołach ma stanowić punkt wyjścia o mówieniu o „dobrej” edukacji jak i zaopiekowanej kadrze pedagogicznej - założenia projektu „Wartości w pracy profilaktycznej i superwizyjnej” współfinansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2016.

⁵⁴⁵ A. Kubala-Kulpińska, *Superwizja w edukacji. Czy to możliwe?*, „Głos Pedagogiczny” 2018, nr 100, s. 18.

bezpieczeństwa” w profesji nauczycielskiej. Wspieranie dzieci i młodzieży, a także nierzadko ich opiekunów, wymaga nieustannej pracy nad własnym dobrostanem – jest to warunek konieczny skutecznej pomocy. Równowaga wewnętrzna nauczyciela w bezpośredni sposób przekłada się na jakość jego pracy i relacji interpersonalnych. Udział w superwizji w dużym stopniu może pomóc w zachowaniu potrzebnego dystansu, spokoju oraz być okazją do doskonalenia własnego warsztatu pracy.

Nauczycielskie grupy wzajemnego wsparcia

Dosyć często utożsamiane z superwizją są grupy wsparcia nauczycieli, znane też jako grupy wzajemnej pomocy czy grupy koleżeńskiej współpracy. Leon H. Levy definiuje grupę wsparcia jako „grupę równoprawnych uczestników spotykających się w celu wzajemnego zapewnienia pomocy i oparcia w radzeniu sobie z własnymi problemami, w udoskonalaniu swojego psychologicznego funkcjonowania i zwiększaniu skuteczności własnych działań; przy czym źródłem tej pomocy jest wzajemny wysiłek, umiejętności i wiedza członków, często o podobnych kolejach losu i doświadczeniach życiowych”⁵⁴⁶. Taka grupa wymiany doświadczeń może być ogromnym wsparciem w podejmowaniu ważnych decyzji i wzmacnianiu swojego poczucia bezpieczeństwa i kontroli. Regularny udział w grupie wsparcia może wspomóc czy ukierunkować rozwój osobisty nauczyciela⁵⁴⁷. W czasie systematycznych spotkań grupy wsparcia, nauczyciele starają się wymieniać doświadczeniami, spoglądać na trudne sytuacje z różnych perspektyw, poszukiwać skutecznych rozwiązań, odpowiadać na potrzeby uczestników grupy.

Celem grupy wzajemnego wsparcia jest:

- przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu;
- autorefleksja;
- doskonalenie metod komunikacji z „trudnym” uczniem i rodzicem;
- radzenie sobie ze stresem;
- radzenie sobie z klasą, jako grupą społeczną;
- wsparcie w ramach grup koleżeńskich stały się niezmiernie istotnym elementem sieci wsparcia nauczyciela w czasie pandemii Covid-19⁵⁴⁸.

Każda grupa wsparcia winna kierować się następującymi zasadami:

- dobrowolność uczestnictwa;

⁵⁴⁶ P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, str. 536.

⁵⁴⁷ Rozwój osobisty nie jest tak naprawdę osobisty – odbywa się przecież przez doświadczanie i relację z innymi .

⁵⁴⁸ Długotrwała, niepewna sytuacja wymusiła zmianę formy kształcenia dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach oświatowych. Widoczne są tego ujemne skutki, a jednym z nich jest przeciążenie nauczycieli prowadzeniem zajęć zdalnych. Wiele grup wsparcia zawiązywało się właśnie po to, aby ich członkowie wzajemnie wspierali się w tych trudnych chwilach, wymieniali doświadczeniami i uczyli od siebie nawzajem.

- poszerzenie realizowanych celów o uczenie się umiejętności dobrego kontaktu interpersonalnego oraz zdolności rozumienia innych ludzi;
- szacunek wobec indywidualności każdego z uczestników;
- partnerstwo – zakładające, że celem spotkań nie jest nabieranie przekonania, że „mam problemy”, lecz że „nie jestem sam”, a problemy są po to, aby je rozwiązywać;
- wypracowanie specyficznych dla danej grupy norm, zasad i celów funkcjonowania⁵⁴⁹.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek⁵⁵⁰, które weszło w życie 1 września 2017r., w charakterystyce wymagania pierwszego czytamy: „nauczyciele, w tym nauczyciele pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych”, jak również: „nauczyciele pomagają sobie nawzajem i wspólnie rozwiązują problemy”. W nawiązaniu do tego zapisu w szkołach proponuje się nową formę doskonalenia zawodowego, jakimi są grupy wsparcia działań podejmowanych przez nauczycieli pracujących w jednym oddziale. Istotną częścią tej formy doskonalenia jest ulepszanie komunikacji pomiędzy nauczycielami, tak, aby stworzyć warunki efektywnej współpracy i bazę do wymiany doświadczeń, dotyczących indywidualnych strategii działań i metod pracy z daną klasą. Taka inicjatywa ma na celu umożliwić zespołom rzetelną i pogłębioną analizę trudności, na jakie natrafiają w pracy z klasą, znajdowanie optymalnych rozwiązań i monitorowanie podejmowanych działań. To także grunt do refleksji nad indywidualnymi sposobami pracy i wiążącymi się z tym kosztami psychologicznymi. Poczucie osamotnienia wobec problemu jest sytuacją trudną, niosącą ryzyko zniechęcenia do podejmowania prób radzenia sobie z nim, poczucia bezradności, co może powodować stres. Funkcjonowanie w sytuacji przedłużającego się stresu grozi wypaleniem zawodowym. Aby zapobiec lub minimalizować następstwa takich niekorzystnych okoliczności warto omówić oraz przedyskutować przeżywane trudności i odreagować towarzyszące temu emocje, właśnie dzięki uczestnictwu w w/w grupach. „Nauczycielskie światy są różnorodne, ponieważ są budowane na różnych fundamentach – fundamencie własnej biografii, indywidualnych doświadczeń budujących potencjał przeszłości i planowanych na przyszłość zamierzeń, przekonań, wiedzy, oczekiwań i bycia nauczycielem, doświadczania siebie w zawodzie”⁵⁵¹. Taka różnorodność jest potencjalnie bardzo dobrą sytuacją, zachęcającą do wymiany myśli, spostrzeżeń, dzielenia się „dobrymi praktykami”, poznawania

⁵⁴⁹ *Zapobiec kryzysowi, czyli o grupach wsparcia dla nauczycieli*, „Charaktery” 2015, nr 4, <https://charaktery.eu/artikul/zapobiec-kryzysowi-czyli-o-grupach-wsparcia-dla-nauczycielim> (dostęp: 19.07. 2021).

⁵⁵⁰ *Obwieszczenie Ministra Edukacji I Nauki z dnia 17 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań wobec szkół i placówek* (Dz.U. 2020 poz. 2198).

⁵⁵¹ E. Murawska, *Barwy nauczycielskiej codzienności*, [w:] J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 101.

innych punktów widzenia w ramach funkcjonowania w określonej grupie zawodowego wsparcia. Zawodowy świat nauczyciela jest kreowany przy współudziale innych nauczycieli, których łączą wspólne przeżycia, doświadczenia, problemy, realizacja celów, współuczestniczenie w rozmaitych sytuacjach edukacyjnych. W związku z powyższym należy podkreślić walory grup, które na celu mają odpowiadać na potrzeby uczestników, umożliwić spoglądanie na trudne sytuacje z różnych perspektyw oraz poszukiwanie skutecznych rozwiązań.

Wspominając o grupach wsparcia dla nauczycieli, należy także uwzględnić kwestię funkcjonowania takich grup w sieci. Ich ilość, dostępność oraz popularność, wynika w ostatnim czasie w szczególności z łatwości przemieszczania się i komunikowania, a także wyposażenia społeczeństwa w nowoczesne narzędzia komunikowania. Takie okoliczności sprawiają, iż ludzie, w tym współczesna grupa zawodowa nauczycieli, chętnie uczestniczą w wirtualnych grupach wsparcia i tam poszukują pomocy w sytuacjach trudnych, których przezwyciężenie często wymaga wykorzystanie zewnętrznych zasobów pochodzących, np. z grup wirtualnych skupiających osoby zmagające się w przeszłości lub obecnie z trudnościami o podobnym charakterze. Celem takiego wsparcia jest powrót do dobrostanu psychicznego jednostki.

Internet zmienił sposób przeżywania naszego codziennego życia. Stworzył prawie nieograniczoną możliwość uczestniczenia w publicznej debacie na tematy dotyczące życia prywatnego, zarówno własnego, jaki i innych ludzi. Dostęp do Internetu coraz większej liczby osób spowodował głębokie zmiany w sposobie ich zachowania pod wpływem poszukiwania wsparcia i pomocy, co w szczególny sposób uwidacznia się w społecznościowych grupach wsparcia⁵⁵². Barbara Szmigielska⁵⁵³ zwraca uwagę, iż Internet może wpływać na jednostkę w sposób zamierzony i niezamierzony, a zależy to od kontekstu, w jakim człowiek funkcjonuje w przestrzeni wirtualnej:

- aspekt przebywania jednostki w świecie wirtualnym (np. sposób nawiązywania i utrzymywania kontaktów, prawa rządzące w grupie, możliwość bycia jednocześnie uczącym i nauczonym);
- skutki bycia członkiem wirtualnej społeczności (zaspokojenie różnorodnych potrzeb, w tym potrzeby wsparcia, eksperymentowania z tożsamością);
- korzystanie z Internetu jako źródła informacji dotyczących różnych dziedzin wiedzy, życia codziennego i rozrywki (baza danych, publikacji naukowych, Centrum Porad).

Zdaniem Magdaleny Szpunar, mówiąc o społecznościach wirtualnych, należy położyć nacisk

⁵⁵² A. Barta, E. Siatka, *Wirtualny system społecznego wsparcia dla budowania pozytywnych relacji międzyludzkich w świecie rzeczywistym*, „Studia Informatica - Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2011, nr 28, s. 209.

⁵⁵³ B. Szmigielska, *Rola Internetu w biegu ludzkiego życia*, [w:] B. Szmigielska (red.), *Całe życie w Sieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 7-17.

nie na wspólną przestrzeń, ale raczej na funkcję wsparcia⁵⁵⁴. Wirtualne społeczności są odpowiedzią na szereg potrzeb jednostki:

- potrzebę komunikacji, gdzie dzisiejszy świat wymaga od człowieka bycia „in touch”, czyli ciągłego utrzymywania kontaktu, w tym pomaga Internet (a szerzej cyberprzestrzeń), który jest prostym i wygodnym sposobem na nieograniczone porozumiewanie się;
- potrzebę informacji, która przejawia się ciągłym poszukiwaniem nowych wiadomości i posiadania wiedzy z różnych źródeł;
- potrzebę rozrywki, mając na myśli nie tylko gry, ale także eksperymentowanie z własną tożsamością czy osobowością;
- potrzebę transakcji, gdzie jednostki często skupiają się na wyszukaniu najlepszych, najtańszych, najbardziej dopasowanych ofert produktów czy usług⁵⁵⁵.

Mimo że według teorii społecznego wsparcia online wirtualne grupy samopomocy wprowadzają wiele zmian ilościowych i jakościowych w zjawisko wspierania, to nadal są pod wieloma względami tradycyjne⁵⁵⁶. Obecnie, kiedy inicjowanie i utrzymywanie kontaktów w wirtualnym świecie wydaje się być całkiem naturalnym zjawiskiem, a cyberprzestrzeń stanowi doskonałe środowisko do budowania wspólnot, warto podkreślić atrybuty społeczności wirtualnych:

- aprzestrzenność: brak ograniczeń terytorialnych czy geograficznych;
- asynchroniczność: komunikowanie się nie musi następować w czasie rzeczywistym;
- acielesność: w wirtualnym świecie najważniejszy jest tekst, natomiast mimika, ton głosu, ubiór, uroda lub jej brak przestają mieć znaczenie;
- astygmatyczność: przestrzeń wirtualna zaciera granice między płcią, kolorem skóry, pochodzeniem, statusem itd.;
- anonimowość: interakcje w świecie wirtualnym mogą być całkowicie anonimowe⁵⁵⁷.

Cechy te decydują według wielu osób o atrakcyjności wirtualnych grup samopomocowych i stanowią zachętę do poszukiwania wsparcia właśnie w takich społecznościach. W takim środowisku, w sytuacji zapośredniczonego kontaktu, zmienia się także komunikacja interpersonalna. To w znaczący sposób odróżnia grupy wirtualne od tradycyjnych grup wsparcia.

Bassam Aouil wymienia następujące cechy wirtualnej komunikacji:

1. ograniczenie doświadczeń sensorycznych – brak kontaktu fizycznego zuboża odbiór

⁵⁵⁴ M. Szpunar, *Społeczności wirtualne - realne kontakty w wirtualnym świecie*, [w:] L. H. Haber, M. Niezgoda (red.), *Społeczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 158-167.

⁵⁵⁵ L. Baran, M. Misiewicz, *Cyberprzestrzeń – nowe miejsce spotkań. Teoretyczna i psychologiczna analiza wirtualnych społeczności*, [w:] K. Tucholska, M. Wysocka-Pleczyk (red.), *Człowiek zalogowany. Różnorodność sieciowej rzeczywistości*, Tom 2, Biblioteka Jagiellońska, Kraków 2014, s. 9, www.uj.edu.pl, (dostęp: 31.07.2021)

⁵⁵⁶ S. P. LaCoursiere za: A. Barta, E. Siatka, *Wirtualny system społecznego wsparcia...*, *op. cit.*, s. s. 209.

⁵⁵⁷ M. Szpunar, *Społeczności wirtualne...*, *op. cit.*, s. 164.

- niektórych informacji, ale równocześnie pozwala uniknąć niedomówień;
2. płynność tożsamości oraz anonimowości – brak możliwości dokonania rewizji podanych informacji sprawia, że bywalcy wirtualnych przestrzeni często eksperymentują ze swoją tożsamością;
 3. zrównanie statusów – zaistnienie w sieci zależy wyłącznie od zdolności komunikacyjnych, wytrwałości i stanowiska zajmowanego w dyskusji;
 4. pokonywanie ograniczeń przestrzennych – miejsce pobytu przestaje mieć jakiegokolwiek znaczenie;
 5. rozciąganie i koncentracja czasu – możliwość komunikacji synchronicznej lub asynchronicznej (częsta w społecznościowych grupach wsparcia);
 6. dostępność wielu kontaktów równocześnie – z taką samą swobodą można się komunikować z jedną osobą lub całą grupą;
 7. możliwość permanentnego zapisu – historia komunikacji może na zawsze zostać zapisana, co umożliwia odwoływanie się do niej w każdej chwili⁵⁵⁸.

Funkcjonujące w przestrzeni wirtualnej grupy wsparcia dla nauczycieli oferują różnorodną pomoc i wsparcie, od metodycznego po psychologiczne⁵⁵⁹. Wiele takich społeczności stało się w ostatnich miesiącach niezwykle popularnych ze względu na pandemię Covid-19. Okazało się, że nauczyciele potrzebują takich przestrzeni i społeczności. Grupy koleżeńskie wsparcia dla nauczycieli zwykle konstytuują się z osób przeżywających podobne trudności o charakterze metodycznym, zdrowotnym, emocjonalnym czy też społecznym. Grupy jednoczą się wokół konkretnego problemu i sposobów jego rozwiązania, a współprzeżywanie trudności łączy ich członków ze sobą niezwykle silnie⁵⁶⁰. Nauczyciele chętnie zostają członkami takich grup i niejednokrotnie występują tu w dwojakiej roli: odbiorców i dawców wsparcia. W wirtualnych grupach odważniej i bez skrępowania poszukują porad, wskazówek, czasem gotowych rozwiązań, innym razem dzielą się pomysłami, spostrzeżeniami czy praktykami w zakresie omawianych i rozwiązywanych problemów.

Symbiotyczny związek wspierającego i wspieranego występuje w określonych warunkach społecznych. Od grup wsparcia oczekuje się pomocy na zasadach przynależności.

⁵⁵⁸ B. Aouli, *Pomoc psychologiczna online*, Oficyna Wydawnicza Mirosław Wrocławski, Bydgoszcz 2008, s. 36.

⁵⁵⁹ Przykładem grupy wsparcia dla nauczycieli i pedagogów może być grupa utworzona na Facebooku w kwietniu 2020 r. przez wykładowców z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej #DobrzeSieWspierac, oferująca różne formy nieodpłatnego wsparcia: metodycznego, edukacyjnego, zawodowego, psychicznego, egzystencjalnego. Twórcy/administratorzy grupy zapraszają wszystkich nauczycieli, którzy odczuwają potrzebę wsparcia, ale też chcieliby dawać wsparcie innymi. Zachęcają do wspólnego poszukiwania sposobów i inspiracji do radzenia sobie w nowej rzeczywistości społecznej i edukacyjnej, <https://www.dsw.edu.pl/aktualnosci/grupa-wsparcia-dla-nauczycieli-i-pedagogow> (dostęp 12.04.2021).

⁵⁶⁰ Por. N. Walter, *Internetowe wsparcie społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 57.

Wsparcie jest możliwa w grupie, której jednostka jest członkiem, zatem jest ono pochodną funkcjonowania jednostki w pewnej całości, jej zintegrowania z daną grupą. Pomoc jest realna, gdy grupę cechuje zaangażowanie w sprawy poszczególnych jej członków, zaś jego podstawą jest pewien poziom zorganizowania grupy, który zobowiązuje do współpracy dla rozwiązywania różnych sytuacji, dla zaspokajania ważnych potrzeb jej członków. Zainteresowanie położeniem innych osób i podejmowanie działań, aby je wspierać, wskazuje na istnienie między nimi więzi ekspresyjnych i więzi instrumentalnych⁵⁶¹.

Można uznać, że grupy wsparcia dla nauczycieli, niezależnie od sposobu ich funkcjonowania, czy to w formie tradycyjnej czy wirtualnej, są źródłem poznawczym, służącym do konstruowania swojego warsztatu pracy przez ich członków oraz pełnią funkcje profilaktyczną, wspierającą i kompensacyjną. Taką prawidłowość mogliśmy szczególnie obserwować w sytuacji przedłużającego się kształcenia zdalnego.

Sieci współpracy i samokształcenia

Krytyka funkcjonującego w Polsce systemu doskonalenia nauczycieli doprowadziła do uznania, że kluczem do zmiany jest zastosowanie koncepcji uczących się organizacji, w której docenia się znaczenie synergii grupy, której warto zaproponować wsparcie kompleksowe i procesowe oparte na wzajemnym uczeniu się nauczycieli od siebie i budowaniu strategii działania. Od 2016⁵⁶² roku do podstawowych zadań placówek doskonalenia nauczycieli należy organizacja i prowadzenia wspomagania szkół oraz sieci współpracy i samokształcenia⁵⁶³. Taka sieć dobrze funkcjonujących zespołów to przede wszystkim płaszczyzna wzajemnego wsparcia w obliczu nieustająco pojawiających się nowych wyzwań, szansa na bieżący kontakt oraz na poszerzenie perspektywy, z jakiej patrzy się na własną szkołę i środowisko. Jest to także okazja do inicjowania kolejnych przedsięwzięć, zarówno we współpracy z innymi szkołami, jak i refleksyjnego przeniesienia sprawdzonych gdzie indziej rozwiązań do swojego miejsca pracy⁵⁶⁴. Takie zespoły uczących się nauczycieli mogą funkcjonować zarówno za pośrednictwem platformy internetowej, traktowanej jako forum wymiany doświadczeń, jak i spotkań osobistych⁵⁶⁵. Aktywnie działające sieci okazały się autentyczną odpowiedzią

⁵⁶¹ J. Grotowska-Leder, *Wsparcie społeczne w perspektywie teorii socjologicznych...*, op. cit., s. 16.

⁵⁶² Do 2015 r. było to zadanie fakultatywne placówek doskonalenia nauczycieli, później stało się dla tego typu placówek zadaniem obowiązkowym. W latach 2010-2015 Ośrodek Rozwoju Edukacji rozpoczął realizację projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganiu szkół” w ramach priorytetu III programu operacyjnego Kapitał Ludzki, współfinansowanego przez Unię Europejską. Celem projektu było: 1) opracowanie nowego modelu wspomagania pracy szkół, od diagnozy, przez planowanie i wdrażanie zmian, po ich ewaluację oraz 2) organizowanie sieci współpracy i samokształcenia.

⁵⁶³ J. Zaroń, *Doradztwo, wspomaganie, wspieranie rozwoju*, „Meritum” 2019, nr 2(53), s. 3.

⁵⁶⁴ D. Granoszewska-Babińska, D. Czerwonka, *Wspomaganie rozwoju szkół. Projekt systemowy*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 7, s. 68-73.

⁵⁶⁵ M. Hajdukiewicz, *Sieci współpracy i samokształcenia*, ORE, Warszawa 2015, s. 2, <https://www.ore.edu.pl/>

na potrzeby placówek edukacyjnych i zatrudnionych w nich nauczycieli, wspierając ich w dzieleniu się doświadczeniem i wiedzą, w wyjątkowych sytuacjach krytycznie, ale jednocześnie konstruktywnie kwestionujących swoją praktykę, zespołowym uczeniu się, współdziałaniu i współpracy.

Współpraca w ramach aktywnie tworzonej sieci kontaktów zwana jest również networkingiem lub sieciowaniem, czyli nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji z innymi w celu pozyskiwania informacji oraz wzajemnego wspierania się.

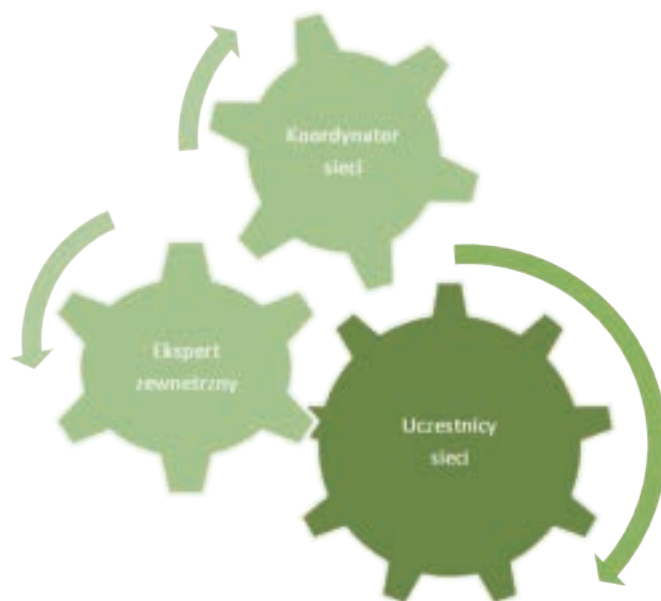
Sieć współpracy i samokształcenia to międzyszkolny zespół nauczycieli lub dyrektorów współpracujących ze sobą w ramach wybranego problemu⁵⁶⁶. Sieci mogą być tematyczne (np. sieć dla liderów zespołów ewaluacyjnych, sieć nauczycieli przedmiotów przyrodniczych) lub problemowe (np. rozwiązywanie trudnych problemów wychowawczych w pracy dyrektora szkoły, promocja szkoły)⁵⁶⁷. Zatem celem takich grup jest wspólne rozwiązywanie problemów, dzielenie się pomysłami, spostrzeżeniami i propozycjami. Aby współpraca była efektywna, wykorzystywane są własne doświadczenia uczestników oraz pomoc zewnętrznych ekspertów. Model sieci charakteryzuje brak hierarchii, partnerstwo jako zasada działania, samoregulacja i samoorganizacja, brak lub niski stopień sformalizowania działań⁵⁶⁸. Pracą sieci współpracy i samokształcenia kieruje jej koordynator – pełni on głównie funkcje organizacyjne, do których należą: diagnoza potrzeb, opracowanie planu pracy i harmonogramu, prowadzenie spotkań sieci, pozyskiwanie ekspertów zewnętrznych czy motywowanie członków sieci do pracy, planowanie działań sieci, nadzór nad realizacją przyjętych celów, sporządzenie rocznego sprawozdania z pracy sieci i promocja z jej działań.

(dostęp: 25.08. 2021)

⁵⁶⁶ A. Arkabus, A. Płusa, *Sieci współpracy i samokształcenia jako nowa forma doskonalenia nauczycieli w pracy z nowymi technologiami*, <https://www.ore.edu.pl/> (dostęp: 6.11.2021).

⁵⁶⁷ M. Barańska, P. Wawer, *Sieci współpracy i samokształcenia w doskonaleniu nauczycieli jako nowa przestrzeń edukacyjna hybrydowego świata*, „Meritum” 2019, nr 2 (53), s. 105.

⁵⁶⁸ D. Elsner (red.), *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013, s. 15.



Schemat 8. Osobowy skład sieci współpracy i samokształcenia

Źródło: M. Barańska, P. Wawer, *Sieci współpracy i samokształcenia...*, op. cit., s. 105

Podstawowe zadania sieci współpracy i samokształcenia:

- wymiana doświadczeń między uczestnikami w różnych obszarach tematycznych;
- analiza dobrych praktyk stosowanych przez uczestników;
- pozyskiwanie metodycznego i merytorycznego wsparcia ekspertów;
- poszerzanie kompetencji uczestników;
- tworzenie nowych rozwiązań na potrzeby szkół uczestniczących w sieci;
- nawiązywanie kontaktów i współpracy między szkołami;
- tworzenie efektywnych sposobów wsparcia koleżeńskiego, zwłaszcza dla początkujących nauczycieli;
- zespołowe poszukiwanie sposobów radzenia sobie z problemami.

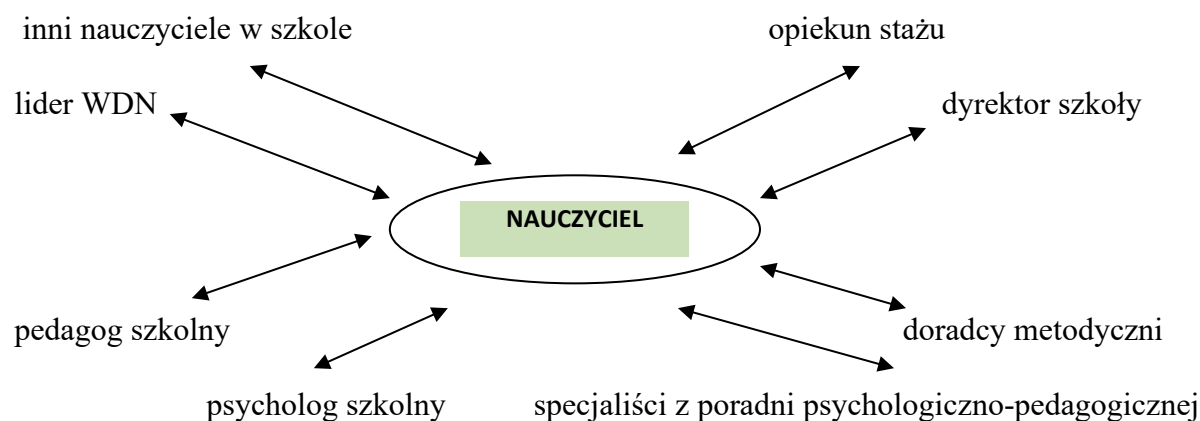
Współpraca w ramach sieci współpracy na platformie informatycznej umożliwia prowadzenie dyskusji, wymianę informacji i spostrzeżeń dotyczących tematyki sieci (forum wymiany doświadczeń, forum dyskusyjne), a także koordynowanie pracy uczestników nad wspólnie tworzonymi rozwiązaniami. Umożliwia to publikację efektów pracy (np. wypracowane narzędzie, scenariusz lekcji), dzielenie się zasobami użytecznymi dla użytkowników sieci (zamieszczanie dokumentów, filmów, prezentacji, zdjęć itp.) oraz udział w szkoleniach e-learningowych. Dzięki temu pojawia się szansa na dostosowanie oferty placówek doskonalenia do etapu rozwoju zawodowego nauczycieli⁵⁶⁹. Tradycyjne formy nauczania, dokształcania, zdobywania wiedzy czy kwalifikacji zmieniają się, coraz częściej posiłkując się metodami

⁵⁶⁹ J. Szempruch, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 170.

nauczania zdalnego z wykorzystaniem sieci komputerowych i Internetu. Taka tendencja jest zauważalna także w przypadku organizowania sieci współpracy i samokształcenia skupiających nauczycieli i dyrektorów. Funkcjonowanie na platformie dodatkowo jest sposobem doskonalenia kompetencji informatycznych jej uczestników.

Osobowe źródła wsparcia w środowisku szkolnym

Wsparcie dla nauczyciela przeżywającego trudności zawodowe powinni zapewnić pracownicy szkoły odpowiedzialni za wyniki dydaktyczno-wychowawcze: dyrektor lub jego zastępca(y), opiekun nauczyciela czy lider zespołu przedmiotowego oraz pedagog i psycholog szkolny.



Schemat 9. Źródła wsparcia nauczycieli w środowisku profesjonalnym
Źródło: J. Szempruch, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 183.

Warunki pracy, atmosfera panująca w miejscu wykonywania obowiązków zawodowych, zwłaszcza relacje ze współpracownikami to istotny element dobrostanu pracownika, niezależnie od wykonywanego zawodu. W sytuacji nauczyciela jest to szczególnie ważne, bowiem profesja ta ściśle związana jest z pracą z ludźmi oraz pracą dla ludzi. To wymaga dużego zaangażowania w wykonywanie obowiązków zawodowych oraz ciągłego doskonalenia się i poszerzania repertuaru własnych kompetencji, aby bez przeszkód móc skutecznie nauczać i wychowywać młode pokolenie. Układ istniejących w szkole stosunków interpersonalnych w dużym stopniu warunkuje powodzenie w realizacji tego doniosłego zadania. Wysiłek, który nauczyciel poświęca czynnościom zawodowym, stanowi obciążenie dla organizmu, a wsparcie społeczne w miejscu pracy może być ogromną pomocą, szczególnie w trudnych sytuacjach zawodowych, a jego brak często powoduje pojawienie się frustracji, niepokoju, niepotrzebnych napięć i negatywnych zachowań, co obniża kulturę pracy i satysfakcję z jej wykonywania, a także

sprawia, że w pracy panuje niewłaściwa, nieprzyjazna atmosfera⁵⁷⁰. Zatem niezwykle ważny dla skuteczności nauczania, ale też komfortu psychicznego i atmosfery w pracy jest układ istniejących stosunków interpersonalnych⁵⁷¹ w gronie pedagogicznym. Takie warunki sprzyjają wsparciu społecznemu, które przebiega w ramach interakcji między osobami lub grupami. W toku tej relacji następuje przekazywanie lub wymiana emocji, uczuć, myśli, instrumentów działania lub dóbr materialnych. W tym układzie występują osoby wspierające i otrzymujące wsparcie, przy czym przekazywanie i wymiana mogą mieć charakter jednostronny lub dwustronny, oparty na wzajemności. Doświadczanie wsparcia przez nauczyciela w pracy sprzyja zmniejszeniu lub opanowaniu stresu związanego z wykonywaniem codziennych obowiązków zawodowych⁵⁷². Trudno jest więc nie uznać wsparcia społecznego w środowisku nauczycielskim za ważny element działania szkoły oraz decydujący o jakości jej funkcjonowania. Ogromną wartość środowiska szkolnego stanowi możliwość uzyskania pomocy od przełożonych i współpracowników.

Nauczyciel doświadczający wsparcia społecznego ma poczucie przynależności do wspólnoty, jest przekonany, że otrzyma pomoc, jakiej potrzebuje. Wsparcie społeczne umożliwia mu porozumiewanie się z innymi, nawiązywanie znajomości, a nawet przyjaźni w pracy, zapobiega wykluczaniu i izolacji, daje poczucie przynależności do wspólnoty, może także sprzyjać większemu zaangażowaniu w pracę i minimalizować negatywne skutki stresu, a także kształtować satysfakcję zawodową⁵⁷³.

Wobec nauczyciela osobowe źródło wsparcia w środowisku zawodowym mogą stanowić koledzy i koleżanki z pracy, pedagodzy i psychologowie szkolni, dyrektor szkoły, czy też lider wewnętrzzszkolnego doskonalenia nauczycieli. W przypadku każdego z tych osobowych źródeł wsparcia, może mieć ono charakter emocjonalny, instrumentalny, informacyjny, czy też wartościujący. W zależności od potrzeb, przeżywanych trudności oraz zasobów własnych konkretnego nauczyciela, a także możliwości wsparcia grona współpracowników zależy, jaką i czy pomoc otrzyma.

Posługując się przykładami w tym zakresie, wśród działań wspierających pedagoga szkolnego można wymienić, np.

- organizowanie i prowadzenie szkoleń dla nauczycieli w oparciu o ich potrzeby wraz z udziałem zaproszonych specjalistów;
- wsparcie w rozwiązywaniu trudnych sytuacji wychowawczych;

⁵⁷⁰ B. Jakimiuk, *Wsparcie społeczne w miejscu pracy...*, op. cit., s. 207.

⁵⁷¹ Można je określić jako powiązania między jednostkami lub grupami określone poprzez sposób wyrażania wiedzy, informacji, myśli, uczuć, emocji, postaw, wartości i przekonań między dwoma lub wieloma partnerami interakcji w środowisku pracy.

⁵⁷² B. Jakimiuk, *Wsparcie społeczne w miejscu pracy...*, op. cit., s. 210.

⁵⁷³ Por. E. Smoktunowicz, R. Cieślak, K. Żukowska, *Rola wsparcia społecznego w kontekście stresu organizacyjnego oraz zaangażowania w pracę*, „Studia Psychologiczne” 2013, z. 4, nr 5, s. 34-35.

- pomoc w opracowywaniu programów profilaktycznych i wychowawczych;
- wspomaganie budowania sieci wsparcia społecznego nauczycieli (umożliwienie kontaktu z instytucjami wspomagającymi szkołę);
- wspieranie działań opiekuńczo-wychowawczych nauczycieli;
- pomoc nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów;
- wspieranie nauczycieli w rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów (udzielanie nauczycielom pomocy w toku bieżącej pracy z klasą, dostosowania wymagań edukacyjnych wobec konkretnego ucznia, w doborze najwłaściwszego w danej sytuacji postępowania, czuwania nad jego realizacją i w razie potrzeby pomoc w modyfikowaniu).

Rolę psychologa szkolnego w udzielaniu wsparcia nauczycielowi można rozpatrywać w następujących obszarach działań:

- kontakt z nauczycielem budujący zaufanie i ośmielanie do bycia człowiekiem z prawem do błędu, słabości i radości, itp.
- pokazywanie kryzysów czy trudnych okresów jako zjawisk naturalnych i przeżywanie trudności w kierunku zwiększania świadomości;
- udzielanie wsparcia w aktualnie przeżywanych stanach i (w miarę możliwości) tworzenia grup wsparcia;
- umożliwienie wglądu we własne relacje oraz rewidowanie osobistego stylu pracy⁵⁷⁴.

Psycholog szkolny posiada specyficzne niepowtarzalne kompetencje, jest wyposażony we właściwą wiedzę oraz dyspozycje i umiejętności, które pozwalają mu pomagać w rozpoznawaniu potrzeb uczniów, ich rodziców czy nauczycieli. To właśnie te grupy są odbiorcami praktycznych działań psychologicznych. Oprócz wykorzystywania własnej wiedzy, umiejętności i kompetencji przy realizacji działań wspierających, psycholog powinien współpracować także z podmiotami zewnętrznymi, jak i pracownikami szkoły⁵⁷⁵.

Pedagodzy i psychologowie szkolni określane są mianem specjalistów tzw. pierwszego kontaktu, którzy świadczą pomoc psychologiczno-pedagogiczną⁵⁷⁶ członkom szkolnej społeczności, w tym też nauczycielom. To profesjonaliści, którzy dysponują bogatym warsztatem pracy, potrafiący wspierać nauczycieli, umiejący pomagać im wybrać najwłaściwsze w danej

⁵⁷⁴ B. Arslanow, *Rola psychologa szkolnego w udzielaniu wsparcia nauczycielowi*, [w:] T. Rongińska, W. Gaida, U. Schaasmidt (red.), *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, Uniwersytet Potsdam, Zielona Góra - Potsdam 1998, s. 58.

⁵⁷⁵ B. Płaczkiewicz, *Psycholog w szkole - zadania, status i możliwości działania*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2017, nr 563(8), s. 24-34.

⁵⁷⁶ Zadania merytoryczne psychologa i pedagoga szkolnego precyzuje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1643, par. 24).

sytuacji postępowanie, dyskretnie czuwając nad jego realizacją⁵⁷⁷.

Do zadań lidera WDN w zakresie wsparcia nauczycieli należy, m. in.

- udzielanie pomocy nauczycielom doskonalącym swoje kwalifikacje zawodowe;
- tworzenie sprzyjających warunków i zaplecza szkoleniowego dla WDN;
- współdziałanie z firmami szkoleniowymi, edukatorami, bibliotekami pedagogicznymi i innymi osobami działającymi na rzecz rozwoju zawodowego nauczycieli⁵⁷⁸.

Zadania dyrektora szkoły w zakresie organizowania i udzielania wsparcia nauczycielom zatrudnionym w kierowanej przez niego placówce, zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami, są liczne. Trudno wymienić je w sposób wyczerpujący i dokładny ze względu na fakt, iż potrzeby, które nauczyciele zgłaszają oraz te, które diagnozują w swoim gronie pedagogicznym dyrektorzy, są mnogie, czasem specyficzne i w dużej mierze wynikają z aktualnej, dynamicznej sytuacji, w jakiej funkcjonuje szkoła i zatrudnieni w niej nauczyciele. Istotne jednak jest, aby relacje dyrektorów i nauczycieli opierały się na zaufaniu i profesjonalizmie, bo tylko wtedy dyrektorzy są w stanie rozpoznawać potrzeby oraz organizować adekwatne do nich formy wspomagania nauczycieli. Adekwatność przyjętych działań i rozwiązań może w znacznym stopniu poprawić jakość pracy nauczyciela, a także jego samopoczucie. Dyrektor odgrywa ważną rolę „w integrowaniu zespołu nauczycielskiego, powinien dbać o to, żeby tworzył go zespół współpracujących ze sobą, życzliwych sobie ludzi. To niełatwe zadanie, wymagające umiejętności leaderskich i właściwej komunikacji, a także budowania partnerskich relacji międzyludzkich i umiejętności rozwiązywania konfliktów”⁵⁷⁹. Rola dyrektora bywa nieoceniona, jeśli staje się on źródłem wsparcia dla swoich pracowników.

Niezmiernie istotna jest także rola grona pedagogicznego. Wspomniane wcześniej dobre relacje w zespole sprzyjają nawiązywaniu współpracy, także w okolicznościach napotykanym trudności i problemów. Życzliwość, zrozumienie, empatia, gotowość niesienia pomocy, to tylko niektóre cechy członków zespołu nauczycielskiego, które w istotny sposób mogą wpływać na jakość wsparcia koleżeńskie. Wsparcie społeczne pochodzące od grona pedagogicznego może przyjąć formę: informacji zwrotnych, wspierających narad w zespole koleżeńskim i samopomocowych grup wsparcia⁵⁸⁰. Wsparcie współpracowników przeciwdziała poczuciu wykluczenia oraz rozwija przekonanie o wspólnym kierunku poczynań zawodowych⁵⁸¹. Jest to szczególnie ważne w przypadku nauczycieli młodych, rozpoczynających pracę zawodową, ponieważ ten etap wiąże się z silnym stresem, wynikającym z dużej ilości nowych problemów,

⁵⁷⁷ M. Łoskot, *Pedagog szkolny. Nauczyciel od zadań specjalnych*, „Głos Pedagogiczny” 2017, nr 92, s. 5-7.

⁵⁷⁸ A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne w rozwoju...*, *op. cit.*, s. 86.

⁵⁷⁹ L. Wollman, *Wspieranie młodego nauczyciela*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 3, s. 54.

⁵⁸⁰ J. Fengler, *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, przeł. K. Pietruszewski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 16-168.

⁵⁸¹ J. Szempruch, *Pedeutologia...*, *op. cit.*, s. 187.

z jakimi musi się on zmierzyć, nie zawsze zdając sobie z tego sprawę.

Rolę dobrze funkcjonujących zespołów nauczycieli opisuje się dość obszernie⁵⁸²:

- „Istnieją zespoły nauczycielskie, które charakteryzują się pewną dynamiką życia intelektualnego, różnorodnością form pracy pedagogicznej, rozlicznymi osobistymi powiązaniem nauczycieli. (...) szczerść dyskusji sprzyja wytwarzaniu dobrej atmosfery” (Stanisław Krawcewicz).
- „Młodzi nauczyciele czują się dobrze w takim zespole, w którym panuje atmosfera życzliwości, szczerści, wzajemnej pomocy” (Halina Dybek).
- „Naradami wspierającymi są powtarzające się w zespołach koleżeńskich rozmowy (...). Jednym ich tematem jest to, jak można wesprzeć koleżankę lub kolegę w jej/ jego, naszej wspólnej pracy. Jak można jej lub jemu ulżyć w życiu? Czy można przyczynić się do jej lub jego motywacji, zadowolenia z pracy, uznania i pozytywnej samooceny? (...) koleżanki i koledzy pozwalają sobie na ujawnienie we własnym gronie takich uczuć, które są niedopuszczalne w instytucji i społeczeństwie, a których jednak doświadczają (Jörg Fengler).
- „Środkiem zaradczym przeciw wypaleniu zawodowemu jest zakładanie formalnych lub nieformalnych towarzysko-zawodowych grup oparcia” (Christina Maslach).

Należy podkreślić, iż koleżanki i koledzy z pracy stanowią potencjalne źródło wsparcia dla nauczyciela, którego walory trudno przecenić.

Instytucje zewnętrzne jako źródło wsparcia nauczycieli

W licznych sytuacjach nauczyciele potrzebują wsparcia ze strony zewnętrznych podmiotów współpracujących ze szkołą, ze względu na konieczność specjalistycznej pomocy. W otoczeniu szkoły funkcjonuje szereg instytucji, które oferują kadrze pedagogicznej bogatą ofertę zajęć wspomagających edukację formalną, wspierających rozwój osobisty nauczycieli oraz otwarcie szkoły na współpracę i innowacje. Wsparcie takie wobec nauczycieli świadczą, m.in. poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne, ośrodki pomocy społecznej, Policja, straż pożarna, ośrodki kultury i sztuki, parafie rzymsko-katolickie, ośrodki podstawowej opieki zdrowotnej, itp. Świadczy to o tym, że praca szkoły w dużej mierze opiera się na współpracy z wyżej wymienionymi instytucjami w celu zapewnienia jak najlepszych warunków rozwoju i nauki swoich uczniów, ale też zapewnienia nauczycielom pomocy w sytuacjach trudnych. Szczególną rolę odgrywają te

⁵⁸² A. Szczęsna, *Wspierać wspierających - wokół problematyki wsparcia wychowawców*, [w:] D. Rybczyńska (red.), *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 246.

podmioty, z którymi dialog stanowi kluczowy element efektywnego wsparcia i rzeczywistego zaspokajania rozpoznawanych potrzeb nauczycieli.

Istotne znaczenie ma działalność poradni psychologiczno-pedagogicznych, których rolę i znaczenie w systemie wsparcia udzielanego przez szkołę ugruntowano w nowych przepisach, między innymi poprzez wskazanie nowych form współpracy ze szkołą określonych w rozporządzeniu w sprawie pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁵⁸³. Przepisy definiują takie obszary działania szkoły i poradni, w których współpraca obu placówek pozwala na wzajemne uzupełnianie się i komplementarne wykorzystanie zasobów, na przykład poprzez: wzajemne uczenie się w ramach spotkań zespołów nauczycieli i specjalistów, udział w posiedzeniach rad pedagogicznych czy wspólne rozwiązywanie problemów⁵⁸⁴. W opisie wielu działań mieszczących się w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej wymienia się właśnie działania ukierunkowane na nauczyciela, m.in. są to działania doradcze, edukacyjne. W ramach udzielanej w/w pomocy dla nauczycieli przewiduje się porady, konsultacje oraz zajęcia warsztatowe.

Biblioteki pedagogiczne to ważny punkt na mapie wsparcia nauczycieli. Towarzyszą nauczycielom wspierając ich rozwój zawodowy, a tym samym biorą udział w procesie podnoszenia jakości pracy szkoły. Jednym z głównych zadań tych placówek określonych mianem „wspomagania” jest: organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy w szczególności poprzez wymianę doświadczeń⁵⁸⁵.

Rozporządzenie z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli zawiera informacje dotyczące wielu szczegółowych zadaniach ośrodków doskonalenia nauczycieli. To jedna z instytucji najszerzej wspierająca nauczycieli, przedstawiająca różnorodną ofertę, odpowiadająca na rozmaite potrzeby nauczycieli⁵⁸⁶.

W wyniku działań ośrodków doskonalenia powinna nie tylko zwiększyć się efektywność pracy nauczycieli, ale również rozwój ich osobowości, identyfikacja z zawodem, samorealizowanie się. System wsparcia nauczycieli w obszarach, w których nie są w stanie samodzielnie wypełnić swojej roli, lub które definiują jako „trudne” jest szczególną składową systemu doskonalenia⁵⁸⁷. Sieć instytucji metodycznych, konsultacyjnych, pomocowych,

⁵⁸³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1643).

⁵⁸⁴ Działania poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie edukacji włączającej. Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach ogólnodostępnych.
⁵⁸⁵ www.ore.pl (dostęp: 1.08.2022).

⁵⁸⁶ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli*, (Dz.U. 2019 poz. 1045).

⁵⁸⁷ A. Szczęśna, *Wspierać wspierających...*, op. cit., s. 235.

traktowana jest jako drugie źródło wsparcia profesjonalnego po sieci powiązań w miejscu pracy⁵⁸⁸.

Instytucje wspierające nauczycieli funkcjonujące w otoczeniu szkoły również pomagają im w realizacji skutecznych rozwiązań w różnych obszarach działalności na rzecz uczniów i ich rodzin, a także umożliwiają nauczycielom doskonalenia własnych kompetencji. Taka współpraca z instytucjami w środowisku lokalnym szkoły pozwala również z innej perspektywy spojrzeć na sytuacje trudne pojawiające się w trakcie wypełniania zawodowych obowiązków oraz ocenić dany problem z innej perspektywy. Zwykle są to działania o charakterze profilaktycznym i wychowawczym, realizowane na terenie szkoły bądź poza nią. Takie „wspólne doświadczenia” sprzyjają zwiększeniu zaufania i otwartości we wzajemnych kontaktach, wdrażaniu do codziennej praktyki skutecznych rozwiązań oraz umożliwiają przełamywanie schematów dotychczasowego działania.

W sytuacjach bezradności, niemożności, frustracji, przeżywania wątpliwości co do własnej skuteczności dydaktycznej czy wychowawczej, a także w momentach zmęczenia, przeciążenia i wyczerpania, które nierzadko stanowią codzienność nauczycieli, doświadczenie wsparcia społecznego ułatwia funkcjonowanie w życiu zawodowym i osobistym. Jest ono niejako „środkiem zaradczym, antidotum na bezradność i bezsilność w rdzeniu sobie z problemami”⁵⁸⁹.

2.2.3. Wsparcie nauczycieli w warunkach pandemii Covid-19

Sytuacja pandemii postawiła wszystkich (bez względu na płeć, wiek, kolor skóry, status społeczny czy pochodzenie) w wyjątkowym położeniu. W sferze życia prywatnego, zawodowego i społecznego pojawiło się wiele komplikacji i wyzwań. Wysiłek związany z realizowaniem licznych zadań, szukaniem rozwiązań i pokonywaniem trudności w czasie przedłużającej się izolacji, powoduje obniżenie energii życiowej, dezorientację i zagubienie. Posiadane przez jednostki zasoby fizyczne i psychiczne mogą słabnąć, nie wystarczać, wymagać odnowy. Pandemia koronawirusa zmieniła sposób naszego społecznego funkcjonowania, zmuszając nas do ograniczenia kontaktów bezpośrednich, wykonywania pracy bądź nauki w sposób zdalny czy zaprzestania lub ograniczenia pewnych aktywności (np. podróżowania). Wprowadzenie licznych restrykcji i czasowa całkowita izolacja społeczna skutkowały licznymi sytuacjami trudnymi, kryzysami, doświadczeniami urazowymi, których konsekwencje odczuwane są przez całe społeczeństwo. Jak pokazało wiele prowadzonych w tym czasie badań społecznych,

⁵⁸⁸ P. Kwiatkowski, *Wsparcie od partnera życiowego a stres zawodowy nauczyciela - wychowawcy*, [w:] M. Heine (red.), *Następstwa dysfunkcjonalności rodziny*, „Acta Universitatis Wratislaviensis: Prace Pedagogiczne”, tom CXVII, Wrocław 1997, s. 70.

⁵⁸⁹ B. Jakimiuk, *Wsparcie społeczne w miejscu pracy...*, *op. cit.*, s. 209.

to trudne doświadczenie wpłynęło nie tylko na nasze zdrowie fizyczne, relacje i związki, ale także na poczucie bezpieczeństwa i myślenie o przyszłości. Pandemia koronawirusa stała się kwintesencją społeczeństwa ryzyka. Nikt nie czuje się pewny swojego zdrowia, utrzymania miejsca pracy, pozycji społecznej⁵⁹⁰. W sytuacji niepewności związanej z kryzysem nasila się społeczna potrzeba wsparcia w różnych obszarach ludzkiej egzystencji, szczególnie z powodów narastającego napięcia, niepewności i lęku, który towarzyszy całemu społeczeństwu. Samo znalezienie się w nowej sytuacji wywołało szok i przerażenie, gdyż aktualna sytuacja jest pełna zagrożeń, a przyszłość niepewna i trudna do przewidzenia⁵⁹¹. Można powiedzieć, że przyszło nam żyć w stanie przejściowym, między starą a nową normalnością. Według Piotra Długosza⁵⁹² nowa pandemiczna rzeczywistość zasługuje na miano wielkiego socjologicznego eksperymentu na globalną skalę, którego skutki częściowo już znamy, natomiast kolejne jego następstwa będą się dopiero ujawniać za jakiś czas. Trzeba się liczyć z tym, że niezmierzone, uboczne efekty samej pandemii oraz wprowadzonych prób jej ograniczenia będą niejednokrotnie zaskakiwać nas zarówno swoją treścią i rozmiarem, jak również czasem i miejscem wystąpienia.

Skutki ogólnoswiatowej pandemii w szczególny sposób dotknęły środowisko szkolne postawiły uczniów i ich rodziców, nauczycieli oraz dyrektorów, na wszystkich szczeblach edukacji, w trudnym położeniu, wymusiły inny model działania, głównie ze względu na zmianę sposobu funkcjonowania większości instytucji edukacyjnych: z tradycyjnego na zapośredniczony. Wprowadzone restrykcje wymusiły szybkie zmiany w trybie nauczania z docelowym całkowitym przejściem na nauczanie zdalne. Zarówno system szkolnictwa w Polsce, jak i poszczególne jego podmioty składowe były słabo przygotowane do takiej transformacji. Jednocześnie w trybie przyspieszonym podejmowano zarówno działania administracyjne, jak i – a może przede wszystkim – działania przystosowawcze na poziomie poszczególnych jednostek oświatowych⁵⁹³. Zamknięcie szkół spowodowało, że na dyrektorach i nauczycielach złożono odpowiedzialność za organizację nauczania zdalnego. Podjęcie kształcenia z wykorzystaniem technologii telekomunikacyjnych i teleinformatycznych (synchronicznych i asynchronicznych), nie było jak wcześniej wyborem metod atrakcyjnym

⁵⁹⁰ P. Długosz, *Trauma pandemii Covid - 19 w polskim społeczeństwie*, CeDeWu, Warszawa 2021, s. 10.

⁵⁹¹ Takie społeczne nastroje ilustrują wyniki badań zrealizowanych przez CBOS w grudniu 2020r. Dotyczyły one samopoczucia Polaków w 2020 r. Na pytanie dotyczące obecnych nastrojów wśród ludzi, z którymi styka się Pan(i) na co dzień w zakładzie pracy, uzyskano następujące odpowiedzi: pewne odprężenie i zadowolenie, że jest trochę lepiej 19% (w 2019r. 33%), ogólne odprężenie i wiara, że będzie lepiej 11% (w 2019 r. 45), lęk, obawa, co przyniesie przyszłość, niepewność jutra 44% (w 2019r. 30%), ogólne niezadowolenie, brak wiary w jakakolwiek poprawę 15% (w 2019r. 9%), apatia, rezygnacja, pogodzenie się z losem 12% (w 2019r. 12%), J. Scovil, *Samopoczucie Polaków w 2020*, CBOS, Warszawa 2021, s. 8.

⁵⁹² *Ibidem*.

⁵⁹³ K. Gurba, *Edukacja na odległość w czasie pandemii w ocenie dyrektorów szkół*, [w:] N. G. Pikuła, K. Jagielska, J. M. Łukasik, *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie Kraków 2020, s. 151, (dostęp: 13.01.2021).

proces edukacji, ale obowiązkiem realizowanym niezależnie od poziomu własnych kompetencji w tej dziedzinie, wiedzy i gotowości⁵⁹⁴. Szczególne okoliczności generowały potrzebę zapotrzebowanie na nowe rozwiązania w edukacji realizowanej w zasadzie poza murami szkół za pomocą rozmaitych form organizacyjnych oraz nowatorskich metod i technicznych środków przekazu informacji⁵⁹⁵. Nauczycielom przyszło mierzyć się z nowymi wyzwaniami lub nawet koniecznością przeorganizowania życia zawodowego, musieli szybko wprowadzać innowacje do swoich warsztatów pracy, stosowanych metod, aby zapewnić ciągłość i wysoką jakość procesu kształcenia⁵⁹⁶. Szkoły przez wiele miesięcy pracowały w zmieniającym się trybie: stacjonarnym, zdalnym lub hybrydowym⁵⁹⁷ – wyznaczały go obostrzenia nakładane kolejnymi

⁵⁹⁴ K. Śliż, *Doświadczenia nauczycieli w czasie edukacji zdalnej podczas pierwszego etapu pandemii*, [w:] E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2020, s. 95, <https://wydawnictwoepisteme.pl/> (dostęp: 29.10.2022).

⁵⁹⁵ J. Madalińska-Michalak, *Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne nauczycieli*, „Forum Oświatowe” 2020, Vol. 32, No 2(64), s. 54.

⁵⁹⁶ “UNESCO; UNICEF; World Bank. 2020. *What Have We Learnt?: Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700> License: CC BY-SA 3.0 IGO.” (dostęp: 12.12.2021).

⁵⁹⁷ Potwierdzeniem zmienności trybów kształcenia i dynamicznych zmian w systemie pracy placówek oświatowych są fragmenty z podsumowania roku szkolnego 2019/2020 oraz roku szkolnego 2020/2021 opublikowane przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl> (dostęp: 9.11.2021),

Kalendarium najważniejszych zmian w systemie oświaty w roku szkolnym 2019/2020 wynikających z epidemii koronawirusa:

- od 12 marca – czasowe zawieszenie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej jednostek systemu oświaty;
- od 16 marca – działania przygotowawcze do obowiązkowej pracy jednostek systemu oświaty w trybie zdalnym;
- od 25 marca – jednostki systemu oświaty realizują zadania z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (lub w inny sposób);
- od 4 maja – powrót poradni psychologiczno-pedagogicznych do pracy w systemie stacjonarnym; praktyki zawodowe u pracodawców dla słuchaczy szkół policealnych; kształcenie praktyczne na kursach;
- od 6 maja – przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych oraz inne formy wychowania przedszkolnego mogą zdecydować o kontynuacji działalności;
- od 18 maja – zajęcia praktyczne przygotowujące do końcowych egzaminów zawodowych dla słuchaczy ostatnich semestrów szkół policealnych; zajęcia praktyczne z nauki jazdy pojazdami silnikowymi dla uczniów klas III branżowych szkół I stopnia; zajęcia z wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze i rewalidacyjne; otwarcie schronisk młodzieżowych i innych placówek organizujących zajęcia pozaszkolne;
- od 25 maja – praktyki zawodowe u pracodawców dla uczniów III klas technikum; zajęcia opiekuńczo-wychowawcze z możliwością prowadzenia zajęć dydaktycznych dla uczniów klas I-III szkół podstawowych; konsultacje z nauczycielami w szkołach dla uczniów VIII klas i maturzystów; staże uczniowskie dla uczniów klas III branżowej szkoły I stopnia oraz technikum;
- od 1 czerwca – konsultacje z nauczycielami w szkołach dla wszystkich uczniów; zajęcia praktyczne dla uczniów klas III branżowych szkół I stopnia; zajęcia praktyczne z zakresu nauki jazdy pojazdami silnikowymi dla uczniów klas III technikum; praktyki zawodowe dla wszystkich uczniów technikum;
- od 29 czerwca – zajęcia praktyczne u pracodawców dla wszystkich uczniów branżowej szkoły I stopnia będących młodocianymi pracownikami.

Rok szkolny 2020/2021 – kalendarium najważniejszych zmian w systemie oświaty wynikających z epidemii koronawirusa:

- 1 września 2020 r. – wszyscy uczniowie rozpoczęli naukę stacjonarną;
- od 24 października 2020 r. uczniowie klasy IV-VIII szkoły podstawowej oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych (od 19 października 2020 r. uczniowie szkół ponadpodstawowych (w strefie żółtej i czerwonej) do 16 maja 2021 r. – kształcenie na odległość;

rozporządzeniami w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem Covid-19. Sytuacji tej towarzyszył niepokój, obniżenie poczucia pewności i bezpieczeństwa. Realia pandemii, stwarzając poczucie zagrożenia i niepewności związanej z jej rozwojem, nosi znamiona sytuacji trudnej⁵⁹⁸. Każda sytuacja nosząca znamiona trudnej ma swoją specyfikę, dynamikę i kontekst społeczny, natomiast różnice w sposobach przeżywania i radzenia sobie z nimi wynikają z doświadczeń generacyjnych, a przede wszystkim z różnic indywidualnych. Swoiste sposoby radzenia sobie szczególnie uwidoczniła właśnie sytuacja pandemii – zwłaszcza pierwszy etap związany z izolacją społeczną, licznymi ograniczeniami, niepokojem, nieprzewidywalnością sytuacji, w której znalazły się jednostki i ich bliscy. To, jak ludzie funkcjonowali w tym zdecydowanie trudnym okresie, w dużym stopniu zależało od:

- ich wcześniejszej sytuacji życiowej, a więc np. tego, czy i jakimi zasobami materialnymi, finansowymi, jakimi możliwościami indywidualnego działania dysponowali;
- ich doświadczeń w trakcie epidemii, np. czy ich samych, ich bliskich dotknęła choroba, czy utrzymali pracę, czy mieli z czego żyć, czy pozostali bez środków do życia, czy zostali odizolowani, czy też mogli przebywać ze swoimi najbliższymi, czy mieli możliwość podejmowania inspirującej aktywności, czy też musieli skoncentrować się na sprawach niezbędnych do życia⁵⁹⁹.

W zaistniałej sytuacji, nauczyciele, uczniowie i ich rodzice/ opiekunowie stanęli przed dużym wyzwaniem, jakim okazała się edukacja zdalna, która w związku z epidemią Covid-19

-
- od 9 listopada 2020 r. do 17 stycznia 2021 r. – klasy I-III szkoły podstawowej przeszły na kształcenie na odległość;
 - od 18 stycznia 2021 r. do 28 lutego 2021 r. – klasy I-III szkoły podstawowej – nauczanie stacjonarne;
 - od 1 marca 2021 r. nastąpiło zróżnicowanie formy nauki klas I-III szkoły podstawowej w regionach:
 - od 1-14 marca br. – województwo warmińsko-mazurskie hybrydowo ,
 - od 15 do 28 marca br. – hybrydowo 4 województwa (lubuskie, mazowieckie, pomorskie i warmińsko-mazurskie),
 - od 22 marca do 11 kwietnia br. uczniowie wszystkich klas szkół podstawowych dla dzieci i młodzieży w całym kraju – kształcenie na odległość,
 - od 12 kwietnia do 25 kwietnia 2021 r. – kształcenie na odległość (od 19 kwietnia 2021 r. przedszkola stacjonarnie oraz przedłużenie ograniczeń w funkcjonowaniu pozostałych jednostek systemu oświaty do 25 kwietnia 2021 r.),
 - od 26 kwietnia do 2 maja 2021 r. lekcje w trybie hybrydowym w klasach I-III w szkołach podstawowych w 11 województwach: zachodniopomorskim, pomorskim, warmińsko - mazurskim, lubuskim, kujawsko-pomorskim, mazowieckim, podlaskim, świętokrzyskim, lubelskim, podkarpackim, małopolskim. Uczniowie z pozostałych klas mieli zajęcia na dotychczasowych zasadach. W pozostałych województwach, tj.: śląskim, dolnośląskim, wielkopolskim, łódzkim i opolskim, uczniowie uczyli się dalej na odległość.
 - 29 marca 2021 r. – 18 kwietnia 2021 r. – zamknięte przedszkola;
 - od 3 maja br. klasy I-III szkoły podstawowej w całym kraju wróciły do nauki w trybie stacjonarnym;
 - od 17 maja 2021 r. do 30 maja 2021 r. klasy IV-VIII szkoły podstawowej i uczniowie szkół ponadpodstawowych – nauka w trybie hybrydowym;
 - od 31 maja 2021 r. uczniowie powrócili do regularnej nauki stacjonarnej.

⁵⁹⁸ K. Śliż, *Doświadczenia nauczycieli w czasie edukacji zdalnej...*, op. cit., s. 105.

⁵⁹⁹ K. Kuszak, *Jaką lekcją jest doświadczenie epidemii Covid-19?*, [w:] K. Kuszak (red.), *Covid-19. Nowe wyzwania dla nauczyciela, ucznia i rodzica*, nr 1, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2020, s. 16.

rozpoczęła się niespodziewanie. Dla jednych z dnia na dzień, dla innych z tygodnia na tydzień. Obowiązywała w przedszkolach, szkołach na uczelniach wyższych i bardzo trudno było wtedy określić, kiedy się zakończy, ponieważ uzależniona była od sytuacji epidemiologicznej, która ulegała ciągłym zmianom.

Wysokie wymagania stawiano w zakresie zaprojektowania procesu kształcenia na odległość oraz jego realizacji szczególnie nauczycielom, od których społeczeństwo oczekiwało zadawalających efektów. Nagle stanęły przed nimi zadania, które dotyczyły organizacji procesu nauczania, jak i radzenie sobie ze wszystkimi negatywnymi skutkami, jakie sytuacja pandemii wywołała w uczniach i ich bliskich. Dla wielu przedstawicieli profesji nauczycielskiej nowe okoliczności oraz wyzwania okazały się trudne, ponieważ „tradycyjne modele nauczania >>face to face<< nie przełożyły się na środowisko nauki zdalnej, bez względu na rodzaj używanego kanału”⁶⁰⁰. Trwająca pandemia obnażyła polski system oświaty, uwidoczniło się wówczas wiele problemów, które rzutowały na sprawność i jakość zajęć online, mimo iż szeroka gama narzędzi cyfrowych przeznaczonych do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem środków, technik i metod pracy na odległość, wydawała się stwarzać ogromne możliwości dla przebiegu edukacji zdalnej, w tym trudnym dla świata okresie. Jednak już pierwsze dni, a potem tygodnie, pokazały, że sytuacja jest o wiele bardziej złożona, niż pierwotnie wszystkim się wydawało. Technologiczne wyposażenie placówek, poziom kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów, dostępność cyfrowych materiałów dydaktycznych, metodyka nauczania online, a przede wszystkim szereg kwestii społecznych, związanych z edukacją na odległość sprawiły, iż edukacja zdalna stała się bardzo dużym wyzwaniem zarówno dla samych placówek, a przede wszystkim dla nauczycieli i uczniów⁶⁰¹ oraz ich rodziców, ponieważ niemal „każde gospodarstwo domowe stało się klasą”⁶⁰².

W sytuacji gdy edukacja zdalna, będąca jeszcze kilka tygodni wcześniej tylko opcją, z której nauczyciele mogli korzystać w wybranym przez siebie zakresie, stała się koniecznością i jedynym dostępnym sposobem prowadzenia działań edukacyjnych, prowadzono szereg badań wśród nauczycieli, uczniów, rodziców oraz dyrektorów szkół, które miały na celu analizę bieżącej sytuacji, zebranie opinii na temat pierwszych doświadczeń działań edukacyjnych w nowych okolicznościach oraz pokazanie, z jakimi problemami borykają się przedstawiciele w/w grup społecznych⁶⁰³. Ponadto prezentowane w licznych raportach wyniki odnosiły się do

⁶⁰⁰ M. Barron, C. Cobbo, A. Munoz-Najar, I. Sanchez-Ciarrusta, *The changing role of teachers and technologies amidst the COVID 19 pandemic: key findings from a cross-country study*, February 18, 2021, www.worldbank.com (dostęp: 12.12. 2021).

⁶⁰¹ M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Edukacja zdalna w czasie Covid-19. Raport z badania*, Warszawa 2020, s. 3, <https://kometa.edu.pl/> (dostęp: 20.12.2020).

⁶⁰² M. Barron i in., *The changing role of teachers...*, *op.cit.*

⁶⁰³ Takie wyniki możemy znaleźć m. in. w raportach: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid - 19*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2020,

kwestii wsparcia społecznego nauczycieli. To niezmiernie ważna kwestia, gdyż w zaistniałych warunkach nauczyciel wymagał podwójnej uwagi i wsparcia, z racji tego że sam stanowił źródło wsparcia dla swoich uczniów i ich opiekunów w codziennym mierzeniu się z różnymi problemami oraz dlatego że w nowych okolicznościach często doświadczał trudności. Komplikacje wynikały przede wszystkim z poszukiwania po omacku nowych sposobów realizacji misji i pracy. Podczas tych poszukiwań nauczyciele byli bombardowani wieloma, często sprzecznymi wymaganiami czy zaleceniami; pojawiało się w tym czasie mnóstwo ofert szkoleń i kursów oraz informacji o narzędziach oraz sposobach ich wykorzystania, trudności przysparzały nawet wybór najwłaściwszej propozycji. To oczywiście nie jedyne aspekty funkcjonowania nauczyciela w warunkach zdalnej edukacji, które wskazują na potrzebę wsparcia. W raporcie opracowanym przez Annę Buchner, Martę Majchrzak oraz Marię Wierzbicką⁶⁰⁴ czytamy, że realizacja edukacji w trybie zdalnym to dla większości nauczycieli wielkie wyzwanie, do którego nie byli wcześniej przygotowani, „papierek lakmusowy kompetencji cyfrowych nauczycieli”⁶⁰⁵. Autorki określiły nawet edukację zdalną (biorąc pod uwagę opinie nauczycieli biorących udział w badaniu) jako „wyzwanie i walkę”, co jeszcze bardziej przekonuje o konieczności udzielania wsparcia nauczycielom. Takie odczucia nauczycieli nie powinny dziwić, ponieważ, „nauczyciele znaleźli się w bardzo nietypowej sytuacji i w ekstremalnie krótkim czasie musieli zmienić nawyki prac”⁶⁰⁶. Jak deklarują pytani:

- z edukacją zdalną mieli do tej pory styczność nieliczni z nich;
- doświadczyli braków sprzętowych i kłopotów z łączem internetowym oraz wskazali na podobne sytuacje u uczniów;
- odczuli problemy w kontaktach z rodzicami;
- mieli problemy z organizacją przestrzeni i czasu w swoich domach na prowadzenie edukacji zdalnej;
- czasochłonność całego procesu stanowiła poważny problem dla większości badanych.

Wymienione problemy to nie jedyne, na które wskazywali ankietowani. Wśród odpowiedzi pojawiły się także:

- obawa o niezrealizowanie podstawy programowej i konsekwencje ze strony

G. Ptaszek, G. D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020; M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Edukacja zdalna w czasie Covid-19. Raport z badania*, Warszawa 2020; J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa Covid-19. Z dystansem o tym co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, Warszawa 2020, P. Sobiesiak-Penszko, F. Pazderski, *Dyrektorzy do zadań specjalnych - edukacja zdalna w czasie pandemii. Prezentacja wyników badań*, Lekcja: Enter, 2020; S. Jaskulska, B. Jankowiak, *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii Covid-19*, Poznań 2020.

⁶⁰⁴ A. Buchner, M. Majchrzak, M. Wierzbicka, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*, Centrum Cyfrowe, kwiecień 2020, <https://centrumcyfrowe.pl/> (dostęp: 14.10.2022).

⁶⁰⁵ W. Furmanek, *Nowa praca nauczyciela...*, op. cit., s. 354.

⁶⁰⁶ *Ibidem*.

kuratorium;

- obciążenie biurokracją (rozbudowana sprawozdawczość zabierająca wiele czasu);
- brak jasnych wytycznych od dyrekcji lub ze strony ministerstwa jak realizować edukację zdalną;
- obawa o upublicznianie wizerunku i hejt;
- strach o wynagrodzenie i frustracja w związku z niewypłacaniem nadgodzin;
- problem z wystawianiem ocen (kogo oceniają?, jak weryfikować samodzielność?);
- problemy psychologiczne własne i uczniów⁶⁰⁷.

W podsumowaniu wyników badań Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego⁶⁰⁸ z czerwca 2020 r. czytamy, iż oprócz poczucia braku przygotowania nauczycieli do edukacji zdalnej⁶⁰⁹, poważny problem dla nauczycieli stanowiły:

- widoczny brak wsparcia pedagogów ze strony placówki, w której są zatrudnieni;
- brak koordynacji odbywającego się na nowych warunkach i w nowych okolicznościach procesu dydaktycznego ze strony szkoły;
- fakt, iż nauczyciele nie do końca wiedzą jak powinno wyglądać i na czym polegać nauczanie zdalne (nie potrafią dokładnie określić swojej roli w tym procesie).

W raporcie „Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?”⁶¹⁰ Autorzy zwrócili uwagę także na bardzo istotny aspekt zdalnej edukacji, mianowicie na aktualne poczucie psychiczne i fizyczne nauczycieli i uczniów oraz na jakość i ilość ich kontaktów ze współpracownikami oraz na higienę cyfrową w trakcie kształcenia online. Wyniki wskazały, iż w tych zakresach wielu nauczycielom także potrzebne było wsparcie.

W związku z powyższym warto przyjrzeć się, na jakie wsparcie nauczyciele mogli liczyć w czasie przedłużającej się edukacji zdalnej. Jakie formy pomocy zostały im zaoferowane i z jakich źródeł pochodziło wsparcie?

Z raportu „Dyrektorzy do zadań specjalnych - edukacja zdalna w czasie pandemii. Prezentacja wyników badań,”⁶¹¹ dowiadujemy się, iż w przystosowaniu się do nowej rzeczywistości pomogły szkołom przede wszystkim władze samorządowe, ale prawie 1/5 musiała radzić sobie sama. Badania pokazują ponadto, iż ważne źródła wsparcia stanowiły:

⁶⁰⁷ *Ibidem*.

⁶⁰⁸ M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Edukacja zdalna w czasie Covid-19...*, *op. cit.*, s. 14-16.

⁶⁰⁹ Według autorek odczuwanie braku przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć edukacyjnych online należy rozpatrywać w trzech obszarach: 1) przygotowania technologicznego, rozumianego jako brak sprzętu komputerowego (komputerów, laptopów, tabletów), brak odpowiednio szybkiego i stabilnego dostępu do Internetu; 2) przygotowania metodycznego w zakresie przeniesienia zajęć tradycyjnych do świata cyfrowego, rozumianego jako umiejętność doboru odpowiednich narzędzi, metod i treści dostępnych w postaci cyfrowej; 3) braku wystarczających kompetencji cyfrowych wśród nauczycieli.

⁶¹⁰ G. Ptaszek, G. D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z...*, *op. cit.*, s. 28-32.

⁶¹¹ P. Sobiesiak-Penszko, F. Pazderski, *Dyrektorzy do zadań specjalnych...*, *op. cit.*, s. 47.

Ministerstwo Edukacji i Nauki, Kuratorium, rodzice uczniów, nauczyciele (spoza macierzystej jednostki), inne szkoły czy organizacje pozarządowe.

Inne badania⁶¹² dowodzą, iż najpowszechniejsza forma wsparcia w czasie nauczania zdalnego polegała na pomocy informatycznej w zakresie obsługi narzędzi wspomagających kształcenie na odległość. Pozostałe formy wsparcia nauczyciela w procesie edukacji zdalnej to: organizacja szkoleń w ramach WDN rozwijające kompetencje w zakresie metodyki kształcenia na odległość oraz kursy rozwijające kompetencje z zakresu TIK. Ponadto powołano zespoły do kształcenia na odległość zajmujące się koordynacją i wspieraniem działań nauczycieli. Nauczyciele mogli również liczyć na sfinansowanie szkoleń organizowanych poza szkołą, które miały na celu rozwijanie kompetencji przydatnych w kształceniu na odległość.

Autorzy zwrócili także uwagę na oferowane nauczycielom wsparcie psychologiczne i pedagogiczne w szkole. Połowa pytanych o to dyrektorów wskazała, że ich placówka nie oferuje im żadnej pomocy w tym zakresie. Jeśli jednak pomoc tego rodzaju ma miejsce to najczęstszymi formami są:

- rozmowy i porady telefoniczne oraz mailowe z psychologiem;
- konsultacje z pedagogiem szkolnym oraz innymi specjalistami;
- rozmowy z nauczycielami wspomagającymi;
- udostępnienie adresów instytucji wsparcia;
- tworzenie grup na serwisach społecznościowych i komunikatorach.

Polski rząd uruchomił psychologiczne wsparcie dla nauczycieli przeciążonych prowadzeniem zajęć zdalnych⁶¹³. Na stronach rządowych możemy przeczytać, iż naukowcy zaangażowani do tego programu „wspną nauczycieli w pokonywaniu negatywnych skutków pandemii”, jednak dalej z tego samego opisu działania, bardziej wynika, iż jest to program skierowany w dużej mierze do uczniów, a na nauczycielach złożono zadania związane z udzieleniem pomocy dzieciom i młodzieży w związku z ich trudną sytuacją w pandemicznej rzeczywistości oraz pojawianiem się wielu złożonych problemów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych spowodowanych nagłą zmianą warunków życia, a co się z tym wiąże także kształcenia.

Inną formą udzielanego nauczycielom wsparcia w celu realizacji kształcenia zdalnego na wysokim poziomie było rządowe wsparcie „500 plus dla nauczycieli”. W związku z uruchomieniem tego świadczenia, nauczyciele zatrudnieni w jednostkach systemu oświaty,

⁶¹² K. Dynowska-Chmielewska, Ł. Cieślik, K. Sekścińska, A. Trzcńska, A. Gruba, J. Lackowski, P. Długosz, M. Dankiewicz-Berger, M. Muchacki, *Raport z badania: „Kształcenie na odległość oczami dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców”*. Warszawa – Kraków: Centrum Polityk Publicznych. http://politykipubliczne.pl/wp-content/uploads/2020/10/11-Raport-oczami-dyrketorow_Sekscinska23.09.2020-last.pdf (dostęp: 21.01.2022).

⁶¹³ *Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla dzieci i nauczycieli w pandemii*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/program-wsparcia-psychologiczno-pedagogicznego-dla-uczniow-i-nauczycieli-w-pandemii> (dostęp: 08.07.2021).

prowadzący kształcenie na odległość mogli otrzymać 500 zł dofinansowania do zakupu sprzętu, w tym m.in. akcesoriów komputerowych, oprogramowania lub usługi dostępu do Internetu. Rządowa pomoc dla nauczycieli, 500 zł na naukę zdalną, to odpowiedź na postulaty kadry pedagogicznej. Podkreślano, iż głównym celem dofinansowania poniesionych przez nauczycieli wydatków ma być podniesienie jakości kształcenia na odległość, a także refundacja kosztów, jakie ponieśli nauczyciele. Refundacji podlegały wyłącznie zakupy dokonane pomiędzy 1 września a 7 grudnia 2020 roku. Środki przekazane jednostce samorządu terytorialnego, które nie zostały w pełni wykorzystane mogły być przeznaczone na zakup sprzętu komputerowego i oprogramowania dla szkół i placówek. Dla rządu istotne było, aby środki te pozostały w pełni spożytkowane na usprawnienie infrastruktury informatycznej, która później posłuży uczniom.

Ówczesny Minister Edukacji i Nauki podkreślał, że w ciągu zaledwie kilku miesięcy rząd przeznaczył około 1 mld zł na wsparcie szkół, nauczycieli i uczniów w zakresie kształcenia na odległość. To szereg programów takich jak m.in. „Zdalna Szkoła”, „Zdalna Szkoła +”, „Aktywna Tablica”, Ogólnopolska Sieć Edukacyjna, a także szkolenia dla nauczycieli.

Wielość i różnorodność trudności, obciążeń i wyzwań w codziennej pracy nauczyciela jest tak pokaźna, że funkcjonowanie w tym zawodzie, w obliczu gwałtownie dokonujących się, niełatwych do przewidzenia zmian, jest coraz trudniejsze. Wszelkie okoliczności, które czynią profesję nauczycielską tak wymagającą, sprawiają, iż współczesny nauczyciel coraz częściej potrzebuje wsparcia, prosi o nie⁶¹⁴, zgłasza na nie zapotrzebowanie oraz podejmuje próby poszukiwania oparcia i pomocy u innych ludzi czy w różnorodnych instytucjach. Wsparcie społeczne stanowi bardzo istotne zasoby zaradcze jednostki, sprzyjające własnej zaradności, przez co wzmacnia indywidualne strategie radzenia sobie z sytuacją trudną, krytyczną⁶¹⁵. Otrzymywane wsparcie społeczne przyczynia się do wyzwolenia dodatkowej energii potrzebnej do działania w nowych warunkach oraz mobilizuje dodatkowy wysiłek. Wsparcie stanowi zatem impuls pobudzający do działania na rzecz poprawy swojego położenia. Otrzymywane wsparcie społeczne sprzyja podejmowaniu strategii zorientowanych na problem, podczas gdy jego deficyt koreluje ze skłonnością do zachowań zorientowanych na dystansowanie się i ucieczkę⁶¹⁶.

Rzeczywistość nieustannego kryzysu wymusza wzór człowieka zaradnego, zorientowanego, dającego opór przeciwnościom, człowieka pełnomocnego. Niestety, dokonujące się w różnych dziedzinach naszego życia przemiany mają znaczący wpływ na samopoczucie poszczególnych jednostek i grup społecznych. Wiele osób doświadcza zagubienia

⁶¹⁴ Mobilizacja wsparcia - to najprościej rzecz ujmując umiejętność proszenia o pomoc, związana z wieloma cechami osobowościowymi oraz kompetencjami społecznymi.

⁶¹⁵ H. Sęk, *Rola wsparcia społecznego w sytuacji kryzysu...*, op. cit.

⁶¹⁶ K. Ślebarska, *Wsparcie społeczne a zaradność człowieka...*, op. cit., s. 68.

i poczucia bezradności oraz odczuwa niepokój w obliczu nowych wyzwań i wymagań społecznych. Takie odczucia i emocje towarzyszą także wielu współczesnym nauczycielom, którzy każdego dnia muszą radzić sobie z nowymi, nieznanymi i nieprzewidywalnymi zadaniami, sytuacjami i wyzwaniem. Taki stan współczesnego świata nakłada na nauczyciela konieczność radzenia sobie z „płynną rzeczywistością”. W takich okolicznościach wsparcie jest konieczne. Aby funkcjonować w świecie społecznym, człowiek potrzebuje oparcia w drugim człowieku, w grupach odniesienia. Taka bliskość odczuwana przez nauczyciela i poczucie istnienia społecznego zaplecza, sprawia, że nie czuje się osamotniony w sytuacjach kryzysowych. Uczestnictwo w trwałych społecznych zbiorowościach jest ważne z kilku względów:

- daje poczucie przynależności i bezpieczeństwa;
- stwarza możliwość otrzymywania informacji zwrotnych dotyczących własnej osoby;
- dostarcza podstaw do formowania oczekiwań w stosunku do innych⁶¹⁷.

Wśród wielu badaczy panuje przekonanie, że więzy społeczne i dostarczane przez nie wsparcie wywierają pozytywny wpływ na różne aspekty zdrowia fizycznego i psychicznego. Dzieje się tak dzięki licznym funkcjom spełnianym przez kontakty z innymi ludźmi. Joanna Pommersbach⁶¹⁸ wskazuje, iż więzy społeczne:

- są źródłem poczucia bliskości, czyli klimatu, w którym jednostka może wyrażać swoje uczucia w sposób nieskrępowany i bez obaw. Jest to podstawowa i najważniejsza funkcja sieci społecznej;
- zapewniają społeczną integrację (poczucie przynależności); te funkcję spełniają związki przyjacielskie, sąsiedzkie i zawodowe, w których ludzie dzielą się doświadczeniami, informacjami, a także przeżywają podobne sytuacje życiowe;
- umożliwiają zachowania opiekuńcze – czyli nie tylko możliwość otrzymywania, ale i dawania wsparcia;
- kształtują poczucie wartości i samoocenę;
- dostarczają dóbr rzeczowych oraz różnorodnych usług;
- służą radą i przewodnictwem – członkowie sieci dostarczają informacji dotyczących oceny podejmowanych działań lub użytecznych sposobów zachowania się w sytuacji trudnej;
- umożliwiają dostęp do nowych kontaktów i co się z tym wiąże do różnorodnych informacji; wpływa to na zdecydowanie o rozszerzenie możliwości radzenia sobie

⁶¹⁷ G. Caplan, *System oparcia*, [w:] W. Widłak (red.), *Pomoc nieprofesjonalna i grupy wzajemnej pomocy*, Wydawnictwo PTP, Warszawa 1987, s. 18.

⁶¹⁸ J. Pommersbach, *Wsparcie społeczne a choroba...*, *op. cit.*, s. 609.

w trudnych sytuacjach.

Brak powiązań społecznych przyczynia się do spadku odporności na sytuacje trudne, natomiast więzi łączące ludzi sprzyjają aktom pomocy. Widzimy zatem, że relacyjność tych czynników jest istotna dla wsparcia społecznego, jego zaistnienia, jakości oraz efektywności i wywoływanych skutków.

Wsparcie społeczne może być niezbędne do dokonania reinterpretacji wydarzeń życiowych, tak aby uczynić sytuację mniej bolesną, doskwierającą, aby nadać sens przeżywanym problemom, działa jako bariera, gdy osoba jest narażona na stres⁶¹⁹.

⁶¹⁹ O. S Dalgard, S. Bjørk, K. Tambs, *Social support, negative life events and mental health*, "The British Journal of Psychiatry" 1995, 166(1), 29-34.

3. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

3.1. Przedmiot i cele badań

Dynamika zmian współczesnego świata, przeplatanie się w nim rzeczywistości realnej i wirtualnej utrudnia radzenie sobie z codziennymi, często nowymi zadaniami i wzmaga zagubienie. W wielu przypadkach stanowi źródło napięć i niepokojów osobistych, co z kolei przekłada się na charakter relacji z otoczeniem. Wyzwała to różne reakcje osób: od poddawania się biegowi zdarzeń bez próby ich zrozumienia, poprzez poszukiwanie rady i wsparcia, po samodzielne poszukiwanie dróg wyjścia⁶²⁰. Taka ogólna kondycja dzisiejszego społeczeństwa odzwierciedla się w funkcjonowaniu współczesnych nauczycieli. To grupa zawodowa dość zróżnicowana, jednak zjawiska dzisiejszego świata nie pozostają bez wpływu na jej aktualną sytuację. Nauczyciele na co dzień mierzą się z trudnościami wynikającymi z nieustannie dokonujących się przemian, zarówno w wymiarze globalnym, jak i lokalnym. Odpowiadają za proces dydaktyczny i wychowawczy dzieci i młodzieży, niezależnie od tego czy podejmowane przez nich działania są standardowymi czynnościami, czy stanowią odpowiedź na wcześniej nieznaną sytuację. Aktywność nauczycieli w wielowymiarowej i dynamicznej rzeczywistości w połączeniu ze źródłami, treściami i charakterem trosk, które przeżywają, sprawia, że dużo mówi się o konieczności wsparcia tej grupy zawodowej oraz odczuwanych przez nauczycieli brakach w tym zakresie.

Przeprowadzona w rozdziałach teoretycznych analiza obecnej sytuacji społecznej oraz zjawiska, jakim jest wsparcie społeczne, pozwala uznać je za istotny element profesjonalnego funkcjonowania współczesnego nauczyciela w zawodzie. Ważność i aktualność problematyki wsparcia spowodowały podjęcie badań dotyczących działań wspierających nauczyciela, oczekiwań w tym zakresie oraz aktywności nauczyciela w zakresie jego poszukiwania. Szukając wyjaśnienia tych zagadnień, uwagą objęto nauczycieli szkół podstawowych o różnym stażu pracy, stopniu awansu zawodowego i wieku. Mając na uwadze konieczność podejścia całościowego i wieloaspektowego w prowadzonych badaniach, zdecydowano się na zastosowanie strategii ilościowo-jakościowej. Postawione problemy badawcze wymagają zastosowania obu podejść jako wzajemnie uzupełniających się i niezależnych. Strategia triangulacji⁶²¹ polega na łączeniu różnych teorii, metod, danych i/lub ujęć badaczy w trakcie realizacji badań dotyczącego

⁶²⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Jak wspierać nieoczekujących wsparcia? O potrzebie kształtowania świadomości krytycznej*, [w:] M. Piorunek (red.), *Spoleczne i jednostkowe...*, op. cit., s. 47-49.

⁶²¹ W. Dróżka, *Triangulacyjna perspektywa badań w pedagogice*, [w:] A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa - Kielce 2001, s. 271.

jednego zagadnienia⁶²². Triangulację badań rozumiemy jako wzajemnie uzupełniające się, a nie konkurencyjne metody ilościowe i jakościowe⁶²³, dzięki którym możliwe jest łączenie badań ilościowych i jakościowych⁶²⁴. W takim podejściu oczekuje się, iż jednocześnie zastosowanie metod ilościowych i jakościowych pozwoli na eliminację błędów konkretnych metod oraz uzupełni wyniki na poszczególnych etapach postępowania badawczego⁶²⁵.

W pedagogice zasadne jest stosowanie obu tych podejść jednocześnie. „W toku badań jakościowych poznaje się świat przeżyć wewnętrznych, świat emocji, oczekiwań, nastawień, przeświadczeń, chęci, lęków, obaw. Poznanie to (...) jest kluczem do rozumienia i interpretowania postaw i zachowań oraz sytuacji życiowej indywidualnej i społecznej”⁶²⁶ jednostek i grup. Obecnie coraz częściej dostrzega się potrzebę łączenia metod ilościowych i jakościowych w procesie badawczym jako tych, dzięki którym możliwe jest tworzenie pogłębionej i obiektywnej wiedzy. Uzasadnia to Stanisław Palka, który podkreśla, iż pedagogika jest „zarówno nauką społeczną przyjmującą wzorzec empiryczno-analityczny jak i humanistyczną, przyjmującą i rozwijającą wzorzec badań hermeneutyczno-interpretowanych. Zatem by rozpoznać, wyjaśnić i zrozumieć fakty i zjawiska trzeba wziąć oba modele badawcze i wykorzystywać możliwości badań ilościowo-jakościowych”⁶²⁷. Kapitał informacyjny pochodzący z badań jakościowych, wzbogacony o dane z badań empirycznych ilościowych, służących opisowi i wyjaśnianiu faktów, zdarzeń i procesów, daje podstawy do prób całościowego poznania pedagogicznego. Pojawia się zatem potrzeba wiązania – na poziomie metody i praktyki, a nie na poziomie założeń epistemologicznych – w poszukiwaniach poznawczych w pedagogice badań jakościowych z ilościowymi ze względu na istotne cechy poznawcze faktów i zjawisk, z których jedne poddają się liczeniu i mierzeniu, a inne wymagają empatii, wczuwania się, bez możliwości stosowania operacji matematycznych⁶²⁸.

Główną motywacją zastosowania tej strategii był fakt, że o ile oceny spostrzeganego wsparcia społecznego, czynniki warunkujące wsparcie społeczne oraz motywy jego poszukiwania przez nauczycieli szkół podstawowych oraz ich oczekiwania w tym zakresie można zbadać, stosując metody ilościowe, o tyle ukazanie specyfiki realnych możliwości

⁶²² U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 11-15.

⁶²³ T. Jick, *Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action*, *Administrative Science Quarterly* 1979, nr 24(4), p. 602-611.

⁶²⁴ U. Flick, *Jakość w badaniach...*, *op. cit.*, s. 154.

⁶²⁵ P. Kawalec, *Metody mieszane w kontekście procesu badawczego w naukoznawstwie*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2014, nr 1(199), s. 3-22.

⁶²⁶ S. Palka, *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 77.

⁶²⁷ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 60-61.

⁶²⁸ S. Palka, *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych...*, *op. cit.*, s. 77.

wsparcia społecznego współczesnego nauczyciela, poszukiwanie optymalnych rozwiązań w tej dziedzinie, a także dylematy temu towarzyszące wymagać będą podejścia jakościowego badań.

Zgromadzone dane liczbowe, które następnie poddano operacjom statystycznym, umożliwiły podjęcie próby wyjaśnienia i interpretacji badanego problemu oraz weryfikację hipotez o związkach między badanymi zmiennymi. Zastosowanie podejścia jakościowego pozwoliło natomiast „dotrzeć w głąb interesujących zjawisk, osadzonych w ich naturalnym środowisku, stanowiącym zarazem ich kontekst, poznając je takimi, jakie są, a nie sprawdzając, czy zgadzają się z własnym mniemaniem na ich temat”⁶²⁹. Ze względu na złożoność i wielowymiarowość kategorii wsparcia społecznego przychylnie się do postulatu triangulacji. Wydaje się, że dzięki łączeniu danych ilościowych i jakościowych będzie możliwe pełniejsze wyjaśnienie omawianych zagadnień, wielowymiarowe odzwierciedlenie tendencji obserwowanych w badanej grupie, a także określenie relacji pomiędzy analizowanymi zmiennymi⁶³⁰. Wybór ilościowo-jakościowej strategii badawczej i zastosowanie różnorodnych technik gromadzenia danych umożliwiły przeprowadzenie pogłębionej analizy interpretacyjnej oraz wyciągnięcie wniosków na temat wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych.

Początek procesu badawczego zaczyna się od określenia przez badacza przedmiotu badań oraz ich celowości. Hanna Komorowska przedmiot badań definiuje jako „pewne zjawisko mieszczące się w problematyce teorii i praktyki danej subdyscypliny pedagogicznej i wyodrębnionej w celach badawczych”⁶³¹. Według Stefana Nowaka „przedmiot zainteresowania to interesująca badacza dziedzina zjawisk społecznych”⁶³², czyli zjawiska, podmioty, na podstawie których – w odpowiedzi na zadane w procesie badawczym pytanie, badający będzie formułował twierdzenia. Z kolei Jerzy Sztumski przedmiot badań określił „jako wszystko, co składa się na tak zwaną rzeczywistość społeczną, a więc zbiorowości i zbiory społeczne, instytucje społeczne, procesy i zjawiska społeczne”⁶³³.

Kierując się przytoczonymi definicjami, można uznać, iż przedmiot badań stanowi to, co składa się na naszą rzeczywistość społeczną, zarówno w sferze materialnej, jak i osobistych wartości, co odnosi się do tematu i treści naszego procesu badawczego. Przedmiotem poznania podjętych badań uczyniono wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych.

Kolejnym etapem pracy badawczej nad zagadnieniem wsparcia społecznego nauczycieli

⁶²⁹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 278.

⁶³⁰ J. W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych: metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 140-141.

⁶³¹ H. Komorowska, *Metody badań empirycznych w Glottodydaktyce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 77.

⁶³² S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 30.

⁶³³ J. Sztumski, *Wstęp do metodologii i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1995, s. 7.

szkół podstawowych było wyznaczenie celów badań, które w dalszej części posłużyły do sformułowania problemów badawczych. Tadeusz Pilch i Teresa Bauman wychodzą z założenia, iż „zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji. Dopiero takie poznanie prowadzi do wyższych form funkcjonowania wiedzy (...)”⁶³⁴. Zatem cel badań należy postrzegać, jako „złożony czynnik dążeń, do którego osiągnięcia zmierza się w toku postępowania badawczego”⁶³⁵. Władysław Zaczyński natomiast określa cel badań jako „bliższe określenie do czego zmierza badacz, co pragnie osiągnąć w swoim działaniu. (...) Podany w koncepcji cel musi legitymować się konkretnością, jasnością i realnością. Realność celu polega z kolei na wytyczeniu takich zamierzeń, które leżą w granicach możliwości danego badacza”⁶³⁶.

W badaniach uwzględniono zarówno cele teoretyczno-poznawcze, jak i praktyczno-wdrożeniowe.

Cel poznawczo-teoretyczny prezentowanych badań to poznanie i opis specyfiki wsparcia społecznego, a także charakterystyka podmiotowych i demograficznych uwarunkowań wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych. Ważną poznawczą kwestią było określenie źródeł i form wsparcia badanych nauczycieli. Uwzględniono także motywy poszukiwania wsparcia przez nauczycieli, ich potrzeby w tym zakresie oraz zidentyfikowano obszary, w których potrzeba wsparcia odczuwana przez nauczycieli najbardziej się uwidacznia. Opis uzupełniono także o wyjaśnienie zależności między wsparciem społecznym a poczuciem skuteczności zawodowej w obszarach: zadowolenia z prowadzonych zajęć, jakości relacji z uczniami, organizacji procesu dydaktycznego, umiejętności aktywizowania uczniów, otwartości wobec uczniów, a także jego związek ze stresem zawodowym nauczycieli. W zaplanowanej procedurze badawczej uwzględniono ponadto poszukiwanie niektórych uwarunkowań indywidualno-demograficznych wymienionych zmiennych, takich jak: płeć, wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego oraz etap kształcenia w celu poznania ich wpływu na zróżnicowanie otrzymanych wyników.

Założono, że realizacja celu poznawczego w pewnym stopniu pozwoli także osiągnąć określone cele praktyczne. Od strony praktyczno-wdrożeniowej badania służyły sformułowaniu propozycji działań edukacyjnych i społecznych w obszarze wsparcia nauczycieli w celu osiągnięcia przez nich lepszej efektywności. Skupiono się na opracowaniu różnych kierunków działań i rozwiązań skierowanych pod adresem samych nauczycieli, dyrektorów szkół oraz

⁶³⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, *op. cit.*, s. 23.

⁶³⁵ T. Pilch, *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971, s. 49.

⁶³⁶ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 86.

instytucji kształcących, doksztalających i doskonalących nauczycieli. Ich wdrożenie pozwoli na poszerzenia wiedzy nauczycieli na temat dostępnych form wsparcia z uwzględnieniem jego różnych źródeł, minimalizowanie ich poczucia stresu zawodowego, co umożliwi podniesienie poziomu ich funkcjonowania profesjonalnego, a także może przyczynić się do budowania nowoczesnego i skutecznego systemu wsparcia nauczycieli.

3.2. Problemy i hipotezy badawcze

Zasadniczą przesłanką podjęcia badań naukowych jest uświadomienie sobie problemów naukowych i hipotez roboczych⁶³⁷. Warunkiem postępowania badawczego jest zatem precyzyjne określenie problemu badawczego⁶³⁸; to etap, który w znacznej mierze przesądza o sukcesie badawczym⁶³⁹. W literaturze przedmiotu odnajdujemy wiele definicji problemów badawczych. Tadeusz Pilch przez problem badawczy rozumie „pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej, uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, to mówiąc jeszcze inaczej, deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania”⁶⁴⁰. Z kolei inny metodolog, Stefan Nowak, problemy badawcze określa jako „(...) pewne pytania lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie”⁶⁴¹.

W zrealizowanych badaniach przyjęto rozumienie problemów badawczych zgodnie z definicją proponowaną przez Władysława Zaczyńskiego, który stwierdza, że są to „pytania stające się słownym sformułowaniem dostrzeżonych trudności i są jednocześnie dobrowolnie obranymi zadaniami poznawczymi. Owe pytania przechodzą od ogólnych do bardziej szczegółowych”⁶⁴².

Główne problemy badawcze, sformułowane na podstawie analizy literatury podjętego przedmiotu badań oraz wyznaczonych celów poznawczych i praktycznych, przybrały formę następujących pytań:

1. Jaka jest specyfika wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych?

2. Jakie czynniki warunkują wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych?

⁶³⁷ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 103.

⁶³⁸ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984, s. 83.

⁶³⁹ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 219.

⁶⁴⁰ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, *op. cit.*, s. 43.

⁶⁴¹ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970, s. 214.

⁶⁴² W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela...*, *op. cit.*, s. 22.

Z tak sformułowanego problemu głównego wynikają problemy szczegółowe, tworzące następujący układ pytań:

Problemy szczegółowe do problemu głównego pierwszego:

- 1.1. Jakie są formy doświadczanego wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych?
- 1.2. Jakie są źródła doświadczanego wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych?
- 1.3. Jakie są oczekiwania nauczycieli szkół podstawowych w zakresie wsparcia społecznego pochodzącego od współpracowników?
- 1.4. W których obszarach profesjonalnego funkcjonowania nauczycieli szkół podstawowych najbardziej uwidacznia się potrzeba wsparcia?
- 1.5. Jakie są motywy poszukiwania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych?
- 1.6. Jakie zachowania ukierunkowane na poszukiwanie wsparcia przejawiają nauczyciele szkół podstawowych?

Problemy szczegółowe do problemu głównego drugiego:

- 1.1. Jakie cechy indywidualno-demograficzne różnicują wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych?
- 1.2. Jaki jest związek wsparcia społecznego z poczuciem skuteczności zawodowej nauczycieli szkół podstawowych w obszarach:
 - zadowolenia z prowadzonych zajęć;
 - jakości relacji z uczniami;
 - organizacji procesu dydaktycznego;
 - umiejętności aktywizowania uczniów;
 - otwartości wobec uczniów.
- 1.1. Jaki jest związek potrzeby wsparcia nauczycieli szkół podstawowych z jakością relacji w gronie pedagogicznym?
- 1.2. Jaki jest związek wsparcia społecznego z doświadczanym stresem zawodowym nauczycieli szkół podstawowych?
- 1.3. W jaki sposób zmiany w warunkach pracy nauczycieli szkół podstawowych w związku z pandemią Covid-19 wiążą się z odczuwaniem przez nich potrzeby wsparcia społecznego?

Kolejnym krokiem następującym po postawieniu pytań badawczych odnoszących się do strategii ilościowej jest sformułowanie hipotez. Są nimi „wszelkie twierdzenia częściowo tylko uzasadnione, przeto także wszelki domysł, za pomocą którego tłumaczymy dane faktyczne,

a więc i domysł w postaci uogólnienia, osiągniętego na podstawie danych wyjściowych”⁶⁴³. Rozumie się także hipotezy jako domniemania dotyczące „spodziewanego kierunku zależności lub przewidywanego kierunku wydarzeń”⁶⁴⁴ lub „wniosek logiczny z teorii, który odnosi się do dającego się zaobserwować stanu rzeczy”⁶⁴⁵.

Ze względu na to, iż część problemów szczegółowych odnosi się do opinii i osobistych doświadczeń badanych, nosi znamiona zagadnień przynależnych badaniom diagnostycznym, kierując się zatem stanowiskiem Tadeusza Pilcha oraz Krzysztofa Konarzewskiego⁶⁴⁶, postanowiono nie formułować do nich hipotez. Zdaniem Mieczysława Łobockiego⁶⁴⁷ i Stefana Nowaka⁶⁴⁸ wysuwanie hipotez badawczych jest zbędne w badaniach, które mają na celu opis i poznanie jakiegoś stanu rzeczy lub też dokonania jego opisu. Mieczysław Łobocki podkreśla, że „szkodliwość hipotez w takich badaniach polega na tym, że mogą one w sposób tendencyjny i stronniczy wpływać na gromadzenie i selekcję materiału badawczego zgodnie z przyjętymi z góry założeniami”⁶⁴⁹.

W związku z przyjętą procedurą metodologiczną, hipotezy sformułowano do problemów o charakterze zależnościowym, zakładając istnienie powiązań między obserwowanymi zmiennymi.

Do drugiego problemu sformułowano hipotezę następującej treści:

Czynniki indywidualno-demograficzne, poczucie skuteczności zawodowej, doświadczany stres zawodowy oraz zmiany w warunkach kształcenia spowodowane pandemią Covid-19 warunkują wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych.

Uszczegółowienie hipotezy głównej znalazło odzwierciedlenie w następujących hipotezach szczegółowych:

- 1.1. Wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego oraz poziom kształcenia w istotny sposób różnicują wsparcie społeczne nauczycieli.
- 1.2. Wsparcie społeczne jest istotnie związane z poczuciem skuteczności zawodowej w obszarach:
 - zadowolenia z prowadzonych zajęć;
 - jakości relacji z uczniami;
 - organizacji procesu dydaktycznego;
 - umiejętności aktywizowania uczniów;

⁶⁴³ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, *op. cit.*, s. 46.

⁶⁴⁴ J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań naukowych pedagogicznych, T. 2, Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2007, s. 326.

⁶⁴⁵ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 43.

⁶⁴⁶ *Ibidem*, s. 47.

⁶⁴⁷ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, *op. cit.*, s. 135.

⁶⁴⁸ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 25.

⁶⁴⁹ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, *op. cit.*, s. 135.

- otwartości wobec uczniów.
- 1.3. Relacje w gronie pedagogicznym w istotny sposób wpływają na potrzebę wsparcia nauczyciela.
 - 1.4. Wsparcie społeczne jest czynnikiem minimalizującym doświadczanie stresu zawodowego przez nauczycieli szkół podstawowych.
 - 1.5. Zmiany w warunkach pracy nauczycieli szkół podstawowych w związku z pandemią Covid-19 wpływają na odczuwaną przez nich potrzebę wsparcia społecznego.

3.3. Zmienne i ich wskaźniki

Zmienne w badaniach pedagogicznych są próbą uszczegółowienia problemów badawczych. Są nimi zwykle podstawowe charakterystyczne przejawy badanego zjawiska, jego symptomy⁶⁵⁰. Ustalenie zmiennych według Mieczysława Łobockiego pozwala na:

- lepszy opis problemu badawczego;
- zdanie sobie sprawy ze złożoności problemu;
- głębsze zrozumienie problemu⁶⁵¹.

W pedagogice empirycznej występują różne podziały zmiennych. Jednym z przykładów jest podział na zmienne niezależne i zmienne zależne, w związku z kierunkiem zależności między nimi; która z nich wpływa na inne, a która podlega wpływom. W pracy przyjęto podejście Mieczysława Łobockiego, zdaniem którego przez zmienną zależną należy rozumieć „(...) czynniki podlegające wyraźnym wpływom ze strony zmiennych niezależnych”, a przez zmienne niezależne „(...) pewne czynniki powodujące określone zmiany w innych czynnikach (zmiennych)⁶⁵²”. Zmienne precyzują to, na czym badacz będzie się koncentrował, a odnoszą się do właściwości, które różnicują elementy zbioru i grupy⁶⁵³ – w tym przypadku badanych nauczycieli szkół podstawowych.

W badaniach pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych zmienne wyrażone są najczęściej w formie pojęć, co implikuje konieczność dokonania ich operacjonalizacji w celu ich jednoczesnej identyfikacji i zbadania empirycznego⁶⁵⁴.

W badaniach wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych zmienną zależną globalną stanowi (otrzymywane i spostrzegane) wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych, zaś zmienną niezależną globalną – czynniki warunkujące wsparcie. Relacje

⁶⁵⁰ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, *op. cit.*, s. 133.

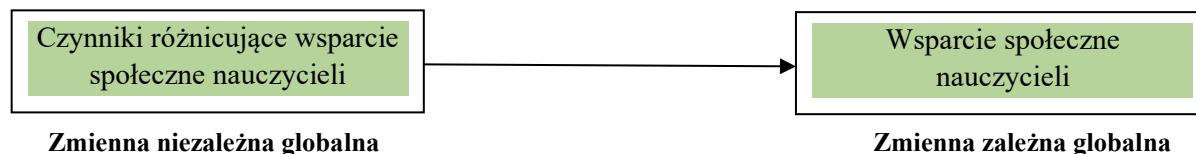
⁶⁵¹ *Ibidem*.

⁶⁵² M. Łobocki, *Metody badań...*, *op. cit.*, s. 74.

⁶⁵³ G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, tłum. M. Zabłocki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 29.

⁶⁵⁴ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, *op. cit.*, s. 131-132.

między zmiennymi ilustruje schemat 10:



Schemat 10. Przyjęte w badaniach zmienne zależne i niezależne globalne.

Źródło: opracowanie własne.

Zwiększeniu mierzalności zmiennych służy określenie ich wskaźników. Wskaźnikami, czyli wartościami opisowymi, badacz posługuje się w celu komunikatywnego scharakteryzowania zmiennych ilościowych i jakościowych. Według Stefana Nowaka „wskaźnikiem jakiegoś zjawiska Z nazywać będziemy takie zjawisko W, którego zaobserwowanie pozwoli nam (w sposób bezwyjątkowy lub z określonym czy choćby wyraźnym od przeciętnego prawdopodobieństwem) określić, iż zaszło zjawisko Z”⁶⁵⁵. Prawidłowe ustalenie wskaźników w znacznym stopniu przyczynia się do poprawnego zorganizowania badań oraz rozwiązania postawionych problemów.

Zmienne globalne i szczegółowe oraz wyniki przyjęte w badaniach zestawione zostały w tabelach. Tabela 5 przedstawia przyjęte w badaniach zmienne zależne i ich wskaźniki.

Tabela 5. Przyjęte w badaniach zmienne zależne i ich wskaźniki

ZMIENNA ZALEŻNA GLOBALNA	
Wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych	
ZMIENNE ZALEŻNE SZCZEGÓŁOWE	WSKAŹNIKI EMPIRYCZNE
1. Formy wsparcia	Wyniki badań uzyskane na podstawie autorskiego kwestionariusza ankiety – wskazań dotyczących rodzajów wsparcia otrzymywanych w miejscu pracy, doświadczanych ze strony grona pedagogicznego oraz form wsparcia uzyskiwanych podczas realizacji kształcenia zdalnego. Dodatkowo informacje otrzymane podczas wywiadów z przedstawicielami instytucji wspierających szkoły i nauczycieli.

⁶⁵⁵ Za: J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993, s. 146.

2. Źródła wsparcia	Wyniki badań uzyskane na podstawie autorskiego kwestionariusza ankiety – dotyczące osób i instytucji będących źródłem wsparcia w chwilach przeżywania trudności przez nauczycieli oraz informacje pochodzące z wywiadów z przedstawicielami instytucji wspierających szkoły i nauczycieli.
3. Oczekiwania nauczycieli wobec wsparcia	Wyniki badań uzyskane na podstawie autorskiego kwestionariusza dotyczące oczekiwań w zakresie udzielania konkretnej pomocy przez współpracowników, przełożonych i instytucje oraz informacje pochodzące z wywiadów z przedstawicielami instytucji wspierających szkoły i nauczycieli.
4. Motywy poszukiwania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych	Wyniki badań uzyskane na podstawie autorskiego kwestionariusza ankiety dotyczące motywów poszukiwania przez nauczycieli wsparcia i przeżywanych przez nich trudności w pracy zawodowej w relacjach ze współpracownikami, rodzicami, uczniami oraz z przedstawicielami instytucji wspierających. Ponadto informacje zebrane w czasie wywiadów z dyrektorami szkół, psychologami i pedagogami.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6 zawiera informację na temat zmiennych niezależnych ich wskaźników przyjętych w badaniach.

Tabela 6. Przyjęte w badaniach zmienne niezależne i ich wskaźniki

ZMIENNA NIEZALEŻNA GLOBALNA	
Czynniki różnicujące wsparcie społeczne	
ZMIENNE NIEZALEŻNE SZCZEGÓŁOWE	WSKAŹNIKI EMPIRYCZNE
1. Płeć	- kobieta - mężczyzna
2. Wiek	- 20 - 25 lat - 26 - 30 lat - 31 - 35 lat - 36 - 40 lat - 41 - 45 lat - 46 - 50 lat - 51 - 55 lat - 56 - 60 lat - 61 - 65 lat

3. Staż pracy	<ul style="list-style-type: none"> - od 1 do 5 lat - od 6 do 10 lat - od 11 do 15 lat - od 16 do 20 lat - od 21 do 25 lat - od 26 do 30 lat - powyżej 30 lat
4. Stopień awansu zawodowego	<ul style="list-style-type: none"> - nauczyciel stażysta - nauczyciel kontraktowy - nauczyciel mianowany - nauczyciel dyplomowany - profesor oświaty
5. Etap kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> - klasy 1 - 3 szkoły podstawowej - klasy 4 - 8 szkoły podstawowej - klasy 1 - 3 i 4 - 8
6. Poczucie skuteczności zawodowej nauczyciela w obszarach: <ul style="list-style-type: none"> • zadowolenia z prowadzonych zajęć • jakości relacji z uczniami • organizacji procesu dydaktycznego • umiejętności aktywizowania uczniów • otwartości wobec uczniów. 	<p>Wyniki badań (wyrażone w wartościach stenowych) uzyskane na podstawie Kwestionariusza Ocena Zajęć Nauczyciela (autorstwa Z. Gasia). Wyniki osiągają poziomy zadowolenia: bardzo niski, niski, przeciętny, wysoki, bardzo wysoki.</p>
7. Jakość relacji w gronie pedagogicznym	<p>Wyniki badań uzyskane na podstawie autorskiego kwestionariusza ankiety - wskazań badanych dotyczących subiektywnych przekonań dotyczących gotowości udzielenia wsparcia przez kolegów i koleżanki z pracy, udzielanie przez nich konkretnej pomocy w chwilach przeżywania przez nauczyciela trudności.</p>
8. Poczucie stresu zawodowego nauczyciela	<p>Wyniki badań (wyrażone w wartościach stenowych) uzyskane na podstawie Kwestionariusza Stres w Zawodzie Nauczyciela (autorstwa Z. Gasia). Wyniki osiągają poziomy stresu: bardzo niski, niski, przeciętny, wysoki, bardzo wysoki.</p>

Źródło: opracowanie własne.

3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Weryfikacja postawionych hipotez wymaga zastosowania odpowiednich metod i technik badawczych oraz właściwego doboru narzędzi badawczych, które umożliwiłyby adekwatny pomiar zmiennych istotnych dla analizowanego problemu. Sytuacja współczesnego nauczyciela dynamicznie się zmienia i zależy od wielu czynników, stąd podjęto decyzję o zastosowaniu połączenia metod ilościowych z jakościowymi. Takie powiązanie umożliwi zgromadzenie wyczerpującego materiału empirycznego, a także dogłębną analizę postawionego problemu.

Uzupełnieniem metod ilościowych w badaniach będą metody jakościowe (wywiad pogłębiony oparty na dyspozycjach z dyrektorami szkół, pedagogami i psychologami szkolnymi oraz przedstawicielami instytucji wspierających nauczycieli).

Badania pedagogiczne są czynnością zamierzoną i celową. Dlatego jako proces powinny kierować się pewnymi regułami, które będą kontrolowały postępowanie badacza i przebieg badań. Ważnym krokiem jest ustalenie metody, technik i narzędzi badawczych.

W metodologii badań pedagogicznych metoda jest pojęciem najszerszym i nadrzędnym w stosunku do techniki i narzędzia badawczego. Natomiast technika z kolei jest pojęciem podrzędnym wobec metody i nadrzędnym w stosunku do narzędzia badawczego. To ostatnie ma najwęższy zakres i jest pojęciem podrzędnym zarówno wobec pojęcia metody, jak i pojęcia techniki badawczej. Pojęcie metody badań jest szeroko opisywane w literaturze i posiada wiele definicji.

Ze względu na różnorodność klasyfikacji i brak jednolitych definicji metod, technik i narzędzi dokonano systematyzacji pojęć stosowanych w niniejszej dysertacji, przyjmując za Aleksandrem Kamińskim, iż metoda badań stanowi „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”⁶⁵⁶. Każda z metod posługuje się właściwymi sobie technikami badawczymi, będącymi bardziej uszczegółowionymi sposobami postępowania badawczego⁶⁵⁷. Technika badawcza utożsamiana jest także z bliżej skonkretyzowanymi wskazaniem, określającymi możliwie dokładnie i szczegółowo przebieg organizowanego za jej pomocą procesu badawczego⁶⁵⁸. Przedmiot służący realizacji wybranej techniki badawczej stanowi narzędzie badawcze⁶⁵⁹ i o ile technika badawcza ma znaczenie czasownikowe i oznacza czynność, np. obserwowanie, prowadzenie wywiadu, to narzędzie badawcze ma znaczenie rzeczownikowe i służy do technicznego gromadzenia danych z badań⁶⁶⁰.

W celu pomiaru wsparcia społecznego nauczycieli przeprowadzono badania sondażowe zgodnie z definicją proponowaną przez Tadeusza Pilcha, według którego metoda ta jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadające znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę

⁶⁵⁶ A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, Zakład Narodowy Ossolińskich - Wydawnictwo PAN, Wrocław 1972, s. 65.

⁶⁵⁷ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, *op. cit.*, s. 27.

⁶⁵⁸ J. Szczepański, *Techniki badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Łódź 1951, s. 51.

⁶⁵⁹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, *op. cit.*, s. 71.

⁶⁶⁰ *Ibidem*, s.72.

reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”⁶⁶¹. Jak podkreśla Earl Babbie, „badania sondażowe mogą być zastosowane do celów opisowych, wyjaśniających i eksploracyjnych”⁶⁶².

Zdaniem Stefana Nowaka, sondaż diagnostyczny skupia się na „bezpośrednim kontakcie z osobami, bądź też grupą osób, których cechy zachowania lub postawy są istotne z punktu widzenia specyficznego problemu badawczego”⁶⁶³. Dzięki zastosowaniu metody sondażu diagnostycznego, możliwe jest poznanie danego zjawiska społecznego oraz sprecyzowanie poziomu i intensywności, zakresu, zasięgu, by móc w dalszym etapie poddać go ocenie i wypracować propozycję modyfikacji⁶⁶⁴.

W podjętych badaniach zastosowano różnorodne techniki badawcze: ankietę, skalę oraz wywiad oparty na dyspozycjach.

Technika ankiety obejmuje zestaw pytań przybierających z reguły postać drukowanego formularza z podanymi na nim pytaniami i wolnymi miejscami na wpisanie odpowiedzi lub też z gotowymi odpowiedziami, spośród których osoby badane wybierają te, które uważają za prawdziwe⁶⁶⁵. Kwestionariusz ankiety zawiera w większości pytania zamknięte, opatrzone kafeterią półotwartą lub zamkniętą. Jest na ogół narzędziem o wysokim stopniu standaryzacji⁶⁶⁶. Ponadto nie wymaga fizycznej obecności ankietera i może zostać wysłana pocztą. Kwestionariusz ankiety wypełnia się szybko, a uzyskane w ten sposób dane dają rozległą wiedzę⁶⁶⁷.

Jako technikę w prowadzonych badaniach zastosowano również skalę. Według Tadeusza Pilcha skala to szereg zdań ułożonych według określonego porządku, wyczerpujących możliwe określenia badanego zjawiska, cechy lub układu. Skala zakłada istnienie pewnego ciągu logicznego stopni oznaczających natężenie pewnego zjawiska. Dla jej poprawności konieczne jest uwzględnienie wszystkich możliwych określeń danej sytuacji, czyli musi ona być wyczerpująca. Drugą jej cechą jest rzetelność, czyli możliwość uzyskania takich samych wyników przy kolejnych badaniach tej samej próby, a trzecią trafność, co oznacza logiczne dopasowanie poszczególnych stopni skali do rzeczywistości, innymi słowy konieczną adekwatność między skalą, a mierzonym zjawiskiem, postawą, opinią⁶⁶⁸. Jest to metoda mało skomplikowana, prosta w użyciu i z tych między innymi powodów jest szeroko stosowana. Stopnie skali mogą być wyrażone za pomocą cyfr, przymiotników, opisów, czasowników. Liczba stopni skal ocen zależy od celu, jakiemu mają służyć badania.

⁶⁶¹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, *op. cit.*, s. 80.

⁶⁶² E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 268.

⁶⁶³ S. Nowak, *Metody badań...*, *op. cit.*, s. 240.

⁶⁶⁴ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 53.

⁶⁶⁵ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, *op. cit.*, s. 252.

⁶⁶⁶ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, *op. cit.*, 160.

⁶⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁶⁸ *Ibidem*, s. 110-112.

W badaniach zastosowano również wywiad. Jest on formą dialogu umożliwiającą badającemu uzyskanie od respondenta takich informacji, które pomogą osiągnąć badaczowi postawiony cel badań. Wywiad w naukach społecznych ujmowany jest jako proces, podczas którego osoba prowadząca wywiad stara się oddziaływać na badanego za pomocą stawianych pytań i skłania go tym samym do rozwiązania problemu badawczego. Warto również zwrócić uwagę, iż wywiad umożliwia jednoczesne stosowanie obserwacji⁶⁶⁹, czyli gromadzenie danych drogą postrzeżeń.

Realizacji badań z zastosowaniem omawianych technik badawczych posłużyły następujące narzędzia:

1. Narzędzie do gromadzenia danych ilościowych:
 - 1.1. Kwestionariusz autorskiej ankiety dotyczący wsparcia społecznego dla nauczycieli szkół podstawowych;
 - 1.2. Kwestionariusz Ocena Zajęć Nauczyciela (w opracowaniu Zbigniewa B. Gasia);
 - 1.3. Kwestionariusz Stres w Zawodzie Nauczyciela (w opracowaniu Zbigniewa B. Gasia);
 - 1.4. Skalę Oceny Wsparcia Społecznego – Interpersonal Support Evaluation List - 40 v. General Population (SKALA ISEL - 40 v. GP), polska adaptacja Ewa Szlachta.
2. Narzędzie do gromadzenia danych jakościowych:
 - 2.1. Arkusz wywiadu z dyrektorami szkół podstawowych oparty na dyspozycjach;
 - 2.2. Arkusz wywiadu z pedagogiem/psychologiem szkolnym oparty na dyspozycjach;
 - 2.3. Arkusz wywiadu z przedstawicielami instytucji wspierających nauczycieli oparty na dyspozycjach.

Kwestionariusz autorskiej ankiety

Pytania zawarte w autorskim kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli dotyczą kwestii związanych ze wsparciem tej grupy zawodowej, konkretnie: dostępności wsparcia, sieci wsparcia oraz wsparcia otrzymywanego i spostrzeganego. Kwestionariusz autorskiej ankiety skierowano do czynnych nauczycieli szkół podstawowych. Został on podzielony na 2 części. Pierwsza część obejmuje pytania dotyczące danych indywidualno-demograficznych, tzw. metryczkę zawierającą „rejestr zmiennych niezależnych, pozwalających na identyfikację problemową, nie personalną jednostki badawczej”⁶⁷⁰. Druga część zawiera 18 pytań (otwartych, zamkniętych wraz z objaśnieniem sposobu udzielania odpowiedzi) dotyczących kwestii związanych z otrzymywanym oraz spostrzeganym wsparciem społecznym, trudności

⁶⁶⁹ E. Babbie, *Badania...*, *op. cit.*, s. 327-330.

⁶⁷⁰ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, *op. cit.*, s. 92.

w funkcjonowaniu profesjonalnym nauczyciela oraz instytucji oferujących i dostarczających wsparcia nauczycielom. Ankieta ma charakter anonimowy.

Kwestionariusz Stres w Zawodzie Nauczyciela

Kwestionariusz SWZN⁶⁷¹ przeznaczony jest do pomiaru nasilenia i struktury stresu zawodowego doświadczanego przez nauczyciela w związku z pracą zawodową. Składa się on z 28 pozycji testowych, na które osoba badana odpowiada przez oszacowywanie (na skali 5-stopniowej), tego, na ile stresujące są dla niej poszczególne sytuacje związane z funkcjonowaniem w roli nauczyciela. Badany może wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- brak stresu = 1 punkt
- słaby stres = 2 punkty
- umiarkowany stres = 3 punkty
- silny stres = 4 punkty
- bardzo silny stres = 5 punktów

Autor kwestionariusza wyjaśnia, iż konstruując to narzędzie badawcze, odnosił się do definicji stresu zawodowego, według której jest on subiektywną, negatywną reakcją nauczyciela na te aspekty pracy zawodowej, które zagrażają jego samoocenie oraz dobremu samopoczuciu⁶⁷². Czytając kolejno opisy poszczególnych sytuacji, badany wybiera i zaznacza swoją odpowiedź określającą jak dużym stresem są dla niej/niego poszczególne zjawiska. Nie ma tu odpowiedzi prawidłowych i nieprawidłowych, ponieważ każdy inaczej spostrzega takie same sytuacje. W kręgu zainteresowania pozostają tu zatem opinie badanych.

Kwestionariusz Ocena Zajęć Nauczyciela

Kwestionariusz ON-Z⁶⁷³ to narzędzie umożliwiające ocenę poczucia globalnej satysfakcji nauczyciela z funkcjonowania w roli zawodowej. Obejmuje 17 pozycji testowych, na które osoba badana odpowiada przez oszacowywanie (na skali 5-stopniowej) na ile charakterystyczne są dla jej kontaktu z uczniami opisane sytuacje związane z funkcjonowaniem w roli nauczyciela. Badany może wybrać spośród następujących odpowiedzi:

- bardzo mało charakterystyczne = 1 punkt
- mało charakterystyczne = 2 punkty

⁶⁷¹ Z. B. Gaś, *Kwestionariusz SWZN jako narzędzie analizy jakości funkcjonowania zawodowego nauczyciela w sytuacji stresowej*, [w:] Z. B. Gaś (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*, Fundacja „Masz szansę”, Lublin 2004, s. 61-75.

⁶⁷² *Ibidem*, s. 73.

⁶⁷³ Z. B. Gaś, *Kwestionariusz OZ-N jako narzędzie analizy jakości funkcjonowania w roli nauczyciela*, [w:] Z. B. Gaś (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole...*, *op. cit.*, s. 51-60.

- średnio charakterystyczne = 3 punkty
- wysoce charakterystyczne = 4 punkty
- bardzo wysoce charakterystyczne = 5 punktów

Kwestionariusz *ON-Z* mierzy takie aspekty zawodowego funkcjonowania nauczycieli, które pozostają w wyraźnym związku z ich obrazem siebie i samooceną (tzw. samoocena dydaktyczna). Jednocześnie pozwala na oszacowanie takich obszarów działania profesjonalnego, które związane są z koncentracją na uczniu i jego działaniu (tzw. ocena ucznia w sytuacji dydaktycznej). Globalny poziom zadowolenia z jakości działań jest tym wyższy im badani nauczyciele mają wyższą samoocenę, większą satysfakcję z dotychczasowego życia, pełniej ufają we własne siły i możliwości oraz charakteryzują się większą koncentracją na jakości relacji z drugim człowiekiem.

Skala Oceny Wsparcia Społecznego *Interpersonal Support Evaluation List (ISEL- 40 v. GP)*⁶⁷⁴

Interpersonal Support Evaluation List – 40 v. General Population (ISEL-40 v. GP) – Skala Oceny Wsparcia Społecznego autorstwa Sheldona Cohen`a (polska adaptacja: Ewa Szlachta) w wersji przeznaczonej dla populacji ogólnej zawiera 40 stwierdzeń o charakterze dychotomicznym z możliwością wyboru jednej z dwóch odpowiedzi: „prawdopodobnie prawda” lub „prawdopodobnie fałsz”. Skala ta pozwala na oszacowanie potencjalnego postrzegania możliwości uzyskania wsparcia społecznego w opinii badanych. W narzędziu tym wyodrębniono 4 podskale:

1. faktyczna/rzeczywista skoncentrowana na wsparciu materialnym (*Tangible Scale*);
2. przynależności polegającej na utożsamianiu się z sytuacją innych osób (*Belonging Scale*);
3. samooceny poprzez porównywanie siebie z innymi osobami (*Self-Esteem Scale*);
4. poczucia własnej wartości (*Appraisal Scale*).

Każda skala zawiera po 10 stwierdzeń. Stwierdzenia ułożono według kolejności naprzemiennej, kierując się kryterium reprezentatywności dla poszczególnych podskal. Wiele z nich mogły, ale nie musiały być prawdziwe w stosunku do badanej osoby. Na każde z zawartych stwierdzeń badany musiał odpowiedzieć: „Prawdopodobnie Prawda” (PP), jeśli dotyczyło go ono bądź „Prawdopodobnie Fałsz” (PF), jeśli podane stwierdzenie do niego nie pasowało. Można było zauważyć, że na wiele stwierdzeń nie da się udzielić konkretnej odpowiedzi w postaci

⁶⁷⁴ Zamieszczone kody oznaczają: ISEL-40 – nazwa narzędzia wraz z liczbą pytań; v. GP – wersja dla populacji ogólnej, T/A/E/B – nazwa subskali, P lub F – punktowana odpowiedź prawdziwa lub fałszywa, 1-40 – numery pytań.

„prawda” lub „fałsz”. W takiej sytuacji poproszono, aby badany postarał się jak najszybciej podjąć decyzję, która z podanych odpowiedzi bardziej do niego pasuje (chodziło o zakreślenie tylko jednej opcji dla każdego stwierdzenia).

Podstawy teoretyczne kwestionariusza opierają się na koncepcji buforowej wsparcia społecznego, według której spostrzeżenie dostępności wsparcia z otoczenia stanowi bufor łagodzący negatywne skutki stresu oraz na hipotezie Scheldona Cohena i Gartha McKaya, zakładającej, iż wsparcie społeczne jedynie wtedy ma charakter buforowy, gdy zaspokojone zostaną centralne potrzeby, powstałe wskutek stresujących zdarzeń (*stress-support -specificity-model*)⁶⁷⁵. Pomimo wielości i różnorodności definicji wsparcia społecznego, przyjęto dla potrzeb tego opracowania definicję Sheldona Cohena. Według autora określenie wsparcia społecznego odzwierciedla podejście funkcjonalne do badanego zagadnienia⁶⁷⁶ i wskazuje, że są to „wszelkie zasoby dostarczane osobie przez innych ludzi”⁶⁷⁷. Wśród polskich badaczy zajmujących się zagadnieniem wsparcia, przedstawioną wcześniej myśl uszczegółowił w definicji wsparcia społecznego zespół pod kierunkiem Heleny Sęk, dookreślając wsparcie społeczne jako „obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że przez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji”⁶⁷⁸.

W związku z przyjętym celem badań oraz decyzją o zastosowaniu strategii ilościowo-jakościowej w badaniach dyrektorów szkół, psychologów i pedagogów szkolnych oraz przedstawicieli instytucji wspierających nauczycieli zastosowano wywiad pogłębiony oparty na dyspozycjach. Jego idea „ma swoje źródło w założeniach hermeneutyki, zgodnie z którymi rozumienie ludzkiego działania, życia, jest możliwe dzięki procesom interpretacji dokonywanych z pozycji analizującej własne działanie (życie) jednostki”⁶⁷⁹. Chodziło o wyzwolenie u uczestników badań gotowości do mówienia o znaczących dla ich praktyki zawodowej działaniach i ich okolicznościach⁶⁸⁰. Pogłębiony wywiad indywidualny jest jedną z najbardziej popularnych technik stosowanych w badaniach jakościowych. Wynika to z faktu, że umożliwia on zdobyć stosunkowo szczegółowe informacje na dany temat. Zgodnie

⁶⁷⁵ E. Szlachta, *Próba adaptacji i walidacji polskiej wersji The Interpersonal Support Evaluation List (ISEL) - Kwestionariusza Spostrzeganego Wsparcia społecznego*, „Przegląd Psychologiczny” 2009, tom 52, nr 4, s. 435.

⁶⁷⁶ D. Zarzycka, B. Śpila, I. Wrońska, M. Makara - Studzińska, *Analiza walidacyjna wybranych aspektów Skali Oceny Wsparcia Społecznego - Interpersonal Support Evaluation List-40 v General Population (ISEL-40 v GP)*, „Psychiatria” 2010, tom 7, nr 3, s. 84.

⁶⁷⁷ S. Cohen, L. G. Underwood, B. H. Gottlieb (red.), *Social Support and Intervention. A Guide for Health and Social Scientists*, Oxford University Press, New York 2000, s. 105.

⁶⁷⁸ H. Sęk, *Pomoc psychologiczna w rozwiązywaniu problemów*, [w:] H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna.*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 246-255.

⁶⁷⁹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, op. cit., s. 327.

⁶⁸⁰ D. Urbaniak-Zajac, *Proces badawczy jako podejmowanie decyzji - refleksja metodologiczna*, [w:] D. Kubinowski, M. Chutorński (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 187.

z zaleceniami Iris Köpp i Wilfried Lippitz przebieg wywiadu opartego na dyspozycjach polega na rozmowie z badanym zorganizowanej według przyjętej listy tematycznej związanej z pytaniami badawczymi. Prowadząc wywiad, dopuszczono swobodę w formułowaniu pytań, które miały charakter otwarty⁶⁸¹.

Do gromadzenia danych jakościowych wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

Arkusze wywiadu z dyrektorami szkół oparte na dyspozycjach oprócz pytań metryczkowych obejmuje pytania sformułowane na podstawie problemów badawczych. W trakcie wywiadu oprócz przygotowanych zagadnień autorka zadała pytania, które nasunęły się już w trakcie rozmowy. Wywiad nakierowany był na problematykę wsparcia nauczycieli: działań podejmowanych w celu wsparcia ich w funkcjonowaniu profesjonalnym, sposobów oraz możliwości rozpoznawania trudności nauczycieli, dotyczył także potrzeb i problemów nauczycieli w czasie pandemii w zakresie wypełniania przez nich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych itp. W czasie przeprowadzania wywiadu, badany mógł swobodnie udzielić dodatkowych informacji, które w znaczny sposób mogły przyczynić się do poszerzenia wiedzy badacza na temat omawianego zagadnienia, tj. wsparcia nauczycieli.

Arkusze wywiadu z psychologami/ pedagogami szkolnymi oparte na dyspozycjach, oprócz pytań metryczkowych obejmuje pytania dotyczące wiedzy na temat funkcjonowania nauczycieli w sytuacjach trudnych, sposobów poszukiwania wsparcia przez nauczycieli oraz rodzajów i sposobów udzielanej nauczycielom pomocy. W sytuacji kiedy badany miał trudności z udzieleniem odpowiedzi bądź wypowiedź była niepełna, zadawano dodatkowe pytania.

Arkusze wywiadu z przedstawicielami instytucji wspierających nauczycieli oparte na dyspozycjach dotyczy głównie działań instytucji mających na celu wsparcie nauczycieli oraz problemów, z jakimi zgłaszają się nauczyciele do danej instytucji. Z racji tego że w trakcie wywiadu respondenci wielokrotnie zmieniali wątki tematyczne, pytania zadawano w zależności od potrzeb danej sytuacji.

3.5. Charakterystyka terenu badań i próby badawczej

Populacja generalna to całość grupy, zbiór dowolnych elementów, podobnych pod względem określonych cech (lecz nie identycznych), które podlegają badaniu statystycznemu. Zbadanie całej populacji byłoby zbyt trudne ze względów czasowych, technicznych i finansowych, trzeba wówczas ograniczyć się do zbadania jej reprezentacji. Dobór badanych to proces polegający na wyselekcjonowaniu dla celów badawczych pewnej liczby osób spośród

⁶⁸¹ Za: K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 170.

zbiorowości ludzi, którą dany badacz jest zainteresowany⁶⁸². Ta część populacji generalnej wybrana w specjalny sposób do określonego celu jest próbą badawczą, na której przeprowadzane będą badania⁶⁸³.

Badania zostały przeprowadzone w szkołach podstawowych na terenie Płocka w styczniu i lutym 2022 roku.

Miasto jest historyczną stolicą Mazowsza i Polski w latach 1079 – 1138, obecnie to jedno z największych miast województwa mazowieckiego (według danych GUS z 31 grudnia 2020 r., miasto było zamieszkiwane przez 118 268 osób), prężnie się rozwijające, w którym z powodzeniem od lat kształceni są przyszli nauczyciele⁶⁸⁴.

Według informacji otrzymanej z Urzędu Miasta Płocka⁶⁸⁵ – organu prowadzącego szkoły, na terenie miasta funkcjonuje 19 szkół podstawowych (16 samodzielnych, 2 w zespołach z liceum ogólnokształcącym oraz w ramach Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej). Wszystkie szkoły i placówki oświatowe, w których pracują badani nauczyciele działają w oparciu o przepisy ustawy z 14 grudnia 2016 r., ustawy Przepisy wprowadzające Prawo oświatowe, ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty oraz ustawy z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela⁶⁸⁶.

W celu uzyskania wszechstronnego oglądu czynników indywidualno-demograficznych warunkujących wsparcie społeczne nauczycieli badaniami objęto nauczycieli z dwunastu publicznych szkół na terenie miasta Płocka. Dobór próby miał charakter celowo-losowy, pozwalający na stosowanie twierdzeń rachunku prawdopodobieństwa i wynikających z nich metod statystyki indukcyjnej, jak również zabezpieczający badania przed subiektywizmem i popełnieniem błędu statystycznego⁶⁸⁷.

Dyrektorów szkół poproszono o umożliwienie przeprowadzenia anonimowego badania wśród nauczycieli zatrudnionych w kierowanych przez nich placówkach. Jednocześnie z jednej szkoły pozyskiwano kilkanaście/kilkadziesiąt kwestionariuszy (w zależności od wielkości grona pedagogicznego danej placówki), by obrazu wyników nie zdominowała sytuacja nauczycieli z jednego środowiska szkolnego. Na etapie wypełniania kwestionariuszy przez nauczycieli nie miano wpływu na liczbę oddawanych narzędzi oraz kompletność ich wypełnienia. Końcowej analizie poddano odpowiedzi pozyskane z 257 kompletów narzędzi.

Dopełnieniem badań ankietowych było przeprowadzenie indywidualnych wywiadów. W tej części badań dobór miał charakter celowy. Do badania zaproszono wszystkich dyrektorów,

⁶⁸² M. Łobocki, *Metody...*, *op. cit.*, s. 38.

⁶⁸³ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, *op. cit.*, s. 195.

⁶⁸⁴ W mieście funkcjonują uczelnie wyższe, które realizują kształcenie na kierunku Pedagogika (jedna uczelnia państwowa i jedna prywatna).

⁶⁸⁵ Dane z dnia 30.09.2021r.

⁶⁸⁶ *Płocki Portal Oświatowy-szkoły i placówki oświatowe*, www.zjoplock.pl (dostęp: 15.07.2022).

⁶⁸⁷ J. Steczkowski, *Metoda reprezentacyjna w badaniach zjawisk ekonomiczno-społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 14.

pedagogów i psychologów ze szkół, w których realizowane były badania nauczycieli. Zgodę na udział w badaniach wyraziło: dwunastu dyrektorów, siedmiu pedagogów, trzech psychologów. Ponadto zwrócono się z prośbą o możliwość przeprowadzenia wywiadu do instytucji wspierających nauczycieli i szkoły. Zgodę wyrazili: przedstawiciel placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli, dyrektor biblioteki pedagogicznej, a także dwie osoby kierujące poradniami psychologiczno-pedagogicznymi funkcjonujących na terenie miasta, przedstawiciel organu prowadzącego szkołę (Urząd Miasta w Płocku), a także dwoje pracowników naukowych (pedagogów) uczelni wyższej na terenie miasta, która kształci studentów na kierunku pedagogicznym oraz w rozmaitych formach współpracuje ze szkołami podstawowymi w Płocku. Badani nie zgodzili się na identyfikację imion i nazwisk. Poszczególne wywiady zostały zakodowane w następujący sposób.

Tabela 7. Dyrektorzy szkół, z którymi przeprowadzono wywiady według kodów

Lp.	Dyrektor wg kodu	Płeć	Stopień awansu zawodowego	Staż pełnienia funkcji dyrektora danej szkoły	Nauczane przedmioty
1.	D1	Kobieta	nauczyciel dyplomowany	10 lat	nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, język polski
2.	D2	Kobieta	nauczyciel mianowany	6 lat	etyka
3.	D3	Kobieta	nauczyciel dyplomowany	1,5 roku	pedagog specjalista
4.	D4	Mężczyzna	nauczyciel dyplomowany	2 lata	wychowanie fizyczne
5.	D5	Mężczyzna	nauczyciel dyplomowany	11 lat	fizyka
6.	D6	Kobieta	nauczyciel dyplomowany	1 rok	język polski
7.	D7	Kobieta	nauczyciel dyplomowany	11 lat	nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, przyroda
8.	D8	Kobieta	nauczyciel dyplomowany	15 lat	pedagog szkolny
9.	D9	Mężczyzna	nauczyciel dyplomowany	16 lat	wychowanie fizyczne
10.	D10	Kobieta	nauczyciel dyplomowany	16 lat	nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, przyroda, geografia
11.	D11	Kobieta	nauczyciel dyplomowany	20 lat	nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej (obecnie zwolniona z pensum)

12.	D12	Kobieta	nauczyciel dyplomowany	16 lat	technika, informatyka (obecnie zwolniona z pensum)
-----	-----	---------	------------------------	--------	----------------------------------------------------

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 8. Psycholodzy i pedagodzy szkolni, z którymi przeprowadzono wywiady według kodów

Lp.	Pedagog/ psycholog według kodu	Zajmowane stanowisko	Stopień awansu zawodowego	Staż pracy na stanowisku pedagoga/ psychologa
1.	P1	psycholog szkolny	nauczyciel mianowany	15 lat
2.	P2	psycholog szkolny	nauczyciel mianowany	10 lat
3.	P3	psycholog szkolny	nauczyciel dyplomowany	11 lat
4.	P4	pedagog szkolny	nauczyciel dyplomowany	25 lat
5.	P5	pedagog szkolny	nauczyciel dyplomowany	22 lata
6.	P6	pedagog szkolny	nauczyciel kontraktowy	1,5 roku
7.	P7	pedagog szkolny	nauczyciel dyplomowany	4 lata
8.	P8	pedagog szkolny	nauczyciel dyplomowany	13 lat
9.	P9	pedagog szkolny	nauczyciel dyplomowany	30 lat
10.	P10	pedagog szkolny	nauczyciel kontraktowy	2 lata

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 9. Przedstawiciele instytucji wspierających szkoły i nauczycieli, z którymi przeprowadzono wywiady według kodów

Lp.	Przedstawiciel instytucji wspierającej szkoły i nauczycieli według kodu	Nazwa instytucji	Płeć	Pełniona funkcja	Staż pełnienia funkcji
1.	IW1	Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku	mężczyzna	kierownik wydziału	15 lat
2.	IW2	Biblioteka Pedagogiczna Płocku	kobieta	dyrektor	7 lat
3.	IW3	Urząd Miasta w Płocku	kobieta	Dyrektor Wydziału Edukacji i Kultury	3 lata
4.	IW4	Poradnia Psychologiczno - Pedagogiczna nr 1 w Płocku	mężczyzna	dyrektor	4 lat

5.	IW5	Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 2 w Płocku	kobieta	p.o dyrektora	2 lata
6.	IW6	Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku	kobieta	Kierownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Edukacji	14 lat
7.	IW7	Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku	kobieta	nauczyciel akademicki, prof. uczelni	6 lat

Źródło: opracowanie własne.

Spotkania z rozmówcami odbywały się po umówieniu telefonicznym, w miejscu, które umożliwiały swobodną rozmowę, zwykle w ich miejscach pracy.

Szczegółowe dane dotyczące badanych nauczycieli w odniesieniu do takich zmiennych jak: płeć, wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego i poziom nauczania, prezentują tabele nr 9-14.

Ponad 85% badanych stanowią kobiety, pozostałe 14% to mężczyźni, 0,4% respondentów nie udzieliło informacji.

Tabela 10. Struktura nauczycieli według płci

Płeć	Badani nauczyciele	
	N	%
Kobieta	220	85,6
Mężczyzna	36	14
Brak odpowiedzi	1	0,4

Źródło: badania własne.

Wiek respondentów wynosi średnio 43,51 lat (SD = 9,17) i waha się w przedziale od 23 do 64 lat.

Tabela 11. Struktura nauczycieli według wieku

Wiek [lata]	Badani nauczyciele	
	N	%
20 – 25	2	0,8
26 – 30	16	6,4
31 – 35	27	10,5
36 – 40	48	18,7
41 – 45	41	15,9
46 – 50	28	10,9
51 – 55	33	12,8
56 – 60	20	7,8
61 – 65	4	1,6
Brak odpowiedzi	38	14,8

Źródło: badania własne.

Przeanalizowano także strukturę nauczycieli według wykształcenia. Największą grupę badanych stanowią nauczyciele legitymujący się wykształceniem magisterskim, ponad 97%. Pozostałe 0,8% to osoby z wykształceniem licencjackim, jedna osoba z wykształceniem doktorskim, co stanowi 0,4%, natomiast 4 osoby nie udzieliły informacji na temat swojego wykształcenia.

Największą grupę wśród badanych nauczycieli stanowią osoby, które mają na swoim koncie staż pracy powyżej 30 lat – 22,6%. Grupy ze stażem 1-5 lat, 21-25 lat oraz 26-30 lat, okazały się równoliczne i analogicznie stanowią grupy 25-osobowe i są to grupy najmniej liczne wśród wszystkich przedziałów. Trzy pozostałe grupy, mianowicie przedział 6-10 lat stanowi 12,8%, 11-15 lat 16,7% i przedział 16-20 lat to 17,9%. Dwie osoby nie udzieliły odpowiedzi na temat swojego stażu pracy.

Tabela 12. Struktura nauczycieli według stażu pracy

Staż pracy	Badani nauczyciele	
	N	%
1-5 lat	25	9,7
6-10 lat	33	12,8

Staż pracy	Badani nauczyciele	
	N	%
11-15 lat	43	16,7
16-20 lat	46	17,9
21-25 lat	25	9,7
26-30 lat	25	9,7
Powyżej 30 lat	58	22,6
Brak odpowiedzi	2	0,78

Źródło: badania własne.

Tabela 13 przedstawia dane dotyczące stopnia awansu zawodowego badanych nauczycieli. Wynika z niej, że największą grupę badanych stanowią nauczyciele dyplomowani (58%). Drugą pod względem wielkości grupą badanych to nauczyciele mianowani (23%). Pozostałe grupy w kolejności malejącej to nauczyciele kontraktowi oraz stażyści. Dwie osoby nie udzieliły informacji na temat swojego stopnia awansu zawodowego.

Tabela 13. Struktura nauczycieli według stopnia awansu zawodowego

Stopień awansu zawodowego	Badani nauczyciele	
	N	%
Nauczyciel stażysta	12	4,67
Nauczyciel kontraktowy	35	13,6
Nauczyciel mianowany	59	23
Nauczyciel dyplomowany	149	58
Brak odpowiedzi	2	0,8

Źródło: badania własne.

Zgodnie z przyjętym założeniem badaniami objęto nauczycieli szkół podstawowych. w tabeli nr 14 ukazano procentowy rozkład wyników dotyczących liczby osób badanych pracujących z dziećmi na etapie edukacji wczesnoszkolnej oraz z uczniami klas IV-VII. Największą grupę stanowią nauczyciele klas starszych 43,6%, nauczyciele klas I-II stanowią 35,8%. Trzecią grupę stanowią nauczyciele, którzy wypełniają swoje zawodowe obowiązki w ramach pracy zarówno z uczniami klas I-III, jak i IV-VIII. 1,6% badanych osób nie udzieliło informacji na ten temat.

Tabela 14. Struktura nauczycieli według etapu kształcenia

Etap kształcenia, na którym pracuje badany nauczyciel	Badani nauczyciele	
	N	%
Klasy 1-3 SP	92	35,8
Klasy 4-8 SP	112	43,6
Klasy 1-3 i 4-8 SP	49	19,1
Brak odpowiedzi	4	1,6

Źródło: badania własne.

Zróznicowanie grup badawczych pozwoliło na uzyskanie pełniejszego obrazu wyników podjętych badań oraz przeanalizowanie problemu wsparcia nauczycieli szkół podstawowych z perspektywy różnych osób. Zgromadzony materiał empiryczny obejmuje kwestionariusze ankiety wypełnione przez 257 nauczycieli szkół podstawowych oraz wywiady przeprowadzone z 12 dyrektorami szkół podstawowych, 7 pedagogami szkolnymi, 3 psychologami szkolnymi oraz przedstawicielami 5 instytucji wspierających nauczycieli.

3.6. Organizacja badań i sposób opracowania zgromadzonego materiału empirycznego

Badania dotyczące wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych przeprowadzono w latach 2021 – 2022 w następujących etapach:

Etap I – analiza literatury przedmiotu w zakresie różnych aspektów wsparcia społecznego, problematyki jego form i zakresów, dostępnych danych jakościowych i ilościowych;

Etap II – opracowanie koncepcji metodologicznej badań, przygotowanie autorskiego kwestionariusza ankiety dla nauczycieli oraz dyspozycji do wywiadów, wybór narzędzi standaryzowanych przydatnych do planowanych badań;

Etap III – badania właściwe (styczeń - luty 2022r.):

- badania ankietowe wśród nauczycieli szkół podstawowych (257 osób);
- wywiady z dyrektorami szkół podstawowych;
- wywiady z pedagogami i psychologami szkolnymi;
- wywiady z przedstawicielami instytucji wspierających nauczycieli.

Etap IV – opracowanie jakościowe, ilościowe i statystyczne uzyskanego materiału badawczego oraz interpretacja wyników badań.

W wyniku przeprowadzonych badań zgromadzono obszerny materiał empiryczny charakteryzujący badane zmienne. Poddanie go wielostronnej analizie ilościowo⁶⁸⁸-jakościowej

⁶⁸⁸ W niektórych analizach liczebności były mniejsze z uwagi na brak danych, spowodowane niewypełnieniem

umożliwiło uzyskanie odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Przeprowadzona interpretacja materiału badawczego pozwoliła na scharakteryzowanie z dużą trafnością zjawisk objętych problematyką badawczą oraz podjęcie próby ustalenia, jaka jest specyfika wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych oraz przez jakie czynniki jest warunkowane. Wyniki analizy materiału empirycznego wykorzystano do sformułowania kierunków działań wspierających, korzystnie wpływających na minimalizowanie poziomu stresu u nauczycieli, poprawę ich samopoczucia psychicznego oraz poczucia skuteczności w zawodzie. Przyjęty projekt badawczy zakładał anonimowość uczestników i poufność zgromadzonych informacji.

Zgromadzony materiał badawczy poddano analizie ilościowo-jakościowej. Uzyskane dane liczbowe i procentowe przedstawiono w tabelach oraz na wykresach oraz zinterpretowano od strony jakościowej.

Do opracowania zebranych danych w odniesieniu do wybranych problemów wykorzystano także techniki statystyczne, w tym wskaźniki statystyki opisowej i wnioskowania statystycznego.

Wyniki uzyskane na podstawie narzędzi standaryzowanych wykorzystanych w badaniach poddano analizie zgodnie z instrukcjami i zaleceniami ich autorów.

Kwestionariusz Stres w Zawodzie Nauczyciela

Poszczególne pozycje kwestionariusza przynależą do różnych skal, mierzących rozmaite aspekty stresu zawodowego, a globalna suma odpowiedzi pozwala na oszacowanie ogólnego poziomu stresu zawodowego, jako predyktora ryzyka zagrożenia wypaleniem zawodowym. Odrębne skale kwestionariusza ujmują różne stresory:

- skala I → brak adekwatnej gratyfikacji za pracę zawodową (pozycje kwestionariusza: 1, 3, 5, 11, 17, 22, 26);
- skala II → osamotnienie w działaniach zawodowych (pozycje kwestionariusza: 6, 12, 18, 23, 27);
- skala III → wadliwe zarządzanie szkołą (pozycje kwestionariusza: 7, 13, 19, 24, 28);
- skala IV → doświadczanie trudności dydaktycznych (pozycje kwestionariusza: 2, 4, 8, 14, 19, 20, 26, 27);
- skala V → trudne warunki pracy (pozycje kwestionariusza: 3, 9, 15, 25, 28);
- skala VI → doświadczanie trudności wychowawczych (pozycje kwestionariusza: 10, 12, 16, 20, 21)⁶⁸⁹.

danego narzędzia przez osoby badane bądź niekompletnym jego wypełnieniem.

⁶⁸⁹ Z. B. Gaś, *Kwestionariusz SWZN jako narzędzie analizy jakości funkcjonowania zawodowego nauczycieli w sytuacji stresowej*, [w:] Z. B. Gaś (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole... op. cit.*, s. 73-74.

Normy stenowe przedstawione zostały w tabeli 15.

Tabela 15. Normy stenowe w kwestionariuszu SWNZ

STEN	OPS	I	II	III	IV	V	VI	Interpretacja jakościowa
10	119-140	34-35	23-25	23-25	35-40	23-25	23-25	BARDZO WYSOKI
9	112-118	33	21-22	21-22	32-34	21-22	21	
8	104-111	32	19-20	19-20	30-31	19-20	20	WYSOKI
7	96-93	30-91	17-18	16-18	28-29	17-18	18-19	
6	89-95	27-29	15-16	14-15	25-27	15-16	16-17	PRZECIĘTNY
5	81-88	22-26	13-14	12-13	22-24	13-14	14-15	
4	69-80	19-21	11-12	9-11	18-21	10-12	13	NISKI
3	55-68	15-18	9-10	7-8	15-17	8-9	11-12	
2	47-54	12-14	7-8	6	13-14	7	8-10	BARDZO NISKI
1	26-46	7-11	5-6	5	7-12	5-6	5-7	

Źródło: Z. B. Gaś, *Kwestionariusz SWZN jako narzędzie... op. cit.*, s. 73.

Kwestionariusz Ocena Zajęć Nauczyciela (ON-Z)

Poszczególne pozycje kwestionariusza przynależą do różnych skal, mierzących różne obszary satysfakcji zawodowej, a globalna suma odpowiedzi pozwala na oszacowanie ogólnego poziomu satysfakcji zawodowej. Zidentyfikowane w analizie czynnikowej skale umożliwiają zatem obliczenie nasilenia pięciu aspektów satysfakcji zawodowej, a mianowicie:

- czynnik I to zadowolenie z prowadzonych zajęć (pozycje kwestionariusza: 1, 2, 15, 16, 17);
- czynnik II to jakość relacji z uczniami (pozycje kwestionariusza: 12, 13, 14);
- czynnik III to organizacja procesu dydaktycznego (pozycje kwestionariusza: 3, 6, 8, 9, 11);
- czynnik IV to umiejętność aktywizowania uczniów (pozycje kwestionariusza: 3,5,7);
- czynnik V to otwartość wobec uczniów (pozycje kwestionariusza: 9, 10, 11).

Poszczególne skale pozwalają dodatkowo precyzować obszary pracy najbardziej satysfakcjonujące i obszary będące źródłem ograniczonej satysfakcji czy wręcz frustracji zawodowej⁶⁹⁰.

⁶⁹⁰ Z. B. Gaś, *Kwestionariusz OZ-N jako narzędzie analizy jakości funkcjonowania w roli nauczyciela*, [w:] Z. B. Gaś (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole...*, op. cit., s. 59-60.

Opracowano wspólne normy stenowe dla całej populacji nauczycieli, prezentuje je tabela 16.

Tabela 16. Normy stenowe w kwestionariuszu *OZ-N*

STEN	OSZ	I	II	III	IV	V	Interpretacja jakościowa
10	77-105	24-25	15	24-25	14-15	15	BARDZO WYSOKI
9	75-76	22-23	14	23	13	14	
8	72-74	21	13	22	12	13	WYSOKI
7	69-71	20	12	21	11	12	
6	66-68	19	10-11	20	9-10	11	PRZECIĘTNY
5	63-65	17-18	8-9	19	8	9-10	
4	60-62	16	7	18	5-7	8	NISKI
3	57-59	15	0-6	16-17	0-4	6-7	
2	55-56	14		0-15			BARDZO NISKI

Źródło: Z. B. Gaś (red.), *Kwestionariusz OZ-N jako narzędzie... op. cit.*, s. 59.

Skala Oceny Wsparcia Społecznego *Interpersonal Support Evaluation List (ISEL- 40 v. GP)*

W narzędziu tym wyodrębniono 4 podskale:

1. faktyczna/rzeczywista skoncentrowana na wsparciu materialnym (*Tangible Scale*), pozycje: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39;
2. przynależności polegającej na utożsamianiu się z sytuacją innych osób (*Belonging Scale*), pozycje): 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;
3. samooceny poprzez porównywanie siebie z innymi osobami (*Self-Esteem Scale*), pozycje: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40;
4. poczucia własnej wartości (*Appraisal Scale*), pozycje: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37.

Każde stwierdzenie pozytywnie wskazane przez badanych miało wartość 1, a wybór negatywny był wartościowany jako 0. W związku z tym, ogólna wartość punktowa korelująca wprost proporcjonalnie z poziomem badanego zjawiska – wsparcia społecznego, zawiera się w przedziale 0 – 40, natomiast wartości przypisywane podskalom wahają się od 0 do 10⁶⁹¹. Kwestionariusz ISEL w wersji GP pozwala ocenić postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez respondenta. Wynik łączny kwestionariusza jest liczbą z zakresu 0 – 40.

⁶⁹¹ D. Zarzycka, B. Śpila, I. Wrońska, M. Makara, *Analiza walidacyjna...*, op. cit., s. 92.

Wyższe wyniki oznaczają wyższy poziom postrzeganego wsparcia. Dla ISEL w wersji GP nie istnieją normy, które pozwalałyby ocenić, czy dany wynik oznacza wysoki czy niski poziom.

Analizę zmiennych ilościowych (tj. wyrażonych liczbą) przeprowadzono, wyliczając średnią, odchylenie standardowe, medianę oraz kwartyle. Analizę zmiennych jakościowych (tj. niewyrażonych liczbą) przeprowadzono, wyliczając liczbę i procent wystąpień każdej z wartości. Porównanie wartości zmiennych ilościowych w dwóch grupach wykonano za pomocą testu Manna-Whitneya. Miarą tendencji centralnej dla tego testu jest nie średnia jak w przypadków testów t, a mediana. Wzór na ten test wyraża poniższe równanie:

$$Z = \frac{U - \frac{n_1 n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12} - \frac{n_1 n_2 \sum_{i=1}^k (t_i^3 - t_i)}{12(n_1 + n_2)(n_1 + n_2 - 1)}}$$

Gdzie n_1, n_2 - liczebność grup 1 i 2, $U = R_{\min(k)} - \frac{n_k(n_k+1)}{2}$, $R_{\min(k)}$ - minimalna suma rang z grup, n_k - liczba obserwacji w grupie z minimalną sumą rang, t - liczba obserwacji posiadających te same rangi.

Źródło: www.statystycznie-istotne.pl (dostęp: 30.7.2022).

Porównanie wartości zmiennych ilościowych w trzech i więcej grupach wykonano za pomocą testu Kruskala-Wallisa (jest rozszerzeniem testu U Manna-Whitneya; test ten to nieparametryczny odpowiednik jednoczynnikowej analizy wariancji, wykrywa różnice w położeniu rozkładu; zakłada brak uporządkowania *a priori* k populacji, z których pobrano próby). Po wykryciu istotnych statystycznie różnic, wykonywano analizę post-hoc testem Dunna (stanowiący dodatkowy test dla analizy wariancji) w celu zidentyfikowania różniących się istotnie statystycznie grup. Korelacje między zmiennymi ilościowymi analizowano za pomocą współczynnika korelacji Spearmana. W analizie przyjęto poziom istotności 0,05, wszystkie wartości p poniżej 0,05 interpretowano jako świadczące o istotnych zależnościach. Analizę wykonano w programie R, wersja 4.1.3⁶⁹².

⁶⁹² R Core Team, *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria 2022, <https://www.R-project.org/> (dostęp: 14.06.2022).

4. SPECYFIKA WSPARCIA SPOŁECZNEGO NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

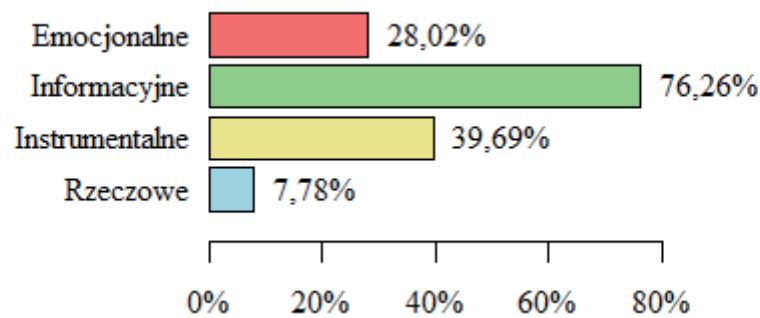
4.1. Formy doświadczanego wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych

Wsparcie społeczne nauczycieli polega na dostarczaniu nauczycielom, przeżywającym trudności i niebędącym w stanie sprostać im samodzielnie, różnorodnych zasobów (emocjonalnych, informacyjnych, rzeczowych itd.). Zakres i formy dostarczania wsparcia społecznego nauczycielom zależą od wielu czynników, które niejako determinują przebieg tego procesu i jego rezultat.

Poszczególni nauczyciele potrzebują wsparcia w różnych formach i zakresie, a te zmieniają się wraz z aktualizacją sytuacji jednostki, czyli są uwarunkowane, m. in. dynamicznymi zmianami społecznymi, sytuacją zawodową czy osobistą nauczyciela. Nowe konteksty przeobrażeń cywilizacyjnych, społecznych i kulturowych w dużym stopniu dotyczą właśnie obszaru edukacji i ich podmiotów, dlatego położenie nauczycieli ulega zmianie, powodując, że zapotrzebowanie na wsparcie wśród tej grupy społecznej wzrasta, ale też zmienia się charakter i wymiar potrzeb diagnozowanych w tym środowisku. Wszelkie przemiany społeczne znajdują odzwierciedlenie w pojawiających się nowych kombinacjach i odsłonach problemów, które dotyczą nauczycieli w ich profesjonalnym funkcjonowaniu. Tempo zmian, nowych trendów i zjawisk obserwowanych zarówno w skali mikro, jak i makro, potrzeba ciągłej aktualizacji nauczycielskich kompetencji sprawia, iż wsparcie nauczycieli staje się zarówno nagłym zadaniem społecznym, jak i wyzwaniem sygnalizującym potrzeby modernizacji wielu dotychczas stosowanych rozwiązań.

W zależności od tego, co jest w toku interakcji wspierającej treścią wymiany społecznej, można wymienić różne treściowo rodzaje wsparcia. Zdania co do podziału rodzajów i typu wsparcia są podzielone, najczęściej jednak wyróżnia się i poddaje badaniom wsparcie: emocjonalne, informacyjne, instrumentalne i rzeczowe⁶⁹³. W ramach udzielania nauczycielowi pomocy w przeżywanych przez niego trudnościach, osoby i instytucje wspierające w taki sposób dobierają działania, aby jak najefektywniej pomóc potrzebującemu nauczycielowi poradzić sobie z problemem. W tym celu dopasowywane są różne formy wsparcia, czyli rozmaite sposoby działania, adekwatne do sytuacji danego nauczyciela. Podjęto próbę ustalenia, w jakich formach nauczyciele szkół podstawowych otrzymują wsparcie w sytuacji doświadczania trudności, a także jakiego rodzaju wsparcie nauczyciele otrzymują w miejscu pracy.

⁶⁹³ H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła...*, op. cit., s. 18-19.



Wykres 1. Rodzaje wsparcia otrzymywanego przez nauczycieli szkół podstawowych w miejscu pracy

Źródło: badania własne.

Najpowszechniej otrzymywanym przez nauczycieli wsparciem jest wsparcie informacyjne (niekiedy nazywane poznawczym). Tak wskazało 76,3% respondentów. W odczuciu badanych nauczycieli działania ich wspierające otrzymywane w szkole, szczególnie koncentrują się na wymianie informacji, które mogą sprzyjać lepszemu zrozumieniu przez nich sytuacji, położenia życiowego i problemu oraz polegają na dostarczaniu ważnych dla ich funkcjonowania wiadomości i rad. W tym rodzaju wsparcia nauczyciele otrzymują informacje zwrotne na temat skuteczności podejmowanych przez nich działań. Wsparcie takie „odpowiada także na potrzebę zrozumienia sensu stresowych wydarzeń i ich przyczyn oraz atrybucji sprawstwa”⁶⁹⁴.

Drugie pod względem wielości wyborów okazało się wsparcie instrumentalne. W odczuciu blisko 40% badanych nauczycieli wsparcie ich w miejscu pracy polega, m.in. na przekazywaniu informacji o konkretnych sposobach postępowania (instruktażu), modelowaniu skutecznych zachowań zaradczych. Taka pomoc może też przybierać formę wymiany sposobów postępowania, zdobywania informacji oraz dóbr materialnych.

Kolejne pod względem ilości wyborów okazało się wsparcie emocjonalne (28%). Wiąże się ono z zaspokajaniem potrzeb psychicznych, np. poprzez okazywanie troski, stwarzanie poczucia bezpieczeństwa i emocjonalnej bliskości. Nauczyciele przeżywający trudności mogą uwolnić się od napięć czy negatywnych uczuć w wyniku zachowań wspierających okazywanych przez inne osoby. Ma to duży wpływ na samopoczucie osoby wymagającej wsparcia.

Najmniejsza grupa nauczycieli (7,8%) wskazała wsparcie rzeczowe. To najbardziej namacalny rodzaj wsparcia. W tej kategorii mieści się pomoc rzeczowa, finansowa, przekazanie konkretnych dóbr, a także bezpośrednie fizyczne działanie na rzecz nauczycieli, które w sposób bezpośredni powoduje polepszenie ich dobrostanu.

W celu ustalenia form otrzymywanego wsparcia przez nauczycieli szkół podstawowych,

⁶⁹⁴ *Ibidem*, s. 19.

zapytano ich o to, w jakich działaniach ze strony członków grona pedagogicznego przejawiają się działania wspierające wobec nich. Tabela 17 zawiera otrzymane wyniki.

Tabela 17. Formy doświadczanego wsparcia ze strony członków grona pedagogicznego

Formy doświadczanego wsparcia ze strony członków grona pedagogicznego	N	% *
Współdziałanie w celu realizacji konkretnego celu czy zadania	143	55,6
Podtrzymywanie na duchu	81	31,5
Udzielanie rad i wskazówek	146	56,8
Dzielenie się dobrymi praktykami	173	67,3
Wymiana informacji	185	72
Nie mogę liczyć na wsparcie ze strony koleżanek i kolegów	3	1,2
Nie potrzebuję wsparcia ze strony koleżanek i kolegów	4	1,6
Inne	0	0,00

* Odsetki nie sumują się do 100, gdyż było to pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne.

72% respondentów wskazała, iż najczęściej doświadczaną formą wsparcia jest wymiana informacji. Wybór ten dokładnie potwierdza, to co deklarowali badani nauczyciele wcześniej, mianowicie, iż w swoim miejscu pracy otrzymują głównie wsparcie informacyjne. W obrębie tego rodzaju wsparcia mieści się także udzielanie rad i wskazówek, co zgodnie podkreśliło blisko 57%, uznając, iż takiej formy wsparcia doświadczają ze strony koleżanek i kolegów w miejscu pracy. Kolejną formą wsparcia, której doświadczają nauczyciele szkół podstawowych jest dzielenie się dobrymi praktykami (67,3%). Widać wyraźnie, iż współpraca i wzajemne uczenie się są wartościami zakorzenionymi w codzienności zespołu pedagogicznego. Takie zachowania i działania stanowią skuteczną pomoc dla nauczycieli w ich pracy zawodowej i napotykanym w trakcie jej wykonywania trudności⁶⁹⁵. Współpraca i uczenie się od siebie

⁶⁹⁵ Ciekawą inicjatywą w tym zakresie jest np. organizacja w szkole tzw. spacerów edukacyjnych (*learning walks*). Jeden z dyrektorów (wywiad D12) wspominał o takim działaniu na terenie prowadzonej przez niego placówki jako formie działania wspierającego nauczycieli. Spacer edukacyjny:

- pomaga doskonalić warsztat pracy nauczycieli;
- pomaga w wprowadzaniu w szkole zwyczaju rozmawiania wspólnym językiem o praktyce nauczania;
- polega na koleżeńskej obserwacji pracy uczniów i nauczycieli w klasie (najlepiej, gdy obserwatorami są nauczyciele z tej samej szkoły lub współpracującej z nią), umożliwia to wyciągnięcie wniosków do przemyślenia i zastosowania zaobserwowanych rozwiązań podczas własnych lekcji;
- w jego wyniku nauczyciele wspólnie z obserwatorami wypracowują rozwiązania pojawiających się trudności, pracują nad modernizacją nauczania (idea spaceru edukacyjnego zakłada, że uczą się wszyscy jego uczestnicy);
- spacer edukacyjny służy dokonaniu diagnoz pewnych zjawisk i znalezieniu satysfakcjonujących rozwiązań – nigdy ocenie pracy nauczycieli. Strategia ta służy identyfikowaniu efektywnych praktyk i metod, które obserwatorzy bądź inni nauczyciele z danej szkoły mogliby wdrożyć w swoich klasach, upowszechnianiu informacji o nich i refleksji nad ich miejscem w procesie uczenia się/nauczania czy doskonalenia zawodowego, por. M. Dobrzyńska, *Spacer edukacyjny*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://as.ceo.org.pl/> (dostęp: 20.08.2022).

Dla ułatwienia można przygotować listę obszarów (np. program, lekcja, uczniowie, praca itp.) i elementów do obserwacji w trakcie spaceru edukacyjnego (na przykład w obszarze „program” obserwuje się: komunikowanie

nawzajem optymalizują wysiłki nauczycieli, umożliwiając lepsze wykorzystywanie własnych zasobów do uczenia się⁶⁹⁶.

Współdziałanie i współpraca w celu realizacji konkretnego zamierzenia czy zadania to kolejna licznie wskazywana forma wsparcia doświadczana ze strony grona pedagogicznego (55,6%). Współdziałanie przynosi korzyść niezależnie od jego zakresu i natężenia. Niezmiernie istotny jest poziom zdolności do współpracy członków każdej organizacji, w przypadku nauczycieli, szkoły. Dzięki niej w sposób bardziej skuteczny i ekonomiczny mogą być osiągnięte cele, których realizacja w pojedynkę byłaby niemożliwa lub wymagałaby znacznie więcej sił i środków. Ze względu na to, iż na szkoły i nauczycieli nakładane są coraz to nowe zadania i obowiązki, rzeczywistość komplikuje się w coraz większym stopniu, wspólne działanie ma głęboki sens i jest bardzo doceniane oraz punktowane.

Wśród wyborów badanych nauczycieli znalazł się też ten dotyczący podtrzymywania na duchu jako formy doświadczanego wsparcia (31,5%) w chwilach przeżywania rozmaitych trudności. Takie czynności wpisują się w zakres wsparcia emocjonalnego. Uspokajanie i przekazywanie pozytywnych emocji mogą pomóc pozbyć się negatywnych uczuć, pozwalają wyrazić swoje obawy przez osobę przeżywającą kryzys. Dzięki tej interakcji polepsza się samopoczucie osoby odbierającej wsparcie. Ten rodzaj pomocy jest bardzo powszechny i najczęściej oczekiwany przez osoby w trudnym położeniu.

Wśród badanych nauczycieli znalazła się także mała grupa tych, którzy „nie mogą liczyć na wsparcie ze strony koleżanek i kolegów” (1,2%) oraz tych, którzy „nie potrzebują wsparcia ze strony członków grona pedagogicznego” (1,6%). Jak widać z danych liczbowych tacy nauczyciele stanowią sporadyczne wyjątki.

Aby uzupełnić otrzymane wyniki i zaprezentować pełen obraz form wsparcia skierowanych wobec nauczycieli szkół podstawowych, dodatkowo zapytano dyrektorów, jakie działania podejmowane są w prowadzonych przez nich placówkach w celu wsparcia nauczycieli

celów zajęć uczniom w sposób skuteczny, precyzyjny i jasny; zgodność celów ze standardami właściwymi dla danej grupy wiekowej; dominujący rodzaj operacji umysłowych ćwiczonych w klasie; w obszarze „lekcja” obserwuje się metody i techniki wykorzystywane w procesie uczenia się, a także sposób angażowania uczniów w ocenianie). Po zakończeniu spaceru uczestnicy podsumowują swoje obserwacje i porządkują wrażenia, redagując rzeczowe notatki. Są one następnie umieszczane w specjalnej bazie, dostępnej dla personelu pedagogicznego. Każdy zainteresowany może zapoznać się z zamieszczonymi tam spostrzeżeniami, uzupełnionymi o wyniki badań przeprowadzonych w szkole i dotyczących kluczowych aspektów uczenia się uczniów (oprac. E. Borgosz, S. Żmijewska-Kwiręg, *Szkola na nowo. Uczenie się współpracy i we współpracy*, Fundacja Szkoła z Klasą, Warszawa 2017, s. 22-23.)

⁶⁹⁶ Jeśli praktyka współpracy nauczycieli i wzajemnego uczenia się są mocno zakorzenione w kulturze pracy szkoły, szkolna społeczność zachowuje większą odporność na kryzys rozumianą jako „możliwość skutecznej realizacji głównych wartości i celów, szkoły – wspierania rozwoju i zapewnienia efektywnego uczenia się wszystkim uczniom i uczennicom szkoły”, a także nauczycielom – niezależnie od okoliczności zewnętrznych i potencjalnych kryzysów, [w:] J. Witkowski, *Odporność społeczności szkolnej na kryzys i jej wzmacnianie*, <https://ceo.org.pl/> (dostęp: 15.08.2022).

przeżywających trudności. W trakcie spotkań i rozmów z dyrektorami wiele miejsca zajmowała właśnie kwestia procedur, starań, zabiegów podejmowanych w celu zaspokajania potrzeb nauczycieli. Dyrektorzy wymieniali wiele form wsparcia mających charakter informacyjny, instrumentalny, rzeczowy czy emocjonalny oferowanych i wdrażanych w odpowiedzi na różnorodne trudności nauczycieli. Uzyskane odpowiedzi nie były silnie zróżnicowane, natomiast potwierdzają to, co pokazała ilościowa analiza badań otrzymanych wyników. Mianowicie w pracy zawodowej nauczycieli dominują formy działań wpisujące się w kategorię wsparcia informacyjnego. Z wypowiedzi badanych dyrektorów wynika, iż przekazywane przez nich informacje dotyczące różnorodnych, ważnych dla nauczycieli kwestii.

- *Informuję o zmianach w przepisach prawa oświatowego (wywiad D2).*
- *Omawiam wybrane zagadnienia edukacyjne oraz istotne uregulowania prawne, ponieważ nauczyciele miewają problemy z właściwą interpretacją zapisów prawnych, takie informacje są im bardzo potrzebne, zwłaszcza przy realizacji awansu zawodowego (wywiad D10).*
- *Przekazuję nauczycielom informacje na temat grantów i wartościowych szkoleń (wywiad D7).*
- *Informuję na temat wymogów w realizacji awansu zawodowego (wywiad D5).*
- *Organizuję rady szkoleniowe, podczas których nauczyciele mogą wymieniać się ważnymi informacjami, potrzebnymi do sprawnego działania zawodowego (wywiad D6).*
- *Udzielam nauczycielom informacji zwrotnych na temat realizacji ich planów rozwoju zawodowego w okresie stażu (wywiad D7).*

Rzadziej w wypowiedziach dyrektorów pojawiały się przykłady form pomocy nauczycielom wpisujących się w wsparcie materialne. Wymienili: dofinansowanie do podejmowanych przez nauczycieli studiów podyplomowych oraz udziału w konferencjach i indywidualnych szkoleniach podnoszących ich kwalifikacje zawodowe oraz dodatki motywacyjne.

Z wypowiedzi badanych dyrektorów wynika, iż wiele działań podejmowanych w celu wsparcia nauczycieli zmagających się z trudnościami to czynności, które wpisują się w zakres wsparcia instrumentalnego. Wszystkie wypowiedzi koncentrujące się na organizowanych na terenie szkoły szkoleniach, powoływaniu różnorodnych zespołów specjalistycznych, czyli działania przyjmujące formę instruktażową są dowodem na to, iż takie wsparcie na terenie szkół podstawowych ma miejsce.

- *Na terenie naszej szkoły organizowane są szkolenia w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli według diagnozy potrzeb nauczycieli (wywiad D8).*

- *Lider WDN w naszej szkole sprawnie organizuje realizację procesu wspomaganie wewnętrznego nauczycieli; monitoruje realizację form doskonalenia i wdrażanie nowych rozwiązań; instruuje i wspiera nauczycieli (wywiad D2).*
- *Powolywanie w szkole zespołów wychowawczych jest wyrazem troski także o potrzeby nauczycieli i chęci pomocy im w przeżywanych trudnościach (wywiad D9).*
- *Doskonałą formą wsparcia nauczycieli w szkołach jest pomoc ze strony przewodniczących zespołów przedmiotowych (wywiad D11).*
- *Działalność zespołu do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej stanowi wsparcie dla nauczycieli w tej trudnej materii, jaką jest praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dokładamy wszelkich starań, aby w tym zakresie nauczyciele naszej szkoły otrzymywali bieżącą i praktyczną pomoc (wywiad D4).*
- *Organizujemy warsztaty dla zespołów samokształceniowych (wywiad D1).*
- *Odbywają się u nas prezentacje platform edukacyjnych do wykorzystania w bieżącej pracy z uczniami (wywiad D3).*
- *Dbamy i zabiegamy o dobre wyposażenie zaplecza pomocy dydaktycznych, dostęp do literatury pedagogicznej i psychologicznej (wywiad D5).*
- *Dbamy o odpowiednie wyposażenie szkoły, teraz szczególną uwagę przykładamy do dobrego wyposażenia w nowoczesne środki przekazu (wywiad D7).*
- *Staram się ułatwiać swoim nauczycielom realizację doskonalenia zawodowego poprzez odpowiednią organizację zajęć i przydział obowiązków (wywiad D12).*
- *Staram się inspirować nauczycieli do wprowadzania innowacji, zarówno metodycznych, jak i organizacyjnych (wywiad D12).*

W wielu z tych wypowiedziach dyrektorzy byli zgodni. Szczególnie w kwestii dotyczącej organizowania szkoleń, zespołów czy wsparcia w zakresie awansu zawodowego. Wszyscy dyrektorzy mówili również o obserwacjach lekcji jako działaniu wspierającym nauczycieli, wyjątkowo zwracając uwagę na omawianie obserwowanych zajęć, wspólne poszukiwanie optymalnych rozwiązań, ewaluację i udzielony po hospitacji instruktaż.

Nie zabrakło również wypowiedzi świadczących o tym, iż dyrektorzy starają się dbać o samopoczucie swoich nauczycieli, ich kondycję psychiczną, wspierać w chwilach przeżywanego kryzysu czy trudności. *Wszyscy nauczyciele w ostatnich miesiącach przeżywali trudne momenty. Jedni sobie jakoś radzili, innych kosztowało to dużo stresu, czasem nawet zdrowia, by odnaleźć się w tej skomplikowanej rzeczywistości, musiałem zadbać*

o samopoczucie moich pracowników (wywiad D5). Inne wypowiedzi także świadczyły o tym, iż dyrektorzy zdają sobie sprawę, iż jednymi z głównych obciążeń w zawodzie nauczyciela są: angażowanie się w relacje, współodczuwanie stanów emocjonalnych innych ludzi i konieczność zmagania się z własnymi intensywnymi emocjami, dlatego swoją postawą, starają się łagodzić takie sytuacje i nie powodować ponownie okoliczności, które wzmagałyby wyczerpanie emocjonalne, zmęczenie, frustracje czy doprowadzały do wypalenia zawodowego. Oto przykłady świadczących o autentycznej trosce dyrektorów o kondycję psychiczną nauczycieli zatrudnionych w ich szkołach.

- *Regularnie odbywam rozmowy wspierające ze swoimi nauczycielami, jestem otwarta na tego typu spotkania* (wywiad D1).
- *Okazuję moim nauczycielom zaufanie, chcę, żeby czuli, iż wierzę w słuszność ich działań i wyborów* (wywiad D10).
- *Zawsze staram się przekonywać moich nauczycieli, zwłaszcza tych młodych, początkujących, żeby traktowali popełnione błędy jako źródło informacji do dalszej pracy* (wywiad D12).

Także w trakcie spotkań z pedagogami/psychologami szkolnymi rozmawiano na temat form wsparcia nauczycieli. Specjaliści zatrudnieni w szkołach również angażują się w działania wspierające kadry pedagogicznej w przypadku napotkania przez nich trudności w pracy z uczniami/ klasami czy w kontaktach z rodzicami. Pedagodzy i psychologowie zgodnie twierdzą, iż najczęściej zasilają nauczycieli w sytuacjach problemowych w zakresie działań wychowawczych.

- *Służę pomocą nauczycielom przy rozwiązywaniu trudnych sytuacji wychowawczych* (wywiad P1).
- *Podjęmę działania w sytuacjach trudnych zachowań uczniów, gdy nauczyciel wyraźnie sygnalizuje, iż takiej pomocy potrzebuje* (wywiad P3).
- *Udostępniam nauczycielom materiały edukacyjne i profilaktyczne przydatne w pracy z uczniami* (wywiad P5).
- *Prowadzę spotkania w klasach trudnych wychowawczo, gdy wymaga tego sytuacja* (wywiad P10).
- *Wspieram nauczycieli w sytuacjach konfliktowych, zarówno na linii nauczyciel uczeń, nauczyciel – klasa, nauczyciel – rodzic, uczeń – uczeń* (wywiad P7).
- *Służę fachową pomocą i wsparciem podczas trudnych rozmów nauczycieli z rodzicami* (wywiad P6).
- *Wskazuję nauczycielom zewnętrznych specjalistów lub instytucje, którzy mogliby udzielić im wsparcia w radzeniu sobie z doświadczanymi trudnościami* (wywiad P10).

W przeprowadzonych wywiadach powtarzały się informacje dotyczące form wsparcia i sytuacji, w których było ono dostarczane. Jeden z psychologów (wywiad P2) deklaruwał, iż jest w stanie wesprzeć nauczycieli w każdym zakresie, nie tylko trudności odczuwanych na polu obowiązków zawodowych, ale także w sytuacjach osobistych niepowodzeń.

Podczas rozmów z przedstawicielami instytucji wspierających szkoły i nauczycieli także padały pytania o dostępne formy wsparcia. Każda z tych instytucji ma w swojej ofercie różnorodne działania mające wspomóc nauczycieli w radzeniu sobie z trudnościami.

Pracownicy biblioteki pedagogicznej gromadzą, opracowują i udostępniają literaturę z zakresu pedagogiki i psychologii oraz nauk pokrewnych, z których nauczyciele mogą korzystać w celu zdobywania informacji w zakresie interesujących ich zagadnień. Ponadto organizują i realizują działalność edukacyjną i kulturalną (m.in. spotkania autorskie i konferencje), prowadzą sieci współpracy i samokształcenia, są organizatorami szkoleń oraz spotkań online (tematyka wynika z diagnozy potrzeb nauczycieli), opracowują tematyczne zestawienia bibliograficzne, wskazują nauczycielom sprawdzone i wiarygodne źródła informacji.

Jeśli chodzi o ośrodek doskonalenia nauczycieli, specjalizuje się on w organizacji szkoleń (stacjonarnych i zdalnych), konferencji, kursów, warsztatów, seminariów, projektów edukacyjnych, sieci samodoskonalących. Tematyka i zakres wszystkich wymienionych wyżej form wsparcia nauczycieli wynika z diagnozy ich potrzeb, a także rozporządzenia o placówkach doskonaleniu nauczycieli⁶⁹⁷. *Oferujemy szeroki wachlarz działań, w zależności od potrzeb nauczycieli, reagujemy szybko na pojawiające się zapotrzebowanie, prowadzimy konsultacje indywidualne i grupowe. Wdrażamy innowacyjne rozwiązania organizacyjne, programowe i metodyczne w szkołach lub innych placówkach oświatowych* (wywiad IW1).

Także poradnie psychologiczno-pedagogiczne mają w swojej ofercie wiele form wsparcia nauczycieli. Przedstawiciele tych placówek podczas wywiadów wspominali, m.in. o: szkoleniach rad pedagogicznych, udziale pracowników poradni w zebraniach szkolnych zespołów ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wydawaniu przez poradnie opinii ze wskazówkami dla nauczycieli do pracy z uczniami w zakresie oddziaływań edukacyjno-wychowawczych i terapeutycznych. Ponadto poradnie są organizatorami szkoleń, warsztatów i konsultacji dla nauczycieli.

Pracownik uczelni wyższej na terenie miasta, która prowadzi kierunek Pedagogika i z powodzeniem od 23 lat kształci przyszłych pedagogów, wskazał jako jedną z form wsparcia nauczycieli, interdyscyplinarną, cykliczną konferencję naukową „Nauczyciel wobec

⁶⁹⁷ *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 27 sierpnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli* (Dz.U. 2021 poz. 1601).

współczesnych wyzwania⁶⁹⁸, połączoną z warsztatami metodycznymi. Konferencja adresowana jest do przedstawicieli nauki i praktyków, reprezentantów dyscyplin, wchodzących w skład nauk społecznych, humanistycznych, prawnych i innych⁶⁹⁹. *Jej wartością ma być jednak integrowanie środowiska akademickiego i środowiska nauczycielskiego na rzecz wsparcia nauczycieli czynnych zawodowo, jak również studentów, kandydatów do zawodu nauczyciela, w pracy i w rozwoju zawodowym (IW7). Konferencja kierowana jest do nauczycieli akademickich, czynnych nauczycieli różnych typów szkół i placówek oświatowych, dyrektorów, pedagogów, psychologów i innych specjalistów (IW6). Celem konferencji jest zaprezentowanie opinii, poglądów i stanowisk badawczych dotyczących problemów współczesnego nauczyciela i jego pracy, w tym w szczególności: prezentacja aktualnych problemów edukacyjnych i społecznych w kontekście pracy szkoły i nauczyciela, wymiana poglądów, opinii i doświadczeń na temat funkcjonowania zawodowego nauczyciela, prezentacja przykładów dobrych praktyk w zakresie pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej nauczyciela oraz charakterystyka środowisk i instytucji współpracujących z nauczycielami oraz zajmujących się problematyką związaną z pracą nauczyciela” (IW7). Co dwa lata konferencja odbywa się pod innym hasłem i dotyczy różnych, szczegółowych oraz aktualnych problemów społecznych ze szczególnym uwzględnieniem nauczyciela i jego bieżących trudności (wywiad IW6). Chętni nauczyciele mogą wziąć udział w warsztatach metodycznych prowadzonych przez specjalistów z rozmaitych dziedzin, tak aby odpowiadały one zainteresowaniom nauczycieli, były elementem ich rozwoju zawodowego (wywiad IW7) bądź stanowiły okazję do uzyskania umiejętności i wiadomości potrzebnych to rozwiązania sytuacji trudnej, w której się znaleźli. Każda edycja konferencji organizowana jest przy wsparciu Urzędu Miasta Płocka, konkretnie Wydziału Edukacji. Wydarzenie wychodzi naprzeciw aktualnym i potencjalnym potrzebom grupy zawodowej nauczycieli oraz jest źródłem wsparcia merytorycznego i metodycznego dla nauczycieli, dlatego chętnie wspieramy tą inicjatywę (wywiad IW3⁷⁰⁰).*

Organizatorzy tego naukowego spotkania, przygotowując każdą kolejną edycję uwzględniają udział nauczycieli szkół podstawowych, tym samym stwarzają im przestrzeń do wymiany doświadczeń, prezentacji dobrych praktyk i innowacyjnych rozwiązań oraz spotkań ze specjalistami i autorytetami. *Udział w tej cyklicznej konferencji jest dla wielu nauczycieli, wartościową szansą do rozwoju i doskonalenia zawodowego (wywiad IW7).*

Jak wynika z powyższej analizy, nauczyciele mogą korzystać z szerokiej oferty

⁶⁹⁸ Konferencja organizowana jest cyklicznie co dwa lata, począwszy od 2017 roku.

⁶⁹⁹ Informacja zaczerpnięta z komunikatu konferencyjnego.

⁷⁰⁰ Podczas rozmowy z przedstawicielem Wydziału Edukacji, uzyskano informację, iż jednostka ta chętnie wspiera wszelkie tego typu inicjatywy dedykowane miejscowym nauczycielom. Poprzez takie wsparcie organ prowadzący okazuje swoją troskę o kondycję nauczycieli, włącza się w działania dostarczające płockim nauczycielom okazji do rozwoju i doskonalenia zawodowego oraz osobistego.

różnorodnych form wsparcia, zarówno w miejscu pracy, jak i u zewnętrznych partnerów szkoły. Należy traktować dostęp do zaprezentowanych form wsparcia jako ważny zasób nauczyciela, jako narzędzie umożliwiające poprawę jego własnej sytuacji. Możliwość korzystania z wiedzy i doświadczeń innych osób, specjalistów, pozwala bowiem spojrzeć na daną trudność z innej perspektywy, a przede wszystkim daje szansę na uzyskanie impulsu do rozwoju, zyskania pewności siebie w stawianiu czoła kolejnym pojawiającym się trudnościom. Analiza pozwala stwierdzić, iż wsparcie nauczycieli szkół podstawowych przybiera rozmaite formy, które w dużej mierze są odpowiedzią na zgłaszane przez nich potrzeby czy niedostatki bądź są wynikiem zaobserwowanych u nauczycieli trudności.

4. 2. Źródła doświadczanego wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych

W związku z nasileniem różnorodnych zagrożeń i trudności w codziennym funkcjonowaniu członków społeczeństwa, wzrasta zainteresowanie szeroko rozumianym społecznym kontekstem życia człowieka, a w kontaktach formalnych i nieformalnych upatruje się źródeł zasobów zaspokajania potrzeb.

Próbując wyjaśnić znaczenie wsparcia społecznego dla funkcjonowania jednostki, wielu badaczy analizuje rodzaje wsparcia, ale też przygląda się właśnie jego źródłom. John G. Bruhn i Billy U. Philips⁷⁰¹ wskazują, iż sieci będące źródłem wsparcia formułują się w toku całego życia ludzkiego i istnieją także wtedy, gdy nie jest wymagana ich aktywacja. Obiektywnie istniejące sieci wsparcia to inaczej źródła wsparcia. Za najważniejsze uznaje się te naturalne, jak rodzina, przyjaciele, osoby bliskie oraz grupy społeczne, do których przynależy jednostka funkcjonująca w środowisku społecznym. W przypadku nauczycieli możemy zatem zakładać, iż potencjalnym źródłem ich wsparcia powinni być współpracownicy i przełożeni, gdyż wszyscy przynależą do jednej grupy społecznej.

Badania miały na celu także ustalenie źródeł wsparcia doświadczanego przez nauczycieli szkół podstawowych. Aby rozpoznać ten ważny aspekt wsparcia, zapytano nauczycieli o to, od kogo lub gdzie najczęściej otrzymują wsparcie w chwilach przeżywanych trudności zawodowych? Wyniki zostały ujęte w tabeli 18.

⁷⁰¹ Za: H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła...*, op. cit., s. 11-28.

Tabela 18. Źródła wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych

Źródła wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych	Badani nauczyciele	
	N	% *
Od dyrektora szkoły	100	38,9
Od opiekuna stażu	24	9,3
Od psychologa/pedagoga szkolnego	46	17,9
W ośrodkach doskonalenia nauczycieli	18	7
U kolegów/koleżanek z pracy	167	65
U kolegów/koleżanek z innej placówki	29	11,3
W Internecie	48	18,7
Od członków rodziny	141	54,9
Od znajomych i przyjaciół	93	36,2
Inne **	3	1,2

* Odsetki nie sumują się do 100, gdyż było to pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne.

Jak wynika z otrzymanych wyników głównym źródłem wsparcia ankietowanych nauczycieli są osoby z ich grona pedagogicznego. Blisko 65% badanych potwierdziło, iż w sytuacjach trudnych najczęściej otrzymują wsparcie właśnie od kolegów i koleżanek z pracy. To duża wartość, bowiem wsparcie w miejscu pracy może stanowić podporę, szczególnie w trudnych sytuacjach zawodowych. Pomoc jest możliwa w grupie, do której jednostka należy, zatem wsparcie jest pochodną funkcjonowania jednostki w pewnej całości, jej zintegrowania z grupą. Jest realna również wtedy, gdy grupę cechuje zaangażowanie w sprawy poszczególnych jej uczestników, zaś jego podstawą są relacje pokrewieństwa lub uczucie miłości, a w przypadku nauczycieli będzie to pewien poziom zorganizowania grupy, który zobowiązuje grono pedagogiczne do współpracy dla rozwiązywania różnych sytuacji, dla zaspokojenia ważnych potrzeb jego członków⁷⁰². W przypadku takiego koleżeńskiego wsparcia, nie zawsze chodzi o wsparcie merytoryczne czy metodyczne, bardzo często działania wspierające polegają na ustosunkowaniu się do osoby wspieranej, na przekazywaniu emocji podtrzymujących, uspokajających, odzwierciedlających troskę. Zatem w zależności od potrzeb jednostki, jej osobistych cech (które wyznaczają sposób postrzegania i odbioru wsparcia), zasobów, specyfiki sytuacji trudnej, w której nauczyciel się znalazł, wsparcie społeczne powinno przyjmować różne formy⁷⁰³.

Pozostając w kręgu współpracowników, z badań wynika, iż nauczyciele (38,9%) otrzymują wsparcie od dyrektora szkoły (niektórzy od wicedyrektora), od specjalistów –

⁷⁰² Por. J. Grotowska-Leder, *Wsparcie społeczne w perspektywie teorii socjologicznych...*, op. cit., s. 16.

⁷⁰³ Por. Z. Jaworowska, B. Oblój-Skuza, *Pojęcie wsparcia społecznego...*, op. cit., s. 744.

pedagoga/psychologa szkolnego (17,9%) oraz opiekunów stażu (9,3%). Oczywiście, taka sieć wsparcia nie byłaby możliwa bez odpowiednich relacji między pracownikami. Atmosfera życzliwości, otwartości, wzajemnego zaufania niezmiernie sprzyja zaistnieniu wsparcia między pracownikami szkoły.

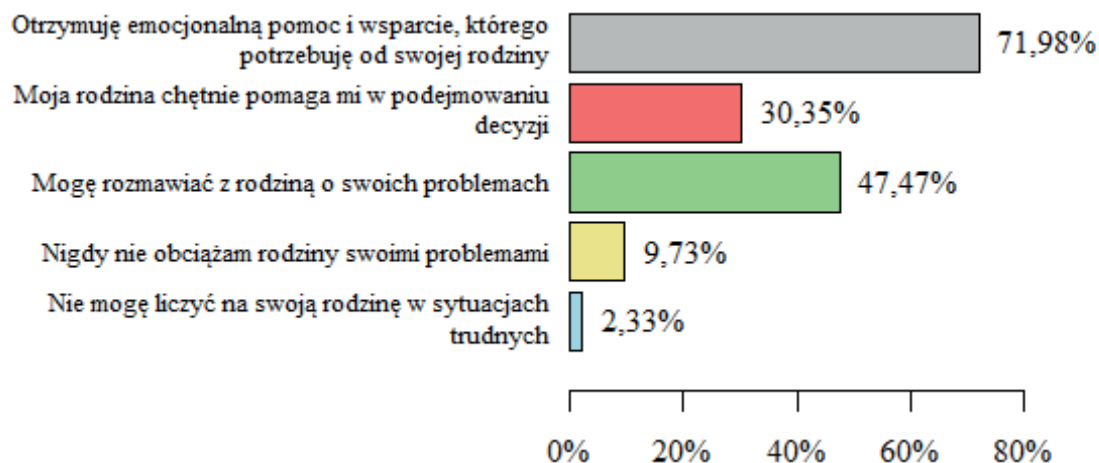
Opublikowane do tej pory wyniki badań dotyczące roli wsparcia społecznego w trudnych sytuacjach zawodowych nie są jednoznaczne⁷⁰⁴. Gülgün Boyacıoğlu i Nuray A. Karancı wskazują na pozytywną funkcję wsparcia pochodzącego od rodziny. W badaniach Jamesa M. LaRocco, Jamesa S. House'a i Johna Frencha wsparcie pochodzące od współpracowników okazało się ważniejsze, niż pochodzące od rodziny czy przełożonych. Takie wyniki uzyskano również w badaniach RONALDA BURKE'a i ESTHER GREENGLASS. SANDRY KIRMEYER i THOMASA DOUGHERTY, a także DANIELA RUSSEL, ELIZABETH ALTMAIER i DAWN'a VAN VALZEN wskazują natomiast na wagę wsparcia pochodzącego od przełożonych⁷⁰⁵.

Zgromadzone wyniki pokazują także iż nauczyciele mogą liczyć w chwilach przeżywanych trudności zawodowych na wsparcie osób spoza środowiska szkolnego. Wskazali, że otrzymują wsparcie od: członków rodziny (takiego wyboru dokonała ponad połowa badanych – 54,95%), znajomych i przyjaciół (36,2%), kolegów i koleżanek zatrudnionych w innych placówkach. Oprócz osobowych źródeł wsparcia, ankietowani wskazali również Internet (zgodnie z wynikami omawianymi wcześniej, głównie chodzi o grupy wsparcia, tutoriale i webinary), ośrodki doskonalenia nauczycieli oraz literaturę psychologiczną i pedagogiczną.

Wracając do rodziny jako ważnego źródła wsparcia, poproszono, aby nauczyciele określili swoją sytuację w związku z poszukiwaniem wsparcia u członków rodziny. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, iż w chwilach doświadczanych trudności badani nauczyciele zdecydowanie mogą liczyć na wsparcie płynące od rodziny. Najwięcej osób wskazało, iż doświadczają wsparcia emocjonalnego, że mogą rozmawiać z rodziną o swoich problemach oraz że rodzina chętnie pomaga im w podejmowaniu decyzji. Tylko ok. 2% badanych uznała, że nie może liczyć na swoją rodzinę w sytuacji trudnej.

⁷⁰⁴ H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne sposoby definiowania...*, *op. cit.*, s. 16.

⁷⁰⁵ Za: H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne sposoby definiowania...*, *op. cit.*, s. 16-17.



Wykres 2. Wsparcie nauczycieli szkół podstawowych ze strony rodziny

Źródło: badania własne.

Rodzina stanowi podstawową grupę mogącą dać człowiekowi niezbędne wsparcie. Wiąże się to z jej konstytutywnymi cechami jako grupy pierwotnej. Relacje między członkami rodziny w naturalny bowiem sposób tworzą więzi osobowe o silnym ładunku emocjonalnym. Jak żadna z innych grup rodzina posiada możliwości, aby jej członkowie wzajemnie obdarzali się wsparciem⁷⁰⁶.

Uznawanie rodziny jako źródła wsparcia rozpatrywane jest w dwóch aspektach⁷⁰⁷:

1. Pierwszy akcentuje utrwalone społecznie oczekiwania i normy, iż członkowie rodziny powinni okazywać sobie wzajemną pomoc w trudnych momentach, związanych na przykład ze śmiercią, starością czy chorobą. Takie wsparcie wyraża się w działaniach zaradczych i interwencyjnych.

2. W drugim aspekcie chodzi o wsparcie w bieżących relacjach rodzinnych, niewynikające z traumatycznych wydarzeń. Jego treścią są relacje o charakterze emocjonalnym, cechujące się obopólną akceptacją i zainteresowaniem. W tym przypadku działania mają charakter spontaniczny i naturalny. Wsparcie społeczne nie jest postępowaniem okazjonalnym, ale występującym na bieżąco, niezależnie od zmian i wydarzeń życiowych, czyli jest naturalnym i nieodzownym aspektem życia rodzinnego. W przypadku badanych nauczycieli uwidacznia się powyższy obraz rodziny i udzielanego przez nią wsparcia.

Niewielkie grono nauczycieli (9,7%) nie obciąża rodziny swoimi problemami, a ok. 2% badanych nie może liczyć na swoją rodzinę w sytuacjach trudnych, zatem dla tej małej grupy ankietowanych rodzina nie stanowi źródła wsparcia społecznego.

W rozmowach z dyrektorami szkół oraz psychologami i pedagogami szkolnymi próbowano uszczegółowić zagadnienie potencjalnych źródeł wsparcia nauczycieli. Poproszono

⁷⁰⁶ G. Filipiak, *Funkcja wsparcia społecznego w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1999, tom XI, s. 134.

⁷⁰⁷ A. Titkow, *Stres i życie społeczne...*, op. cit., s. 303-314.

rozmówców, aby opowiedzieli o tym, jakie sposoby rozpoznawania potrzeb nauczycieli stosują.

Dyrektorzy najczęściej dowiadują się o przeżywanych przez nauczycieli trudnościach bezpośredni od samych zainteresowanych podczas rozmów z nimi.

- *Dużo rozmawiam z moimi nauczycielami, jestem ciekaw, czy ze wszystkim sobie radzą, jednak mówią mi zwykle o ewentualnych kłopotach napotkanych na drodze awansu zawodowego. Rzadko dzielą się ze mną informacjami o innych trudnościach, wierzę, że ich nie mają* (wywiad D2).
- *Zachęcam nauczycieli do szczerych rozmów ze mną, jednak mam wrażenie, że oni myślą, że jak opowiedzą mi o jakichś swoich trudnościach, to zostaną ocenieni jako niekompetentni* (wywiad D7).
- *Nauczyciele przychodzą do mnie porozmawiać, ale nie od razu przyznają się do tego, że mają z czymś problem* (wywiad D3).
- *Rozmowa jest dobra w każdej sytuacji* (wywiad D9).
- *Trzeba dużo rozmawiać, wtedy zawsze znajdzie się rozwiązanie. Moi nauczyciele wiedzą, że mogą przychodzić do mnie ze swoimi problemami* (wywiad D10).

Widać zatem, że nauczyciele zachęcani są do rozmów na temat napotkanych trudności, a dla dyrektorów jest to bardzo ważny sposób pozwalający zdiagnozować, w jakim obszarze nauczyciele nie radzą sobie, potrzebują pomocy, czasem właśnie w postaci rozmowy. Zauważyć jednak można, że nauczyciele czują swojego rodzaju opór przed mówieniem o przeżywanych trudnościach w obecności dyrektora. Traktują go raczej jako cenne źródło wsparcia w sprawach formalnych dotyczących awansu i doskonalenia zawodowego, rzadziej w sytuacjach dotyczących spraw wychowawczych, dydaktycznych i opiekuńczych.

Kolejnym sposobem uzyskania informacji na temat trudności, których doświadczają nauczyciele, jest ich pozyskiwanie od przewodniczących zespołów przedmiotowych i zadaniowych, zespołów samokształceniowych i roboczych. Zdaniem jednego z dyrektorów *w takich kameralnych grupach dużo łatwiej jest rozmawiać o swoich wątpliwościach, kłopotach w pracy z uczniem, dlatego warto zadbać o taką przestrzeń, nauczyciele z niej korzystają* (wywiad D2).

Ważną metodą, według dyrektorów, jest diagnoza potrzeb nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego. Kilku dyrektorów zgodnie zwróciło uwagę w tym miejscu na nauczycieli młodych, którzy intensywnie doksztalcają się w pierwszych miesiącach pracy. Jak wynika z wypowiedzi dyrektorów: *największe oczekiwania i prośby o wsparcie płyną do mnie od początkujących nauczycieli* (wywiad D3), *młodzi nauczyciele oczekują ode mnie wsparcia na wielu płaszczyznach, np. umożliwienie obserwacji pracy starszych kolegów, dofinansowania szkoleń, dania szansy wykazania się w różnych sytuacjach* (wywiad D5).

Oczywiście nie są to jedyne sposoby uzyskiwania wiedzy na temat potrzeb nauczycieli w zakresie wsparcia społecznego. Podczas wywiadów dyrektorzy wymieniali także: dyskusje prowadzone podczas zebrań rady pedagogicznej, informacje pochodzące z arkuszy samooceny nauczycieli, informacje ze sprawozdań wychowawców dotyczących trudności wychowawczych w poszczególnych klasach, wnioski po obserwacji lekcji, wyniki ankiet przeprowadzanych wśród nauczycieli przez mobiDziennik, wyniki ewaluacji wewnętrznych, informacje uzyskane od rodziców uczniów.

Informacje na temat pozyskiwania wiadomości na temat trudności nauczycieli szkół podstawowych pozyskano także od specjalistów zatrudnionych w szkołach. Pedagodzy i psychologdy wymienili wiele okoliczności, w których jest to możliwe:

- *Nauczyciele zgłaszają mi swoje problemy, głównie te natury wychowawczej, szczególnie te bardzo poważne, np. związane z kradzieżami, bójkami poważnymi konfliktami w klasie (wywiad P1).*
- *Mój gabinet to takie miejsce, w którym wszyscy się otwierają, nawet nauczyciele. Bardzo często przychodzą porozmawiać o swoich problemach w pracy, stąd wiem, że potrzebują wsparcia (wywiad P4).*
- *Wiem, pedagog powinien dbać również o dobrostan nauczycieli, niestety z powodów formalnych, tzn. małej ilości czasu i wielu obowiązków związanych z zadaniami realizowanymi wobec uczniów, zwyczajnie sprawy nauczycieli schodzą na drugi plan (wywiad P5).*
- *Pracuję w szkole z wieloma oddziałami i tak naprawdę ilość spraw wychowawczych i opiekuńczych jest tak duża, że czasu na wpieranie nauczycieli mam niewiele. Oczywiście staram się to robić, ale udaje się to w ograniczonym zakresie (wywiad D10).*

Właściwie wszyscy badani pedagogdy i psychologdy szkolni podkreślili, że nauczyciele nie mają oporów, żeby zgłaszać zapotrzebowanie na wsparcie w trudnych wychowawczo sytuacjach, gdzie potrzebna jest interwencja ze strony specjalisty lub istnieje konieczność zaangażowania przedstawiciela instytucji współpracującej ze szkołą (np. dzielnicowego, zgłosić sprawę do sądu, ośrodka pomocy społecznej), natomiast właściwie nie zdarza się, aby np. przyznali, że mają kłopot z utrzymaniem dyscypliny podczas lekcji. Inne sposoby pozyskiwania przez pedagogów i psychologów informacji na temat przeżywanych przez nauczycieli trudności, opisywane są w następujący sposób:

- *Niektóre informacje pozyskuję podczas posiedzenia rady pedagogicznej (wywiad P3).*
- *Informacje uzyskuję podczas spotkań dotyczących wielospecjalistycznej oceny*

funkcjonowania ucznia (WOFU) (wywiad P4).

- *Dyrektor przekazuje mi informacje na temat trudności poszczególnych nauczycieli z prośbą o podjęcie działań wspierających wobec nich (wywiad P1).*
- *Od rodziców naszych uczniów dowiaduję się, że nauczyciele nie radzą sobie w pracy z danym uczniem czy całą klasą (wywiad P6).*
- *Obserwuję pracę nauczycieli, to bardzo dobra metoda zbierania informacji o ich trudnościach w pracy z uczniem, często przyglądam się, jak sobie radzą. W szkole stosujemy też wiele ankiet, to dobre, anonimowe źródło informacji. Kierujemy je także do nauczycieli (wywiad P7).*

Widać zatem wyraźnie, iż zarówno dyrektorzy, jak i pedagodzy i psychologzy szkolni wykorzystują różne sposoby pozyskiwania informacji na temat potrzeb nauczycieli w zakresie wsparcia społecznego. To bardzo istotne, zwłaszcza, jak wynika z wcześniejszych analiz, zarówno dyrektor szkoły, jak i specjaliści zatrudnieni w placówkach są ważnym źródłem wsparcia dla nauczycieli szkół podstawowych, jednak nauczyciele najczęściej korzystają z tego wsparcia w sytuacjach, które wymagają „oficjalnej ścieżki”, rzadko w sytuacjach, w których mogliby zostać posądzeni o brak kompetencji, np. dotyczących umiejętności pracy z grupą.

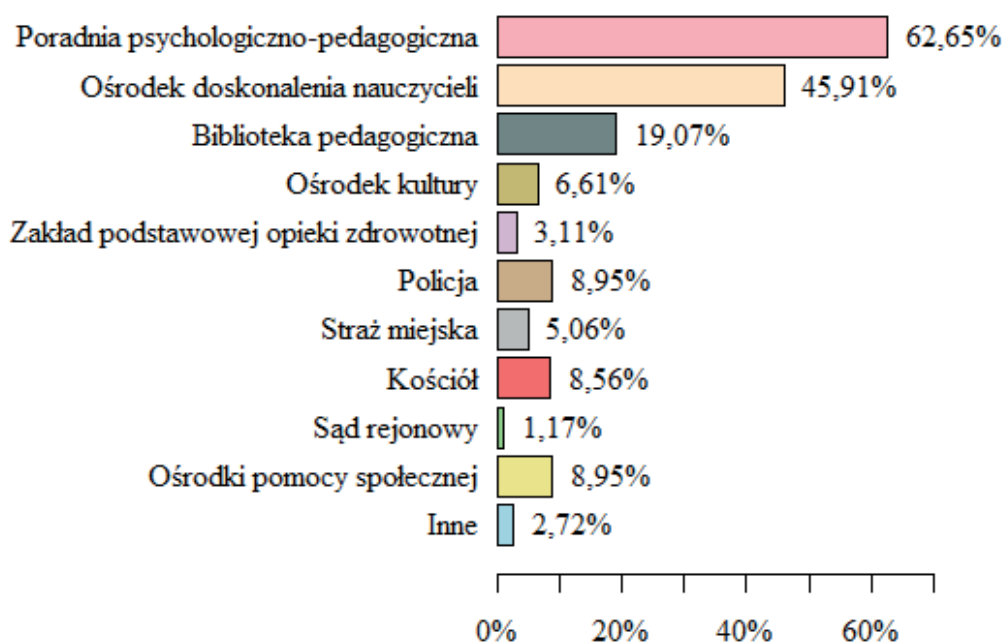
Przedstawiciele instytucji wspierających szkoły i nauczycieli także zostali zapytani o to, skąd czerpią wiedzę na temat potrzeb nauczycieli w zakresie wsparcia społecznego. Okazuje się, iż nauczyciele często sami zgłaszają się do instytucji i dowiadują się o możliwość uzyskania wsparcia w konkretnej kłopotliwej sytuacji. Ponadto przedstawiciele danej instytucji czerpią informacje bezpośrednio od samych dyrektorów szkół, którzy dobrze orientują się, czego potrzeba nauczycielom. Taka diagnoza pozwala i znacznie ułatwia podejmowanie działań celowych, których adresatem jest konkretna grupa nauczycieli.

- *Wiedzę pozyskujemy z przeprowadzonych badań ankietowych oraz z rozmów indywidualnych odbywanych podczas spotkań sieci współpracy i samokształcenia (wywiad IW2).*
- *Śledzimy na bieżąco biblioteczne oraz nauczycielskie fora internetowe, stamtąd czerpiemy wiedzę na temat aktualnych potrzeb nauczycieli (wywiad IW2).*
- *Przygotowując i wdrażając działania wspierające, bierzemy pod uwagę podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w konkretnym roku szkolnym (wywiad IW1).*
- *Dyrektorzy zgłaszają zapotrzebowanie na określone wsparcie (wywiad IW4).*
- *Nasi pracownicy monitorują potrzeby i oczekiwania nauczycieli (wywiad IW5).*
- *Dla nas głównym źródłem informacji na temat potrzeb nauczycieli i szkoły są dyrektorzy, właściwie nie zdarza się, aby nauczyciele zgłaszali nam je osobiście.*

Kontakt z dyrektorami mamy regularny, zatem okazji do przekazania konkretnego zapotrzebowania nie brakuje (wywiad IW3).

Widać zatem, iż pracownicy instytucji oferujących wsparcie szkołom także dokładają wszelkich starań, aby podążać za potrzebami nauczycieli, trafnie je diagnozować i wdrażać działania wspierające, z których nauczyciele mogliby skorzystać, a zdobyte informacje i umiejętności wykorzystać w swojej pracy zawodowej.

W celu ustalenia, które instytucje z otoczenia społecznego szkoły stanowią źródło wsparcia dla nauczycieli, poproszono respondentów o wybór konkretnych instytucji z listy możliwych odpowiedzi. Wykres 3 prezentuje wybory ankietowanych.



Wykres 3. Instytucje stanowiące wsparcie dla nauczycieli szkół podstawowych
Źródło: badania własne.

Wsparcie zewnętrzne stanowi ważny element wsparcia społecznego nauczyciela w ogóle. Szkoła podczas wypełniania wielorakich zadań współpracuje z wieloma instytucjami, które w jakikolwiek sposób mogą przyczynić się do poprawy skuteczności pracy szkoły w obszarze każdej z przypisanej jej funkcji. Taka zewnętrzna sieć wsparcia i dostęp do niej jest istotny dla każdego nauczyciela borykającego się z trudnościami, których nie jest w stanie ich pokonać opierając się wyłącznie na wsparciu oferowanym przez dyrektora, specjalistów zatrudnionych w szkole czy otrzymywanego od kolegów i koleżanek z pracy. Z uzyskanych wyników widać, iż największą popularnością wśród nauczycieli cieszą się poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Placówki tego typu prowadzą szeroką działalność, w tym także koncentrują się na nauczycielu i jego trudnościach w pracy z uczniem, klasą i rodzicami. Specjaliści zatrudnieni

w poradniach pomagają nauczycielom wypracować skuteczne rozwiązania w różnych obszarach ich działalności na rzecz przede wszystkim uczniów oraz ich rodzin.

W wyborach blisko połowy nauczycieli (46%) pojawiły się ośrodki doskonalenia nauczycieli. Są to placówki, które w bardzo dynamiczny sposób reagują na zmiany społeczne oraz pojawiające się zapotrzebowanie na określone wsparcie wśród nauczycieli. Celem funkcjonowania ośrodków jest, m. in. wszechstronne wspieranie nauczycieli i dyrektorów szkół. W swojej ofercie posiadają profesjonalnie przygotowane szkolenia oparte na rzetelnej diagnozie potrzeb danego środowiska. Popularyzują nowe koncepcje pedagogiczne, innowacyjne rozwiązania programowe i metodyczne. Mnogość szkoleń, kursów, spotkań organizowanych przez pracowników ośrodków doskonalenia, sprawia, że nauczyciele chętnie poszukują tam wsparcia.

Na liście instytucji z otoczenia społecznego szkoły, stanowiących źródło wsparcia dla nauczycieli znalazły się ponadto: biblioteka pedagogiczna, policja, Kościół (parafie), ośrodek kultury, ośrodek pomocy społecznej, straż miejska, zakład podstawowej opieki zdrowotnej, sąd rejonowy, macierzysta uczelnia wyższa, powiatowe centrum pomocy rodzinie, ośrodek rodzinnej pieczy zastępczej, stowarzyszenie działające na rzecz rodziny. W zależności od rodzaju doświadczanej trudności, a także dostępności danej instytucji, nauczyciele korzystają z oferowanego przez nie wsparcia. Niestety, współpraca ta nie zawsze układa się harmonijnie. Nauczyciele wskazali na pewne przeszkody we wzajemnych kontaktach.

Tabela 19. Trudności nauczycieli szkół podstawowych w kontaktach z instytucjami współpracującymi ze szkołą

Trudności w kontaktach z instytucjami współpracującymi ze szkołą	N	% *
Sporadyczny, przypadkowy kontakt	98	38,1
Brak właściwej organizacji wspólnej pracy	38	14,8
Zbiurokratyzowanie wzajemnych kontaktów	72	28
Traktowanie kontaktu ze szkołą jako wymuszonego	24	9,3
Brak zaufania we wspólnym działaniu	13	5
Przerzucanie problemu na instytucje trzecie	31	12
Lęk przed posądzeniem o niekompetencje i słabość	20	7,8
Brak umiejętności i wiedzy dotyczących sposobów wchodzenia w relacje współpracy	17	6,6
Inne	2	0,8

* Odsetki nie sumują się do 100, gdyż było to pytanie wielokrotnego wyboru.

Źródło: badania własne.

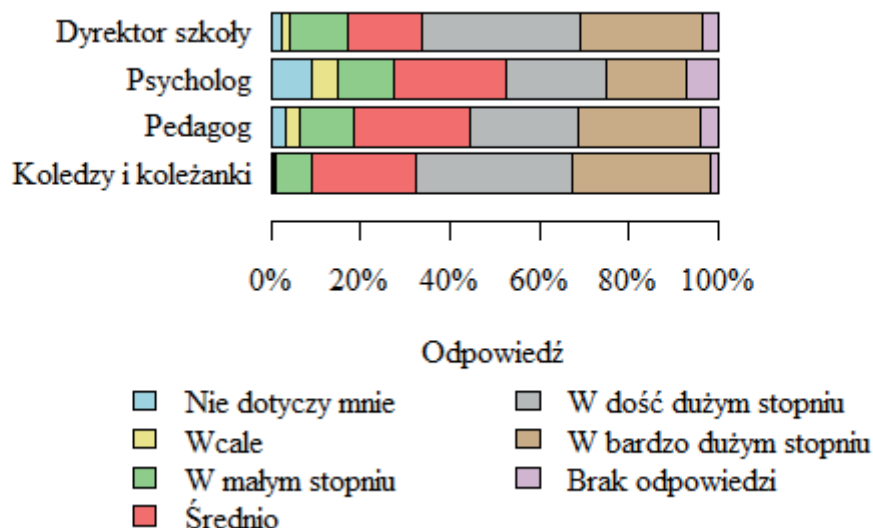
Postrzegane przez nauczycieli przeszkody w kontaktach z instytucjami realizującymi działania na rzecz ich wsparcia w znacznym stopniu mogą zniechęcać nauczycieli do podejmowania prób poszukiwania u nich pomocy. Czynniki utrudniające współpracę (bariery instytucjonalne, prawne, w sferze postaw i przekonań) uniemożliwiają otwartość we wzajemnych kontaktach oraz sprawną wymianę informacji, doświadczeń i dobrych praktyk. Bez tego wspólne poszukiwanie rozwiązań problemów, wzajemne uczenie się od siebie jest prawie niemożliwe.

Konkludując, zapotrzebowanie na pomoc z konkretnego źródła zależy od rodzaju wsparcia, który jest nauczycielowi najbardziej potrzebny w określonej sytuacji, ponieważ różne stresory mogą powodować odmienne skutki, a przez to zapotrzebowanie na określony rodzaj pomocy. Sieć wsparcia zewnętrznego w postaci rozmaitych instytucji współpracujących ze szkołą należy traktować jako ważny zasób nauczyciela, czyli jeden z czynników wspomagających konstruktywne reakcje na stres pojawiający się w związku z przeżywanymi trudnościami oraz efektywne radzenie sobie z nimi.

4.3. Oczekiwania nauczycieli szkół podstawowych w zakresie wsparcia społecznego kierowane pod adresem współpracowników

Wsparcie społeczne wynika z powiązania człowieka z innymi jednostkami, ze społeczeństwem, a jego istota tkwi w możliwości bezpośredniego kreowania i podtrzymywania więzi z innymi ludźmi. W trakcie swojego życia człowiek wielokrotnie występuje w roli dawcy lub biorcy wsparcia, choć nie wszyscy odczuwają potrzebę bycia wspieranym w jednakowym wymiarze. Zależy to głównie od złożonych mechanizmów i współzależności pomiędzy cechami sytuacji trudnej przeżywanej przez daną jednostkę, co powoduje, iż w życiu każdego człowieka zdarzają się takie okoliczności i występują obszary, w których jednostka poszukuje oparcia i pomocy innych ludzi. W takim położeniu w cyklu swojej aktywności zawodowej pozostają też nauczyciele. W zależności od samopoczucia w takiej sytuacji, poziomu towarzyszącego stresu, dostępnych źródeł wsparcia oraz własnych zasobów pomocnych w radzeniu sobie ze skutkami pojawiających się trudności, nauczyciele mają różne oczekiwania wobec wsparcia społecznego. Wiąże się to także z wiedzą i przekonaniami dotyczącymi możliwości otrzymania wsparcia czy też oceną dotyczącą rodzaju i ilości wsparcia.

Respondentów poproszono o ocenę tego, w jakim stopniu mogą liczyć na współpracowników w chwilach przeżywanych trudności. Rozkład uzyskanych odpowiedzi prezentuje wykres 4.

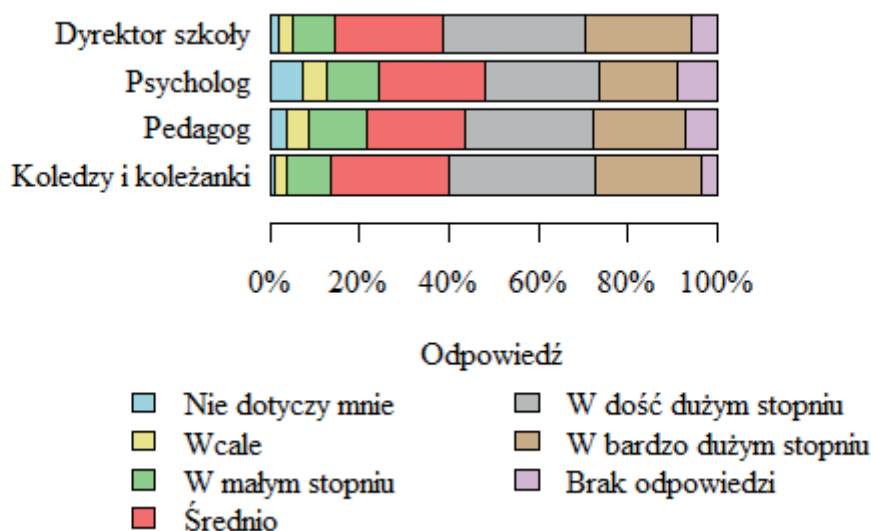


Wykres 4. Stopień, w jakim nauczyciele mogą liczyć na współpracowników w chwilach przeżywanych trudności
Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki pokazują, iż nauczyciele w przeważającej większości mogą liczyć na swoich współpracowników. Jeśli chodzi o wskazanie przez nauczycieli, na kogą mogą liczyć w bardzo dużym stopniu, odpowiedzi rozkładają się w następujący sposób: dyrektor szkoły – 27,6%, psycholog⁷⁰⁸ – 18%, pedagog – 27,6%, koledzy i koleżanki – 30,7%. W dość dużym stopniu na dyrektora szkoły może liczyć 35% nauczycieli, na psychologa szkolnego 22,6%, na pedagoga 24,1%, a na kolegów i koleżanki 35%. Widać zatem, iż nauczyciele szkół podstawowych mogą liczyć na swoich współpracowników. Dyrektor oraz koledzy i koleżanki to dwa źródła wsparcia, na które, według deklaracji badanych nauczycieli, mogą liczyć najbardziej.

Poproszono nauczycieli także o to, aby wskazali, w jakim stopniu potrzebują, aby współpracownicy okazali im wsparcie w chwilach przeżywanych przez nich trudności. Wykres 5 pokazuje, jakich odpowiedzi udzielali nauczyciele.

⁷⁰⁸ Należy zaznaczyć, iż nie w każdej szkole psycholog zatrudniony jest na cały etat, co mogło wpłynąć na wybory nauczycieli. Rzadsze, okazjonalne kontakty z tego typu specjalistą mogą wpływać na spostrzegane przez nauczyciela wsparcie z jego strony.

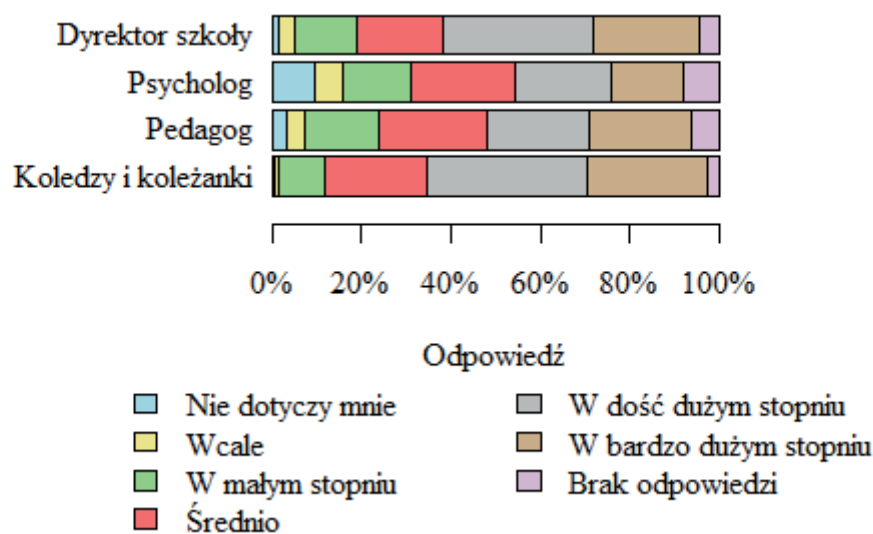


Wykres 5. Stopień, w jakim nauczyciele szkół podstawowych potrzebują, aby współpracownicy okazali im wsparcie w chwilach przeżywanych trudności w pracy

Źródło: badania własne.

Analogicznie do pytania poprzedniego najwięcej wskazań dotyczyło odpowiedzi „średnio”, „w dość dużym stopniu”, „w bardzo dużym stopniu”. 23,7 % nauczycieli biorących udział w badaniu wskazało, iż potrzebują w bardzo dużym stopniu, aby dyrektor okazał im wsparcie, 17,5% wskazało psychologa, 20,2% pedagoga, a 23,7% wskazało kolegów i koleżanki z pracy. Jeśli chodzi o wskazanie „w dość dużym stopniu”, odpowiedzi rozkładają się następująco: dyrektor – 31,9%, psycholog – 25,7%, pedagog – 28,8%, koledzy i koleżanki – 32,7%. 1/4 respondentów wskazała, że w stopniu średnim odczuwa potrzebę, by współpracownicy okazywali im wsparcie w momentach, gdy odczuwają trudności. Widać więc, że dyrektor oraz koledzy i koleżanki to te osoby, ze strony których nauczyciele oczekują wsparcia w pracy w chwilach przeżywanych trudności.

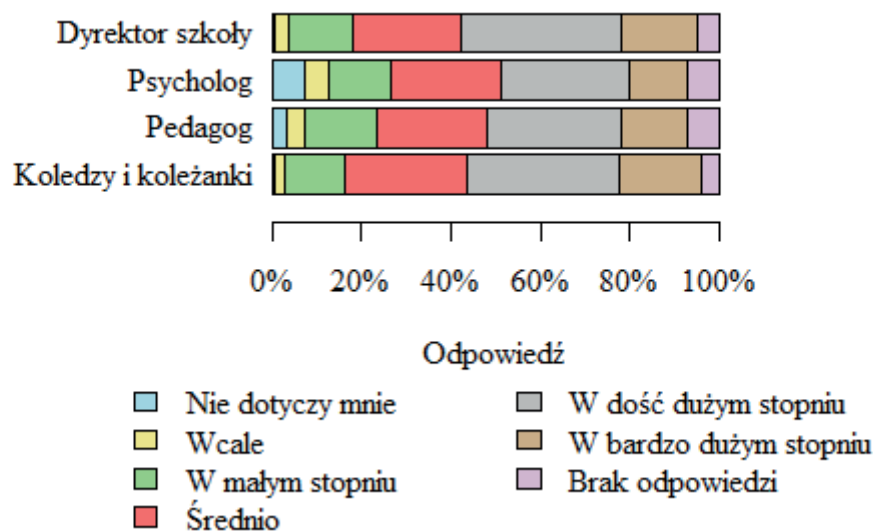
Zapytano nauczycieli także o to, w jakim stopniu poszczególni współpracownicy udzielają im konkretnej pomocy (rozkład udzielonych odpowiedzi ilustruje wykres 6).



Wykres 6. Stopień, w jakim poszczególni współpracownicy udzielają nauczycielom konkretnej pomocy
Źródło: badania własne.

Z otrzymanych wyników można wywnioskować, iż konkretna pomoc płynie do nauczycieli ze wszystkich wyszczególnionych źródeł wsparcia, natomiast najwięcej wyborów „w dość dużym stopniu” oraz w „bardzo dużym stopniu” odnotowano wobec dyrektora oraz kolegów i koleżanek z pracy.

Aby uzupełnić informację dotyczące oczekiwań nauczycieli w zakresie wsparcia społecznego ze strony współpracowników, spróbowano ustalić, w jakim stopniu potrzebują, aby w różnych sytuacjach współpracownicy udzielali im konkretnej pomocy.



Wykres 7. Stopień w jakim nauczyciele szkół podstawowych potrzebują, aby w różnych sytuacjach współpracownicy udzielali im konkretnej pomocy
Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele najczęściej wyborów dokonali w kategorii „w dość dużym stopniu”. 36% wskazań dotyczyło dyrektora, 33,9% kolegów i koleżanek, 30% pedagoga i 28,8% psychologa oraz „średnio”: dyrektor – 24,5%, psycholog – 14%, pedagog – 16%, koledzy i koleżanki – 13,6%. Widać zatem, iż najczęściej oczekiwań skierowanych jest pod adresem przełożonego. Rola dyrektora jest kluczowa. Wspomaganie wewnątrzszkolne nauczycieli w realizacji ich zadań spoczywa na dyrektorze szkoły, gdyż wpisuje się ono w obowiązki wykonywane w ramach nadzoru pedagogicznego. To dyrektor wraz z nauczycielami podejmuje najważniejsze decyzje dotyczące procesu wspomagania wewnętrznego. Jego zadaniem jest uczynić wszystko, aby podejmowane działania były efektywne. Być może dlatego nauczyciele największe oczekiwania i nadzieje związane ze wsparciem pokładają właśnie w dyrektorze. To dyrektor dysponuje wiedzą i narzędziami, które z powodzeniem mogą pomóc nauczycielom w poradzeniu sobie z trudnościami. Należy pamiętać, iż współczesna szkoła funkcjonuje w ciągle zmieniającej się rzeczywistości, dlatego konieczne jest nieustanne wspomaganie pedagogów, szczególnie, gdy „bycie w ciągłej zmianie” generuje trudności. Dyrektor powinien być niejako przewodnikiem, który spokojnie i bezpiecznie pomoże swoim pracownikom nauczyć się właściwie reagować na zmiany, przejść przez zmiany oraz wskaże, jak poszukiwać i korzystać ze wsparcia, gdy sytuacja okazuje się na tyle skomplikowana, że staje się ono niezbędne.

Środowisko pracy nauczyciela stanowi obszar tworzenia relacji interpersonalnych. Uzyskane wyniki pozwalają wnioskować, iż nauczyciele szkół podstawowych mają swoje oczekiwania wobec koleżanek i kolegów z pracy dotyczące wsparcia oraz deklarują, iż stanowią oni ważne dla nich źródło, z którego płynie do nich wsparcie.

Wyniki wskazują, iż nauczyciele szkół podstawowych mają wyraźne oczekiwania wobec współpracowników w zakresie wsparcia.

4.4. Obszary profesjonalnego funkcjonowania, w których nauczyciele szkół podstawowych potrzebują wsparcia

Praca nauczyciela to praca przynosząca wiele radości i satysfakcji, ale też obfitująca w wiele złożonych sytuacji, w których nauczyciel narażony jest na dylematy i realne trudności swojego zawodu, chociażby te związane z oczekiwaniami społecznymi i wynikającym z nich poczuciem konieczności wywiązywania się ze swojej roli społecznej. Zwłaszcza ostatnie kilkanaście miesięcy pracy nauczycieli to czas trudny, obfitujący w skomplikowane i niełatwe do przewidzenia sytuacje, które w znacznym stopniu odcisnęły się na kondycji niemal każdego, kto wykonuje ten zawód.

Realizując złożone zadania, nauczyciel powinien wykazać się wysokim poziomem

opanowania wielu kompetencji zawodowych, które są podstawą pracy dydaktyczno-wychowawczej i dają oczekiwane rezultaty. W takich warunkach nierzadko potrzebne jest wsparcie w profesjonalnym działaniu, które mogłoby ułatwić wywiązanie się z zawodowych obowiązków i umożliwić realizację zadań dydaktycznych, opiekuńczych czy wychowawczych wobec uczniów.

Rozpoznawanie trudności, na jakie napotykają nauczyciele, jest sprawą istotnie ważną, określaną nawet jako jeden z głównych problemów pedagogiki⁷⁰⁹. Sytuacje trudne są efektem zakłócenia normalnego przebiegu aktywności, co jest związane z mniejszym prawdopodobieństwem realizacji zadania na określonym poziomie⁷¹⁰, niesie ze sobą zagrożenie tego, co dla jednostki jest ważne oraz wywołuje u niej przykre przeżycia emocjonalne i napięcie psychiczne⁷¹¹. Nieodzwonne wówczas okazuje się wsparcie świadczone przez inne jednostki lub instytucje, mogące przyjmować mniej lub bardziej formalną postać. W coraz bardziej komplikującej się pracy edukacyjnej nauczyciel powinien je otrzymać, ale też winien zidentyfikować, w których obszarach jest mu ono potrzebne czy wręcz niezbędne.

Badani nauczyciele wskazali obszary swojej pracy zawodowej, w których potrzebują wsparcia. W wyniku dokonanych analiz statystycznych zgromadzonego materiału empirycznego, okazało się, że najczęściej wskazań dotyczy obszaru pracy wychowawczej (43,6%), a kolejną sferą, w której nauczyciele deklarują potrzebę wsparcia, jest współpraca z rodzicami (26,5%). Tabela 20 prezentuje szczegółowy rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące odczuwanej przez nauczycieli potrzeby wsparcia w różnych obszarach zawodowej aktywności.

Tabela 20. Obszary profesjonalnego funkcjonowania nauczycieli szkół podstawowych, w których odczuwają potrzebę wsparcia

Obszary profesjonalnego funkcjonowania nauczycieli szkół podstawowych	Badani nauczyciele	
	N	% *
Praca wychowawcza	112	43,6
Praca dydaktyczna	34	13,2
Praca opiekuńcza	18	7
Zadania administracyjne	57	22,2
Zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego	52	20,2
Współpraca z przełożonymi	18	7
Współpraca z innymi nauczycielami	30	11

⁷⁰⁹ T. Malinowski, *Nauczyciel i społeczeństwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, s. 226.

⁷¹⁰ T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, T. Tomaszewski (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 32.

⁷¹¹ T. Tyrała, *Sytuacja kryzysowa*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1999, s. 292.

Obszary profesjonalnego funkcjonowania nauczycieli szkół podstawowych	Badani nauczyciele	
	N	% *
Współpraca z rodzicami	68	26,5
Inne **	5	2

* Odsetki nie sumują się do 100, gdyż było to pytanie wielokrotnego wyboru

** nieoczekiwane wyzwania w pracy dotyczące nieprzewidywalnych pomysłów MEN; praca terapeutyczna; terapia pedagogiczna; tworzenie dokumentacji; umiejętności informatyczne

Źródło: badania własne.

Obszary wskazane najczęściej (tj. praca wychowawcza i współpraca z rodzicami) oraz zadania, które nauczyciel musi realizować w ich ramach, są immamentnie wpisane w ten zawód. Trudności, a co się z nimi wiąże, odczuwana przez nauczycieli w zakresie pracy wychowawczej potrzeba wsparcia, bez wątplenia związane są z faktem, iż w ciągu kilkudziesięciu ostatnich lat tempo przemian cywilizacyjnych na świecie wzrosło w stopniu nieporównywalnym z dotychczasowym. Zjawiska, takie jak globalizacja, rozwój technologii informacyjnych, konsumpcjonizm mają zasadniczy wpływ na młode pokolenie, kształtując nowe, odmienne od dotychczasowych modele życia, określając zakres potrzeb i charakter relacji międzyludzkich. Dla współczesnego wychowawcy pracującego z dziećmi i młodzieżą oznacza to konieczność rewizji stosowanych dotychczas teoretycznych i praktycznych założeń pedagogicznych⁷¹². Musi on dostrzegać zmiany zachodzące w świecie i być przygotowany do rozwiązywania trudności, jakie przynosi życie. To zadanie jest trudniejsze niż kiedykolwiek ze względu na to, iż nagromadzenie negatywnych czynników środowiskowych i cywilizacyjnych oddziałujących na proces wychowania stawia przed nauczycielem (i szkołą) trudne zadanie – kompensowania tych szkodliwych wpływów i takiego stymulowania osobowościowego i społecznego dziecka, aby zniwelować te niekorzystne oddziaływania⁷¹³. Istotną kwestią zatem jest wysoki poziom kompetencji zawodowych, rozumienie ucznia i dobrze zorganizowana współpraca z rodzicami, bazująca na partnerstwie sprowadzającym się między innymi do uzgadniania zakresu i charakteru wymagań szkolnych oraz trybu ich spełniania, konsultowania wyników osiągniętych przez ucznia oraz uzgadniania działań wychowawczych podejmowanych przez każdą ze stron⁷¹⁴. Praca z rodzicami może przysparzać trudności, a czasami nawet być wyczerpująca. Jak pokazują badania, dla nauczycieli fakt ten stanowi pewnego rodzaju niedogodność, która często jest powodem doświadczania przez nich dodatkowego stresu w miejscu pracy⁷¹⁵.

⁷¹² E. Wiśniewska, *Praca wychowawcza nauczyciela...*, op. cit., s. 216.

⁷¹³ *Ibidem*.

⁷¹⁴ J. Szempruch, *Kompetencje nauczyciela uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] B. Cieśleńska, E. Wiśniewska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w teorii i praktyce szkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, Płock 2020, s. 47-48.

⁷¹⁵ M. Babiuch, *Jak pracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 12.

Należy natomiast mieć świadomość i pamiętać o tym, jak wiele korzyści płynie ze współpracy pomiędzy tymi dwoma ważnymi podmiotami w przebiegu nauczania i wychowania. Według Małgorzaty Taraszkiewicz jedynie w wyniku współpracy i dobrej wzajemnej komunikacji możliwe jest osiągnięcie porozumienia (...) na rzecz wychowanka – dobra współpraca to czynnik determinujący poczucie satysfakcji z pracy nauczyciela, wpływający na wzrost jego przekonania o własnej wartości, wreszcie – na poczucie sensu i celowości pracy⁷¹⁶.

Zapytano nauczycieli o trudności, jakich doświadczają w kontaktach z rodzicami. Z udzielonych odpowiedzi wynika, iż blisko połowa badanych wskazała, że największym problemem we wzajemnych relacjach jest przerzucanie przez rodziców odpowiedzialności za wychowanie dzieci i młodzieży na nauczycieli (49%). Kolejną popularną trudnością okazały się brak zaangażowania rodziców i zaniedbywanie przez nich spraw dziecka (41,1%). W odczuciu nauczycieli generalnie unikanie przez rodziców/opiekunów współpracy stanowi problem (38,1%). Wśród pozostałych trudności pojawiły się ponadto: nierealistyczne wymagania i oczekiwania wobec nauczycieli (23,1%), wrogość, agresywność i kłótniwość rodziców (18,3%), traktowanie współdziałania z nauczycielem w sposób doraźny i formalny (13,6%), brak kontaktu z rodzicami/opiekunami (11,3%), dystans między nauczycielem a rodzicami (9,3%) oraz trudność w dostrzeganiu rodziców jako partnerów (7%).

Nauczyciel jako inicjator współpracy świadomy jej wartości „nie powinien nigdy rezygnować z nawiązywania kontaktów i podejmowania prób porozumienia się z rodzicem, nawet jeśli początkowo nie będą one przynosiły zakładanych rezultatów”⁷¹⁷. W złożonej relacji nauczyciel – rodzic przekazywanie sobie informacji bywa trudne do tego stopnia, że problem komunikacji staje się przeszkodą skutecznie hamującą wszelkie formy współdziałania, zniechęca rodziców do uczestniczenia w życiu szkoły. Objęci badaniem dyrektorzy szkół właściwie w komplecie wskazali, iż współpraca z rodzicami stanowi ważny aspekt pracy nauczyciela, w którym uwidacznia się potrzeba wsparcia. Z wypowiedzi dyrektorów wynika, iż nauczyciele sami zgłaszają swoje problemy w tym zakresie i poszukują sposobów, w jaki mogliby skutecznie nawiązywać i podtrzymywać relacje z rodzicami czy opiekunami swoich uczniów, aby jak najlepiej współdziałać na rzecz ich dobra.

Współpraca, czy choćby jakiegokolwiek kontakty nauczyciela z rodzicami to trudny obszar ich pracy zawodowej. Przypuszczalnie jednym ze znaczących powodów takiego stanu rzeczy może być zjawisko niepokoju utożsamiane z obawami, lękami⁷¹⁸. Nawiązanie

⁷¹⁶ M. Taraszkiewicz, *Na dzień dobry - ABC współpracy z rodzicami*, „Meritum” 2011, nr 2(21), s. 2.

⁷¹⁷ M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007, s. 76.

⁷¹⁸ I. Nowosad, K. Błaszczyk, *W zaklętym kręgu leków. U źródeł niepowodzeń współpracy nauczycieli z rodzicami*, [w:] I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004, s. 225.

oraz podtrzymanie kontaktu z rodzicami, indywidualne rozmowy z nimi, organizacja zebrań to podstawowe zadania w tym obszarze. Źródłem lęku, poczucia zagrożenia i psychicznego przeciążenia można poszukiwać w rozmaitych postawach rodziców, formach interakcji, w funkcjonujących powszechnie przekonaniach na temat relacji rodziców i nauczycieli, jak i w warunkach wewnątrz samej szkoły.

Odpowiedzi na pytanie dotyczące potrzeby wsparcia w obszarach funkcjonowania profesjonalnego nauczyciela wskazują, iż kolejnym „trudnym” obszarem jest dla nauczycieli wypełnianie zadań administracyjnych (22,5%). W dwóch kwestionariuszach na marginesie badani dopisali swoje komentarze na ten temat, które wskazują, iż nie jest tak, że w jakiś szczególny sposób to zadanie/ te zadania są trudne i niewykonalne, za to bardzo przez nich nie lubiane, ze względu na czasochłonność i ilość dokumentów do wypełniania. To problem wielu nauczycieli, którzy narzekają na uciążliwość pracy biurokratycznej. Deklarują, iż woleliby czas, który muszą poświęcać na wypełnienie dokumentów, przeznaczyć na pracę z uczniem, pomoc w przezwyciężaniu trudności swoim podopiecznym oraz nadrabianie zaległości, np. spowodowanych pandemią. W jednym kwestionariuszu pojawiła się także odpowiedź, która sugeruje, że trudność stanowi tworzenie dokumentów, co także wpisuje się właśnie w zakres działań administracyjnych. Dzienniki, programy wychowawcze, programy profilaktyczne, sprawozdania z zebrań, analiza pracy wychowawcy, dokumentacja szkolnych konkursów, apeli i akademii szkolnych, wyników egzaminów próbnych, badania kompetencji, ewaluacje to przykłady dokumentów, na przygotowanie których nauczyciel musi poświęcić wiele czasu i energii. Wśród badanych dyrektorów pojawiały się dodatkowo opinie, iż *mamy do czynienia z przerostem przepisów, niejednorodnych, niezrozumiałych, wykluczających się, często zmieniających się, niedostosowanych do rzeczywistości, nauczycielom potrzebne jest wsparcie w zakresie ich interpretacji* (wywiad D3).

W podobnym wymiarze (20,2%) nauczyciele uznali, że obszarem ich zawodowego funkcjonowania, w którym wymagają wsparcia, oczekują go jest sytuacja zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego. Koncepcja awansu nauczycieli obejmuje określone wymagania niezbędne do uzyskania następnego stopnia. Często opinie dotyczące wymogów, jakie nauczyciel musi spełniać, aby przejść pomyślnie późniejszy egzamin lub postępowanie klasyfikacyjne uwzględniają trudności, które może napotkać w trakcie tej procedury. „Na drodze do zdobycia bezpiecznego stopnia nauczyciela dyplomowanego nauczyciel uwikłany jest w biurokrację i sytuacje lękotwórcze”⁷¹⁹. Ścieżka awansu wielu nauczycieli nie jest łatwa, przysparza im problemów, z którymi nie są sobie w stanie poradzić samodzielnie. Aby wypełnić wszystkie zadania w zakresie realizacji awansu zawodowego, nauczyciele nierzadko

⁷¹⁹ J. Szempruch, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 157.

potrzebują wsparcia ze strony dyrektora, opiekuna stażu, kolegów i koleżanek z pracy czy wyspecjalizowanych instytucji, które w sposób przystępny i systematyczny oferują pomoc w zakresie wypełniania szczegółowych zadań na drodze awansu oraz pomagają poradzić sobie z towarzyszącym temu stresem. Jest on w dużej mierze generowany przez fakt, iż „w procesie zdobywania stopni awansu zawodowego redukuje się ocenę postępów i osiągnięć nauczycieli do spraw wymiernych, do umiejętności technicznych, upraszczając rzeczywistą wartość ich działań, co niekorzystnie wpływa też na kreatywność w pracy z dziećmi i młodzieżą”⁷²⁰. Dyrektorzy objęci badaniem również wskazywali, iż w sytuacji planowania działań rozwojowych w ramach zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego nauczycielom potrzebna jest pomoc, a także motywowanie ich do podejmowania właściwych i skutecznych działań.

Od września 2022 roku obowiązuje nowe Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego⁷²¹. Stanowi ono doprecyzowanie nowych regulacji w zakresie uzyskiwania przez nauczycieli stopni awansu zawodowego według nowych założeń i procedury. Najważniejszą zmianą jest skrócenie drabiny kariery zawodowej⁷²². Ta zmniejszyła się o dwa stopnie – zniknął stopień nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego. Zmiana dotyczy także stażu, którego odbycie było dotychczas⁷²³ warunkiem awansu. Zdaniem ustawodawcy obowiązek, m.in. opracowywania planów rozwoju zawodowego oraz przygotowywania sprawozdań z ich realizacji tworzył wiele niepotrzebnych i pracochłonnych formalności oraz przysparzał młodemu nauczycielowi trudności. Od września 2022 r., zgodnie ze znowelizowanymi przepisami ustawy z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela⁷²⁴, nauczyciel, w celu uzyskania kolejnych stopni awansu zawodowego, nie będzie już odbywał sformalizowanych staży, rozdzielonych okresami przepracowania. Rezygnacji z części obowiązków o charakterze biurokratycznym będzie towarzyszyć położenie większego nacisku na umiejętności praktyczne pedagogów, równomierny ich rozwój w okresie całej ścieżki awansu zawodowego, a nie tylko w okresie stażu. Przy czym postępowanie w sprawie nadania stopnia nauczyciela mianowanego i dyplomowanego będzie prowadzone tak jak dotychczas, czyli w trybie postępowania administracyjnego, a stopnie te będą nadawane w drodze decyzji administracyjnej. Uproszczony i odbiurokratyzowany system awansu zawodowego dzięki zmniejszeniu liczby stopni awansu umożliwi wzrost wynagrodzenia

⁷²⁰ B. Śliwerski, *O (nie)wymierności pracy nauczyciela*, [w:] R. Kwiecińska M. J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2018, s. 79.

⁷²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2022 poz. 1914).

⁷²² L. Jaworski, Nowelizacja Karty Nauczyciela. *Stopnie kariery zawodowej nauczycieli po nowemu (opis zmian)*, „Dziennik Gazeta Prawna” 2022, 26 sierpnia, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/> (dostęp: 28.02.2023).

⁷²³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2019 poz. 1650).

⁷²⁴ Dz.U. z 2022 r. poz. 1730.

nauczycieli podejmujących pracę w szkole⁷²⁵.

Zamiast dotychczasowego opiekuna stażu w przepisach przewidziano mentora. Dyrektor jest zobowiązany go niezwłocznie przydzielić nauczycielowi początkującemu rozpoczynającemu okres przygotowania do zawodu. Mentorem może być nauczyciel mianowany lub dyplomowany.

Do jego zadań należy:

- wspieranie na bieżąco nauczyciela w procesie wdrażania do pracy w zawodzie (w tym zapoznanie go z dokumentacją przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz innymi dokumentami obowiązującymi w szkole);
- udzielanie nauczycielowi pomocy w doborze właściwych form doskonalenia zawodowego;
- dzielenie się z nauczycielem wiedzą i doświadczeniem w zakresie niezbędnym do efektywnej realizacji obowiązków nauczyciela;
- umożliwienie nauczycielowi obserwowania prowadzonych przez siebie zajęć oraz omawianie z nim tych zajęć;
- obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela oraz omawianie ich z tym nauczycielem;
- inspirowanie i zachęcanie nauczyciela do podejmowania wyzwań zawodowych.

Na razie trudno ocenić działanie nowego systemu. Na efekty wprowadzonej procedury trzeba poczekać jeszcze jakiś czas. Wówczas będzie można się przekonać, czy nowe przepisy rzeczywiście uprościły ścieżkę zdobywania kolejnych stopni awansu oraz czy uproszczenie pewnych formalności, zmiana sposobów weryfikacji osiągnięć będzie połączone z rzeczywistym rozwojem nauczyciela.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż obszarem, w którym nauczyciele potrzebują wsparcia, jest także praca dydaktyczna (13,3%). Zatem kwestie związane z merytorycznym i metodycznym przygotowaniem i prowadzeniem zajęć, jak deklaruje część badanych nauczycieli, stanowi tą sferę nauczycielskiej działalności, w której potrzebują pomocy. Sytuacja dydaktyczna jest zespołem złożonych warunków, w jakich przebiega proces nauczania, więc trudności, które pojawiają się w tym obszarze, mogą być rozmaite, podobnie jak ich nasilenie. Każda z występujących w procesie dydaktycznym sytuacji ma charakter niepowtarzalny, a występujące w nich trudności są subiektywne, zależne od wielu czynników, takich jak przygotowanie pedagogiczne, doświadczenie zawodowe, czy podejmowanie działań w zakresie samokształcenia. Rozwiązywanie trudnych sytuacji dydaktycznych wymaga od nauczyciela

⁷²⁵ Rząd przyjął projekt noweli Karty Nauczyciela dot. ścieżki awansu i wzrostu wynagrodzeń, <https://serwis.gazetaprawna.pl> (dostęp: 28.02.2023).

właściwego doboru odpowiednich działań lub ich modyfikacji. Podejmowane czynności zależne są od zasobu wiedzy pedagogicznej nauczyciela oraz tej z zakresu nauczanego przedmiotu.

Kolejny obszar pracy zawodowej, w którym nauczycielom potrzebne jest wsparcie to współpraca ze współpracownikami. 11,7% wskazało na potrzebę wsparcia w zakresie współpracy z innymi nauczycielami, natomiast 7% na współpracę z przełożonymi. Biorąc pod uwagę, że nauczyciele stanowią specyficzną grupę zawodową, dla której kluczowe powinny być relacje z drugim człowiekiem, szczególnie ich jakość, obszar współpracy z przełożonymi czy kolegami i koleżankami z pracy to istotna kwestia. Korzyści ze wspólnego działania jest wiele, m.in. zmniejsza ono ryzyko porażki, gdyż jest podejmowane, realizowane i monitorowane przez kilka osób, w grupie można też liczyć na wzajemną pomoc. Wspólne rozwiązywanie problemów, podejmowanie wyzwań, wzajemne wsparcie nauczycieli budują zaufanie w zespole, a ostatecznie przynoszą większe korzyści dla uczniów. Dlatego jest to tak ważny obszar w funkcjonowaniu profesjonalnym nauczyciela. Cieszy więc fakt, iż nauczyciele w tym zakresie radzą sobie i tylko niewielu spośród badanych wskazuje na potrzebę wsparcia w tym obszarze. Możliwe, iż jest to rezultat atmosfery sprzyjającej współdziałaniu panującej w szkołach badanych nauczycieli

Praca opiekuńcza – ten obszar wskazało 7% spośród zapytanych nauczycieli. To niezmiernie istotna część pracy każdego nauczyciela związana z zaspokajaniem potrzeb uczniów. W zależności od specyfiki tych potrzeb nauczyciele są w stanie wspierać swoich podopiecznych, nieść im pomoc bądź wymagają w tym zakresie wsparcia. Także dyrektorzy szkół, którzy brali udział w badaniach zwrócili uwagę na fakt, iż z ich obserwacji wynika, że w zakresie pracy opiekuńczej z dziećmi, młodzieżą, ale też ich rodzinami nauczyciele potrzebują wsparcia, szczególnie w sytuacjach losowych i trudnych dotyczących ucznia i jego rodziny, kiedy to środki dostępne w szkole są niewystarczające i konieczna jest pomoc, np. zewnętrznych specjalistów czy instytucji.

Na podstawie analizy uzyskanego materiału empirycznego można stwierdzić, iż nauczyciele potrzebują wsparcia w różnorodnych obszarach swojej pracy. Najczęściej wskazywano zakres pracy wychowawczej, co również można tłumaczyć sytuacją we współczesnej szkole, mianowicie dużą liczbą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz koniecznością stworzenia im odpowiednich warunków do pracy i rozwoju w szkole. Ciężar ten w dużej mierze spoczywa na nauczycielach. Nie bez znaczenia też jest okres pandemii, nauczania zdalnego, co związane jest z brakiem bezpośredniego kontaktu z uczniami, ich rodzicami/opiekunami, negatywnymi skutkami izolacji dla funkcjonowania młodego pokolenia i potrzebą udzielenia im wsparcia w celu minimalizowania negatywnych skutków tej trudnej dla wszystkich sytuacji. Badani nauczyciele wskazali, jakich konkretnych

trudności doświadczają w relacjach z uczniami. Blisko 40% z nich odpowiedziało, że są to trudności w pracy z uczniami sprawiającymi kłopoty wychowawcze, natomiast, wskazując na szczegółowe problemy w tym zakresie, były to: trudności z utrzymaniem dyscypliny (14,4%), nieregularny i utrudniony kontakt z uczniami (9,7%), brak kompetencji do dobrego radzenia sobie ze złożonymi problemami uczniów (5,5%). 37,5% nauczycieli objętych badaniem deklaruje, iż przeżywa trudności w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Widać zatem, iż mimo coraz większej grupy takich uczniów w szkołach, wielu form doskonalenia dla nauczycieli w zakresie sposobów pracy z takim uczniem, uwrażliwiania na ich potrzeby, nauczyciele przeżywają trudności w tym obszarze.

4.5. Motywy poszukiwania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych

Istotną cechą funkcjonowania nauczyciela jest wysoka złożoność obszaru jego działania, co stanowi przyczynę pojawiania się licznych trudności w realizowaniu zadań przypisanych jego roli. Komplikacje, przeszkody i blokady, jakie napotykają nauczyciele w swojej codziennej pracy obligują ich do poszukiwania wsparcia w celu pomyślnego rozwiązania sytuacji problemowych. Zapytano nauczycieli, jakie są motywy poszukiwania przez nich wsparcia.

Tabela 21. Motywy poszukiwania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych

Motywy poszukiwania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych	Badani nauczyciele	
	N	% *
Poczucie niedocenyenia	46	18
Zbyt duża ilość obowiązków	87	33,9
Chęć osiągnięcia nowych zawodowych celów	70	27,2
Warunki finansowe	52	20,2
Nieoczekiwane wyzwania w pracy	72	28
Zmiana warunków/ trybu pracy	28	10,9
Chęć pokonania zawodowego zakrętu	15	5,8
Chęć uzyskania wyższego stopnia awansu zawodowego	42	16,3
Konflikty koleżeńskie w miejscu pracy	17	6,6
Chęć poszerzenia i uzupełnienia wiedzy	68	26,5
Wymagania reformy systemu oświaty	75	29,2
Ambicje zawodowe	39	15,2
Poszerzenie swoich kompetencji w zakresie pracy wychowawczej	62	24,1
Chęć doskonalenia umiejętności rozwiązywania sytuacji trudnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami	89	34,6

Motywy poszukiwania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych	Badani nauczyciele	
	N	% *
Chęć zrozumienia i lepszego wypełniania zadań wynikających z roli	72	28
Inne	2	0,8

* Odsetki nie sumują się do 100, gdyż było to pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne.

Z analizy uzyskanych danych wynika, iż najbardziej popularnym motywem poszukiwania wsparcia społecznego przez nauczycieli jest *chęć doskonalenia umiejętności rozwiązywania sytuacji trudnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami*. jednocześnie warto przypomnieć, iż praca wychowawcza to ten obszar, który badani nauczyciele najczęściej wskazywali jako ten, w którym najbardziej jest im potrzebne wsparcie. Sytuacji niejasnych i trudnych w zakresie pracy dydaktyczno-wychowawczej pojawia się w codziennej pracy nauczyciela dużo, wynikają one z wielu okoliczności oraz powodowane są bez wyjątku przez wszystkich uczestników procesu edukacyjnego: uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Z wieloma kłopotami w tym zakresie nauczyciele radzą sobie, natomiast zdarzają się takie sytuacje, w których posiadane przez nich kompetencje nie są wystarczające. Wówczas mogą poszukiwać wsparcia. Jest to wyraz ich dojrzałości i samoświadomości.

Z rozmów z pedagogami oraz psychologami szkolnymi wynika, iż powodami, dla których nauczyciele zgłaszają się do szkolnych specjalistów po pomoc, są trudności w zakresie pracy wychowawczej z uczniem. Wskazali m.in.:

- *nieradzenie sobie z uczniami nieprzestrzegającymi zasad zachowania* (wywiad P1);
- *brak kompetencji oraz pomysłów przydatnych w łagodzeniu konfliktów rówieśniczych, klasowych, z nauczycielami* (wywiad P3);
- *nieumiejętność poradzenia sobie z problemami emocjonalno-społecznymi uczniów* (wywiad P4);
- *potrzeba wsparcia ucznia z trudną sytuacją rodzinną* (wywiad P6);
- *nieumiejętność poradzenia sobie z niską frekwencją uczniów, w tym z wagarami i uciezkami ze szkoły* (wywiad P7);
- *nieumiejętność zmotywowania wychowanków do nauki* (wywiad P8);
- *nieefektywność w utrzymaniu dyscypliny w klasie* (wywiad P9);
- *nieumiejętność przeprowadzania rozmów z rodzicami/ opiekunami na tematy trudne dotyczące, m. in: sytuacji rodzinnej, niewłaściwych postaw rodzicielskich oraz związanych z problemami emocjonalnymi uczniów* (wywiad P10).

Jednocześnie 62 badanych nauczycieli wskazało jako motyw poszukiwania wsparcia

chęć poszerzenia swoich kompetencji w zakresie pracy wychowawczej, co może świadczyć o tym, że rzeczywiście w swojej pracy zawodowej nauczyciele nie czują się wystarczająco kompetentni i zaradni, stając w obliczu różnych trudności natury wychowawczej i chcieliby ten stan rzeczy zmienić. Stać się samodzielnymi i efektywnymi w poszukiwaniu i realizacji rozwiązań.

Jak wynika z powyższej analizy, trudności nauczycieli w zakresie wypełniania zadań o charakterze wychowawczym dotyczą istotnych kwestii. Ważne jest, aby rozwiązywać pojawiające się problemy na bieżąco i efektywnie, a w chwilach bezradności, komplikacji czy poważnych wątpliwości poszukać wsparcia osób bądź instytucji, które w oparciu o swoje doświadczenie, wiedzę i środki są w stanie wspomóc nauczyciela w realizacji zadań.

Z zebranego materiału wynika wyraźnie, iż sytuacją, która skłania badanych do poszukiwania wsparcia jest ta określona mianem „*zbyt duża ilość obowiązków*” (33,9%). Obowiązki nauczyciela spisane zostały w Karcie Nauczyciela⁷²⁶ dosyć ogólnie i ramowo, natomiast w praktyce zapis ten przekłada się na wiele konkretnych działań, których organizatorem, inicjatorem i wykonawcą musi być nauczyciel. W wielu przypadkach okazuje się, że samodzielne sprostanie tym zadaniom przerasta jego możliwości. Jest to powód, dla którego nauczyciel poszukuje wsparcia. Nadmiar obowiązków na dłuższą metę jest męczący, generuje stres, czasem wręcz osłabia poczucie sprawczości i skuteczności, dlatego jest to właściwy moment na poszukiwanie pomocy. W przypadku zawodu nauczyciela jest to ważne poniekąd podwójnie, ponieważ nauczyciel, który odczuwa zmęczenie, frustrację, czuje się nieskuteczny, nie jest w stanie efektywnie oddziaływać na swoich uczniów.

Delegowanie dodatkowych zadań przez przełożonych przy niewystarczających zasobach (kompetencje, czas, miejsce, wsparcie) może skutkować zmęczeniem, pogorszeniem stanu zdrowia, a także poczuciu nieprzydatności i odczuwaniu porażki. Wszystkie te ewentualności mogą osłabiać zapał nauczyciela i obniżać jego poczucie własnej wartości. Z badań przeprowadzonych przez specjalistów z zakresu medycyny pracy i psychologii⁷²⁷ wynika, iż poziom zmęczenia nauczycieli w największym stopniu związany jest z cechami pracy decydującymi o jej stresogenności. Bez wątpienia praca nauczyciela, jako zawodu z grupy tzw. profesji pomocowych, jest stresująca, także ze względu na ilość i różnorodność zadań i obowiązków, a także często brak możliwości przewidzenia zdarzeń. Presja czasu, pośpiech, wzrastające stale obciążenia, nadmiar odpowiedzialnych zadań sprawiają, że nauczyciele mogą nie radzić sobie z ich realizacją i potrzebować wsparcia.

⁷²⁶ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19).

⁷²⁷ T. Makowiec-Dąbrowska i in., *Czynniki obciążające w pracy nauczyciela a zmęczenie*, „Medycyna Pracy” 2021, nr 73(3), s. 300, <http://medpr.imp.lodz.pl/> (dostęp: 10.08.2022).

Kolejnym, licznym wyborem badanych nauczycieli był motyw określony jako „wymagania reformy systemu oświaty”. Zdaniem Marii Kocór⁷²⁸ reformy szkolne wciąż mają aspekt polityczny, nie pedagogiczny, a historia reform pokazuje, że często popełniane są te same błędy i niedociągnięcia przy kolejnych próbach zmian. Zdaniem autorki, mądre i efektywne reformowanie szkoły wymaga przede wszystkim diagnozowania: realiów pracy szkół i rzeczywistych kompetencji nauczycieli, dyrektorów i administracji lokalnej, aby mogli rozwijać dialog i współpracę w tworzeniu optymalnych warunków rozwoju uczniów oraz czuć się odpowiedzialnymi za wspólnie podejmowane, spójne i merytorycznie uzasadnione decyzje. Niestety często wprowadzając reformy oświatowe, o nauczycielach myśli się w ostatniej kolejności, a przecież w największym stopniu to oni są wykonawcami nowych przepisów, zaleceń i zadań. Ważne jest, aby traktować środowisko nauczycielskie jako ważnego partnera w reformowaniu szkoły, gdyż są oni jej kreatorami. W edukacyjnej współpracy na rzecz prorozwojowej zmiany pomocne są opinie, rady, wskazówki i postulaty nauczycieli-praktyków, aby planowane reformy szkolne stały się również ich własnością i pomysłem, a nie tylko były odgórnie zlecone. Niestety, wprowadzane zmiany w dużym stopniu wymuszają modyfikację pracy szkoły i nauczycieli. Aby przystosować się do nowych warunków pracy, realizować płynnie nowe wytyczne, odnaleźć się w gąszczu przepisów, prawidłowo interpretować przepisy prawa oświatowego, nauczyciel niejednokrotnie potrzebuje wsparcia. Zagubienie w labiryncie regulacji prawnych to jeden z najczęściej podawanych motywów poszukiwania wsparcia przez nauczycieli, jaki diagnozowali dyrektorzy szkół.

Inne motywy, które nauczyciele wskazali (w podobnym wymiarze), to: chęć poszerzenia i uzupełnienia wiedzy (26,5%), chęć rozumienia i lepszego wypełniania zadań wynikających z roli (28%), chęć osiągnięcia nowych zawodowych celów (27,2%) oraz nieoczekiwane wyzwania w pracy (28%). Wszystkie te motywy możemy odnieść do kompetencji, ich zdobywania, doskonalenia oraz wykorzystania w celu efektywnej pracy, doskonalenia zawodowego oraz radzenia sobie w nieprzewidzianych sytuacjach. Bez wątplenia taką zaskakującą sytuacją, która dotknęła nauczycieli, ale też uczniów i ich rodziców jest trwająca pandemia Covid-19 i wprowadzone z jej powodu kształcenie zdalne. Ta niezaprzeczalnie jedna z trudniejszych sytuacji w szkolnictwie w dużym stopniu, zapewne, wpłynęła na wskazania badanych nauczycieli, bowiem wielu z nich dobitnie przekonało się w tym czasie o tym, jak w jednym momencie kompetencje, które z powodzeniem pozwalają funkcjonować zawodowo, przestają wystarczać w tak specyficznej sytuacji, jaką jest kształcenie na odległość. W czasie rozmów z dyrektorami wielokrotnie pojawiał się temat wsparcia nauczycieli podczas kształcenia

⁷²⁸ M. Kocór, *Nauczyciele wobec trzech reform szkolnych w warunkach ustroju demokratycznego w Polsce*, wystąpienie konferencyjne, <https://isp.uj.edu.pl> (dostęp: 10.08.2022).

zdalnego. Wielokrotnie podkreślano, iż ta specyficzna sytuacja zdecydowanie zwiększyła zapotrzebowanie na wsparcie i stała się jednym z głównych powodów zgłaszania trudności w funkcjonowaniu zawodowym. Problemy doświadczane przez nauczycieli w związku z realizacją kształcenia z wykorzystaniem technik i metod pracy na odległość stały się jednym z motywów poszukiwania wsparcia.

Kolejne wskazania, mniej popularne dotyczyły następujących motywów: warunki finansowe (20,2%), poczucie niedoceny (17,9%), chęci uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego (16,3%), ambicje zawodowe (15,2%), zmiana warunków trybu pracy (10,9%), konflikty koleżeńskie w miejscu pracy (6,6%) oraz chęć pokonania zawodowego zakrętu (5,8%). Za tymi wszystkimi motywami kryją się konkretne okoliczności, a także trudności, które wzbudziły u nauczycieli potrzebę wsparcia. Te różnorodne sytuacje, z którymi mierzy się każdego dnia nauczyciel, generują rozmaite potrzeby w zakresie wsparcia społecznego, co z kolei ma wpływ na to, jakie formy i rodzaje wsparcia będą skuteczne oraz wystarczające w każdym z indywidualnych przypadków.

4.6. Zachowania nauczycieli szkół podstawowych ukierunkowane na poszukiwanie wsparcia

Z przeprowadzonych rozmów z dyrektorami szkół, pedagogami i psychologami szkolnymi oraz przedstawicielami wybranych instytucji wspierających szkoły i nauczycieli wynika, iż w chwilach przeżywania trudności nauczyciele wykazują tendencję do poszukiwania wsparcia.

Wsparcie przełożonych oraz ze strony kolegów, a także działalność instytucji oferujących wsparcie nauczycielom mają istotne znaczenie w przeciwdziałaniu pojawieniu się trudności oraz znacząco ułatwiają radzenie sobie im z trudnymi stanami emocjonalnymi. W miejscu pracy szczególnie istotne jest działanie sprzyjające tworzeniu atmosfery koleżeństwa i przyjaźni oraz pomagające młodym pracownikom w adaptacji zawodowej. Warunki takie zachęcają osoby przeżywające problemy w swoim zawodowym funkcjonowaniu do poszukiwania wsparcia wśród współpracowników czy przełożonych.

W związku z próbą ustalenia, jakie zachowania ukierunkowane na poszukiwanie wsparcia przejawiają nauczyciele szkół podstawowych, zapytano ich, w jaki sposób zachowują się w chwilach przeżywania trudności zawodowych. Wyniki przedstawia tabela 22.

Tabela 22. Zachowania nauczycieli ukierunkowane na poszukiwanie wsparcia społecznego

Zachowania nauczycieli szkół podstawowych ukierunkowane na poszukiwanie wsparcia społecznego	Badani nauczyciele	
	N	% *
Poszukuję samodzielnie odpowiednich form doskonalenia	129	50,2
Korzystam z oferty szkoleń proponowanych przez dyrektora	84	32,7
Aktywnie uczestniczę w spotkaniach zespołów przedmiotowych	73	28,4
Zwracam się po pomoc do pedagoga/psychologa szkolnego	60	23,4
Poszukuję informacji i pomocy w nauczycielskich grupach wsparcia	72	28
Zwracam się do opiekuna stażu	15	5,8
Rozmawiam o swoich trudnościach z koleżankami i kolegami w miejscu pracy	159	61,9
Inne **	8	3,1

* Odsetki nie sumują się do 100, gdyż było to pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne.

Wyraźnie widać, iż najczęściej nauczyciele szkół podstawowych poszukują wsparcia wśród kolegów i koleżanek z pracy (61,9%). Grupa współpracowników to bardzo ważne źródło wsparcia.

Wsparcie społeczne w miejscu pracy jest powiązane zarówno z odczuciami i sposobem postrzegania własnej sytuacji przez pracownika, jak też z postępowaniem innych wobec niego⁷²⁹, zatem wsparcie współpracowników, czyli wsparcie społeczne rozumiane jako kategoria odnosząca się do relacji międzyludzkich stanowi bardzo ważny element wsparcia społecznego w ogóle. W środowisku zawodowym przebiega ono w ramach interakcji między osobami lub grupami. W toku tej relacji następuje przekazywanie lub wymiana emocji, uczuć, myśli, instrumentów działania lub dóbr materialnych. Współpracownicy dostarczają zarówno konkretnej pomocy, jak i społecznej satysfakcji. Większość badaczy jest zgodna, że więzi społeczne mają wpływ na zdrowie psychiczne oraz dobrostan jednostki, odgrywają ważną rolę w przystosowaniu do wydarzeń krytycznych w życiu, osłabiają negatywny wpływ stresu, ułatwiają radzenie sobie z nim.

Połowa badanych nauczycieli *poszukuje samodzielnie odpowiednich form doskonalenia zawodowego* w chwilach przeżywania trudności zawodowych (50,1%). W obecnym systemie edukacji kształcenie zawodowe, dalsze doskonalenie, samokształcenie oraz rozwój indywidualny i społeczny stanowi łączną płaszczyznę profesjonalnego rozwoju osobistego nauczyciela⁷³⁰. Doskonalenie zawodowe nauczycieli pełni kilka funkcji: 1. wyrównawczą, polegającą na uzupełnianiu wykształcenia do poziomu wymaganego przez pełniony zawód

⁷²⁹ B. Jakimiuk, *Wsparcie społeczne w miejscu pracy...*, op. cit., s. 208.

⁷³⁰ J. Szempruch, *Kierunki zmian w doskonaleniu zawodowym nauczycieli*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2014, nr 4 (247), s. 9.

i osiągnięcie pełnych kwalifikacji poprzez doszkalać; 2. wdrożeniową, sprowadzającą się do nabywania wiadomości i sprawności praktycznych; 3. renowacyjną, wiążącą się ze stałym unowocześnianiem zasobów wiedzy i sprawności nauczyciela w związku z postępem w danej dziedzinie pracy⁷³¹; 4. integracyjną, oznaczającą zacieśnienie współpracy i integrację pracowników realizujących określone zadania w instytucji edukacyjnej rozumianej jako organizacja ucząca się i doskonaląca oraz nawiązanie i zacieśnienie współpracy między szkołami⁷³². Ważne jest stawianie się nauczycielem w procesie prowadzącym do podnoszenia poziomu wiedzy, rozwijania samoświadomości, nabywania umiejętności decydujących o byciu dobrym i skutecznym nauczycielem – refleksyjnym praktykiem, mówi o tym profesor Joanna Madalińska-Michalak⁷³³. Każdy nauczyciel podejmuje działania na drodze doskonalenia zawodowego z różnych powodów. Może być to podyktowane potrzebami szkoły, tzw. instytucjonalnymi (32,7% badanych nauczycieli deklaruje, iż korzysta z oferty szkoleń proponowanych przez dyrektora) lub własnymi (indywidualnymi). Zwykle jednak podjęty przez nich wysiłek jest wyrazem troski o własne kompetencje oraz płynące z tego doskonalenia korzyści dla uczniów. Oba rodzaje potrzeb w doskonaleniu zawodowym „powinno traktować się łącznie, i to z kilku względów: jedne wynikają z drugich, nakładają się na siebie w określonym czasie lub wzajemnie wzmacniają, natomiast odmienność między nimi może polegać na innym sposobie zaspokajania – odrębnych formach i metodach szkoleń. Łączne traktowanie potrzeb zapewnia spójność między nimi i nie powoduje, że jedne dominują nad drugimi”⁷³⁴. Doskonalenie kompetencji przez nauczyciela, jego skuteczności dydaktyczno-wychowawczej można traktować jako wyraz świadomości własnych ograniczeń czy deficytów, a także wyzwania roli w warunkach dynamicznej zmiany społecznej. Odpowiedzi udzielane rządziej wskazują, iż w sytuacji przeżywania trudności w środowisku zawodowym, nauczyciele: aktywnie uczestniczą w spotkaniach zespołów przedmiotowych (28,4%), poszukują informacji w nauczycielskich grupach wsparcia (28%) bądź zwracają się do opiekuna stażu (5,8%). Blisko 1/4 badanych nauczycieli (23,4%) wsparcia poszukuje u pedagoga lub psychologa szkolnego. Specjaliści, z którymi przeprowadzono wywiady na pytanie *Czy ma Pan(i) poczucie, że nauczyciele z Pańskiej szkoły bez oporów zgłaszają się do Pana(i) ze swoimi problemami, które mają wpływ na ich funkcjonowanie w zawodzie?*, odpowiedzieli:

- *zdecydowanie tak, mam z nauczycielami bardzo dobre relacje* (wywiad P1);
- *tak* (wywiad P1, P3, P7, P8, P9, P10);
- *raczej tak* (wywiad P4);

⁷³¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 74.

⁷³² J. Szempruch, *Kierunki zmian w doskonaleniu...*, *op. cit.*, s. 9.

⁷³³ J. Madalińska-Michalak, *Profesjonalizm nauczyciela*, „Meritum” 2014, nr 32.

⁷³⁴ D. Elsner, *Potrzeby w doskonaleniu nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły” 2019, nr 8, s. 17.

- *część nauczycieli chętnie dzieli się ze mną swoimi problemami, pozostali mają z tym kłopot i w ogóle swoich problemów nie sygnalizują* (wywiad P6);
- *tak, jestem osobą otwartą i chętną do pomocy, zarówno w sprawach dotyczących problemów zawodowych, jak i osobistych* (wywiad P2);
- *nauczyciele mojej szkoły w zdecydowanej większości posiadają zdolności poszukiwania pomocy adekwatnej do odczuwanych trudności* (wywiad P5).

W wypowiedziach szkolnych specjalistów odzwierciedlają się zatem deklaracje samych nauczycieli, odnośnie ukierunkowania poszukiwań wsparcia w chwilach przeżywanych trudności właśnie u psychologów i pedagogów szkolnych. Zakres ich pomocy jest szeroki, obejmuje porady i konsultacje, działania interwencyjne w przypadku negatywnych zachowań uczniów oraz doradztwo w obrębie rozwiązywania problemów wychowawczych z uczniami i współpracy z rodzicami. Istotnym aspektem wsparcia nauczycieli jest także udzielanie pomocy w analizie, interpretacji oraz opracowaniu dokumentacji uczniowskiej, udostępnianie materiałów edukacyjnych i profilaktycznych oraz spotkania w zespołach wychowawczych. Odnosząc się do wcześniejszych analiz dotyczących uwidaczniających się potrzeb w rozmaitych obszarach profesjonalnego funkcjonowania nauczyciela, możliwości wsparcia nauczycieli przez pedagogów i psychologów w sferze działań wychowawczych są duże, a specjaliści chętnie takiego wsparcia udzielają.

Wśród odpowiedzi dotyczących zachowań ukierunkowanych na poszukiwanie wsparcia, nauczyciele wskazali ponadto, iż w sytuacjach kryzysowych, momentach przeciążenia zwracają się o pomoc do znajomych (osób spoza ich środowiska zawodowego), rozmawiają z przyjaciółmi, a także korzystają z metod relaksacyjnych, pozwalających na wyciszenie się i nabrania dystansu wobec napotkanych problemów. Stosowanie metody relaksacyjnych, umożliwiających odprężenie i odpoczynek jest ciekawym sposobem odreagowania oraz niwelowania stresu zawodowego⁷³⁵ u nauczycieli i tym samym poprawy ich psychofizycznego funkcjonowania w roli zawodowej. Nauczyciele ze względu na specyfikę swojego zawodu, odpowiedzialność, jaka na nich spoczywa, ilość zadań oraz konieczność przystosowania się do licznych zmian, są narażeni na duży stres. Mając na uwadze skalę zjawiska stresu nauczycielskiego i jego skutki w wymiarze jednostkowym, ale też społecznym, Teresa Zubrzycka-Maciąg, zwróciła uwagę, iż w polskich szkołach nie podejmuje się żadnych znaczących działań mogących przeciwdziałać stresowi nauczycielskiemu. W wyniku tych przemyśleń powstała propozycja

⁷³⁵ Otilia Clipa podjęła próbę ustalenia, czy i z czym oraz z jakimi emocjami nauczyciele kojarzą stres w miejscu pracy. Terminy, których ankietowani najczęściej używali to: strach (6,7 %), presja (28 %), niepewność (10%), frustracja (6%), zagrożenie (13%), ograniczenie rozwoju (9%) i stawiane wymagania (39%), Clipa O., *Teacher stress and coping strategies*, [w:] O. Clipa (red.), *Studies and Current Trends in Science of Education*, s.120-128, Suceava 2017, LUMEN Proceedings, <https://lumenpublishing.com/studies-and-current...> (dostęp: 13.08.2022).

warsztatu antystresowego dla nauczycieli, działań prewencyjnych wobec stresu mających służyć modyfikacji struktur poznawczych, uczeniu umiejętności społecznych, asertywności, technik relaksacyjnych oraz zarządzania sobą w czasie. Zdaniem autorki jednym z najlepszych sposobów niwelowania stresu nauczycielskiego jest wzmacnianie zasobów podmiotowych nauczycieli, które przyczyniają się do kształtowania ich poczucia skuteczności zawodowej oraz umożliwią im efektywne wypełnianie zadań roli zawodowej. Celem warsztatu było niwelowanie stresu nauczycielskiego. Jego kluczowym elementem uczyniono rozwijanie zasobów osobistych nauczycieli w zakresie: poczucia koherencji, samooceny i asertywności oraz doskonalenie umiejętności radzenia sobie ze stresem poprzez przekształcanie dotychczasowych, nieefektywnych strategii w strategię efektywną, dopasowaną do rodzaju sytuacji stresowej⁷³⁶. To niewątpliwie ważny aspekt wsparcia nauczyciela i wyraz troski o jego dobrostan, będący pozytywnym stanem emocjonalnym, warunkującym zadowolenie z wykonywanej pracy oraz przyczyniającym się do osiągnięcia sukcesu zawodowego.

W związku z tym, iż zawód nauczyciela należy do jednych z najbardziej stresogennych, obarczonych dużym ładunkiem emocjonalnym, niektórym osobom go wykonującym realizacja zadań wynikających z pełnionej funkcji przysparza trudności. Nie dziwi zatem fakt, iż wśród badanych znalazła się także osoba, która stwierdziła, iż *w chwilach przeżywania trudności w pracy myśli o zmianie zawodu*. Nie da się zaprzeczyć, że fizyczne i psychiczne wymagania tej profesji wzmagają znacznie emocje związane z odczuwaniem stresu, co niekiedy prowadzi do rezygnacji z wykonywania zawodu nauczyciela⁷³⁷.

Ostatnie kilkanaście miesięcy, z uwagi na rozprzestrzeniającą się pandemię, stanowiły wielkie wyzwanie dla całego środowiska edukacyjnego, które musiało dostosować się do nowych warunków pracy. Okoliczności wymusiły znaczące zmiany w polskich szkołach poprzez konieczność zmiany formy nauczania z bezpośredniego kontaktu uczniowie – nauczyciel w klasie szkolnej, na kształcenie na odległość. Konieczne okazało się wdrożenie z dnia na dzień nowych rozwiązań technologicznych do codziennej pracy nauczyciela, ponieważ edukacja zdalna stała się jedynym sposobem na prowadzenie zajęć edukacyjnych⁷³⁸. Jak potwierdzają wyniki badań aż 85% nauczycieli nie miało żadnych wcześniejszych doświadczeń z edukacją zdalną⁷³⁹.

Ponieważ sytuacja okazała się wielowymiarowo trudna, zapytano badanych nauczycieli

⁷³⁶ T. Zubrzycka-Maciąg, *Skuteczność warsztatu antystresowego...*, *op. cit.*, s. 81-83.

⁷³⁷ Z. Cieplewski, *Nauczyciel, szkoła, stres: implikacje biomedyczne i psychofizjologiczne*, [w:] I. Buczek, A. Silikowska (red.), *Dobrostan pomorskiego nauczyciela*, tom XIX, Centrum Edukacji Nauczyciela w Gdańsku, Gdańsk 2020, s. 24.

⁷³⁸ J. Pyżalski, *Wstęp*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, Warszawa, 2020, s. 2-6, www.researchgate.net (dostęp: 12.07.2022).

⁷³⁹ A. Buchner, M. Majchrzak, M. Wierzbicka, *Badanie edukacji zdalnej w czasie pandemii*, Edycja I, maj 2020 <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/A> (dostęp: listopad 2020).

także o to, jakie działania podejmują w celu poszukiwania wsparcia podczas realizacji zdalnego kształcenia?

Wyniki prezentuje tabela 23.

Tabela 23. Działania podejmowane przez nauczycieli szkół podstawowych w celu poszukiwania wsparcia podczas realizacji kształcenia zdalnego

Działania podejmowane przez nauczycieli szkół podstawowych w celu poszukiwania wsparcia podczas realizacji kształcenia zdalnego	Badani nauczyciele	
	N	% *
Biorę udział w szkoleniach, webinarach, kursach e-learningowych	208	80,9
Odbynam konsultacje ze specjalistami z zakresu IT	65	25,3
Dzielę się wątpliwościami z przełożonymi	91	35,4
Poszukuję pomocy u kolegów i koleżanek z pracy	168	65,4
Proszę o radę członków rodziny	79	30,7
Szukam na własną rękę instytucji, które udzielają stosownych form wsparcia	32	12,5
Poszukuję w Internecie grup wsparcia dla nauczycieli	71	27,6
Inne **	3	1,2

* Odsetki nie sumują się do 100, gdyż było to pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne.

Sytuacja związana z uruchomieniem zdalnego kształcenia u dużej grupy nauczycieli wywołała stres i spowodowała uruchomienie mechanizmów radzenia sobie. Zaczęli oni poszukiwać wsparcia, aby „oswoić” pracę z wykorzystaniem środków i metod kształcenia na odległość. Jak wynika z badań aż 80,9% ankietowanych przyznało, iż w tym celu brało udział w dostępnych szkoleniach, webinarach, kursach e-learningowych. Można było zauważyć, iż oferta takich form doskonalenia dla nauczycieli bardzo się rozrosła w pierwszych tygodniach pandemii. Nauczyciele byli wręcz zasypywani propozycjami, z których trudno było im wybrać tą najbardziej wartościową i potrzebną. Wszystkie wydawały się niezbędne, ze względu na ilość wątpliwości, które towarzyszyły nauczycielom w pierwszych krokach pracy zdalnej. Obsługa platformy, wybór właściwych metod pracy, to tylko niektóre kwestie przysparzające problemów. W celu poszukiwania odpowiedzi na najbardziej nurtujące pytania, ale też w celu dzielenia się dobrymi praktykami w sieci pojawiało się wiele nowych grup dla nauczycieli. Tworzący daną grupę nauczyciele aktywnie współpracowali ze sobą np. w celu rozwijania swoich kompetencji cyfrowych czy poszukiwania rozwiązań pojawiających się na bieżąco problemów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. 27,6% badanych nauczycieli poszukiwało w Internecie właśnie grup wsparcia.

65% nauczycieli to grupa, która poszukuje pomocy u kolegów i koleżanek z pracy. Wymiana doświadczeń, dzielenie się wątpliwościami oraz wzajemne podtrzymywanie się

na duchu ze znajomymi osobami, dzielącymi wspólny los to jeden z najpopularniejszych sposobów radzenia sobie w tej sytuacji. Warto także dodać, iż 35,4% nauczycieli wskazało, iż dzielili się swoimi wątpliwościami z przełożonymi. Widzimy więc, że duża grupa badanych nauczycieli szkół podstawowych poszukuje wsparcia w kręgu swoich współpracowników. Wśród ankietowanych znalazły się także osoby (30,7%), które wsparcia w obliczu trudności związanych z kształceniem na odległość prosiły o radę/ pomoc członków rodziny. 1/4 badanych odbywała konsultacje ze specjalistami z zakresu IT, którzy byli w stanie pomóc im w sytuacji problemów technicznych, np. wynikających z nieznanomości używanej platformy edukacyjnej czy sprzętu. Z „innych” odpowiedzi wynika, iż nauczyciele korzystali także z tutoriali zamieszczanych w Internecie. Niewielka grupa (12,5%) na własną rękę poszukiwała instytucji, które udzielają w takim wypadku stosownych form wsparcia. W zależności od rodzaju napotkanych trudności mogły to być firmy komputerowe, biblioteki pedagogiczne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne czy ośrodki pomocy społecznej. W bibliotece pedagogicznej zauważono, że na przestrzeni ostatnich miesięcy trwania pandemii *nauczyciele poszukują fachowej literatury służącej wsparciu ich własnego dobrostanu psychicznego oraz ich uczniów, jak również wsparcia metodycznego w różnych obszarach pracy* (wywiad IW2).

Z zebranego materiału wynika zatem, że nauczyciele w obliczu trudności napotkanych w swoim profesjonalnym działaniu nie pozostają bierni. Badani poszukują wsparcia, podejmują działania, które mają na celu wyposażyć ich w potrzebną wiedzę, umiejętności i środki, które mogłyby pomóc w poradzeniu sobie w nowej, trudnej czy zaskakującej sytuacji zawodowej.

Podsumowując dokonaną do tej pory analizę uzyskanych wyników badań, z całą pewnością można stwierdzić, iż wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych to złożony, wielowymiarowy i dynamiczny proces, w który zaangażowane jest wiele podmiotów. Refleksje wokół ciągłej potrzeby wsparcia odczuwanej przez nauczycieli szkół podstawowych sprowadza się głównie do określonego kontekstu społeczno-kulturowego, ponieważ w nim osadzony jest każdy aktywny nauczyciel i funkcjonuje w nim zarówno jako podmiot, który potrzebuje wsparcia, jak i podmiot udzielający wsparcia innym.

Wśród nauczycieli szkół podstawowych występuje zapotrzebowanie na wsparcie społeczne i ta grupa zawodowa ma pewne oczekiwania, co do otrzymywanej pomocy. Nauczyciele nie są bierni i poszukują rozmaitych form wsparcia, dzięki którym możliwe jest wyjście z sytuacji trudnej albo złagodzenie jej negatywnych następstw. Należy podkreślić, iż wskutek dynamicznych zmian, dotyczących także sektora edukacji, potrzeby nauczycieli i napotykanne przez nich trudności zmieniają się. W tym aspekcie potrzebne jest im konkretne i specjalistyczne wsparcie, które ma za zadanie pozwolić w jak najbardziej satysfakcjonującym zakresie realizować im obowiązki zawodowe, a przede wszystkim służyć dobru uczniów.

Wsparcie płynące do nauczycieli pochodzi z różnych źródeł, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, w idealnej sytuacji powinny się uzupełniać. Współpraca szkoły z instytucjami z otoczenia społecznego umożliwia pomoc dopasowaną do potrzeb nauczycieli danej szkoły, gdyż, jak deklarują przedstawiciele instytucji wspierających, informacje dotyczące potrzeb nauczycieli w zakresie wsparcia uzyskują na podstawie: *rozmów z dyrektorami* (wywiad IW1), *diagnoz deficytów oraz zainteresowań nauczycieli* (wywiad IW2), a także *rozeznania wśród samych nauczycieli podczas spotkań z gronem pedagogicznym* (wywiad IW5). Pozyskiwane informacje stanowią źródło umożliwiające regulowanie, zrozumienie i rozwiązanie pojawiających się trudności, na bazie kapitału umiejętności własnych nauczycieli.

Najważniejsze, że sieć wsparcia nauczycieli, źródła uzyskiwanej przez nich pomocy przyczyniają się do praktycznego wdrażania konkretnych działań zaradczych, pozwalają projektować rozwiązania pomocowe wobec nauczycieli oraz podnosić skuteczność stosowanych rozwiązań. Stąd wniosek, iż środowisko profesjonalnego funkcjonowania nauczyciela to środowisko o znaczącym potencjale sił społecznych w zmaganiu się z różnymi trudnościami.

5. CZYNNIKI WARUNKUJĄCE WSPARCIE SPOŁECZNE BADANYCH NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Znane i szeroko opisywane przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych jest zjawisko wsparcia jako ważnego zasobu ułatwiającego radzenie sobie ze stresem w różnych obszarach życia⁷⁴⁰, szczególnie jego etiologia na wielopłaszczyznowe funkcjonowanie człowieka. W dużym stopniu badaczy interesuje postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez respondentów, co także stanowiło jeden z elementów prezentowanych badań. Wsparcie spostrzegane wynika z wiedzy i przekonań jednostki o tym, gdzie i od kogo może uzyskać różne formy pomocy oraz na kogo może liczyć w trudnej sytuacji⁷⁴¹. Ocena ta jest budowana na podstawie przeszłych doświadczeń i przekonań osoby na temat tego, od kogo i w jakim stopniu może otrzymać wsparcie w momencie przeżywania trudności. Człowiek postrzega wsparcie ze strony innych osób w sposób subiektywny. Jest to jednostronna ocena tego, czy w sytuacjach trudnych może liczyć na pomoc danej osoby lub instytucji, czy wie, do kogo zwrócić się po pomoc i jest przekonana, że ją uzyska.

W przypadku nauczyciela i jego środowiska pracy, jakim jest szkoła i związanego z nim napięcia, spostrzegane wsparcie społeczne może oddziaływać na dobrostan jednostki na różnych etapach stresu. Klasyczny model wskazuje na trzy sposoby oddziaływania wsparcia⁷⁴²:

1. Przekonanie o dostępności wsparcia może sprawić, że podmiot spostrzega środowisko jako mniej stresogenne; dobroczynne oddziaływanie wsparcia ma zatem miejsce jeszcze zanim stresor zadziała.

2. Wsparcie może wzmacniająco wpływać na dobrostan i zdrowie podmiotu.

Te dwa sposoby oddziaływania wsparcia społecznego znane są jako efekt główny wsparcia.

3. Trzecia możliwość przewiduje, że wsparcie korzystnie wpływa na dobrostan podmiotu już po tym, gdy stresor wystąpił (funkcja, zwana buforową).

Niezależnie od tego, jaki model stanowi przedmiot zainteresowania badacza czy temat opracowań naukowych, warto zwrócić uwagę także na to, jakie okoliczności pełnią funkcję pomocną wobec procesu wsparcia. W analizowanych badaniach starano się ustalić w szczególności, jakie

⁷⁴⁰ Np. takich jak: praca (E. Demerouti, A. B. Bakker, F. Nachreiner, W. B. Schaufeli, *The Job Demands-Resources Model of Burnout*, *Journal of Applied Psychology* 2001, nr 86, s. 499–512, <https://www.researchgate.net/publication/11920243>, dostęp 13. 01. 2023), dbałość o zdrowie (N. Knoll, S. Burkert, A. Luszczynska, J. Roigas i O. Gralla, O., *Predictors of support provision: A study with couples adapting to incontinence following radical prostatectomy*, *British Journal of Health Psychology* 2001, nr 16, s. 472–487, <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1348/135910710X522860> (dostęp: 13.01.2023) oraz doświadczania ekstremalnych zdarzeń (K. Kaniasty, *Predicting social psychological well-being following trauma: The role of postdisaster social support*, *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy* 2012, nr 4, s. 22–33, <https://doi.org/10.1037/a0021412> (dostęp: 13.01.2023)).

⁷⁴¹ H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne - sposoby definiowania...*, *op. cit.*, s. 20.

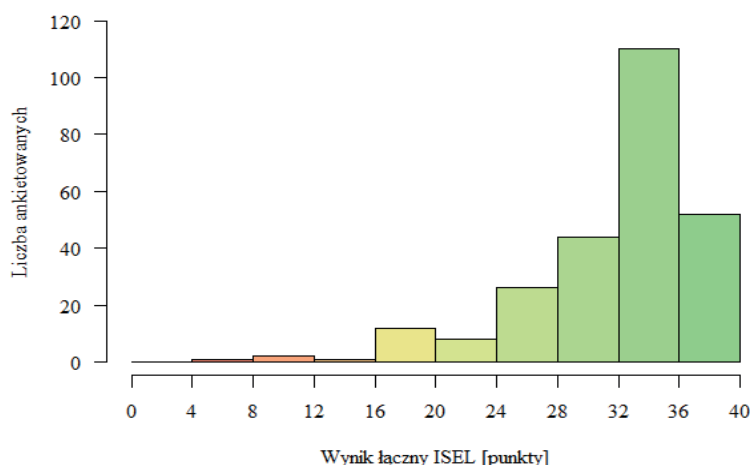
⁷⁴² J. S. House, *Work, Stress...*, *op. cit.*

czynniki warunkują wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych.

Podjęto próbę ustalenia oceny postrzegania możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez respondentów (Skala Oceny Wsparcia Społecznego), a otrzymane wyniki stanowiły podstawę do badania dalszych zależności, które pomogły w identyfikacji czynników, które wpływają na wsparcie społeczne nauczycieli.

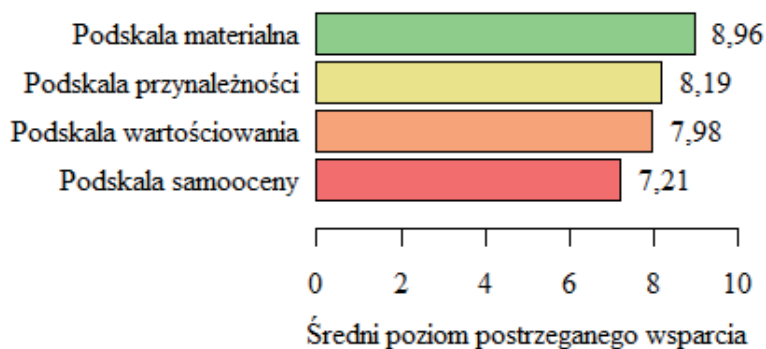
Wynik łączny ISEL wynosił średnio 32,35 punktów na 40 możliwych (SD = 5,71) i wahał się od 4,11 do 40 punktów.

Wynik łączny ISEL [punkty]								
N	Braki danych	Średnia	SD	Mediana	Min	Max	Q1	Q3
256	1	32,35	5,71	34	4,11	40	30	36



Wykres 8. Łączny wynik Kwestionariusza Skala Oceny Wsparcia Społecznego
Źródło: badania własne.

Najwyższy poziom dostępnego dla siebie wsparcia ankietowani dostrzegali w obszarach materialnym (średnia 8,96 punktu) i przynależności (średnia 8,19 punktu), nieco mniejszy w obszarze wartościowania (średnia 7,98 punktu), a w najmniejszym w obszarze samooceny (średnia 7,21 punktu).



Wykres 9. Średni poziom postrzeganego wsparcia społecznych nauczycieli szkół podstawowych
Źródło: badania własne.

5.1. Cechy indywidualno-demograficzne różnicujące wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych

W przeprowadzonych badaniach uwzględniono szereg cech indywidualno-demograficznych⁷⁴³ respondentów w celu ustalenia, w jaki sposób różnicują one wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych.

Płeć

Płeć jest czynnikiem, który różnicuje wsparcie społeczne badanych nauczycieli. Łączny poziom dostępnego wsparcia (wynik łączny ISEL) oraz poziom dostępnego wsparcia na podskali materialnej i przynależności jest istotnie wyższy u kobiet.

Tabela 24. Płeć a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych

ISEL		Płeć		P
		Kobieta (N=219)	Mężczyzna (N=36)	
Wynik łączny ISEL	śr±SD	32,53±5,73	31,02±5,42	p=0,044 *
	mediana	34	32,89	
	kwartyle	31 - 36	29 - 35	
Podskala materialna	śr±SD	9,05±1,74	8,39±1,93	p=0,012 *
	mediana	10	9	
	kwartyle	9 - 10	7 - 10	

⁷⁴³ Blisko 97% badanych nauczycieli zadeklarowało, iż legitymuje się wykształceniem wyższym, dlatego zrezygnowano z uwzględnienia tego czynnika jako różnicującego wsparcie społeczne nauczycieli szkół podstawowych.

ISEL		Płeć		P
		Kobieta (N=219)	Mężczyzna (N=36)	
Podskala przynależności	śr±SD	8,23±1,67	7,88±1,39	p=0,029 *
	mediana	9	8	
	kwartyle	8 - 9	7 - 9	
Podskala samooceny	śr±SD	7,24±1,83	6,97±1,98	p=0,657
	mediana	7	7	
	kwartyle	6 - 8,73	6 - 8,25	
Podskala wartościowania	śr±SD	8,01±1,71	7,78±1,51	p=0,311
	mediana	8	8	
	kwartyle	7 - 9	7 - 9	

p - test Manna-Whitneya

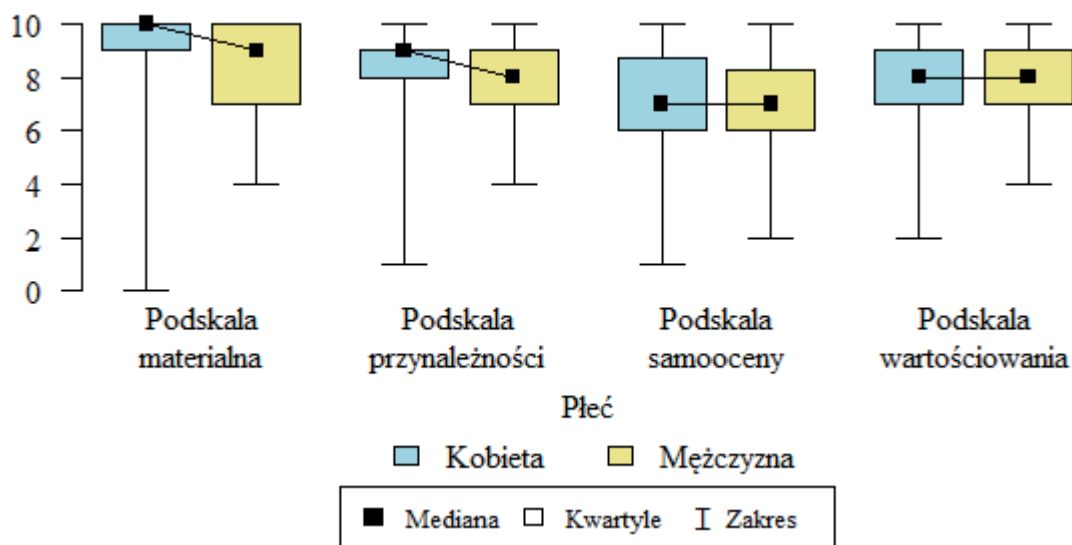
* zależność istotna statystycznie (p<0,05)

Źródło: badania własne.

Widać wyraźnie, iż poczucie przynależności może warunkować postrzeganie wsparcia społecznego. Na podstawie otrzymanych wyników jednoznacznie można stwierdzić, iż kobiety dostrzegają większe możliwości uzyskania wsparcia społecznego w sytuacji poczucia przynależności (p<0,05). Podejmowane interakcje, jak również warunki wzajemnej zależności stanowią podstawowe rodzaje relacji międzyludzkich, dają poczucie przynależności, zmniejszając poczucie osamotnienia oraz umożliwiają realizację celów niemożliwych do osiągnięcia indywidualnie. Kontakt z innymi osobami pozwala przeformułować ocenę swojej sytuacji stresowej, czy też zobaczyć możliwości poradzenia sobie w innym świetle. Świadomość bycia częścią zespołu związana jest z poczuciem bezpieczeństwa jednostki, bycia akceptowanym w swojej naturalnej różnorodności, co w przypadku nauczyciela daje szansę na twórcze działania, ale również silnie wpływa na poczucie zadowolenia w miejscu pracy. Dostępne sieci wsparcia, które są źródłem kontaktów społecznych, a także poczucia przynależności pełnią niezwykle ważną rolę wobec nauczycieli znajdujących się w trudnym położeniu, jednak taką sytuację i okoliczności bardziej odczuwają i dostrzegają nauczyciele – kobiety.

Również w przypadku podskali faktycznej/ rzeczywistej, skoncentrowanej na wsparciu materialnym dostrzeżono zależność (p<0,05), która dotyczy potencjalnego postrzegania możliwości uzyskania pomocy finansowej czy innego konkretnego wsparcia. Tu także kobiety stanowią grupę, dla której oznaczono istotną zależność.

W przypadku podskali wartościowania oraz samooceny nie wykazano istotnej zależności w przypadku żadnej z płci, co potwierdza wykres 10:



Wykres 10. Płeć a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych w poszczególnych podskalach

Źródło: badania własne.

Wiek

Wiek koreluje istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r > 0$) z wynikiem łącznym ISEL i wszystkimi jego podskalami, a więc im starszy wiek badanych nauczycieli, tym wyższy poziom postrzeganego wsparcia we wszystkich obszarach.

Tabela 25. Wiek a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych

ISEL	Wiek
	Współczynnik korelacji Spearmana
Wynik łączny ISEL	$r=0,271, p<0,001 *$
Podskala materialna	$r=0,159, p=0,019 *$
Podskala przynależności	$r=0,213, p=0,002 *$
Podskala samooceny	$r=0,252, p<0,001 *$
Podskala wartościowania	$r=0,168, p=0,013 *$

* zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$)

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki wyraźnie wskazują, iż starsi wiekiem nauczyciele, którzy zgromadzili już pewne doświadczenia w zakresie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, mają większą wiedzę na temat tego, od kogo czy skąd można uzyskać pomoc. Ich świadomość na temat dostępności wsparcia wiąże się z poczuciem przynależności do sieci wsparcia, co z kolei może wpływać na ich poczucie wartości oraz umiejętność budowania swojej samooceny w oparciu o poczucie ogólnej akceptacji.

Staż pracy

Łączny poziom dostępnego wsparcia (wynik łączny ISEL) był istotnie wyższy ($p < 0,05$) u osób ze stażem 21-25 i ponad 30 lat niż u osób ze stażem 1-5, 6-10 i 16-20 lat, a ponadto był istotnie wyższy u osób ze stażem 11-15 i ponad 30 lat niż u osób ze stażem 6-10 lat.

Tabela 26. Staż pracy a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych

ISEL		Staż pracy							P
		1-5 lat - A (N=25)	6-10 lat - B (N=33)	11-15 lat - C (N=43)	16-20 lat - D (N=45)	21-25 lat - E (N=25)	26-30 lat - F (N=25)	Powyżej 30 lat - G (N=58)	
Wynik łączny ISEL	śr±SD	30,87±6,74	29,99±4,58	32,98±5,08	30,83±7,51	34,4±4,37	33,02±5,23	33,74±4,64	p<0,001 * E,G>A,D,B F,C>B
	mediana	33	30	35	33	36	35	35	
	kwartyle	30 - 35	28 - 34	30,5 - 36	29 - 36	33 - 37	30 - 37	33 - 36	
Podskala materialna	śr±SD	8,72±2,23	8,55±1,64	9±1,63	8,44±2,62	9,52±1,01	9,02±1,38	9,38±1,17	p=0,057
	mediana	10	9	10	10	10	10	10	
	kwartyle	8 - 10	8 - 10	8,5 - 10	8 - 10	9 - 10	9 - 10	9 - 10	
Podskala przynależności	śr±SD	7,92±1,71	7,64±1,64	8,32±1,52	7,93±2,24	8,28±1,24	8,36±1,6	8,62±1,15	p=0,068
	mediana	9	8	9	9	9	9	9	
	kwartyle	7 - 9	6 - 9	8 - 9	8 - 9	8 - 9	8 - 9	8 - 9	
Podskala samooceny	śr±SD	6,52±1,78	6,45±1,45	7,47±1,91	6,68±2,09	8,22±1,6	7,59±1,97	7,53±1,59	p<0,001 * C>A,B E,F,G>D,A,B
	mediana	7	7	8	7	8,89	8	7,5	
	kwartyle	5 - 8	6 - 7	7 - 9	5 - 8	8 - 9	7 - 9	7 - 8,75	
Podskala wartościowania	śr±SD	7,71±1,98	7,36±1,56	8,2±1,28	7,78±1,91	8,38±1,51	8,06±1,66	8,22±1,72	p=0,07
	mediana	8	7	8	8	9	9	8,94	
	kwartyle	8 - 9	7 - 8	8 - 9	7 - 9	8 - 9	7,5 - 9	7,25 - 9	

p - test Kruskala-Wallis + analiza post-hoc (test Dunna)

* zależność istotna statystycznie ($p < 0,05$)

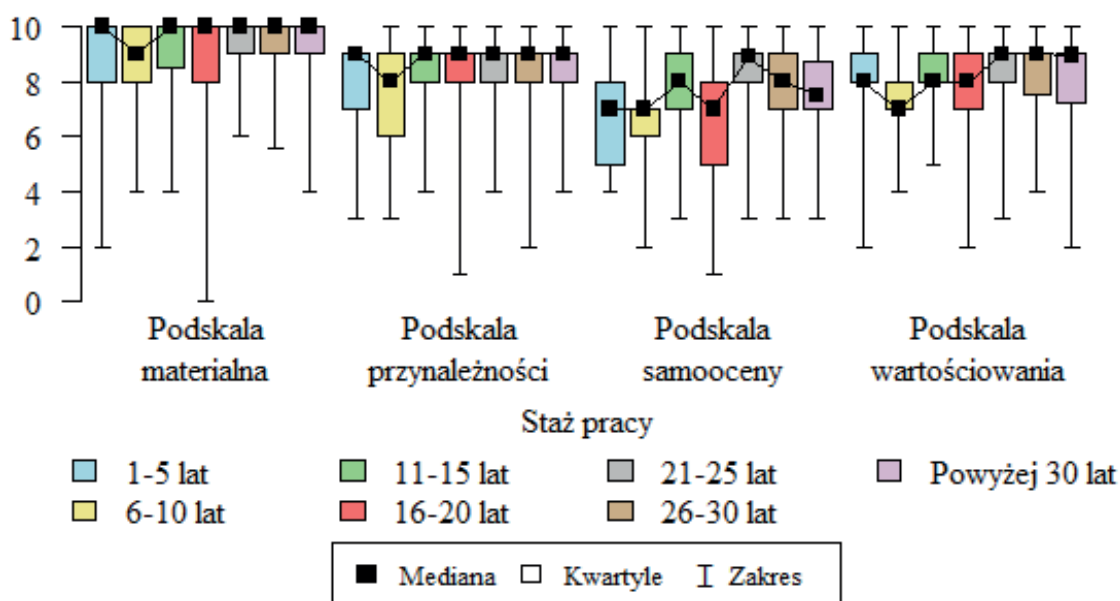
Źródło: badania własne.

Zatem zależność między długością stażu pracy a postrzeganymi możliwościami wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych wygląda następująco: im więcej lat przepracował nauczyciel, tym jego świadomość dostępności wsparcia jest wyższa.

Poziom dostępnego wsparcia na podskali samooceny (jedynie tu zależność okazała się statystycznie istotna) był wyższy ($p < 0,001$) u osób ze stażem 11-15 lat niż u osób ze stażem 1-5 i 6-10 lat, a ponadto był istotnie wyższy u osób ze stażem 21-25, 26-30 i ponad 30 lat niż u osób ze stażem 1-5, 6-10 i 16-20 lat. Wynik ten potwierdza, iż u nauczycieli z dłuższym

stażem poziom postrzegania możliwości uzyskania wsparcia społecznego jest wyższy. Złożona rzeczywistość szkolna wymaga od nauczyciela jej oceny, ale jednocześnie obliguje go do bieżącej samooceny efektów własnej pracy. Wiedza ta potrzebna jest, aby móc planować rozwój zawodowy oraz osobisty, a także doskonalić swoje funkcjonowanie w roli. Nie jest to zadanie łatwe, często przysparza trudności, których pokonanie możliwe jest dzięki wsparciu z różnych źródeł, dopasowanemu do oczekiwań i potrzeb nauczyciela.

Zależności w pozostałych podskalach ilustruje wykres 11.



Wykres 11. Staż pracy a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych w poszczególnych podskalach

Źródło: badania własne.

Stopień awansu zawodowego

Analiza korelacji wykazała istotne statystycznie zależności ($p < 0,05$) pomiędzy stopniem awansu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych a postrzeganymi możliwościami wsparcia społecznego.

Tabela 27. Stopień awansu zawodowego a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych

ISEL		Stopień awansu zawodowego				P
		Nauczyciel stażysta - A (N=12)	Nauczyciel kontraktowy - B (N=35)	Nauczyciel mianowany - C (N=59)	Nauczyciel dyplomowany - D (N=148)	
Wynik łączny ISEL	śr±SD	29,89±4,98	32,26±6,2	30,33±5,8	33,34±5,38	p<0,001 *
	mediana	30	34	31	35	
	kwartyle	27,5 - 33,25	31,94 - 36	28 - 34,5	32 - 36,19	D,B>C,A
Podskala materialna	śr±SD	8,58±1,78	8,93±2,12	8,56±2,07	9,17±1,54	p=0,041 *
	mediana	9	10	9	10	
	kwartyle	8 - 10	9 - 10	8 - 10	9 - 10	D,B>C
Podskala przynależności	śr±SD	7,75±1,29	8,41±1,67	7,59±1,8	8,39±1,52	p<0,001 *
	mediana	7,5	9	8	9	
	kwartyle	7 - 9	8,44 - 9	6,5 - 9	8 - 9	B,D>C,A
Podskala samooceny	śr±SD	6,25±1,86	6,85±1,61	6,66±1,9	7,6±1,79	p<0,001 *
	mediana	6	7	7	8	
	kwartyle	5 - 8	6,5 - 8	5,5 - 8	7 - 9	D>B,C,A
Podskala wartościowania	śr±SD	7,31±1,45	8,07±1,74	7,52±1,7	8,18±1,64	p=0,006 *
	mediana	8	9	8	8,89	
	kwartyle	6,92 - 8	8 - 9	7 - 9	7 - 9	B>C D>C,A

p - test Kruskala-Wallisa + analiza post-hoc (test Dunna)

* zależność istotna statystycznie (p<0,05)

Źródło: badania własne.

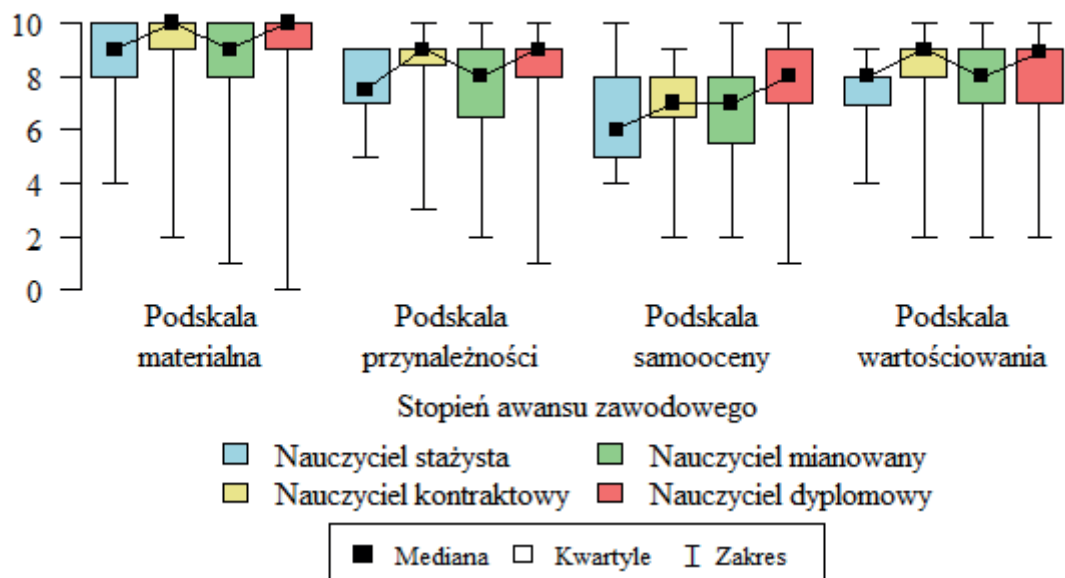
Łączny poziom dostępnego wsparcia (wynik łączny ISEL) oraz poziom dostępnego wsparcia na podskali przynależności był istotnie wyższy u nauczycieli kontraktowych, dyplomowanych niż u nauczycieli stażystów i mianowanych.

Poziom dostępnego wsparcia na podskali materialnej był istotnie wyższy u nauczycieli kontraktowych i dyplomowanych niż w grupie nauczycieli stażystów.

Poziom dostępnego wsparcia na podskali samooceny był istotnie wyższy u nauczycieli dyplomowanych niż w pozostałych grupach.

Poziom dostępnego wsparcia na podskali wartościowania był istotnie wyższy u nauczycieli kontraktowych niż u nauczycieli mianowanych, a ponadto był istotnie wyższy u nauczycieli dyplomowanych niż u nauczycieli mianowanych i u nauczycieli stażystów.

Otrzymane wyniki wskazują, iż stopień awansu zawodowego jest tym czynnikiem, który różnicuje postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych. Jest to widoczne w odniesieniu do łącznego wyniku kwestionariusza oraz wskazują na to wyniki osiągnięte w poszczególnych podskalach – były istotne na poziomie istotności p mniejszym niż 0,05. Wykres 12 prezentuje ustalone zależności.



Wykres 12. Stopień awansu zawodowego a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych w poszczególnych podskalach
Źródło: badania własne.

Poziom nauczania

Analiza otrzymanych wyników dotyczących klas, w których uczą badani nauczyciele i postrzegania potencjalnych możliwości uzyskania wsparcia społecznego w opinii respondentów, wskazuje na istotną statystycznie zależność ($p < 0,05$) w zakresie podskali materialnej. Poziom dostępnego wsparcia w tej podskali jest istotnie wyższy u nauczycieli klas 1-3 niż u nauczycieli klas 4-8.

Tabela 28. Poziom nauczania a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych

ISEL		Poziom nauczania			P
		Klasy 1-3 SP - A (N=92)	Klasy 4-8 SP - B (N=111)	Klasy 1-3 i 4-8 SP - C (N=49)	
Wynik łączny ISEL	śr±SD	32,92±5,82	31,58±5,98	33,11±4,46	p=0,178
	Mediana	34,89	34	34	
	Kwartyle	31,89 - 36	28,5 - 36	32 - 36	
Podskala materialna	śr±SD	9,24±1,65	8,71±1,88	9,11±1,67	p=0,015*
	Mediana	10	9	10	
	Kwartyle	9 - 10	8 - 10	9 - 10	
Podskala przynależności	śr±SD	8,37±1,68	8,03±1,76	8,26±1,1	p=0,104
	Mediana	9	9	8	
	Kwartyle	8 - 9	7 - 9	8 - 9	

ISEL		Poziom nauczania			P
		Klasy 1-3 SP - A (N=92)	Klasy 4-8 SP - B (N=111)	Klasy 1-3 i 4-8 SP - C (N=49)	
Podskala samooceny	śr±SD	7,29±1,67	7±2,06	7,46±1,66	p=0,56
	Mediana	7	7	8	
	Kwartyle	6,67 - 8	6 - 8,73	6 - 9	
Podskala wartościowania	śr±SD	8,01±1,8	7,83±1,73	8,28±1,25	p=0,402
	Mediana	8	8	8	
	Kwartyle	7 - 9	7 - 9	7 - 9	

p - test Kruskala-Wallis + analiza post-hoc (test Dunna)

* zależność istotna statystycznie (p<0,05)

Źródło: badania własne.

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego wskazuje na występowanie zależności ilościowych i statystycznych pomiędzy wymienionymi zmiennymi. Cechy indywidualno-demograficzne różnicują postrzeganie przez nauczycieli szkół podstawowych możliwości uzyskania wsparcia społecznego. Związki postrzeganego wsparcia społecznego z płcią, wiekiem badanych nauczycieli, długością ich stażu zawodowego, stopniem awansu zawodowego czy też poziomem nauczania, istnieją. W zależności od zgromadzonych doświadczeń w zakresie radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, poszukiwania wsparcia, korzystania z ofert pomocowych w odniesieniu do przeżywanych problemów czy też przynależności do sieci wsparcia, badani nauczyciele różnie postrzegają dostępność wsparcia w razie potrzeby. Dodatkowo percepcja wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych różnicuje się nie tylko pod kątem wymienionych czynników, ale też w obrębie wyróżnionych w kwestionariuszu podskal: materialnej, samooceny, wartościowania oraz przynależności. Zatem hipoteza zakładająca iż wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego oraz poziom kształcenia w istotny sposób różnicują wsparcie społeczne nauczycieli, potwierdziła się.

5.2. Związek poczucia skuteczności zawodowej ze wsparciem społecznym nauczycieli szkół podstawowych

Koncepcja poczucia skuteczności zawodowej nauczyciela odwołuje się do procesu tworzenia subiektywnej opinii na temat własnej zdolności skutecznego zakończenia podejmowanych w przyszłości działań. Poczucie skuteczności zawodowej nauczyciela jest więc oczekiwaniem, iż będzie on zdolny do wpływania na zmiany dokonujące się w uczniu⁷⁴⁴. W celu ustalenia poziomu satysfakcji zawodowej nauczycieli szkół podstawowych posłużono się

⁷⁴⁴ Z. B. Gaś, *Kwestionariusz OZ-N jako narzędzie analizy jakości funkcjonowania w roli nauczyciela*, [w:] Z. B. Gaś (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole... op. cit.*, s. 51.

Kwestionariuszem Oceny Zajęć Nauczyciela. Poszczególne pozycje kwestionariusza przynależą do różnorodnych skal, mierzących rozmaite obszary satysfakcji zawodowej, a globalna suma odpowiedzi pozwala na oszacowanie ogólnego poziomu satysfakcji zawodowej (OSZ).

Tabela 29. Poziomy satysfakcji zawodowej nauczycieli szkół podstawowych

OZ-N	Poziom zadowolenia					
	Bardzo niski poziom zadowolenia	Niski poziom zadowolenia	Przeciętny poziom zadowolenia	Wysoki poziom zadowolenia	Bardzo wysoki poziom zadowolenia	Brak danych
Ogólny poziom satysfakcji zawodowej	11 (4,3%)	25 (9,7%)	72 (28,0%)	88 (34,2%)	54 (21%)	7 (2,7%)
Zadowolenie z prowadzonych zajęć	5 (2%)	21 (8,2%)	65 (25,2%)	93 (36,2%)	66 (25,7%)	7 (2,7%)
Jakość relacji z uczniami	0 (0,00%)	0 (0,00%)	19 (7,4%)	48 (18,7%)	183 (71,2%)	7 (2,7%)
Organizacja procesu dydaktycznego	7 (2,7%)	22 (8,6%)	69 (26,9%)	66 (25,7%)	86 (33,5%)	7 (2,7%)
Umiejętność aktywizowania uczniów	0 (0,00%)	6 (2,3%)	83 (32,3%)	127 (49,4%)	34 (13,2%)	7 (2,7%)
Otwartość wobec uczniów	0 (0,00%)	10 (3,9%)	89 (34,6%)	97 (37,7%)	54 (21%)	7 (2,7%)

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki pokazują, iż badani nauczyciele w większości odczuwają ogólną satysfakcję zawodową. Ponad 34% badanych nauczycieli prezentuje wysoki poziom zadowolenia z funkcjonowania w roli zawodowej, a 21% bardzo wysoki poziom zadowolenia. Dużo mniejsza grupa respondentów doświadcza niskiego (9,7%) albo bardzo niskiego poziomu zadowolenia (4,3%). 28% nauczycieli oceniła swoje indywidualne poczucie zadowolenia jako „przeciętne”.

Aby doprecyzować, w jakich szczególnie obszarach nauczyciele szkół podstawowych odczuwają najwięcej satysfakcji oraz które obszary są źródłem ograniczonej satysfakcji, obliczono nasilenie pięciu aspektów satysfakcji zawodowej, a mianowicie: zadowolenie z prowadzonych zajęć, jakość relacji z uczniami, organizacja procesu dydaktycznego, umiejętność aktywizowania uczniów i otwartość wobec uczniów.



Wykres 13. Poziomy satysfakcji zawodowej nauczycieli szkół podstawowych

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki pozwalają stwierdzić, iż najczęściej satysfakcji nauczyciele odczuwają w obszarze relacji z uczniami. Aż 71,2% respondentów wykazało tu „bardzo duży” stopień zadowolenia. Satysfakcja z kontaktowania się z uczniami, opartego na postawie życzliwości, szacunku, zrozumienia, skutkujące poczuciem bezpieczeństwa uczniów, to jeden z wielu wskaźników. Satysfakcja w tym zakresie uwarunkowana jest jakością ogólnego funkcjonowania nauczyciela w relacjach interpersonalnych i sytuacjach zadaniowych, co z kolei w dużym stopniu uzależnione jest od kompetencji nauczyciela, zarówno osobistych, komunikacyjnych, organizatorskich, jak też psychologicznych.

W podjętych badaniach spróbowano określić, jaka zależność występuje między poczuciem skuteczności nauczycieli szkół podstawowych a postrzeganiem przez nich możliwością uzyskania wsparcia w sytuacjach trudnych. W tym celu skorelowano wyniki Skali Oceny Wsparcia Społecznego z wynikami Kwestionariusza *OZ-N*.

Analiza korelacji wykazała związek zmiennych. Ogólny poziom satysfakcji zawodowej koreluje istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r > 0$) z wynikiem łącznym ISEL i wszystkimi jego podskalami, a więc im większa jest ogólna satysfakcja zawodowa nauczycieli, tym wyższy poziom spostrzeganego wsparcia obserwujemy we wszystkich obszarach i odwrotnie: im wyższy jest poziom spostrzeganego wsparcia, tym większa satysfakcja zawodowa nauczycieli szkół podstawowych.

Tabela 30. Związek pomiędzy poczuciem skuteczności zawodowej nauczycieli szkół podstawowych a postrzeganiem wsparcia społecznego

ISEL	Ogólny poziom satysfakcji zawodowej
	Współczynnik korelacji Spearmana
Wynik łączny ISEL	$r=0,313, p<0,001 *$
Podskala materialna	$r=0,248, p<0,001 *$
Podskala przynależności	$r=0,241, p<0,001 *$
Podskala samooceny	$r=0,283, p<0,001 *$
Podskala wartościowania	$r=0,225, p<0,001 *$

* zależność istotna statystycznie ($p<0,05$)

Źródło: badania własne.

Statystycznie istotny związek pomiędzy poczuciem skuteczności zawodowej nauczycieli szkół podstawowych a postrzeganym wsparciem społecznym (we wszystkich podskalach ISEL) wykazano w czterech (na pięć) badanych aspektach ujętych w kwestionariuszu *OZ-N*: zadowolenie z prowadzonych zajęć ($p<0,05$), jakość relacji z uczniami ($p<0,05$), organizacja procesu dydaktycznego ($p<0,05$), otwartość wobec uczniów ($p<0,05$). Jedynie w przypadku umiejętności aktywizowania uczniów stwierdzono brak istotnej zależności ($p>0,05$).

Zauważyć zatem można, iż czerpana przez nauczycieli satysfakcja zawodowa z obserwacji własnej pracy dydaktycznej, ze sposobu kontaktowania się z uczniami, a także wysoka sprawność dydaktyczna manifestująca się głównie w sposobie organizowania procesu dydaktycznego oraz prowadzenie wobec uczniów otwartej komunikacji ściśle związane są z subiektywnym przeświadczeniem nauczycieli o dostępności sieci społecznych i przekonaniach o tym, gdzie i od kogo można uzyskać pomoc. Poczucie własnej zawodowej skuteczności koreluje z dostrzeganiem przez nauczyciela potencjalnych źródeł wsparcia, co może wiązać się z jego większą operatywnością w radzeniu sobie z napotykanymi trudnościami i skutecznością w wypełnianiu zadań zawodowych.

Świadomość istnienia i funkcjonowania sieci wsparcia, która może dostarczać „środków” przydatnych w realizacji zadań zawodowych, a w konsekwencji służyć osiągnięciu coraz wyższego poziomu rozwoju i osobistej satysfakcji zawodowej sprzyja poczuciu skuteczności zawodowej.

Na podstawie otrzymanych wyników można uznać, iż hipoteza dotycząca związku między wsparciem społecznym a poczuciem skuteczności zawodowej, potwierdziła się częściowo.

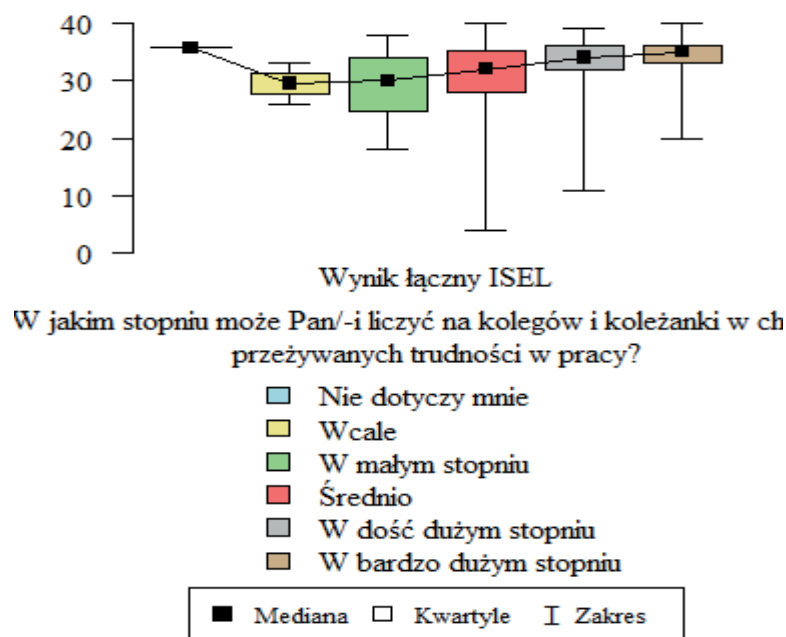
5.3. Związek potrzeby wsparcia nauczycieli szkół podstawowych z jakością relacji w gronie pedagogicznym

Na jakość pracy szkoły, jak również na klimat w niej panujący wpływ ma wiele czynników. Niewątpliwie ważny udział w realizacji celów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma wartość i intensywność relacji między nauczycielami. Dobra komunikacja, owocna współpraca i wzajemne wsparcie członków grona pedagogicznego to tylko niektóre wskaźniki dobrego interpersonalnego klimatu szkoły.

Badania dotyczące stosunków międzyludzkich w organizacji doprowadziły do stwierdzenia, że „wydajność pracy zależy od samopoczucia człowieka związanego z jego stosunkiem do kolegów i przełożonych, a także od dostrzegania jego osobistych problemów przez dyrekcję”⁷⁴⁵. Zasadne jest przypuszczenie, że stosunki interpersonalne w organizacji mogą zależeć od potrzeb pracowników w zakresie wsparcia społecznego. Taka sama sytuacja dotyczy grupy zawodowej nauczycieli, ponieważ wspieranie i kooperacja to niezmiernie istotne działania, które scalają grupę, czynią ją bardziej zintegrowaną, jednocześnie sprzyjają odczuwaniu przez członków grona pedagogicznego bezpieczeństwa emocjonalnego oraz wpływają na osiąganie komfortu psychicznego. Pozytywne relacje i atmosfera w szkole sprzyjają ponadto motywacji do pracy u nauczycieli, ich angażowaniu się w działania zawodowe oraz własny rozwój.

Próbując ustalić, jak relacje w gronie pedagogicznym korelują ze wsparciem społecznym, zestawiono ze sobą wyniki ISEL z odpowiedziami badanych nauczycieli na pytanie dotyczące stopnia, w jakim mogą oni liczyć na współpracowników w chwilach przeżywanych trudności. Analiza korelacji wykazała, iż między łącznym poziomem dostępnego wsparcia (ISEL) a stopniem, w jakim dany nauczyciel może liczyć na wsparcie ze strony kolegów i koleżanek w sytuacjach trudnych, istnieje istotny statystycznie związek ($p=0,001$). Pokazuje to wykres 14.

⁷⁴⁵ E. Mastyk-Musiał, *Spoleczeństwo i organizacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999, s. 82.



Wykres 14. Korelacja między łącznym poziomem dostępnego wsparcia a stopniem, w jakim dany nauczyciel może liczyć na wsparcie ze strony kolegów i koleżanek w sytuacjach trudnych

Źródło: badania własne.

Łączny poziom dostępnego wsparcia jest istotnie wyższy w grupie nauczycieli mogących liczyć na współpracowników w stopniu dość dużym lub bardzo dużym niż w grupie mogących liczyć na współpracowników w stopniu małym lub średnim. Zatem nauczyciele, którzy są przekonani o tym, iż koledzy i koleżanki z pracy zasilą ich w sytuacjach trudnych jednocześnie postrzegają możliwości uzyskania wsparcia pochodzącego z tego danego źródła również w dość dużym lub dużym stopniu.

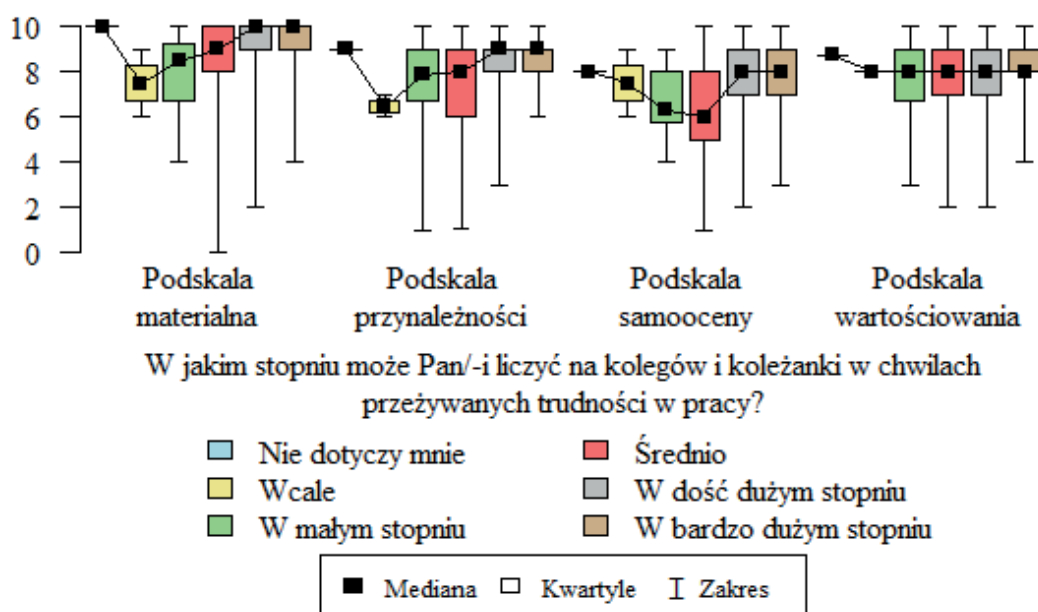
Analiza wyników badań dotyczących możliwości uzyskania pomocy od kolegów i koleżanek z pracy wykazała, iż:

- poziom dostępnego wsparcia w podskali samooceny był istotnie ($p=0,008$) wyższy w grupie nauczycieli mogących liczyć na współpracowników w stopniu dość dużym lub bardzo dużym niż w grupie mogących liczyć na współpracowników w stopniu małym lub średnim;
- poziom dostępnego wsparcia w podskali materialnej był istotnie ($p<0,001$) wyższy w grupie nauczycieli mogących liczyć na współpracowników w stopniu dość dużym lub bardzo dużym niż w grupie mogących liczyć na współpracowników w stopniu małym, a ponadto był istotnie wyższy u mogących liczyć na współpracowników w stopniu bardzo dużym niż w grupie mogących liczyć na współpracowników w stopniu małym, średnim lub wcale;
- poziom dostępnego wsparcia w podskali przynależności był istotnie ($p=0,003$) wyższy w grupie mogących liczyć na współpracowników w stopniu dość dużym

lub bardzo dużym niż w grupie mogących liczyć na współpracowników w stopniu małym, średnim lub wcale;

- w podskali wartościowania nie wykazano zależności istotnej statystycznie.

W relacjach z innymi w miejscu pracy ludzie mają określone potrzeby. Jedną z nich jest istnienie wspierającej sieci współpracowników, która zaspokajałaby rozmaite potrzeby nauczycieli przeżywających kryzysowe sytuacje. We wszystkich podskalach, w których wykazano istotną zależność z poziomem dostępnego wsparcia, czyli zarówno w odniesieniu zachowań skoncentrowanych na wsparciu materialnym (podskala materialna), tych polegających na utożsamianiu się z sytuacją innych osób (podskala przynależności) czy porównywaniu się z innymi osobami (podskala samooceny), poziom dostępnego wsparcia jest relatywnie wyższy w gronie nauczycieli, którzy spozstrzegają swoich współpracowników jako źródło wsparcia w stopniu dużym lub dość dużym. Uzyskane wyniki ilustruje wykres 15.



Wykres 15. Korelacja między poziomem dostępnego wsparcia w poszczególnych podskalach ISEL a stopniem, w jakim dany nauczyciel może liczyć na wsparcie ze strony kolegów i koleżanek w sytuacjach trudnych

Źródło: badania własne.

Na atmosferę panującą w gonie pedagogicznym oraz na relacje między poszczególnymi jego członkami wpływają problemy, jakie pojawiają się w kontaktach interpersonalnych. Respondenci najczęściej wskazywali, że niedostateczny przepływ informacji jest problemem dotyczącym grona pedagogiczne (37,4%). Ponadto często wskazywano: plotki i działania za cudzymi plecami (31,5%), nieefektywną komunikację (24,9%), krytykanctwo, skłonność do narzekania (22,6%), rywalizację (20,6%).

Tabela 31. Trudności doświadczane przez nauczycieli w relacjach ze współpracownikami

Trudności doświadczane przez nauczycieli w relacjach ze współpracownikami	Badani nauczyciele	
	N	% *
Rywalizacja	53	20,6
Plotki i działanie za cudzymi plecami	81	31,5
Nieefektywna komunikacja	64	24,9
Niedostateczny przepływ informacji	96	37,4
Trudności w konstruktywnym rozwiązywaniu konfliktów	27	10,5
Obojętność	22	8,6
Brak wzajemnego szacunku	14	5,5
Zbyt mało empatii, otwartości i wyrozumiałości	34	13,2
Krytykanctwo, skłonność do narzekania	58	22,6
Inne	2	0,8

Źródło: badania własne.

Oczywistym jest, iż w miejscach, gdzie wiele osób ze sobą współpracuje, ujawniają się różnice, dochodzi do nieporozumień i konfliktów. Sposób, w jaki traktuje się tego rodzaju trudności, jest wskaźnikiem umiejętności współpracy w takiej grupie. Istotne natomiast jest, iż nauczyciele postrzegają swoich współpracowników jako źródło wsparcia, stanowiące ogromną pomoc, szczególnie w trudnych sytuacjach zawodowych, a jego brak może być źródłem frustracji, niepokoju, niepotrzebnych napięć i może rzutować także na poczucie skuteczności u nauczycieli. Doświadczanie przez nich wsparcia ze strony współpracowników może sprzyjać zmniejszeniu lub opanowaniu stresu związanego z wykonywaniem codziennych obowiązków zawodowych oraz wpływać na atmosferę panującą wśród członków danego grona pedagogicznego. Należy pamiętać, iż w relacjach z innymi w miejscu pracy ludzie odczuwają różnorakie potrzeby. Często dotyczą one właśnie oczekiwań związanych ze wsparciem i pomocą ze strony współpracowników. W kontekście relacji w gronie pedagogicznym także możemy mówić o potrzebach w zakresie działań wspierających i oczekiwaniach dotyczących częstotliwości oraz treści wymiany.

W świetle przytoczonych wyników badań hipoteza zakładająca związek relacji w gronie pedagogicznym ze wsparciem społecznym potwierdziła się.

5.4. Związek wsparcia społecznego z doświadczanym stresem zawodowym nauczycieli

Dzisiejszy świat nacechowany jest sytuacjami, w których praca zawodowa staje się punktem zapalnym dla różnorodnych kryzysów dotyczących zarówno sferę prywatną, jak i zawodową osób ich doświadczających. Środowiska pedagogiczne to miejsca, gdzie zjawisko stresu zawodowego wciąż przybiera na sile, a liczne przeobrażenia ekonomiczne, społeczne i zawodowe poszerzają jego obraz o coraz to nowsze obszary⁷⁴⁶. Liczne badania wyjaśniają związki stresu i wsparcia społecznego, a także dostarczają wielu interesujących i różnorodnych wyników, które wzbogacają znacznie stan wiedzy na temat wsparcia społecznego i jego uwarunkowań.

Wsparcie społeczne traktowane jest jako zmienna pośrednicząca między stresującymi wydarzeniami życiowymi a sposobami radzenia sobie ze stresem. Pozytywna funkcja wsparcia społecznego redukuje siłę oddziaływania stresorów i napięcia stresowego, bowiem wsparcie może wywierać bezpośredni wpływ na percepcję stresora oraz może być czynnikiem modyfikującym związek między stresem a doświadczanym stresem⁷⁴⁷. Oznacza to, iż postrzeganie wsparcia społecznego przez nauczycieli może osłabiać działanie stresorów, których działaniu są poddawani.

Każdy zawód posiada specyficzne czynniki ryzyka, które przy braku wystarczających zasobów u osób wykonujących daną profesję mogą generować stres, a w konsekwencji nawet prowadzić do wypalenia zawodowego. Tak dzieje się także wśród nauczycieli. Obciążenia spotykane w środowisku szkolnym odnoszą się do fizycznych, psychologicznych, społecznych i organizacyjnych aspektów pracy i obejmują, m.in.: przeciążenie pracą, złe warunki pracy czy relacje z pozostałymi podmiotami rzeczywistości edukacyjnej. Silne lub długotrwałe podleganie tym obciążeniom może generować stres, który ujemnie wpływa na realizację obowiązków zawodowych. Wykorzystany Kwestionariusz Stres w Zawodzie Nauczyciela (SWZN) pozwala ocenić ogólny poziom stresu zawodowego, a także poziom odczuwanego stresu przez nauczycieli w sześciu jego podskalach.

Na skali ogólnego poziomu stresu zawodowego, 96 spośród 257 uczestników badania (37,4%) odczuwa niski poziom stresu, a 83 ankietowanych (32,3%) doświadcza przeciętnego poziomu stresu. Wysoki poziom stresu odczuwa 44 ankietowanych (17,1%), natomiast 24 ankietowanych, tj. 9,3% doświadcza stresu na bardzo niskim poziomie. Grupa nauczycieli,

⁷⁴⁶ A. Malisz, *Nauczyciel wobec współczesnych zjawisk stresogennych w miejscu pracy – wielowymiarowość konsekwencji i przyczyn*, „Studia Pedagogika Ignatiana” 2019, Vol. 22, nr 1, s. 88-89.

⁷⁴⁷ Por. B. Dudek, J. Koniarek, *Wsparcie społeczne jako modyfikator procesu stresu – wybrane problemy teoretyczne i narzędzia pomiaru*, „Medycyna Pracy” 2008, nr 54(4), s. 427-435.

którzy odczuwają bardzo wysoki poziom stresu nie jest liczna, to jedynie 7 osób, co daje 2,7%. Troje ankietowanych (1,2%) pozostawiło kwestionariusz niewypełniony. Szczegółowe wyniki prezentuje tabela 32.

Tabela 32. Ogólny poziom stresu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych

SWZN	Poziom stresu					
	Bardzo niski poziom stresu	Niski poziom stresu	Przeciętny poziom stresu	Wysoki poziom stresu	Bardzo wysoki poziom stresu	Brak danych
Ogólny poziom stresu zawodowego	24 (9,3%)	96 (37,4%)	83 (32,3%)	44 (17,1%)	7 (2,7%)	3 (1,8%)
Brak adekwatnej gratyfikacji za pracę zawodową	17 (6,6%)	79 (30,7%)	112 (43,58%)	40 (15,6%)	6 (2,3%)	3 (1,2%)
Osamotnienie w działaniach zawodowych	23 (9%)	68 (26,5%)	103 (40,08%)	56 (21,8%)	4 (1,6%)	3 (1,2%)
Wadliwe zarządzanie szkołą	40 (15,6%)	76 (29,6%)	88 (34,24%)	47 (18,3%)	2 (0,8%)	4 (1,6%)
Doświadczenie trudności dydaktycznych	18 (7%)	81 (31,5%)	102 (39,69%)	38 (14,8%)	15 (5,8%)	3 (1,2%)
Trudne warunki pracy	21 (8,2%)	77 (30%)	111 (43,19%)	42 (16,3%)	3 (1,2%)	3 (1,2%)
Doświadczenie trudności wychowawczych	43 (16,7%)	43 (16,7%)	106 (41,25%)	38 (14,8%)	24 (9,3%)	3 (1,2%)

Źródło: badania własne.

Analizując poziom stresu badanych nauczycieli w poszczególnych podskalach, które uwzględnił wykorzystany kwestionariusz, zauważamy pewną prawidłowość, mianowicie, iż największa liczba ankietowanych, niezależnie od skali, odczuwa przeciętny poziom stresu. Nie zauważa się rażących skrajności w poziomie odczuwanego przez badanych nauczycieli stresu, zwykle najwięcej odpowiedzi koncentruje się właśnie w przedziale „przeciętny poziom stresu” bądź w następnej kolejności pod względem wyborów w przedziale „niski poziom stresu”.

Aby ustalić zależność łączącą wsparcie społeczne z poziomem stresu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych, skorelowano wyniki Kwestionariusza Spostrzeganego Wsparcia Społecznego (uwzględniając wszystkie jego podskale) oraz poziom stresu zawodowego obliczony na podstawie wyników Kwestionariusza Stres w Zawodzie Nauczyciela (również uwzględniając wszystkie podskale).

Nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności pomiędzy ogólnym poziomem stresu zawodowego a spostrzeganiem przez nauczycieli możliwości wsparcia społecznego w żadnej z podskal ($p > 0,05$).

Tabela 33. Związek pomiędzy stresem zawodowym nauczycieli szkół podstawowych a wsparciem społecznym

ISEL	Ogólny poziom stresu zawodowego
	Współczynnik korelacji Spearmana
Wynik łączny ISEL	$r=-0,052, p=0,412$
Podskala materialna	$r=-0,03, p=0,635$
Podskala przynależności	$r=-0,092, p=0,144$
Podskala samooceny	$r=-0,067, p=0,289$
Podskala wartościowania	$r=-0,013, p=0,836$

Źródło: badania własne.

Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku wszystkich podskal Kwestionariusza Stres Zawodowy Nauczyciela: „brak adekwatnej gratyfikacji za pracę zawodową”, „osamotnienie w działaniach zawodowych”, „doświadczenie trudności dydaktycznych”, „trudne warunki pracy” oraz „doświadczenie trudności wychowawczych” nie korelują istotnie z percypowanym wsparciem społecznym ($p>0,05$). Z racji tego, iż nie odnotowano statystycznie istotnego związku pomiędzy wyżej wymienionymi zmiennymi, tj. ujemnej zależności między postrzeganym wsparciem społecznym a poziomem stresu zawodowego w różnych obszarach profesjonalnego funkcjonowania nauczyciela, można uznać, iż nauczyciele szkół podstawowych dysponują systemem społecznego wsparcia, który w połączeniu z czynnikami poznawczymi determinują ich skuteczne zachowania wobec napotkanych trudności. Według Richard Lazarusa i Susan Folkman⁷⁴⁸ proces radzenia sobie ze stresem obejmuje „stale zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby”. Umiarkowany poziom stresu jest korzystny dla zdrowia jednostki – dodaje energii, motywuje do działania, zwiększa efektywność własnych działań skoncentrowanych na pokonaniu trudności, co w konsekwencji może uchronić ją przed negatywnymi następstwami stresu, zarówno w sferze emocjonalnej, umysłowej, behawioralnej, jak i wielu reakcji somatycznych. Wsparcie w zasadzie nie może pojawić się bez obecności innych⁷⁴⁹, zatem w przypadku nauczycieli, obiektywnie istniejąca i postrzegana sieć powiązań jako źródło rad, usług i pomocy, nośnik określonych wartości, dostarczająca jednostce poczucia przynależności i bezpieczeństwa, może w znacznym stopniu zredukować stres, a także „umożliwić im mobilizację psychicznych możliwości oraz regenerację sił”⁷⁵⁰. Badani nauczyciele deklarowali w badaniu ankietowym,

⁷⁴⁸ C. Dunkel-Schetter, R. Lazarusa, S. Folkman, *Corelates of social support receipt*, “Journal Of Personality and Social Psychology” 1987, nr 53(1), s. 7-80.

⁷⁴⁹ P. O'Reilly, *Methodological Issues in Social Support and Social Network Research*, “Social Science Medicine” 1988, nr 26, s. 863-873.

⁷⁵⁰ G. Caplan, *Środowiskowy system oparcia a zdrowie jednostki*, „Nowiny Psychologiczne” 1984, nr 2-3, s. 92-114.

że w swoim otoczeniu, a także konkretnie w środowisku profesjonalnym dostrzegają potencjalne źródła wsparcia (osobowe i nieosobowe), z których, w razie potrzeby, pochodzi skuteczna pomoc w zakresie radzenia sobie z doświadczanymi trudnościami. Dzięki konstruktywnemu wykorzystaniu zasobów tkwiących w środowisku ich pracy skuteczniej adaptują się do trudnych warunków i prawidłowo funkcjonują w zaistniałych okolicznościach, a także łatwiej przychodzi im zrozumienie dziejących się zdarzeń. W poszukiwaniu wytłumaczenia takiego stanu rzeczy przydatna może być koncepcja *resilience*⁷⁵¹, która wyjaśnia fenomen pozytywnej adaptacji osób narażonych na różnego rodzaju przeciwności losu czy wydarzenia traumatyczne⁷⁵². Tłumaczy ona względnie dobre przystosowanie jednostki, mimo doświadczanych zagrożeń, skuteczne zmaganie się z przeciwnościami losu oraz trudami dnia codziennego. Odnosi się do zestawu cech osobowości wyrażających się dzielnością w pokonywaniu trudności, umiejętnością rozwiązywania problemów oraz zdolnością przystosowania się do różnych warunków życiowych. Biorąc pod uwagę komplikacje, z jakimi zawodowo nauczyciele spotykają się niemal każdego dnia (te wynikające z warunków pracy, ciągłych zmian organizacyjnych, niesatysfakcjonujących zarobków, licznych oczekiwań społecznych, itp.), śmiało można powiedzieć, iż grupa zawodowa nauczycieli odznacza się zaradnością w pokonywaniu trudności, umiejętnością rozwiązywania problemów oraz zdolnością przystosowania się do niełatwych warunków funkcjonowania zawodowego. Przekłada się to także na skuteczne poszukiwanie wsparcia, co można utożsamiać z aktywizacją w reakcji na sytuację trudną. Z tak rozumianą rezyliencją mamy do czynienia w przypadku nauczycieli szkół podstawowych.

Wsparcie percypowane przez nauczyciela może więc osłabiać siłę działających na niego stresorów, a nawet zapobiegać pojawieniu się ujemnych skutków tego oddziaływania. Można zatem nawet uznać, iż spostrzegane wsparcie społeczne odgrywa w funkcjonowaniu nauczyciela rolę profilaktyczną w zakresie odporności na sytuacje trudne.

Jedynie „wadliwe zarządzanie szkołą” koreluje istotnie ($p < 0,05$) i ujemnie ($r < 0$) z wynikiem łącznym ISEL i wszystkimi jego podskalami, a więc im większego stresu związanego z wadliwym zarządzaniem szkołą doświadczają nauczyciele, tym niższy jest odczuwany przez nich poziom postrzeganego wsparcia społecznego we wszystkich obszarach: materialnym, przynależności, samooceny i wartościowania. Stres wynikający ze złej organizacji pracy może skutkować spadkiem satysfakcji z wykonywanej pracy. Planowanie, organizowanie, przewodzenie i kontrolowanie pracy nauczycieli to jedne z podstawowych zadań dyrektorów szkoły. Właściwe

⁷⁵¹ K. Sz wajca, *Sprężystość (resilience) i odpowiedzi na doświadczenia urazowe – fascynujący i trudny obszar badań*, „Psychiatria Polska” 2014, nr 48(3), s. 563-572.

⁷⁵² A. Borucka, A. Pisarska, *Koncepcja resilience – czyli jak można pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*, [w:] *Nowe wyzwania w wychowaniu i profilaktyce. Materiały konferencyjne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 82-96.

realizowanie powyższych działań gwarantuje ład i porządek w środowisku szkolnym oraz może wpływać na poziom poczucia bezpieczeństwa u nauczycieli zatrudnionych w danej placówce, lepszą wydajność i produktywność, a także większą satysfakcję z wykonywanego zawodu czy ograniczony stres⁷⁵³. Taką przywódczą rolę dyrektora szkoły wzmacnia realizacja działań, które pozwalają postrzegać go przez pracowników jako autorytet, należą do nich, m.in.: pozytywne wpływanie na innych pracowników szkoły (co wynika z zajmowanego stanowiska), budowanie więzi ze współpracownikami, osiąganie wymiernych rezultatów pracy – motywowaniu innych do pracy, inwestowanie w rozwój kadry pedagogicznej, zachęcanie i umożliwianie nauczycielom osiągania najlepszych wyników, a także odkrywanie nowych możliwości i wykorzystywanie ich. Jest to szczególnie ważne w obliczu wyzwań przed jakimi staje współczesna edukacja. Aby im sprostać, polska szkoła musi się przeobrażać, nadążając za dynamicznymi zmianami, możliwościami, aspiracjami i oczekiwaniami współczesnego człowieka. Jeśli nauczyciele dostrzegają braki i nieprawidłowości w zarządzaniu szkołą, nie odbierają środowiska swojej pracy jako uporządkowanego, prawidłowo funkcjonującego i dobrze zorganizowanego, ich poziom spostrzeganego wsparcia społecznego proporcjonalnie maleje. W takiej sytuacji środowisko szkolne nie jest przez nich odbierane jako wspierające. W sytuacjach pojawienia się zdarzeń o negatywnym znaczeniu nauczyciele szkół podstawowych mogą odczuwać brak wsparcia i samotność, a także konieczność samodzielnego zmagania się z trudnościami oraz doznawać poczucia zagrożenia.

Hipoteza zakładająca, związek między wsparciem społecznym a doświadczaniem stresu zawodowego przez nauczycieli szkół podstawowych potwierdziła się częściowo.

5.5. Zmiany w warunkach pracy nauczycieli szkół podstawowych w związku z pandemią Covid-19 a odczuwanie przez nich potrzeby wsparcia społecznego

Kształcenie na odległość było w wielu momentach pandemii jedynym rozwiązaniem umożliwiającym kontynuowanie edukacji. Taka forma kształcenia realizowana poza murami szkół za pomocą rozmaitych form organizacyjnych, nowatorskich metod oraz technicznych środków przekazu informacji, ujawniła liczne problemy szkoły i pokazała, z jak wieloma wyzwaniami przyszło mierzyć się nauczycielom oraz wygenerowała nowe wyzwania dla kadry pedagogicznej. Nauczyciele szkół wszystkich szczebli podjęli wysiłek, aby jak najskuteczniej funkcjonować zawodowo w tych trudnych okolicznościach bez szkody i straty dla uczniów,

⁷⁵³ Por. M. K. Grzegorzewska, *Uwarunkowania poczucia zdrowia, stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli a praktyczne wykorzystanie teorii zachowania zasobów autorstwa Stevana E. Hobfolla*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, s. 293-307.

a także samych siebie. Poszukiwali, czasami po omacku, nowych sposobów realizacji swoich zadań w obszarze nauczania, wychowania i opieki. W wielu sytuacjach posiadane przez nauczycieli zasoby okazywały się niewystarczające do tego, aby sprostać wszystkim wymaganiom, oczekiwaniom i napotkanym trudnościom, ponieważ były one niełatwe do przewidzenia, pojawiały się często nagle, a nauczyciele i dyrektorzy nie dysponowali środkami (bądź dysponowali w ograniczonym zakresie), które ułatwiłyby ich realizację.

Funkcjonowanie nauczycieli w pandemii poddane było od samego początku jej trwania wielu badaniom i analizom. W kręgu zainteresowań osób zbierających dane i przygotowujących raporty dotyczące sytuacji uczniów, nauczycieli, dyrektorów i rodziców w czasie pandemii Covid-19 pozostawały różne aspekty funkcjonowania w/w podmiotów rzeczywistości edukacyjnej. Interesowano się na przykład: poziomem kompetencji cyfrowych nauczycieli, ich samopoczuciem, sposobami nawiązywania współpracy z rodzicami czy opiekunami uczniów, metodami wzbudzania motywacji do nauki u uczniów, wypracowywaniem spójnych kryteriów oceny uczniów w dobie edukacji na odległość, czy też jakością wyposażenia szkół w środki umożliwiające kształcenie zdalne. Ilość ważnych kwestii dotycząca edukacji w dobie pandemii była ogromna. Jednym z niezmiernie istotnych zagadnień okazało się także wsparcie nauczycieli, ich potrzeby w zakresie społecznego wsparcia. Wraz z nowymi okolicznościami, które generowały kolejne zadania, zauważono zwiększającą się liczbę nauczycieli, którzy nierzadko poszukiwali pomocy w zależności od rodzaju przeżywanych trudności. Dlatego realizując te badania, podjęto próbę ustalenia w jakim stopniu zmiany w warunkach pracy nauczycieli szkół podstawowych w związku z pandemią Covid-19 wiążą się z odczuwaniem przez nich potrzeby wsparcia społecznego.

Podjęto próbę ustalenia, co według badanych nauczycieli jest najtrudniejsze w czasie pandemii Covid-19. Celowo zadano pytanie dotyczące pandemii, a nie konkretnie kształcenia zdalnego, ponieważ intencją było zebranie od respondentów odpowiedzi uwzględniających funkcjonowanie w różnych obszarach, nie tylko zawodowym. Badani nauczyciele w dużej mierze ograniczyli się jednak do zasygnalizowania swoich odczuć dotyczących ich funkcjonowania w sferze zawodowej, choć nie zabrakło także informacji, które wskazują na okoliczności, które w znacznym stopniu utrudniają im funkcjonowanie w każdej innej niż zawodowa, sferze życia (choć z funkcjonowaniem zawodowym są również bardzo związane). Wśród najczęściej pojawiających się odpowiedzi pojawiły się te dotyczące *chaosu informacyjnego*, a także *nieoczekiwanych, nagłych zmian decyzji rządu, np. dotyczących zamykania i otwierania szkół, obowiązkowości szczepień dla nauczycieli*. Jedna osoba ujęła tę niepewność w takie słowa: *chodzimy do szkoły w kratkę, to jest dla mnie najtrudniejsza, najdziwniejsza i najbardziej denerwująca sytuacja w przebiegu pandemii*. Kolejny nauczyciel uznał, iż *w pewnym momencie*

oczekiwanie na kolejną, przymusową kwarantannę stało się nieznośne. Wśród zebranych odpowiedzi pojawiały się te, wskazujące, iż największym problemem dla części nauczycieli jest ich zdrowie, a właściwie wyrażona obawa dotycząca potencjalnego zachorowania: najgorszy jest strach przed zachorowaniem, boję się przebiegu choroby, nie jestem już młoda, mogę tą chorobę przechodzić ciężko, co wtedy? Inne odpowiedzi sugerowały, iż badani nauczyciele odczuwają negatywne, zdrowotne skutki izolacji, pracy zdalnej: moje problemy z kręgosłupem bardzo się nasiliły podczas wielogodzinnej pracy przy komputerze, to mnie martwi, odczuwam problem ze wzrokiem, moje samopoczucie jest złe, czas pandemii to dla mnie bardzo przygnębiający okres, jestem bardziej zmęczona niż kiedykolwiek.

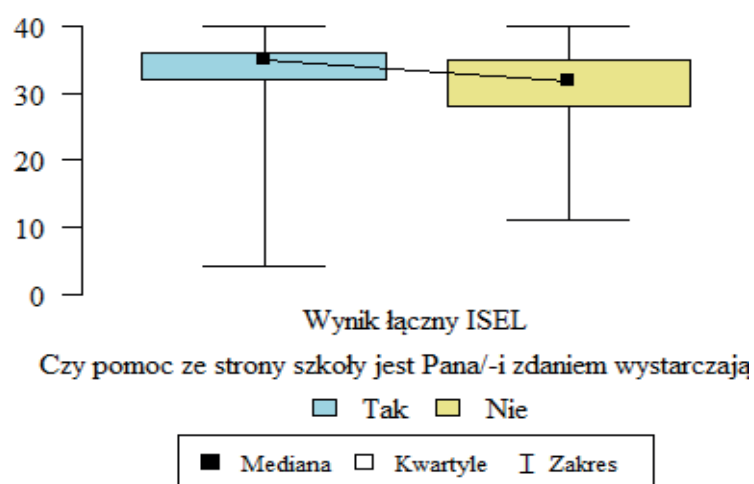
Większość odpowiedzi dotyczyła jednak trudności konkretnie związanych z nauczaniem zdalnym. Nauczyciele sugerowali, iż: *zdalna edukacja generalnie jest trudna, biorąc pod uwagę jej walory, a także mankamenty, problem dla mnie stanowi aktywizowanie uczniów podczas zdalnych lekcji, czasem moje lekcje są czystym monologiem, nawet nie wiem, czy ktoś w ogóle mnie słucha, mój największy problem stanowi trudność w utrzymaniu zaangażowania uczniów podczas lekcji online.* Podobnych wypowiedzi było kilka, wszystkie wyrażały ubolewanie nad stratą możliwości bezpośredniego kontaktu z uczniami w trakcie zajęć, co zdaniem nauczycieli jest *czymś co się docenia, w momencie, jak się to straciło.* Nauczyciele wskazywali także iż sporym problemem dla nich, wynikającym z jedynie zapośredniczonego kontaktu z uczniami jest *możliwość obiektywnej oceny postępów uczniów w nauce,* a dla niektórych *egzekwowanie zdobytej przez uczniów wiedzy.*

Duża grupa badanych nauczycieli wskazała, iż dużą trudnością było dla nich nawiązanie kontaktu z rodzicami i współpraca z nimi potrzebna do sprawnego przebiegu spotkań zdalnych (najczęściej w przypadku młodszych dzieci). *Mam trudną klasę, a teraz wszystko stało się jeszcze trudniejsze – zachowanie uczniów oraz postawa rodziców wobec niepokojącego zachowania ich dzieci, obawiam się, iż rodziców nie zobaczę teraz długi czas, nawet jeśli sytuacja będzie tego wymagała.*

Kilkoro nauczycieli zwróciło uwagę na bardzo ważną sprawę, mianowicie, jednym z największych problemów dla nich podczas realizacji zdalnego kształcenia jest *strach o udostępnienie wizerunku nauczyciela, robienie niekorzystnych zdjęć nauczycielom, nagrywanie lekcji lub ich fragmentów bez zgody danego nauczyciela.* Zatem nauczyciele wyrażali troskę o swoje bezpieczeństwo w cyberprzestrzeni. Niewielka grupa badanych nauczycieli wyraziła żal, iż wraz z wprowadzeniem zdalnego kształcenia, nikt nie przygotowywał nauczycieli do tego, jak radzić sobie z podobnymi sytuacjami, rzadko informowano o prawach pedagogów w tym zakresie.

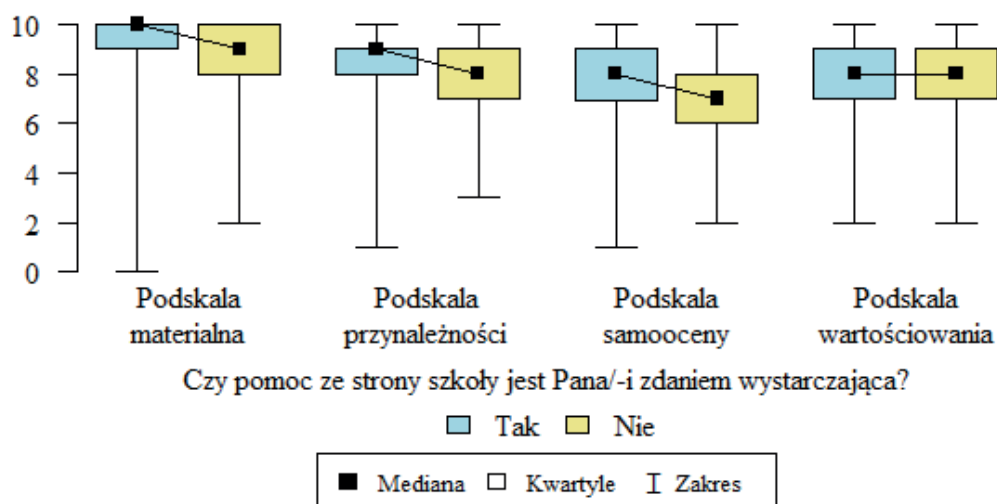
Przytoczone wypowiedzi stanowią reprezentację pojawiających się odpowiedzi w zebranych kwestionariuszach. Nauczyciele właściwie wykazali się jednomyślnością, jeśli chodzi o wskazanie najtrudniejszych okoliczności mających miejsce w sytuacji zdalnego kształcenia, udzielone przez nich odpowiedzi powtarzały się wielokrotnie.

W obliczu trudności doświadczanych przez nauczycieli szkół podstawowych podczas realizacji kształcenia zdalnego poproszono respondentów, aby zgodnie z własnym subiektywnym odczuciem, określili, czy w ich opinii pomoc ze strony szkoły w tym niełatwym czasie była dla nich wystarczająca. Uzyskane odpowiedzi skorelowano z wynikiem łącznym Skali Oceny Wsparcia Społecznego oraz ze wszystkimi jego podskalami. Otrzymane wyniki wskazują, iż łączny poziom spostrzeganego wsparcia społecznego (ISEL) oraz poziom spostrzeganego wsparcia na każdej podskali był istotnie wyższy ($p < 0,05$) u osób, które uważają, że pomoc ze strony szkoły jest wystarczająca. Wyniki prezentują wykresy 16 i 17.



Wykres 16. Korelacja między łącznym poziomem spostrzeganego wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych a ich subiektywnym poczuciem wystarczalności wsparcia ze strony szkoły w sytuacji kształcenia zdalnego

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 17. Korelacja między poziomem dostępnego wsparcia w poszczególnych podskalach ISEL a subiektywnym poczuciem nauczycieli szkół podstawowych dotyczącym wystarczalności wsparcia ze strony szkoły w sytuacji kształcenia zdalnego

Źródło: opracowanie własne.

Zatem u nauczycieli, którzy wyrazili swoje subiektywne przekonanie na temat wystarczalności wsparcia społecznego w sytuacji kształcenia zdalnego ze strony szkoły, poziom dostępnego wsparcia społecznego w skali materialnej, przynależności, samooceny oraz wartościowania Kwestionariusza Skali Oceny Wsparcia Społecznego był istotnie wyższy. Wsparcie spostrzegane w porównaniu ze wsparciem otrzymywanym jest lepszym predyktorem zdrowia, dobrostanu i efektywnego radzenia sobie ze stresem⁷⁵⁴. Można więc uznać, że wiara nauczycieli szkół podstawowych w dostępność konkretnego wsparcia w razie pojawienia się trudności w realizacji kształcenia za pomocą środków i metod umożliwiających edukację na odległość, pełni funkcję pomocną w sytuacjach doświadczania problemów w zakresie przygotowania oraz realizacji kształcenia zdalnego.

Chcąc uzupełnić wiedzę dotyczącą odczuwania przez nauczycieli szkół podstawowych potrzeby wsparcia społecznego w okresie realizacji kształcenia zdalnego, zapytano badanych o to, jakie działania podejmowali w celu poszukiwania wsparcia podczas realizacji kształcenia zdalnego. Otrzymane wyniki wskazują, iż podejmowanie przez nauczycieli działań w tym zakresie koreluje istotnie ($p < 0,05$) i dodatnio ($r > 0$) z wynikiem łącznym ISEL i wszystkimi jego podskalami. Zatem im więcej działań podejmuje nauczyciel w celu poszukiwania wsparcia podczas realizacji zdalnego kształcenia, tym wyższy jest poziom postrzeganego przez niego wsparcia we wszystkich obszarach.

⁷⁵⁴ A. Luszczynska, R. Cieslak, *Protective, promotive, and buffering effects of perceived social support in managerial stress: the moderating role of personality*, "Anxiety, Stress & Coping: An International Journal" 2005, nr 18(3), s. 227-244, doi: 10.1080/10615800500125587.

Tabela 34. Związek między podejmowaniem działań w celu poszukiwania wsparcia podczas realizacji kształcenia zdalnego a postrzeganiem możliwości wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych

ISEL	Podejmowanie działań w celu poszukiwania wsparcia podczas realizacji zdalnego kształcenia
	Współczynnik korelacji Spearmana
Wynik łączny ISEL	$r=0,294, p<0,001 *$
Podskala materialna	$r=0,232, p<0,001 *$
Podskala przynależności	$r=0,194, p=0,002 *$
Podskala samooceny	$r=0,25, p<0,001 *$
Podskala wartościowania	$r=0,202, p=0,001 *$

* zależność istotna statystycznie ($p<0,05$)

Źródło: badania własne.

Widać więc, że w obliczu trudności, niedogodności oraz przeciwieństw wywołanych przez pandemię, nauczyciele próbowali poradzić sobie z nowymi zadaniami, obowiązkami, a także oczekiwaniami, które pojawiły się w związku z pracą zdalną. Przystosowanie do panujących warunków polegało nie tylko na odnalezieniu się w sytuacji, ale również na znalezieniu sposobów prowadzenia nauczania na odległość, mimo poczucia niepokoju, niepewności, nierzadko braków sprzętowych czy braku przygotowania do obsługi narzędzi cyfrowych.

Można stwierdzić, iż własne kompetencje, zasoby, wykorzystanie zdobytego wcześniej doświadczenia pomogły nauczycielom sprostać wymaganiom bieżącej sytuacji. Było to możliwe dzięki wsparciu, które w większości uznali za wystarczające. Dzięki temu w sytuacji trudnej, jaką jest pandemia, nauczyciele radzą sobie z wyzwaniem. Z badań wynika, iż poszukują wsparcia, dzięki któremu łatwiej jest im się zaadaptować do nowych warunków pracy i wykonywać powierzone obowiązki wynikające z pracy zdalnej.

Analizując sytuację nauczycieli szkół podstawowych w pandemii oraz przyglądając się jak radzą sobie z pojawiającymi się trudnościami wyraźnie widać, że sukcesywnie zdobywali doświadczenie w poznawaniu i stosowaniu skutecznych strategii radzenia sobie, umożliwiających adaptację i pozytywny rozwój mimo przeciwności⁷⁵⁵, niejasności oraz nowych

⁷⁵⁵ To jedna z 6 faz procesu rezyliencji:

- 1) działanie czynników ryzyka, uruchamiających zasoby organizmu;
- 2) umieszczenie stresora w kontekście, nadanie mu znaczenia i poszukiwanie czynników ochrony;
- 3) uruchomienie aktywności w ramach interakcji jednostka – środowisko społeczne;
- 4) pozyskiwanie wewnętrznych czynników chroniących w relacjach społecznych;
- 5) zdobywanie doświadczenia w poznawaniu i stosowaniu skutecznych strategii radzenia sobie, umożliwiających adaptację i pozytywny rozwój mimo przeciwności;
- 6) uodpornienie dzięki zdolności do zachowania równowagi, przeżywania dobrostanu psychicznego i dalszego rozwoju; ujawniane w kolejnych sytuacjach doświadczania trudności (K. Śliż, *Doświadczenia nauczycieli w edukacji zdalnej podczas pierwszego etapu pandemii...op.cit.*, s. 103).

wymagań. Otrzymane wyniki badań, które wskazują, iż nauczyciele poszukują wsparcia (zatem są świadomi swoich potrzeb w tym zakresie) i wiedzą, gdzie go poszukiwać. Pokazują również że nauczyciele odznaczają się zdolnością transformacji nieprzyjemnych wydarzeń w pouczające doświadczenia, posiadają wysokie kompetencje społeczne wyrażające się w umiejętnościach poszukiwania wsparcia i przychylności u innych, wyrażania próśb czy otwartości w wyrażaniu potrzeb. Są to cechy, umiejętności i postawy, które zalicza się do determinantów rezyliencji⁷⁵⁶. W ujmowaniu *resilience* jako kompetencji jednostki można przyjąć, że jest to zespół „umiejętności skutecznego radzenia sobie ze stresem o dużym nasileniu, polegającym na giętym (elastycznym), twórczym radzeniu sobie z przeciwnościami; główną rolę odgrywa tu zdolność do oderwania się (*bounce – back*) od negatywnych doświadczeń i zdolność do wzbudzania pozytywnych emocji”⁷⁵⁷. Można uznać, iż nauczyciele szkół podstawowych legitymują się takimi umiejętnościami oraz wykorzystują je w momentach trudnych w swojej zawodowej działalności. Daje się to zauważyć szczególnie w okresie pandemii. Po krótkim okresie nierównowagi spowodowanym zaskoczeniem i znaczną komplikacją zadań zawodowych w związku z nagłą zmianą trybu kształcenia ze stacjonarnego na zdalny, nauczyciele wykazują pozytywne funkcjonowanie. Jednostki rezylienne są w stanie zarządzać zasobami własnymi, a także sytuacją trudną, tak aby sobie z nią skutecznie poradzić, ale z pewnością jej nie unikają. W trudnym położeniu ważną rolę odgrywają także poprzednie doświadczenia jednostki oraz jej potencjał. Strategie zaradcze, użyte do poradzenia sobie z przeszłymi przeciwnościami stanowią broń do sprostania wymogom aktualnej sytuacji⁷⁵⁸. Płyne z tego wniosek, że nauczyciele szkół podstawowych potrafią dobrze funkcjonować, pomimo występowania sytuacji trudnych, mogących stanowić ryzyko dla ich stabilności w zawodowym działaniu, w tym przypadku w okolicznościach zmiany w warunkach pracy w związku z pandemią Covid-19.

Hipoteza zakładająca zależność między zmianami w warunkach pracy nauczycieli szkół podstawowych w związku z pandemią Covid-19 a odczuwaną przez nich potrzebą wsparcia społecznego potwierdziła się.

Należy podkreślić, iż powyższe wnioski zostały sformułowane po przeanalizowaniu zebranego materiału badawczego oraz odnoszą się do przekazanych przez respondentów danych na drodze anonimowych badań. Warto jednak zwrócić uwagę na ich zasadność.

⁷⁵⁶ W. Junik, *Koncepcja rezyliencji w praktyce andragogicznej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2012, nr 1, s. 76-83.

⁷⁵⁷ I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 173.

⁷⁵⁸ D. Harvey, P. Dellfabro, *Psychological resilience in disadvantaged youth. A critical overview*, “Australian Psychologist” 2004, nr 39(1), s. 3-13, <https://aps.onlinelibrary.wiley.com> (dostęp: 15.08.2022).

6. KIERUNKI DZIAŁAŃ WSPIERAJĄCYCH NAUCZYCIELI W FUNKCJONOWANIU ZAWODOWYM – IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

W podsumowaniu wielowątkowych rozważań teoretycznych oraz empirycznych pracy konieczna wydaje się rekomendacja wsparcia społecznego nauczycieli. Szczególnie, iż szkoła – miejsce zawodowego funkcjonowania nauczyciela – to organizacja funkcjonująca w nieustająco przeobrażającej się rzeczywistości i ciągle ucząca się. Dlatego potrzebne jest systematyczne wspieranie nauczycieli w radzeniu sobie z byciem w „ciągłej zmianie”, wobec konieczności przewidywania i antycypowania zmian społecznych. Biorąc zatem pod uwagę zmianę specyfiki funkcjonowania zawodowego nauczycieli, warto udoskonalić system ich wsparcia. Dodatkowo, ze względu na fakt, iż role oraz zadania współczesnych pedagogów są liczne, często złożone i niełatwe do realizacji, mogą być dla nich źródłem stresu, który może powodować obniżenie samooceny, poczucie niskiej skuteczności, czy też brak osobistej kontroli nad sytuacją. Toteż tak istotne jest podejmowanie starań i działań osłabiających lub zapobiegających pojawieniu się psychologicznych konsekwencji stresu. Pozytywna funkcja wsparcia społecznego, czyli wspierająca obecność innych, pozytywne kontakty społeczne i dostępne sieci wsparcia redukują siłę oddziaływania stresorów i napięcie stresowe, tym samym wpływają na tworzenie korzystnych warunków dla rozwoju aktywności zawodowej nauczycieli szkół podstawowych. W kontekście zmieniającej się edukacji, w obliczu nowych potrzeb szkoły oraz oczekiwań kierowanych pod adresem nauczycieli, „które wynikają ze swoistości naszych czasów i naszej rzeczywistości”⁷⁵⁹, dotyczących gotowości do podejmowania nowych wyzwań i zadań będących wynikiem niestabilności świata, do rozwoju koniecznych kompetencji zawodowych i osobistych (warunkujących umiejętność radzenia sobie z wyzwaniami współczesności i przyszłości oraz umiejętności rozwijania tych kompetencji u osób uczących się) oraz dążenia do wysokiego poziomu profesjonalizacji, zagadnienie wsparcia społecznego nauczycieli powinno stać się tematem wielu dyskusji prowadzących do wypracowania optymalnego systemu wsparcia, służącego każdemu nauczycielowi, bez względu na staż, poziom nauczania, miejsce pracy oraz rodzaj przeżywanych trudności.

Konieczna jest zatem przemyślana koncepcja systemu wsparcia nauczycieli szkół podstawowych, skuteczne działania w tym zakresie oraz przestrzeń sprzyjająca działaniom pomocowym, a także dbałość i orientacja na sprawdzone, efektywne inicjatywy, które należy pielęgnować i udoskonalać. Planowanie strategii wsparcia nauczycieli szkół podstawowych to równoległa praca jednostek i zespołów. To świadomy proces mobilizacji osób oraz instytucji

⁷⁵⁹ J. Madalińska-Michalak, *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021, s. 51.

powołanych do tworzenia korzystnych warunków dla rozwoju i aktywizacji zawodowej nauczycieli, których zadaniem jest interpretacja trudności przeżywanych przez nauczycieli i adekwatna reakcja na zaobserwowane czy zgłaszane problemy.

Dzięki przeprowadzonym analizom zgromadzonego materiału empirycznego wskazano obszary, w których wsparcie jest nauczycielom niezbędne oraz szereg czynników, które warunkują zapotrzebowanie na wsparcie wśród nauczycieli. Kierując się wyciągniętymi wnioskami, podjęto próbę opracowania koncepcji różnych działań wspierających, pochodzących z rozmaitych źródeł, mających różny charakter, sprzyjających dobremu przygotowaniu nauczycieli do złożonych zadań zawodowych, a także rozwiązań mających na celu ułatwienie zainteresowanym realizację obowiązków, również tych związanych z własnym doskonaleniem i rozwojem.

6.1. Działania wspierające na etapie kształcenia i przygotowania do zawodu

Biorąc pod uwagę fakt, iż rozpoczęcie pracy przez młodego nauczyciela wiąże się ze stresem, wynikającym z dużej ilości nowych problemów, z którymi przychodzi mu się mierzyć, właściwie każdy początkujący pedagog rozpoczynając pracę w zawodzie, potrzebuje wsparcia. Dlatego warto, aby wiedział, gdzie i w jaki sposób go poszukiwać oraz na kogo oraz na co może liczyć w tym zakresie. O wynikach pracy szkoły w znacznym stopniu decyduje nauczyciel, więc ważne jest nie tylko jego kształcenie, doskonalenie profesjonalne i osobiste, ale także wsparcie, na temat którego nauczyciele powinni mieć wystarczającą wiedzę oraz odwagę do jego poszukiwania czy udzielania. W tym aspekcie szczególnie należy brać pod uwagę złożoność i zmienność sytuacji oraz warunków, w jakich będą musieli oni wykonywać swoją pracę. Każdy bowiem może wystąpić w roli osoby potrzebującej, poszukującej i aktywnie udzielającej pomocy, czy to w ramach pełnionej roli zawodowej, czy to w naturalnej grupie odniesienia⁷⁶⁰.

Obligatoryjny przedmiot „Teoria i praktyka wsparcia społecznego”

Zagadnienie wsparcia powinno być uwzględnione przy doborze treści kształcenia. Taką swoistą „edukację na temat wsparcia nauczyciela” należy rozpocząć w trakcie studiów pedagogicznych, które powinny przygotować absolwenta do m.in. rozpoznawania i nazywania własnych potrzeb w obszarze działania profesjonalnego oraz wyposażać w wiedzę dotyczącą

⁷⁶⁰ M. Piorunek, J. Nawój-Połoczańska, A. Skowrońska-Pućka, *Wprowadzenie*, [w:] M. Piorunek, J. Nawój-Połoczańska, A. Skowrońska-Pućka (red.) *Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego. Aspekty teoretyczno -praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021, s. 8.

instytucji oferujących wsparcie nauczycielom. Dobrą okazją ku temu mógłby okazać się obligatoryjny przedmiot „Teoria i praktyka wsparcia społecznego”. Podczas zajęć przyszli nauczyciele:

- poznawaliby teoretyczne podstawy i koncepcje wsparcia społecznego;
- poszerzaliby wiedzę na temat dostępnych form wsparcia z uwzględnieniem różnych źródeł;
- uzyskaliby wiedzę na temat możliwości udzielania pomocy osobom pozostającym w trudnej sytuacji (innym uczestnikom procesu dydaktyczno-wychowawczego);
- zostaliby wyposażeni w kompetencje interpersonalne niezbędne w procesie oddziaływań wspierających;
- uzyskaliby pomoc w ewaluacji własnych zasobów osobistych;
- zdobywaliby umiejętności organizowania i podejmowania profesjonalnych i nieprofesjonalnych działań wspierających;
- poznawaliby specyfikę instytucji, które wspierają nauczycieli podczas przeżywania różnorodnych trudności związanych z realizacją zadań zawodowych;
- nabraliby przekonania o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań wspierających oraz gotowości do przyjmowania i poszukiwania wsparcia społecznego.

Wiedza i umiejętności zdobyte podczas realizacji zajęć z zakresu wsparcia społecznego mogłyby znacznie ułatwić młodemu nauczycielowi funkcjonowanie zawodowe, zwłaszcza w początkowym etapie pracy. Szeroko rozumiana praktyka pomagania będzie tym bardziej efektywna, im lepszą mieć będzie podbudowę intelektualną. Warto dysponować wiedzą na temat specyfiki nauczycielskich trudności oraz dostępnych źródeł wsparcia. Postępująca w ślad za rozwojem cywilizacji komplikacja życia sprawia, że wielu ludzi o mniejszych możliwościach i umiejętnościach nie potrafi sobie samodzielnie radzić. Takie zjawisko zaobserwować można także wśród nauczycieli. Zmiany cywilizacyjne, które mocno oddziałują na ich profesjonalne funkcjonowanie w zawodzie, mogą prowadzić do poczucia zagubienia, słabości, niemocy czy też zagrożenia podmiotowości. W takiej sytuacji wsparcie społeczne tej grupy jest koniecznością⁷⁶¹.

Wizyty studyjne w instytucjach wspierających nauczycieli

Kolejnym działaniem, które mogłoby wzmocnić młodego nauczyciela, byłoby organizowanie fragmentu praktyk zawodowych w postaci wizyt studyjnych w instytucjach wspierających nauczycieli. Podczas pobytu w takiej placówce, studenci mieliby wspaniałą okazję do sprawdzenia, jakiego rodzaju wsparcie udzielane jest nauczycielom przez daną

⁷⁶¹ Por. K. Otrębska-Popiołek, *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*, Uniwersytet śląski, Katowice 1991, s. 7-8.

instytucję, w jaki sposób pracownicy rozpoznają potrzeby nauczycieli, skąd czerpią wiedzę na temat ich trudności w funkcjonowaniu zawodowym oraz w jaki sposób zwrócić się do specjalistów tam zatrudnionych po pomoc. Taka forma praktyki obserwacyjnej znacznie wpłynęłaby na jakość przygotowania studentów do realizacji zadań wpisanych w rolę nauczyciela, byłaby okazją do wyposażenia przyszłych pedagogów w praktyczną wiedzę przydatną na drodze doksztalcania i doskonalenia w myśl zasady edukacji ustawicznej oraz w uzyskiwaniu kolejnych stopni awansu zawodowego w przyszłości. Mogłaby to być także okazja do podkreślenia, iż aktywność nauczyciela w zakresie poszukiwania wsparcia w celu własnego rozwoju jest wyrazem jego dojrzałości i odpowiedzialności, a instytucje wspierające nauczycieli mogą ułatwić mu funkcjonowanie w zmieniającym się świecie i edukacji, szczególnie, iż profesja nauczycielska charakteryzuje się znacznym narażeniem na stres oraz obfituje w sytuacje, w których wsparcie społeczne okazuje się konieczne czy nawet niezbędne. Postawa zorientowana na poszukiwanie i przyjmowanie wsparcia staje się szczególnie ważna w aspekcie funkcjonowania profesjonalnego i z takim przekonaniem absolwenci studiów pedagogicznych powinni przystępować do pracy zawodowej.

Doskonalenie pożądaných kompetencji miękkich kandydatów do zawodu nauczyciela

Wyraz troski i odpowiedzialności za profesjonalizm przyszłych nauczycieli oraz jakość edukacji młodego pokolenia na etapie kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego stanowi rozpoznawanie i doskonalenie pożądaných kompetencji miękkich, ważnych w edukacji do budowania relacji. Wsparcie w tym zakresie wpisuje się w przygotowanie praktyczne studenta do wykonywania zawodu. Istotne jest, aby nauczyciele byli świetnie przygotowani merytorycznie i metodycznie, ale również w zakresie umiejętności społecznych, które mają szczególne znaczenie dla jakości pracy szkoły zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i opiekuńczym i wychowawczym. Ponadto kształtują klimat, atmosferę pracy, mają wpływ na jakość i efektywność działań podejmowanych przez nauczycieli⁷⁶². Wiążą się one z umiejętnością zarządzania sobą samym, czyli sprawnością planowania, przewidywania, radzenia sobie ze stresem, gospodarowanie czasem, a także zdolnością do motywowania samego siebie, asertywnością, kreatywnością czy inteligencją emocjonalną. Przejawiają się także w umiejętnościach potrzebnych do pracy w zespole, np. zarządzania innymi – motywowania ich, stawiania im celów, inspirowania czy przekonywania do własnych racji oraz

⁷⁶² J. M. Łukasik, *Słabe punkty w kształceniu pedagogicznym nauczycieli: umiejętności interpersonalne. Próba przełamania impasu*, s. 84, rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1507/05--Słabe-punkty-w-kształceniu.pdf (dostęp: 20.01.2023).

rozwiązywania zaistniałych konfliktów. W kontekście poszukiwania wsparcia społecznego przez nauczycieli, wyrażania potrzeb w tym zakresie, a oprócz tego udzielania wsparcia innym, są to bardzo ważne umiejętności. Każdy student kierunku pedagogicznego powinien mieć szansę zdobywać i doskonalić takie kompetencje w czasie studiów, uzyskać świadomość własnych predyspozycji oraz nabrać przekonania, że wybiera zawód trudny i bardzo odpowiedzialny. Jako nauczyciel natomiast powinien mieć szansę dokonać ich weryfikacji w toku codziennej praktyki zawodowej. Kompetencje społeczne, umiejętności interpersonalne nauczycieli stanowią filar efektywnej pracy szkoły. Niewystarczające przygotowanie nauczycieli w tym zakresie podczas studiów powoduje, że w wykonywaniu codziennych powinności zawodowych narażeni są na liczne trudności, kryzysy, konflikty, a nawet porażki. Aby zminimalizować ryzyko wystąpienia towarzyszenia tym zjawiskom stresu (charakterystycznego dla nauczycieli młodych, rozpoczynających swoją zawodową drogę), a także wyposażyć przyszłych nauczycieli w stosowne umiejętności i wiedzę pozwalającą na adekwatne reagowanie w określonych sytuacjach zawodowych, należy stworzyć okazje, w których studenci mogliby gromadzić doświadczenie w zakresie radzenia sobie z trudnościami.

Niewątpliwie taką sposobnością jest aktywne uczestnictwo w działaniach podejmowanych przez studenckie koła naukowe, które stanowią potencjalnie cenne uzupełnienie edukacji dodatkowymi możliwościami rozwoju zawodowego. Są one szansą dla studentów nie tylko na rozwijanie osobistych pasji i zainteresowań, ale także na doskonalenie umiejętności „miękkich” (np. organizacyjnych, pracy zespołowej, aktywizacji społeczności lokalnej), co zwrótnie może zwiększyć możliwości absolwentów na rynku pracy.

Wysoki poziom kompetencji społecznych jest gwarancją optymalnego radzenia sobie ze stresem. Przyczyniają się one do efektywnego rozwoju osobistego i zawodowego, co ułatwia podejmowanie nowych wyzwań, zarówno w sferze działalności zawodowej, jak i w życiu osobistym. Potencjał szkoły wyłania się z potencjału nauczycieli, którzy są najbardziej wartościowym jej zasobem⁷⁶³, warto więc już na etapie kształcenia zadbać o możliwość rozwoju potrzebnych kompetencji przyszłych absolwentów, aby w przyszłości ułatwić im funkcjonowanie zawodowe, a także mieć pewność, iż jakość przygotowania kandydatów do zawodu pozostaje na najwyższym poziomie⁷⁶⁴.

⁷⁶³ C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, *op. cit.*, s. 17.

⁷⁶⁴ Instytut Badań Edukacyjnych prowadzi w Polsce Międzynarodowe Badania Nauczania i Uczenia się (Teaching and Learning International Survey) – TALIS (obecnie edycja TALIS 2024). Jest to największe międzynarodowe badanie dotyczące środowisk nauczania oraz warunków pracy nauczycieli i kadry kierowniczej szkoły. Zebrane w badaniu TALIS dane są podstawą do opisu oraz analiz warunków nauczania i uczenia się, tworzenia porównawczych wskaźników edukacyjnych, formułowania rekomendacji odnoszących się, m.in. do aspektów polityki edukacyjnej, które w badaniu TALIS uznano za nadrzędne, wśród nich m.in.: zapewnienie wysokiej jakości kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, zapewnienie najwyższej jakości doskonalenia zawodowego; wchodzenie do zawodu nauczyciela uzdolnionych, najlepszych kandydatów;

6.2. Wsparcie w środowisku szkolnym

Podjęte badania pozwoliły dowieść, iż dyrektor szkoły oraz współpracownicy stanowią ważne źródło wsparcia dla nauczycieli. Warto zatem podjąć działania, aby sytuacja ta nie uległa zmianie, a wręcz nabrała jeszcze większego znaczenia, tzn. stwarzać w szkołach warunki do tego, aby wzmocnić te dwa istotne źródła wsparcia.

Wspieranie się, kooperacja w zespole, otwarty dialog, akceptacja i współdziałanie pracowników to warunki ich efektywności i dobrego samopoczucia w pracy. To jednocześnie pożądana sytuacja w każdym zespole pracowników, także nauczycieli. Dobry klimat interpersonalny w szkole zależy głównie od jakości i intensywności relacji między nauczycielami. Tylko taka atmosfera może sprzyjać wsparciu w gronie pedagogicznym.

Doskonalenie działań zespołowych nauczycieli szkół podstawowych

Optymalizowanie działań zespołowych w kontekście wsparcia społecznego, opartych na współpracy i dobrej komunikacji powinno stanowić zadanie każdego grona pedagogicznego. Systematyczna realizacja działań w tym zakresie gwarantuje zaistnienie dobrego klimatu interpersonalnego w szkole. Takie okoliczności sprzyjają budowaniu właściwych, przejrzystych relacji między nauczycielami, opartych na wzajemnym szacunku, zaufaniu, poczuciu odpowiedzialności wobec siebie, szczerzej trosce okazywanej sobie nawzajem, nieograniczającej się jedynie do funkcjonowania zadaniowego. Każdy dyrektor szkoły powinien podejmować starania o budowę zespołu, który charakteryzowałby się takimi postawami i umiejętnościami. Szczególnie chodzi o to, by takie zespoły „kształtowały się naturalnie z przekonaniem o celowości, tworzyły się ze szczerzej chęci współpracy”⁷⁶⁵. To szczególnie istotne w obliczu kolejnych zmian w przestrzeni edukacyjnej, nowych zadań, piętrzących się trudności, rozczarowań i napięć. Wspierający się zespół składający się z życzliwych, pozytywnie nastawionych do siebie ludzi, szanujących się wzajemnie, a także swoje potrzeby, jest skutecznym orężem w walce i przeciwdziałaniu stresowi zawodowemu. Takie pozytywne relacje w gronie pedagogicznym pomagają w przezwyciężaniu sytuacji trudnych oraz przyczyniają się do zmniejszenia oddziaływania rozmaitych czynników stresogennych. Najbardziej pożądaną sytuacją byłaby taka, gdzie nauczyciele podejmują działania wspierające podczas codziennej pracy poprzez wzajemne spontaniczne samokształcenie, dzielenie się doświadczeniami

wspieranie nauczycieli w ciągłym rozwoju kariery zawodowej i promowanie dobrych praktyk; wspieranie satysfakcji z pracy i podnoszenie prestiżu zawodu. Program daje najlepszy wgląd w środowisko nauczania oraz warunki pracy w szkołach, [https:// talisi.be.edu.pl](https://talisi.be.edu.pl) (dostęp, 14.03.2023).

⁷⁶⁵ M. K., Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela wynikający ze zmian w przestrzeni edukacyjnej i rzeczywistości społecznej...*, op. cit., s. 381.

i dobrymi praktykami przy rozwiązywaniu sytuacji trudnych, tak aby wsparcie społeczne ze strony współpracowników stanowiło ważny element rozwoju szkoły i kontroli stresu oraz skuteczne narzędzie przeciwdziałające wypaleniu zawodowemu. Jest to przykład procesu znanego pod nazwą *peer to peer learning*- procedura dzielenia się doświadczeniami i dobrymi praktykami⁷⁶⁶. Takie praktyki znane są i z powodzeniem stosowane w doskonaleniu zawodowym nauczycieli w „państwach wzorcowych”, niezmiernie dbających o najlepiej wykwalifikowaną kadrę nauczycielską i niezwykle efektywne szkoły⁷⁶⁷. Celem tworzenia w poszczególnych szkołach tej specyficznej platformy umożliwiającej stałą wymianę poglądów, pomysłów i opinii jest stworzenie warunków niezbędnych do efektywnego współdziałania, którego kluczowym i zarazem finalnym efektem ma być, obok wzrostu kompetencji samych nauczycieli, pozytywny wpływ na powierzonych im uczniów (nie tylko w sferze osiągnięć szkolnych, ale również w zakresie aktywności wykraczających poza mury danej placówki)⁷⁶⁸. Funkcjonowanie w szkole takiej „przestrzeni” umożliwia nauczycielom uczestniczenie w ustawicznym procesie zdobywania lub rozwijania już posiadanej wiedzy w atmosferze działania zespołowego w celu rozwiązywania problemów oraz wypracowywania cennych rozwiązań służących wszystkim podmiotom edukacji. Zarówno początkujący, jak i starsi stażem nauczyciele mogą wzajemnie dzielić się swoimi umiejętnościami czy doświadczeniem – na przykład młodsi mogą pomagać starszym koleżankom i kolegom w efektywnym opanowywaniu nowych technologii, natomiast starsi mogą przekazywać im w zamian swoje zgromadzone, na przestrzeni lat, bezcenne doświadczenie zawodowe⁷⁶⁹.

W tym obszarze wsparcia społecznego istotny filar stanowi również wsparcie ze strony szkolnych specjalistów. Przeprowadzone badania pokazały, że nauczyciele korzystają ze wsparcia ze strony pedagogów i psychologów szkolnych, którzy z kolei wykazują się zrozumieniem dla potrzeb nauczycieli w zakresie wsparcia. Takie pozytywne relacje i współpracę warto ukierunkować na działania prowadzące do wypracowania i realizacji efektywnych sposobów radzenia sobie ze stresem, minimalizowania jego szkodliwego wpływu. To dość trudne zadanie, biorąc pod uwagę mnogość zadań i obowiązków szkolnych specjalistów podejmowanych wobec uczniów. Niemniej jednak ważne jest, aby także nauczyciele mogli liczyć na ich pomoc w zakresie budowania pozytywnych relacji z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego, rozwijania własnych kompetencji osobistych i zawodowych, poszukiwania sposobów przeciwdziałania stresowi, doskonalenia umiejętności diagnostycznych i innych,

⁷⁶⁶ S. T. Kwiatkowski, I. Nowosad, *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze. Między utopijną wizją a rzeczywistością*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 47, s. 166.

⁷⁶⁷ Cenną pozycję w tym zakresie stanowi książka Inetty Nowosad, *Singapur - azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.

⁷⁶⁸ S. T. Kwiatkowski, I. Nowosad, *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze...*, *op. cit.*, s. 165-166.

⁷⁶⁹ *Ibidem*.

które służą skuteczności zawodowej oraz utrzymaniu lub poprawie dobrostanu, a także dobrej kondycji psychicznej.

Nauczyciele biorący udział w badaniach wskazują, iż ważnym dla nich i potrzebnym źródłem wsparcia jest dyrektor szkoły, natomiast badani dyrektorzy zdają sobie sprawę z wagi własnej roli we wsparciu nauczycieli w profesjonalnym funkcjonowaniu. Istotne jest, aby działania wspierające ze strony dyrektora szkoły nie stanowiły jedynie biurokratycznej powinności wynikającej z pełnionej roli, ale brały się ze znajomości potrzeb grona pedagogicznego oraz indywidualnych poszczególnych jego członków. Sam dyrektor powinien odznaczać się otwartą i życzliwą postawą wobec trudności przeżywanych przez nauczycieli oraz kreować atmosferę sprzyjającą ujawnianiu problemów i nazywaniu ich, a także do wspólnego poszukiwania najkorzystniejszych rozwiązań. Społeczny klimat w szkole zależy „od kompetencji interpersonalnych dyrektora szkoły i nie może on w pełni rozwinąć się, jeśli ludzie, z którymi współpracuje, nie mogą cieszyć się zaufaniem kompetencyjnym i komunikacyjnym swojego przełożonego”⁷⁷⁰. Do zadań dyrektora należy „takie kierowanie komunikacją, by mieć pewność, że zespół dobrze zrozumiał jego komunikat, a jednocześnie nikt nie poczuł się urażony czy pominięty”⁷⁷¹. Wzory komunikacyjne składają się na kulturę organizacyjną szkoły. Nie jest to jednak jedyny ważny element, istotny udział mają także wzory zarządzania. Jak pokazały wyniki przeprowadzonego badania, złe administrowanie szkołą to jedyny aspekt, w którym badani nauczyciele odczuwają stres w funkcjonowaniu zawodowym. Warto zatem, by i w tym zakresie nauczyciele czuli się bezpiecznie i pewnie, aby styl zarządzania placówką był satysfakcjonujący dla wszystkich osób tam zatrudnionych, oparty na dialogu i szacunku. Wręcz wspierającym będzie takie działanie dyrektora, które zapewni podział zadań zgodnie z kompetencjami, w atmosferze efektywnej komunikacji, „motywująco i adekwatnie dobraną gratyfikację, rozumianą jako dostrzeżenie indywidualnych i grupowo podejmowanych wysiłków – mogą one skutecznie uchronić pedagogów przed zbyt szybkim wypaleniem, skutkującym także mniejszym zaangażowaniem i gotowością do zachowań opartych na współpracy”⁷⁷². Jeśli dyrektor nie posiada podstawowych kompetencji interpersonalnych, nie będzie w stanie wykorzystać potencjału i ról przyjmowanych w grupie przez nauczycieli. Lider musi mieć świadomość podejmowanych działań, inicjatyw w kontekście rozpoznanych zasobów, ról i potencjału grona pedagogicznego⁷⁷³. W razie pojawiających się

⁷⁷⁰ Z. Zbróg, P. Zbróg, *Kompetencje interpersonalne dyrektora w kontekście zarządzania szkołą*, [w:] K. Czerwiński, J. Mika, R. Uździcki, *Zarządzanie i komunikacja społeczna w edukacji. Kontekst, struktura, środowisko*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 13.

⁷⁷¹ T. Kozłowski, *Kultura organizacyjna szkoły*, „Meritum” 2019, nr 2(53), s. 27.

⁷⁷² B. Pitula, A. Waligóra, *Kooperacja, współpraca i przyjaźń w gronie pedagogicznym w opinii aktywnych zawodowo nauczycieli*, „Humanum. Międzynarodowe Studia Społeczno – Humanistyczne” 2017, nr 2(25), s. 189.

⁷⁷³ J. M. Łukasik, *Słabe punkty w kształceniu pedagogicznym nauczycieli...*, *op. cit.*, s. 68-69.

problemów zespół wraz ze swoim zwierzchnikiem pracują nad rozwiązaniem ich, wspierają się wzajemnie, wykazując się przy tym kreatywnością i zaangażowaniem. Taka praktyka powinna stanowić podstawę integracji zespołu nauczycieli z przełożonymi oraz sposobność do wypracowania rozwiązań harmonizujących pracę w placówce. Brak wsparcia w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami zawodowymi wzmacnia poczucie bezradności nauczyciela i stanowi barierę w budowaniu i rozwijaniu jego profesjonalnego warsztatu pracy⁷⁷⁴. Sytuacja zmiany (zarówno takiej, której jesteśmy inicjatorami, jak i takiej, w której uczestniczymy wbrew naszej woli) wymaga współdziałania wszystkich jej uczestników. To zespołowe działanie powinno rozpoczynać się od refleksji nad wspólnymi wartościami i misją oraz zgromadzonym dotychczas doświadczeniem poprzez zredefiniowanie celów indywidualnych i wspólnych całego zespołu aż do wypracowania i wdrożenia takiego sposobu pracy i rozwiązań organizacyjnych, które nie tylko pomogłyby sprostać pojawiającym się trudnościom, ale także wspartyby rozwój szkoły w procesie zmiany. Wydaje się także, że dobrze zarządzane szkoły są bardziej odporne na kryzysy. Dobra współpraca dyrektora z nauczycielami, oparta na zaufaniu, dojrzałości i odpowiedzialności oraz autentyczności, jest niewrażliwa dla przewodzenia skuteczności szkolnej, budowania wspólnoty i wdrażania zmian⁷⁷⁵. Taka postawa dyrektora szkoły stanowi jeden z warunków dla powodzenia misji rozwoju szkoły i nauczycieli oraz zbudowania w szkole społeczności, która będzie zespołowo realizowała cele, razem podejmowała przedsięwzięcia i jednoczyła się w obliczu kryzysów. Tylko takie warunki pracy, udzielane tam wsparcie będzie działało jak „bufor” wobec negatywnych skutków sytuacji trudnych napotykanym przez nauczycieli w swojej szkolnej codzienności. Niezależnie od stresu, który często towarzyszy nauczycielowi w realizacji zawodowych obowiązków, wsparcie które otrzymuje w miejscu pracy sprawia, że ma silniejsze poczucie dobrostanu. Mierzenie się z „nową” rzeczywistością – nieprzewidywalną, rodzącą niepokoje i lęki, wypełnioną często niekończącą się pracą, sprawia, iż kwestia dobrego samopoczucia nauczyciela nabiera nowego znaczenia. Warto, aby troska o dobrostan nauczyciela nie była traktowana jedynie jako reakcja na trudną sytuację, ale w kategoriach celowo podejmowanych działań profilaktycznych i standardu postępowania wobec tej grupy zawodowej. Stąd tak ważna jest atmosfera sprzyjająca pielęgnowaniu relacji, wzmacniania poczucia przynależności do wybranej społeczności (by żaden nauczyciel nie musiał samotnie mierzyć się z wyzwaniem, obawami i problemami.), co w konsekwencji sprzyja budowaniu odporności na stres⁷⁷⁶. Kooperacja i współpraca to niezwykle cenne,

⁷⁷⁴ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Współpraca nauczycieli jako forma wsparcia w codzienności szkolnej. Uwagi na marginesie studium przypadku*, [w:] M. Piorunek, J. Nawój-Położańska, A. Skowrońska-Pućka (red.), *Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego...*, op. cit., s. 183.

⁷⁷⁵ O. Gorzeńska, *Projekt zmiany. Od frustracji do satysfakcji pracy w szkole*, Wydawca: Oktawia Gorzeńska, Gdynia 2021, s. 152.

⁷⁷⁶ Por. *Szkoła dla innowatora - projekt, który wspiera szkoły i rozwija u młodych ludzi kompetencje proinnowacyjne*,

a zarazem niezbędne dla realizacji wielu celów pracy pedagogicznej postawy. Konstytuują one klimat panujący w szkole, która jest środowiskiem specyficznym, wymagającym zaangażowania wielu podmiotów oraz odpowiednich relacji między nimi⁷⁷⁷. Duże znaczenie mają tu na przykład relacje z rodzicami uczniów. Szkoła i rodzina stanowią dwa uzupełniające się środowiska wychowawcze, dlatego pozytywne stosunki z rodzicami są ważne, nie tylko dla wspierania i pobudzania rozwoju dziecka, ale też wsparcia samego nauczyciela. Podstawą tych dobrych relacji na gruncie szkoły powinno stanowić wzajemne zaufanie, ponieważ nauczyciele i rodzice są tymi uczestnikami szkolnej społeczności, którzy zobowiązani są pozostawać w kontakcie, wykazywać wzajemne zrozumienie wobec przeżywanych trudności. Stąd zachodzi konieczność, by obie strony podejmowały wysiłki, aby ich interakcje miały charakter wspierający. Przeobrażenia, jakim w ostatnim czasie podlegają zarówno szkoła, jak i rodzina nie ułatwiają zadania. W dużej mierze do optymalizacji stosunków między rodzicami i nauczycielami przyczynia się klimat organizacyjny szkoły, uwzględniający rodziców jako ważnych jej partnerów, decydujących i wpływających na jakość jej pracy. Każdy dyrektor, któremu zależy na kierowaniu placówką nowoczesną, odnoszącą sukcesy, powinien uwzględnić obecność rodziców w przedsięwzięciach realizowanych przez szkołę. Z dużym prawdopodobieństwem będzie to łatwiejsze, gdy w danej placówce priorytet stanowić będzie tworzenie klimatu sprzyjającego rozpoznawaniu, rozumieniu i wyrażaniu własnych emocji przez wszystkich uczestników. Taka bezpieczna przestrzeń z pewnością może sprzyjać działaniom rodziców mających na celu wsparcie nauczycieli.

W obliczu wielowymiarowych, negatywnych zjawisk społecznych, gospodarczych i kulturowych, współpracujące i wzajemnie wspierające się grono pedagogiczne, pozostające w odpowiednich wspierających relacjach ze zwierzchnikiem, w istotnym stopniu przyczynia się do realizacji wspólnych przedsięwzięć, zadań i pomysłów, ułatwia osiągnięcie wyższych wyników pracy, sprzyja zdolności identyfikowania niebezpieczeństw i zagrożeń w funkcjonowaniu szkoły i swoim własnym.

<https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/> (dostęp: 1.02.2023).

⁷⁷⁷ B. Piłula, A. Waligóra, *Kooperacja, współpraca i przyjaźń w gronie pedagogicznym...*, op. cit., s. 184.

Rozwijanie i wzmacnianie rezyliencji u nauczycieli szkół podstawowych

Wiedza dotycząca zasobów odpornościowych nauczycieli jest niezmiernie istotna i potrzebna, gdy pragniemy wyjaśnić kwestie przystosowania się nauczycieli szkół podstawowych do zmieniających się dynamicznie warunków społecznych, które w znaczny sposób wpływają na realizację ich zadań zawodowych.

Odpowiednie rozumienie zjawiska i koncepcji *resilience* pozwala na rozwijanie oraz wzmacnianie jej u poszczególnych osób i w określonym środowisku w podejściu kładącym nacisk na rozwój zarówno cech i właściwości podmiotu, jak i czynników wpływających na złożony proces adaptacyjny⁷⁷⁸. Rezyliencja generalnie definiowana jest jako cecha osobista lub proces związany z pozytywną adaptacją w kontekście znacznych przeciwności losu, traumy, tragedii, zagrożeń lub innego źródła stresu⁷⁷⁹. W takim ujęciu, rezyliencja często stosowana jest w badaniach nad reakcjami jednostek na możliwe traumatyczne zdarzenia związane z naruszeniem ich podstawowych cech i możliwości funkcjonowania w systemie społecznym⁷⁸⁰. W środowiskach związanych z psychologią społeczną i socjologią, dyskusja nad rezyliencją skupiła się na grupach społecznych i wspólnotowym wymiarze radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych⁷⁸¹. Pozwoliło to na uwzględnienie roli kapitału społecznego, czy praktyk społecznych (np. grup wsparcia), umożliwiających jednostkom na złagodzenie ujemnych i niepożądanych konsekwencji zdarzeń kryzysowych i powrót do równowagi. Rezyliencja sprzyja wewnętrznemu spokojowi, kształtuje pewność siebie, dodaje odwagi do stawiania czoła wyzwaniom, uruchamia wewnętrzne siły do działania, które pozwalają właściwie reagować na przeciwności losu i napotykaną trudności.

- Zatem rozwijanie rezyliencji także u nauczycieli jest działaniem ważnym w kontekście radzenia sobie w sytuacjach trudnych, przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu oraz wiąże się niezaprzeczalnie z działaniami wspierającymi mającymi minimalizować stres zawodowy. Do działań wzmacniających rezyliencję u nauczycieli szkół podstawowych możemy zaliczyć:
- promowanie bliskich więzi w środowisku szkolnym;
- ustanawianie i wzmacnianie jasnych zasad, norm i praw;
- stwarzanie okazji w środowisku szkolnym do rozwoju wartości prospołecznych i umiejętności życiowych, np. altruizmu czy kooperacji;

⁷⁷⁸ K. Śliż, *Doświadczenia nauczycieli w edukacji zdalnej...*, op. cit., s. 103.

⁷⁷⁹ G. A. Bonanno, *Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events?*, „American Psychologist” 2004, nr 59(1), s. 20-21, <https://www.researchgate.net/publication/8909498> (dostęp: 28.01.2023).

⁷⁸⁰ D. Fletcher, M. Sarkar, *Psychological Resilience*, „European Psychologist” 2013, nr 18(1), s. 15, <https://www.researchgate.net/publication/263651506> (dostęp: 28.01.2023).

⁷⁸¹ F. Berkes, H. Ross, *Community Resilience: Toward an Integrated Approach*, „Society & Natural Resources” 2013, nr 26(1), <https://www.researchgate.net/publication/263529519> (dostęp: 28.01.2023).

- mobilizowanie do współpracy i gratyfikowanie współdziałania;
- konstruktywne rozwiązywanie konfliktów;
- zachęcanie do wyrażania swoich myśli, uczuć i poglądów z zachowaniem własnych granic;
- wzmacnianie poczucia własnej wartości;
- stwarzanie okazji do zdobywania i doskonalenia kompetencji społecznych (ułatwiających poszukiwanie wsparcia i przychylności u innych, wyrażania próśb);
- podnoszenie poziomu kompetencji nauczycieli w zakresie zarządzania stresem oraz wykorzystania technik wspomagających niwelowanie stresu oraz wypalenia zawodowego;
- upowszechnianie wiedzy o zagrożeniach wynikających ze stresu zawodowego oraz sposobach prewencji i redukcji stresu⁷⁸².

Na etapie budowania rezyliencji w środowisku szkoły chodzi o wspieranie czynników chroniących. W tym obszarze warto realizować działania polegające na:

- dostarczaniu wsparcia nauczycielowi;
- ustanawianie i komunikowanie jasnych oraz realistycznych oczekiwań co do sukcesów, wraz z zachęcaniem do określania celów i osiągnięcia ich;
- dawanie możliwości znaczącego uczestnictwa, m.in. docenianie indywidualnego potencjału nauczyciela⁷⁸³.

W badaniach dotyczących związku prężności osobowej⁷⁸⁴, a funkcjonowaniem w egzystencjalnych wymiarach wartościowania, wykazano, iż wysoki poziom prężności warunkuje udane relacje interpersonalne oraz dojrzałość emocjonalną i społeczną⁷⁸⁵. Wobec tego wolno stwierdzić, że cecha ta może mieć istotny wpływ na funkcjonowanie jednostki i przyczyniać się do skuteczniejszego radzenia sobie z napotkanymi trudnościami, chociażby poprzez poszukiwanie wsparcia u innych (udane relacje interpersonalne zapewniają większą liczbę osób, do których można zwrócić się po pomoc) czy stosowanie konstruktywnych sposobów radzenia sobie z przeciwnościami. Wymiar wspólnotowy szybko stał się jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się nurtów w badaniach rezyliencyjnych. W tym ujęciu mechanizmy społeczne, takie jak solidarność, wsparcie czy spójność, pozwalają na nabycie i utrzymanie niezbędnej elastyczności systemu, która z kolei umożliwia efektywne

⁷⁸² Por. N. Henderson, M. Milstein, *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*, Corwin Press, Thousand Oaks 1996, W. Junik, *Koncepcja rezyliencji w praktyce andragogicznej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2012, s. 76-83.

⁷⁸³ *Ibidem*.

⁷⁸⁴ Z. Uchnast, *Prężność osobowa. Empiryczna typologia i metoda pomiaru*, „Roczniki Filozoficzne” 1997, tom XLV, zeszyt 4, s. 27-51.

⁷⁸⁵ D. Cichetti, *Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective*, “World Psychiatry” 2010, nr 9(3), s. 145-154, www.researchgate.net/publication/47545243 (dostęp: 28.01.2023).

wykorzystanie jego zasobów materialnych, społecznych czy kulturowych w obliczu kryzysu⁷⁸⁶. Ten wymiar rezyliencji nabiera szczególnego znaczenia w kontekście problemów przeżywanych przez szkołę i nauczycieli z powodu dynamicznych zmian społecznych, naznaczonych niezwykle złożonymi i niemożliwymi do przewidzenia kryzysami i napięciami oraz wsparcia społecznego wobec nauczycieli, którzy muszą radzić sobie z przeciwnościami i w tym zakresie wymagają, poszukują i oczekują działań wspierających.

6.3. Wsparcie nauczycieli szkół podstawowych ze strony instytucji pozaszkolnych

Możliwość współpracy z instytucjami, które są zobowiązane do wspierania oraz organizowania sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli to dla szkół duża szansa na poprawę swojego działania oraz funkcjonowania profesjonalnego zatrudnionych nauczycieli⁷⁸⁷. Jak wynika z przeprowadzonych badań, nauczyciele upatrują w nich istotne źródła wsparcia i chętnie korzystają z oferowanych przez te placówki form pomocy, szczególnie że praca nauczycieli staje się coraz bardziej złożona, w jej obrębie pojawiają się nowe funkcje i zadania, przysparzające im trudności. Zasadne jest więc doskonalenie oraz podtrzymywanie współpracy szkół z instytucjami, które mogą ułatwić nauczycielom ustawiczne uczenie się, aktualizowanie, jak również rozwijanie swojej wiedzy i umiejętności, co w znacznym stopniu może umożliwić odnalezienie się w zmienionych warunkach edukacyjnych.

Wsparcie nauczycieli szkół podstawowych ze strony wyższych uczelni

O ile współpraca z ośrodkami doskonalenia nauczycieli, bibliotekami pedagogicznymi czy poradniami psychologiczno-pedagogicznymi to niemal codzienność każdej szkoły i doświadczenie większości nauczycieli, to wsparcie płynące ze strony wyższych uczelni pod adresem konkretnie nauczycieli nie jest sytuacją codzienną. Oczywiście uczelnie współpracują ze szkołami, ale najczęściej są to działania skierowane stricte do uczniów. Warto jednak zachęcić przedstawicieli uczelni wyższych, by wdrażali działania adresowane do czynnych zawodowo nauczycieli. Takie inicjatywy, programy współpracy ze szkołami i wymiana doświadczeń na zasadach zawartego porozumienia, mogłyby stanowić wsparcie merytoryczne i organizacyjne dla nauczycieli.

Działania wspierające, które warto wdrożyć:

⁷⁸⁶ M. Stepka, *Rezyliencja jako paradygmat bezpieczeństwa w czasach przewlekłych kryzysów*, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/26352/1/07-Stepka.pdf> (dostęp: 28.01.2023).

⁷⁸⁷ Opinie te jednak pozostają niejako w sprzeczności z oceną jakości współpracy z tymi instytucjami, ponieważ blisko 40% badanych wskazuje na sporadyczny i przypadkowy kontakt z instytucjami mającymi zadanie wspierać nauczycieli.

1. Umożliwienie kadrze dydaktycznej szkół podstawowych udziału w specjalnie organizowanych spotkaniach o charakterze: naukowym (np. w konferencjach⁷⁸⁸, sympojach czy seminariach naukowych, które stanowią platformę wymiany pomysłów badawczych, społecznych, organizacyjnych i dydaktycznych), badawczym (realizacja wspólnych badań naukowych, projektów). „Umiejętności naukowo-badawcze pozwalają nauczycielowi na pogłębioną samokontrolę i adekwatną samoocenę, na sformułowanie sądu, że wiedza pedagogiczna nie ma ostatecznego kształtu, a udział w badaniach wyzwala postawę twórczą oraz wpływa na przekonanie nauczycieli, że dzięki własnej pracy badawczej można rozwiązać wiele problemów pedagogicznych, racjonalnie zmieniać rozmaite elementy pracy z uczniem, doskonalić swój warsztat pracy”⁷⁸⁹. Zatem stworzenie przestrzeni, gdzie nauczyciele szkół podstawowych mogliby pod okiem kadry naukowej realizować swoje projekty badawcze (lub dołączać do zespołów naukowych), a tym samym zdobywać cenne doświadczenie, które przekładałoby się na ich warsztat pracy, stanowi wyraz troski środowisk akademickich o jakość edukacji i najlepsze warunki doskonalenia zawodowego nauczycieli – swoich absolwentów. Warto w tym miejscu podkreślić, iż we wszystkich krajach plasujących się w czołówce najbardziej efektywnych systemów edukacyjnych praca nauczyciela jest ściśle powiązana z badaniami, zorientowana na osiągnięcia uczniów, oparta na rzetelnie zbieranych danych i skupiona na działaniu zespołowym⁷⁹⁰.

2. Stymulowanie i inspirowanie nauczycieli do samokształcenia i samodoskonalenia poprzez bogatą ofertę kursów, szkoleń (zarówno dużych projektów szkoleniowych, jak i kameralnych w formule zamkniętej), studiów podyplomowych i warsztatów metodycznych, których tematyka i treści odpowiadałyby na aktualne zapotrzebowanie środowisk szkolnych wynikających z kierunków rozwoju cywilizacji oraz zmieniających się potrzeb szkoły. Oferta edukacyjna przedstawiana przez uczelnie powinna być wynikiem konsultacji z nauczycielami, dzięki temu możliwe będzie „skrojenie” jej na miarę potrzeb środowiska nauczycielskiego,

⁷⁸⁸ Doskonałym przykładem takiego przedsięwzięcia jest Konferencja „Szkoła Pedeutologiczna”. W 2023 roku organizowana pod hasłem: „Nauczyciel wobec wyzwań zmieniającego się społeczeństwa”, organizowana przez Sekcję Pedeutologii Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i Zakład Pedeutologii Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Konferencja ma na celu integrację środowiska akademickiego i nauczycielskiego, wymianę doświadczeń, doskonalenie warsztatu zawodowego i inspirowanie do podejmowania nowych, innowacyjnych działań w placówkach akademickich i szkolnych. Podczas konferencji przewidziana jest część plenarna oraz część warsztatowa. Uczestnicy będą mogli wybierać z bogatej oferty warsztatów te propozycje, których tematyka najbardziej będzie odpowiadała ich potrzebom oraz zainteresowaniom, <http://www.aps.edu.pl/aktualnosci/konferencja-szkola-pedeutologiczna/> (dostęp: 7.03.2023).

⁷⁸⁹ J. Szempruch, *Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce - w kierunku profesjonalizacji zawodu*, „Studia Biura Analiz Sejmowych” 2022, nr 2(70), s. 43-44, www.studiabas.sejm.gov.pl (dostęp: 8.12.2022)

⁷⁹⁰ B. D. Gołębiak, I. Nowosad, *Rozwój profesjonalizmu nauczycieli w procesie kształcenia i doskonalenia. Inspiracje światowej klasy systemów edukacji*, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 433.

odpowiedzią na ich niedostatki, wątpliwości oraz wyjściem naprzeciw ich oczekiwaniom.

3. Otoczenie szczególną troską i uwagą nauczycieli sprawujących funkcję opiekunów praktyk z ramienia szkół podstawowych.

Przygotowanie praktyczne jest, co uznać można za oczywiste, ważnym obszarem przygotowania do pracy nauczycielskiej⁷⁹¹. Praktyki pomagają znaleźć adeptom zawodu własny styl pracy, pozwalają „wyuczyć się” sposobu samodoskonalenia, rozwoju własnej niezależności oraz kreatywności, a także wzmocnić siłę moralnego celu, jakim jest orientacja na ucznia i uczenie się⁷⁹². Ponadto praktyki zawodowe stanowią przede wszystkim okazję do twórczego wykorzystania przez studenta wcześniej zdobytej wiedzy teoretycznej oraz poznania rzeczywistości szkolnej, takiej, jaką ona jest. Istnieje wtedy szansa, że po podjęciu pracy zawodowej nie będzie on zaskakiwany nadmiarem niestandardowych lub nieznanych mu dotąd zachowań uczniów czy sytuacji, co umocni jego poczucie kompetencji oraz przekonanie, że jest w stanie sprostać oczekiwaniom wyznaczonym przez nauczycielską profesję⁷⁹³. Dlatego koniecznym jest skupienie uwagi na tym aspekcie kształcenia przyszłych nauczycieli; sposób odbywania praktyk, monitorowanie ich przebiegu, dobór różnorodnych miejsc i sposobów realizacji, wybór najlepszych opiekunów w szkołach oraz metodyków ze strony uczelni, to tylko podstawowe wymiary studenckiej praktyki zawodowej, które wymagają zainteresowania, modernizacji i optymalizacji.

Praktyki zawodowe studentów są okazją do zdobywania nowych doświadczeń zarówno przez nich samych, jak i ich opiekunów. Warto zatem, aby nauczyciele akademicy - metodycy angażowali się w realizację praktyk studenckich i uczestniczyli w nich, nie tylko przyjmując rolę kontrolerów, ale przede wszystkim przewodników i osób wspierających nauczycieli -opiekunów. Oprócz omawiania postępów studentów, analizie pojawiających się problemów, dyskusji nad ewentualnymi zmianami w programie praktyk, pomocy w wypełnieniu dokumentów potwierdzających realizację praktyki przez studenta, powinni umożliwiać opiekunom udział w doskonaleniu metodycznym, współudział w opracowywaniu (a potem wdrażaniu w czasie praktyk) innowacji metodycznych. Znakomitą okazją ku temu mogą okazać się tzw. spotkania metodyczne z opiekunami praktyk. Te cykliczne spotkania (przynajmniej jedno w semestrze) miałyby polegać na zebraniach nauczycieli opiekunów z ramienia szkoły podstawowej oraz metodyków z uczelni wyższych (tzw. opiekunów uczelnianych praktyk zawodowych) w celu dyskusowania, omawiania problemów w zakresie realizacji praktyk, sukcesów, poszukiwania

⁷⁹¹ T. Lewowicki, *O kształceniu nauczycieli - esej ponownie przypominający słabości i zawierający sugestie dróg poprawy*, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki...*, op. cit., s. 37.

⁷⁹² B. D. Gołębiak, I. Nowosad, *Rozwój profesjonalizmu nauczycieli w procesie kształcenia i doskonalenia...*, op. cit., s. 441.

⁷⁹³ J. Syнал, J. Szempruch, *Od zapalu do wypalenia...*, op. cit., s. 306

rozwiązań trudnych sytuacji, wymianie dobrych praktyk między nauczycielami, tworzenia i prowadzenia dokumentacji, a także opracowywania inicjatyw, ważnych z punktu widzenia doskonalenia umiejętności praktycznych studentów i kształtowania ich pożądaných postaw.

Takie metodyczne wsparcie uczelni wyższej oraz wspólne wypracowywanie strategii realizacji praktyk studenckich umożliwiłoby „mówienie jednym głosem” w sprawach metodycznych, łączenie teorii z praktyką oraz ukształtowanie przez studentów kompetencji potrzebnych w zawodzie na najwyższym poziomie. Intensywne i systematyczne współdziałanie uczelni i szkół w obszarze praktyk zawodowych studentów umożliwiłoby tworzenia szkół ćwiczeń – powiązanych instytucjonalnie z uczelniami, głównych miejsc zdobywania doświadczeń zawodowych przez studentów. Przeplatanie modułów teoretycznych i zajęć praktycznych, także w szkole, oraz włączanie w te procesy mentorów i tutorów akademickich prowadzi do nauczania konstruktywistycznego, czyli takiego, jakiego oczekuje się od nauczyciela w szkole, w której energetyzowanie procesów poszukiwań zastępuje/wypiera formalne kierownictwo⁷⁹⁴. Nowocześnie organizowane praktyki studenckie dają możliwość rozwoju osobowości kandydata na nauczyciela, istotne jest więc, aby ich oferta była bogata w różne formy realizacji. Na efektywność praktycznego przygotowania studentów wpłynęłoby również stworzenie na uczelniach odpowiedniej bazy, np. laboratorium pedagogicznego, aby niektóre praktyki mogły odbywać się najpierw w murach uczelni⁷⁹⁵ w znajomym otoczeniu. Zasadne jest także rozważenie propozycji profesor Jolanty Szempruch dotyczącej tworzenia odpowiednich Rejonów Metodycznego Przygotowania Studentów lub Centrów Kształcenia Nauczycieli grupujących różne typy szkół i placówek oświatowych, mających na celu przygotowanie praktyczne studentów oraz ułatwiające utrzymanie stałego i systematycznego kontaktu ze szkołami⁷⁹⁶. Realizacja takich rozwiązań w znacznym stopniu pogłębiłaby współpracę uczelni wyższych ze szkołami podstawowymi, przynosząc korzyść zarówno studentom, nauczycielom oraz wykładowcom, tworząc przestrzeń sprzyjającą wzajemnemu wsparciu, merytorycznej pomocy, rozwojowi zawodowemu, refleksji nad własnym działaniem, jego zamierzonymi i ukrytymi efektami oraz kontekstem podejmowanych czynności. To także okazja do pogłębiania przez wszystkie wymienione podmioty własnych kompetencji w dialogu z innymi ludźmi oraz sposobność do poszukiwania wsparcia dla lepszego zrozumienia własnych poczynań i inspiracji do tworzenia wizji zmiany.

4. Stworzenie na uczelniach kół naukowych, które stanowiłyby miejsce i przestrzeń do

⁷⁹⁴ B. D. Gołębnik, I. Nowosad, *Rozwój profesjonalizmu nauczycieli w procesie kształcenia i doskonalenia...*, *op. cit.*, s. 427.

⁷⁹⁵ J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000, s. 338.

⁷⁹⁶ *Ibidem*.

wymiany doświadczeń i dobrych praktyk dla chętnych nauczycieli z różnych szkół podstawowych i pracowników akademickich w celu podjęcia realizacji wspólnych, innowacyjnych przedsięwzięć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, podyktowanych bieżącymi potrzebami środowisk szkolnych i zainteresowanych nauczycieli. Koła oferują wiele możliwości wspólnej pracy, np. warsztaty tematyczne, myślenie projektowe, działalność społeczną, które dają sposobność do poszerzania swojej wiedzy oraz trenowania dodatkowych kompetencji przydatnych w codziennej pracy.

Specyfika rozwoju zawodowego wymusza ciągłe balansowanie i utrzymanie przez nauczyciela dynamicznej równowagi między doświadczanymi przez niego obciążeniami w pracy zawodowej a wsparciem, które może czerpać z szeroko pojętego otoczenia szkolnego. Pod tym względem szkoła stanowi specyficzne i zarazem niełatwe miejsce pracy, wymaga od nauczycieli radzenia sobie z pojawiającymi się wyzwaniami, a dodatkowo oczekuje, iż otrzymane wsparcie (w różnej formie) zostanie uwzględnione przez nauczyciela w przyszłych działaniach. Jednym słowem, otrzymane wsparcie nauczyciel powinien wykorzystać w taki sposób, by mógł przezwyciężyć przeżywane trudności i opanować kryzys⁷⁹⁷. Duży udział w procesie wsparcia nauczycieli powinny mieć instytucje z otoczenia szkoły, w tym uczelnie wyższe. Długoterminowa, trwała współpraca i integracja dwóch (pod)systemów: nauki i szkolnictwa wyższego oraz systemu szkolnego (edukacji) jest niezmiernie istotna, co warto jeszcze raz podkreślić, w celu umacniania powiązań teorii z praktyką, co pozwala zapewnić solidną praktykę wprowadzającą nauczyciela w rzeczywistość profesjonalnego rozwoju⁷⁹⁸. W związku z tym, iż pedagoga cechuje zarówno „praktyczność”, jak i konieczność posiadania rzetelnej wiedzy teoretycznej, to w jego kształceniu ważne jest wyposażenie go w jak najszerszą, interdyscyplinarną wiedzę z zakresu nauk humanistycznych oraz odniesienie jej do praktycznych wymiarów przyszłych zadań społeczno-zawodowych⁷⁹⁹. Udana współpraca oparta na wzajemnym wsparciu oraz uzupełnianiu się między pracownikami naukowymi i metodykami a nauczycielami w szkołach realizujących praktyki zawodowe przez studentów może „skłonić przyszłych nauczycieli do refleksji nad własną tożsamością zawodową, aspiracjami, wyobrażeniem potencjalnych następstw działań i możliwości ich skutecznego zrealizowania”⁸⁰⁰. Schemat 11 ilustruje mechanizm współpracy między dwoma środowiskami

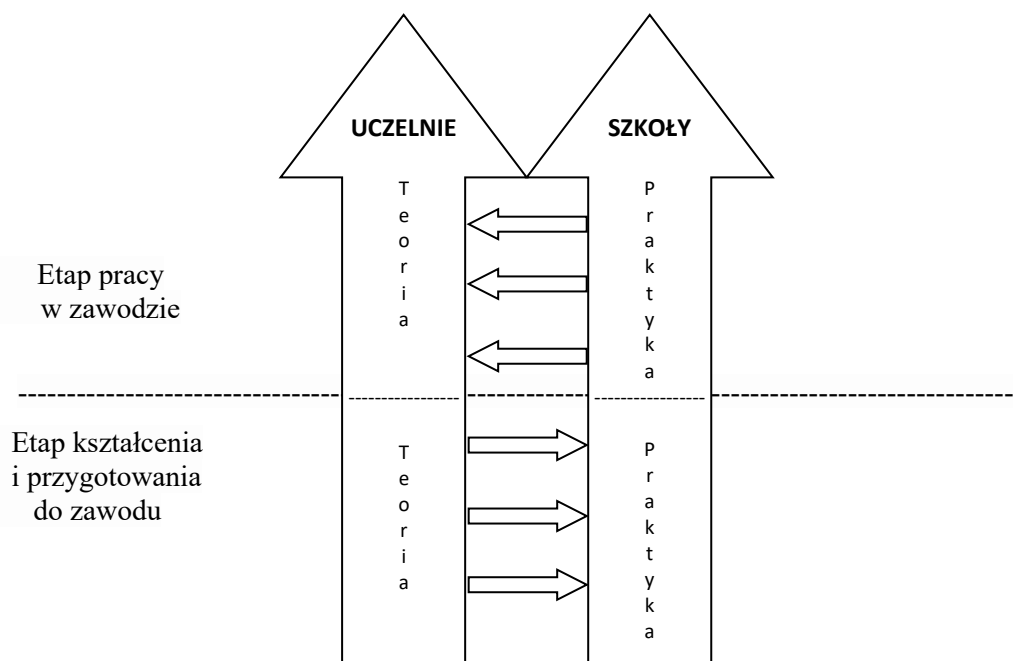
⁷⁹⁷ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Wsparcie na starcie? Z doświadczeń biograficznych początkujących nauczycieli*, „Biografistyka Pedagogiczna” 2021, nr 1, s. 380-382, <https://czaz.akademiazamojska.edu.pl/index.php/bp/article/view/897/957> (dostęp: 13.02.2022).

⁷⁹⁸ *Ibidem*, s. 448.

⁷⁹⁹ B. Śliwerski, *Dys(a)kredytacja pedagogiki w uczelniach akademickich i wyższych szkołach zawodowych*, [w:] M. Dziemianowicz, B. D. Gołębiak, R. Kwaśnica (red.), *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 323.

⁸⁰⁰ *Ibidem*.

edukacyjnymi, uczelnią wyższą oraz szkołą podstawową w zakresie przenikania i dopełniania się teorii i praktyki w procesach kształcenia oraz stałego doskonalenia się przez nauczyciela na etapie przygotowania do zawodu oraz podczas pracy w zawodzie.



Schemat 11. Współpraca uczelni ze szkołami w procesach kształcenia (się) i przygotowania do nauczania oraz stałego doskonalenia (przenikanie i dopełnianie się)

Źródło: B. D. Gołębnik, I. Nowosad, *Rozwój profesjonalizmu nauczycieli w procesie kształcenia i doskonalenia. Inspiracje światowej klasy systemów edukacji*, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.) *Współczesne problemy pedagogiki...*, op. cit., s. 448.

Konstrukty teoretyczne podlegają weryfikacji w praktyce pedagogicznej, a praktyka szkolna staje się efektywniejsza, ponieważ wykorzystuje się w niej wyniki badań naukowych. W konsekwencji tych działań wiedza nauczyciela ulega wzbogaceniu. Namysł nad teorią jako intelektualną podstawą działania nauczyciela jest ważny ze względu na specyfikę jego pracy. Użyteczność teorii w działaniu praktycznym sprowadza się do wykorzystania jej w celu rozumienia rzeczywistości pedagogicznej oraz jej definiowania i interpretowania, oznacza przenikanie naukowego myślenia do praktycznego działania nauczyciela, dzięki czemu nabywa on sprawności w interpretowaniu rzeczywistości pedagogicznej⁸⁰¹.

Ośrodki doskonalenia nauczycieli

Proces badania i poznawania rzeczywistości edukacyjnej wymaga stosowania różnorodnych strategii i rozwijania umiejętności. Różne działania w tym względzie podejmują

⁸⁰¹ J. Szempruch, *Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela*, s. 19, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/> (dostęp: 11.02.2023).

ośrodki doskonalenia nauczycieli. Instytucje te dysponują specjalistami oraz narzędziami, które z powodzeniem przyciągają nauczycieli chcących radzić sobie ze złożonością nauczania i uczenia się, podnosić jakość i rozwijać profesjonalną wiedzę.

Przeprowadzone badania dowiodły, iż ośrodki doskonalenia stanowią dla nauczycieli szkół podstawowych istotne źródło wsparcia. Przedstawiciel takiej instytucji podczas przeprowadzonego wywiadu potwierdził, iż rzeczywiście nauczyciele chętnie korzystają z oferty placówki, ale też często zgłaszają swoje zapotrzebowanie na określony rodzaj działań. Należą do nich m.in. sieci współpracy i samokształcenia.

Pedagogika sieci wzajemnego uczenia się, które wykracza poza granice szkół umożliwia nauczycielom radzenie sobie ze złożonością nauczania i uczenia się, jest fundamentem dla projektowania nauczania opartego na „danych empirycznych”, stanowi elementem demokratycznej szkoły, pozwala nauczycielom na postrzeganie siebie jako jednostki uczącej się oraz tworzenia własnej historii stawania się nauczycielem⁸⁰². Jednak aby wszyscy należący do sieci nauczyciele mogli czerpać te ważne korzyści z uczestnictwa w zespole, nie mogą czuć się zmuszani do współdziałania w nim⁸⁰³. Sieci są niewątpliwie istotnym elementem modelu wspomaganie szkół i doskonalenia profesjonalizmu nauczycieli, natomiast uczestnictwo w nich nie powinno być narzucone odgórnie. Nauczyciel odniesie prawdziwą korzyść z obecności w takim „węźle współpracy” tylko wówczas, gdy zaakceptuje proponowaną ofertę i obszar uczenia się oraz będzie widział sens i związek między realizowanym wyzwaniem a swoimi potrzebami. Sieci z założenia powinny być inicjatywą oddolną, świadomym działaniem wszystkich zaangażowanych uczestników, oparte na rzeczywistych działaniach pedagogicznych. Sieć musi stanowić przestrzeń do kolektywnego dzielenia się wiedzą i wytwarzania wiedzy, która może prowadzić do zmiany praktyk edukacyjnych. Koniecznym jest, aby „sztywną strukturę środowiska szkoleń i spotkań w sieci zastąpić miękkim wchodzeniem w uczącą się konwersację, przestrzeń dla krytycznej dyskusji i narracyjnej konstrukcji rzeczywistości”⁸⁰⁴. Konieczna jest zatem zmiana sposobu myślenia o tego rodzaju inicjatywach ukierunkowanych na doskonalenie współpracy oraz stanowiących wsparcie dla nauczycieli. Należy pamiętać, iż największą skuteczność uczenie się osiąga wówczas, gdy jest ono partycypacyjne,

⁸⁰² E. Filipiak, *Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli - pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 1(251), s. 38.

⁸⁰³ Podstawy organizacyjno-prawne funkcjonowania sieci normują następujące rozporządzenia: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli* (Dz.U. 2019 poz. 1045), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* (Dz.U. 2013 poz. 199), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych* (Dz.U. 2013 poz. 369).

⁸⁰⁴ E. Filipiak, *Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli...*, *op. cit.*, s. 44-45.

proaktywne oraz kooperatywne⁸⁰⁵. W odniesieniu do wsparcia nauczycieli w radzeniu sobie z codziennymi i niecodziennymi problemami w praktyce zawodowej, warto zadbać o takie przestrzenie, które skupiałyby zarówno praktyków, jak i teoretyków – przedstawicieli instytucji wspierających nauczycieli (pracownicy wyższych uczelni, bibliotek poradni psychologiczno-pedagogicznych, ośrodków doskonalenia nauczycieli, instytucji kulturalnych itp.). Sieć taką można by utożsamiać z profesjonalną grupą wsparcia, siecią profesjonalistów, którzy wspólnie z nauczycielami wyodrębnialiby, analizowali i interpretowali zdarzenia, wspólnie wypracowywaliby nowy rodzaj myślenia, który umożliwiłby im dostrzeżenie nowych możliwości działania. Współpraca w obrębie takich sieci mogłaby stanowić doskonałą okazję do doskonalenia krytycznego myślenia, refleksyjnego nastawienia wobec własnych działań czy interpretowania nowych doświadczeń i zdarzeń kryzysowych, a także rozwijała umiejętność stawiania pytań. Ponadto pozwoliłaby nauczycielowi nieustannie uświadamiać sobie, jaka jest jego złożona i rzeczywista rola i co powinien lub chciałby w niej jeszcze zmienić, poprawić czy ulepszyć. Chodzi zatem o szczególnego rodzaju refleksyjne nastawienie wobec własnych działań, o którym pisał Donald A. Schön: „refleksji w działaniu” i „refleksji nad działaniem”. Takie zachowania stymulują rozwój osobisty i zawodowy nauczyciela.

Celem sieci byłaby także systematyczna współpraca przedstawicieli instytucji oferujących wsparcie nauczycielom w celu uporządkowania doświadczeń i wiedzy, co pozwoliłoby na wyjaśnianie aktualnej sytuacji nauczycieli, wyposażenie ich w wiedzę i umiejętności pozwalające zrozumieć własne położenie, pojawiające się trudności, ich przyczyny oraz przewidywać następstwa. Wspólne działanie przedstawicieli tychże instytucji, zespołowe prowadzenie badań związanych z praktyką szkolną i doskonalenie tej praktyki oraz zaangażowane uczestniczenie w nie pozwoli kompleksowo wesprzeć nauczycieli, wzmocnić ich poczucie skuteczności zawodowej, minimalizować stres, chronić przed wypaleniem zawodowym.

Odrębną kwestią, ale niemniej istotną od samej formy wsparcia i współpracy z instytucjami pozaszkolnymi, jest sprawa kontaktów z ich przedstawicielami. Badani nauczyciele często określali wzajemne kontakty jako zbiurokratyzowane, czasem wymuszone. Warto zatem zadbać o jakość tych relacji ze względu na to, iż współpraca między szkołą a podmiotami oferującymi wsparcie nauczycielom jest ważna i potrzebna. „Pozaszkolne” kontakty nauczycieli mogą umożliwić mu zawodowe doskonalenie i rozwój, także osobisty. Jednocześnie wzajemna współpraca, „obecność” nauczycieli w instytucjach, umożliwi im pracownikom rozeznanie w przeżywanych przez nich problemach, wspólne poszukiwanie rozwiązań, sprawdzanie ich skuteczności w realnych warunkach. To znacznie wzbogaca wiedzę pedagogiczną, co nie

⁸⁰⁵ *Ibidem*, s. 39.

byłoby możliwe bez tej współpracy. Dlatego warto zadbać o satysfakcjonującą jakość tych kontaktów oraz atmosferę, zachęcającą do otwartości, działania i wymiany doświadczeń.

Różnorodne formy wsparcia nauczycieli, wymiany doświadczeń i współpracy pomiędzy szkołami i placówkami oraz nauczycielami mogą znacząco wpłynąć na poprawę ich funkcjonowania zawodowego. Przepuszczalnie wsparcie ze strony instytucji może podnieść poziom ich pewności w działaniach i wykształcić umiejętności radzenia sobie z niepokojem i wątpliwościami (szczególnie u młodych nauczycieli), wywołać poczucie bezpieczeństwa i adekwatności w zakresie pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej. Ponadto wspólne działanie pozwalałyby integrować wiedzę teoretyczną z praktyką oraz inspirować nauczycieli do doskonalenia i samokształcenia realizowanego w sposób przemyślany, systematyczny i satysfakcjonujący.

Wsparcie nauczyciela w rodzinie

Rekomendując pewne rozwiązania mające na celu poprawę systemu wsparcia nauczycieli szkół podstawowych, nie można zapomnieć o bardzo ważnym źródle, z którego nauczyciele czerpią wsparcie, mianowicie rodzinie (blisko 57% uczestniczących w badaniach nauczycieli zadeklarowało, że tak jest).

Wobec każdego wyzwania największą pomocą jest drugi człowiek, a dopiero w dalszej kolejności – instytucja⁸⁰⁶. Bez względu na to jak bardzo rozległa jest sieć kontaktów społecznych oraz jak duże grono stanowią osoby znaczące, można twierdzić, że jedną z ważniejszych ról w sieci wsparcia społecznego i zawodowego badanych nauczycieli pełni najbliższa rodzina. Indywidualny, bliski, empatyczny kontakt z drugim człowiekiem to ważny zasób wsparcia, który należy pielęgnować, traktować z uwagą i troską. Jak żadna z innych grup, w której nauczyciel funkcjonuje na co dzień, rodzina posiada możliwości, aby jej członkowie wzajemnie obdarzali się wsparciem⁸⁰⁷.

Z racji wielu problemów i trudności, które dotyczą współczesnego nauczyciela, zainteresowanie, akceptacja ze strony członków najbliższej rodziny to wielka wartość. Aby zbudować i podtrzymać takie relacje w rodzinie należy poświęcać temu czas i uwagę. Praca nie powinna zabierać życia prywatnego i odwrotnie – życie prywatne nie może dziać się kosztem pracy zawodowej. Na poziomie jednostki balans między tymi obszarami życia identyfikować należy ze zdolnością łączenia pracy z innymi wymiarami życia ludzkiego – domem, rodziną, zdrowiem, aktywnością społeczną, zainteresowaniami itd.⁸⁰⁸. Odnalezienie indywidualnego

⁸⁰⁶ K. Zielińska-Król, *Rodzina w procesie wsparcia zawodowego i społecznego osoby niepełnosprawnej*, „Labor et Educatio” 2014, nr 2, s. 80, www.ceon.pl (dostęp 8.03.2023).

⁸⁰⁷ Por. G. Filipiak, *Funkcje wsparcia społecznego w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 1999, XI, s. 131 - 143.

⁸⁰⁸ S. Lachowska, *Praca i rodzina. Konflikt, czy synergia?*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 50.

punktu równowagi na linii życie zawodowe – prywatne wymaga działań przede wszystkim na poziomie jednostki⁸⁰⁹. Chcąc zadbać o dobre relacje z domownikami/ członkami najbliższej rodziny, nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że wykorzystywanie czasu wolnego oraz „przeźreni” domowej do pracy może być źródłem konfliktów⁸¹⁰. W tym celu z pomocą przychodzi praktykowanie integrowania życia zawodowego z osobistym, bez straty dla żadnej z ról życiowych – *work-life-balance*. Oczywiście, nie jest to łatwe zadanie, wymaga praktyki, czasu i zaangażowania, ale też odpowiednich programów skierowanych do grupy zawodowej nauczycieli, w których udział mógłby umożliwić doskonalenie umiejętności potrzebnych do osiągnięcia takiego stanu. Temat ten w obszarze edukacji pojawiał się głównie w kontekście pracy zdalnej, bardziej w kategoriach porad i wskazówek dla nauczycieli, a nie długofalowych działań. W sytuacji gdy zmiany w relacjach praca – życie zawodowe przybierają postać praktyki społecznej cieszącej się coraz większą liczbą zwolenników, w obszarze edukacji działania podejmowane względem nauczycieli, ich satysfakcji z pracy, lepszego samopoczucia, dobrostanu osobistego i zawodowego chociaż są podejmowane, mają raczej charakter doraźny i incydentalny⁸¹¹.

Nawiązywanie relacji wymaga czasu, uwagi i zainteresowania drugim człowiekiem, dlatego pośpiech i brak czasu uniemożliwiają budowanie porozumienia⁸¹² czy też okazywania wsparcia. Warto zatem podjąć działania i inicjatywy promujące *work-life-balance* w środowisku nauczycielskim, zachęcające do takiego stylu życia. To ważne z punktu widzenia budowania lub utrzymania dobrostanu nauczycieli, ale też wyraz troski i zainteresowania o ich komfort psychiczny. Pozytywne relacje z członkami rodziny są istotne z punktu widzenia udzielania przez nich wsparcia nauczycielowi, co z kolei może łagodzić skutki stresu zawodowego.

Bez wątplenia proces wsparcia społecznego to proces wieloaspektowy, który w przypadku nauczycieli powinien w dużej mierze opierać się na ich zasobach oraz aktywności. Na drodze wypełniania ważnej i odpowiedzialnej misji, nauczyciel musi spełnić szereg oczekiwań oraz napotyka wiele rozmaitych trudności, dlatego warto zapewnić tej grupie zawodowej przemyślane, długofalowe i perspektywiczne działania wspierające i prewencyjne ze strony społeczeństwa, jego instytucji i podmiotów.

⁸⁰⁹ K. Pujer, *(Samo)rozwój w życiu dorosłego człowieka...*, *op. cit.*, s. 25.

⁸¹⁰ Było to szczególnie widoczne i odczuwalne w czasie przymusowej pracy zdalnej podczas lockdownu.

⁸¹¹ A. Wawrzonek, *Poczucie dobrostanu istotnym aspektem zasobów ważnych w pracy zawodowej nauczycieli*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2022, nr 23, s. 226.

⁸¹² B. Jakimiuk, *Praca nauczyciela jako obszar budowania relacji interpersonalnych*, „Szkoła - Zawód - Praca” 2016, nr 11, s. 125.

Podsumowanie i wnioski

Współczesny nauczyciel szkoły podstawowej permanentnie podlega negatywnym doświadczeniom i właściwie każdego dnia mierzy się z sytuacjami trudnymi, które generują stres. W dużej mierze jest to wynik globalnych zmian, które „nieustannie poszerzają zakres obiektywnie istniejących oraz postrzeganych subiektywnie zadań i potrzeb edukacyjnych”⁸¹³. Środowisko szkoły jako „różnorodny i kompleksowy obszar doświadczeń, jako wzorzec działań, aktywności, ról oraz międzyludzkich stosunków”⁸¹⁴, wymaga od nauczyciela konfrontacji z tym, co „inne”, „trudne”, a nawet „niemożliwe” i wchodzenia w doświadczenia, które przekraczają posiadane aktualnie możliwości i kompetencje. Biorąc pod uwagę te okoliczności, ważne jest, aby problemy nauczycieli i sygnalizowane przez nich potrzeby były dostrzegane, ponieważ ich udział w kreowaniu nowej jakości edukacji jest bezcenny.

Spółeczna świadomość trudności przeżywanych przez tę grupę zawodową skłania badaczy, teoretyków i praktyków działań edukacyjnych do poszukiwania konkretnych przyczyn komplikacji i dylematów przeżywanych przez nauczycieli, wskazując niezbędne i skuteczne rozwiązania, które należy wdrażać w celu poprawy ich funkcjonowania zawodowego. Ważne miejsce wśród sposobów umożliwiających zwiększanie poczucia bezpieczeństwa i pewności w działaniu (w obliczu wielowymiarowości procesów wychowawczych) zajmuje kwestia wsparcia społecznego kierowanego do nauczycieli. Jest to zagadnienie złożone i wieloaspektowe, tym bardziej w zglobalizowanym otoczeniu, w którym ludzie coraz częściej czują się zagubieni. Nauczyciele mierzą się obecnie z rosnącą falą oczekiwań społecznych względem szkoły przy pogłębiającej się niejasności własnej roli i niedostatkach systemu kształcenia pedagogów, co nierzadko powoduje, że – zarówno w społecznej opinii, jak i własnym subiektywnym oglądzie – mają poczucie nieadekwatności swoich kompetencji do zadań, które przed nim stoją. Stąd kwestia wsparcia społecznego nauczycieli wydaje się być niezmiernie ważna, gdyż to właśnie ta grupa pełni kluczową rolę w rozwoju innych poprzez wprowadzanie w konstruktywne doświadczenie i kreowanie zmiany⁸¹⁵. To ważne z uwagi na fakt, iż obecne systemy edukacyjne stoją przed wielkim wyzwaniem: jak przygotować uczniów na nieznaną przyszłość? Raport „Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046”⁸¹⁶, wskazuje, iż blisko 70% dzieci, które obecnie uczą się w szkole podstawowej, będzie pracowało w zawodach, które jeszcze nie istnieją. Przygotowanie ich do funkcjonowania w świecie zupełnie innym, zdigitalizowanym,

⁸¹³ M. J. Szymański, *Socjologia edukacji...*, *op. cit.*, s. 9.

⁸¹⁴ V. Noelle za: Smoter K., Sury Z., *Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki*, „Podstawy Edukacji: Graniczność, Pogranicze, Transgresja” 2017, t. 10, s. 81-98, <http://dlibra.bg.ajd.czyst.pl:8080/publication/5716> (dostęp: 5.04.2023).

⁸¹⁵ J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, *Szkola i nauczyciel...*, *op. cit.*, s. 9.

⁸¹⁶ „Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046”, www.infuture.institute (dostęp: 18.03.2023).

pozostaje w rękach aktualnie czynnych zawodowo nauczycieli. To trudne zadanie, które wymaga określonych kompetencji oraz wiedzy połączonej z refleksyjnością i krytycznym spojrzeniem na rzeczywistość oświatową oraz społeczną, a także własną, autonomiczną rolę w niej. Szczere zaangażowanie w rozwój uczniów, wspieranie ich jest zadaniem niełatwym. Jego satysfakcjonująca realizacja wymaga ponadto, aby sam nauczyciel mógł skorzystać ze wsparcia w chwilach przeżywanych trudności⁸¹⁷. Powyższy przykład to tylko jedno z wielu zadań współczesnego nauczyciela, które może budzić jego obawy, strach czy wątpliwości, co do własnych możliwości i umiejętności. Pomoc w pokonywaniu kryzysów i mierzenia się z trudnymi doświadczeniami zawodowymi nauczycieli szkół podstawowych to zadanie wielu podmiotów – centralnych, lokalnych, ale i instytucjonalnych czy nieinstytucjonalnych. To także wspólne zadanie całego społeczeństwa, ponieważ „dobrostan psychiczny nauczycieli leży szczególnie w interesie społecznym. Jest on bowiem bezpośrednio związany z jakością ich pracy na rzecz uczniów i całej społeczności lokalnej”⁸¹⁸. Jedynie dobrze funkcjonujący nauczyciele, odczuwający satysfakcję z wykonywanego zawodu oraz mogący liczyć na wsparcie społeczne, będą w stanie przygotować dzieci i młodzież do pracy zawodowej i różnorodnej aktywności społecznej, radzenia sobie w świecie otwartym, ale bardzo zmiennym i zaskakującym.

Niniejsza dysertacja ma na celu ukazanie specyfiki wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych oraz identyfikację czynników indywidualno-demograficznych warunkujących postrzeganie przez nich wsparcia. Do podjęcia analizy tych kwestii przyczyniły się aktualność i waga problemu oraz niedostatek opracowań poświęconych temu zagadnieniu (szczególnie w warstwie empirycznej), mimo że wsparcie społeczne uznaje się także w zawodzie nauczyciela za bufor ochronny przed stresem, depresją i wypaleniem zawodowym⁸¹⁹. Zebranie informacji wymagało zastosowania różnorodnych narzędzi badawczych. Ważne okazały się wypowiedzi dyrektorów, pedagogów i psychologów szkolnych, a także przedstawicieli instytucji realizujących działania wspierające wobec nauczycieli, odnotowane w trakcie prowadzonych wywiadów.

Należy podkreślić, iż zaniedbania w procesie wsparcia nauczycieli, ignorowanie ich potrzeb w tym zakresie, czy też działania niespójne, przypadkowe i chaotyczne ze strony osób i instytucji mających takie wsparcie nauczycielom świadczyć, działają pośrednio na szkodę także uczniów, a co się z tym wiąże – całego społeczeństwa. Dlatego kwestia doskonalenia i optymalizacji systemu wsparcia nauczycieli nie powinna być traktowana w charakterze

⁸¹⁷ Por. B. har Lam, *Social support, well-being, and teacher development*, Springer, Singapore 2019, s. 279-312.

⁸¹⁸ M. Szczygieł, *Stres w pracy nauczyciela - wybrane uwarunkowania*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2020, nr 2(18), s. 312.

⁸¹⁹ K. Turner, M. Thielking, N. Prochazka, *Teacher wellbeing and social support: a phenomenological study*, „Educational Research” 2022, vol. 64, s. 77.

postulatów czy propozycji, ale konieczności, ponieważ „od nauczyciela XXI wieku żąda się władania obszernym zasobem wiedzy przedmiotowej, pedagogicznej, społecznej i z zakresu kultury”⁸²⁰, muszą być refleksyjnymi twórcami i profesjonalistami. W obliczu tak wielu rozmaitych zadań i oczekiwań wobec współczesnych nauczycieli konieczne staje się ich wsparcie w skutecznym wykonywaniu określonych zadań zawodowych. Diagnoza dotycząca wybranych obszarów niewydolności, trudności i niemocy nauczycieli, wymagających pomocy i wsparcia, nie powinna ograniczać się jedynie do wskazania niedostatków i rosnących potrzeb, ale także do podkreślenia zasobów pedagogów (w tym indywidualnych możliwości regulowania i rozwiązywania powstałych napięć i trudności) oraz potencjału środowiska ich pracy, aby wykorzystać je do niwelowania oraz przezwyciężania negatywnych skutków sytuacji trudnych. Zasadne staje się lokowanie źródeł wsparcia w strukturach formalnych i nieformalnych, w obrębie których istnieje możliwość zaspokajania wielu rozmaitych potrzeb. Formy tego wsparcia powinny wykraczać poza konwencjonalny, tradycyjny model stosowanych do tej pory rozwiązań, co wynika z dynamicznych zmian społecznych oraz gwałtownie zmieniającego się położenia samych nauczycieli ze względu na „splot uwarunkowań rzutujących na ich życie osobiste i zawodowe”⁸²¹. System wsparcia nauczycieli musi być reaktywny – powinien nadążać za zmieniającymi się warunkami pracy i życia, potrzebami społeczeństwa czy aktualnymi oczekiwaniami pod adresem szkoły. Szybkie reagowanie na nowe potrzeby grupy zawodowej nauczycieli, dostrzeganie ich problemów, trudności, ale też wykorzystywanie ich potencjału do udzielania wsparcia innym jest zadaniem ważnym, wymagającym czujności i aktywności oraz współpracy wielu podmiotów.

„Współczesny nauczyciel ma do spełnienia poważne zadania, gdyż powinien być promotorem dokonujących się zmian, orędownikiem demokracji, humanizmu, tolerancji. Od niego w dużej mierze zależeć będzie proces kształtowania się jednostek odpowiedzialnych za losy innych ludzi, różnych grup społecznych i narodów, jakość naszego życia i przyszłych pokoleń”⁸²². Na drodze wypełniania tej jakże ważnej i odpowiedzialnej misji musi spełnić szereg oczekiwań, a jednocześnie napotyka wiele rozmaitych trudności. W związku z tym często odczuwa potrzebę wsparcia, poszukuje źródeł, z których mógłby je uzyskać. W perspektywie przyszłości, która jawi się jako pełna niespodzianek, zaskoczeń, dynamicznych zwrotów akcji, niepewności, ale też trudności, kwestia wsparcia nauczycieli nabiera szczególnego znaczenia. Mapa Trendów 2023 – autorskie narzędzie Infuture Institute⁸²³ (które zestawia najważniejsze megatrendy i trendy w trzech perspektywach czasowych: krótko-, średnio- i długoterminowej), wskazuje,

⁸²⁰ R. J. Arends, *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.

⁸²¹ J. Madalińska-Michalak, *Pedeutologia...*, *op. cit.*, s. 11.

⁸²² S. Korczyński, *Nauczyciel w procesie przemian...*, *op. cit.*, s. 41.

⁸²³ <https://infuture.institute/mapa-trendow/> (dostęp: 18.03.2023).

w jakim kierunku podąża świat oraz odzwierciedla jego złożoność. Pokazuje świat, który jest światem „i-i”, a nie światem „albo-albo”, na wielu poziomach – społecznym, politycznym, gospodarczym, a nawet biologicznym. „Wiele rzeczy wykluczających się występuje w nim jednocześnie i jest to wyzwanie, z którym musimy dziś sobie radzić”⁸²⁴. W takiej rzeczywistości – skomplikowanej, dychotomicznej i niejasnej ma zadanie odnaleźć się współczesny nauczyciel. W związku z tym w jego funkcjonowaniu mogą pojawiać się kryzysy wpływające na dobrostan psychiczny. Aby zapobiegać pojawiającym się trudnościom bądź łagodzić ich następstwa, konieczny jest skuteczny system wsparcia nauczycieli. Całokształt działań wspierających powinien obejmować już etap kształcenia nauczycieli, by przyszli pedagodzy czuli silne przekonanie, że kompetencje nie są dane raz na zawsze, a ich zestaw nie jest „zamkniętą” listą, że wciąż weryfikuje je praktyka i przeobrażenia świata, w którym funkcjonują. To znacznie ułatwi mierzenie się z pojawiającymi się wyzwaniami. Sprawą niezmiernie istotną jest także tworzenie odpowiednich warunków pracy dla nauczycieli – infrastruktury, wyposażenia w niezbędny sprzęt i pomoce dydaktyczne, wynagradzania i motywowania uczących. Są to działania istotne z punktu widzenia tworzenia optymalnych warunków pracy, minimalizowania obciążeń zawodowych oraz sytuacji stresujących nauczycieli, którzy dość często nie czują się wystarczająco kompetentni w pełnieniu narzuconych im ról i zadań.

W obecnej sytuacji społecznej warto podkreślać konieczność i zasadność wsparcia nauczycieli szkół podstawowych jako elementu budowania ich dobrostanu oraz położyć akcent na zmiany w świadomości społecznej dotyczącej wagi i odpowiedzialności związanej z tym zawodem. Konieczne jest przemyślenie pewnych zmian organizacyjnych w zakresie wsparcia tej grupy zawodowej w celu poprawy jej kondycji, która na przestrzeni lat odzwierciedli się także w kondycji całego społeczeństwa.

Obecna sytuacja nauczycieli, nie tylko szkół podstawowych, jest niełatwa. Autorka zdaje sobie sprawę, iż od czasu przeprowadzenia badań wiele okoliczności zmieniło się i prawdopodobnie w tej chwili wyniki mogłyby np. odzwierciedlać wyraźniej zaniepokojenie badanych sytuacją ekonomiczną w kraju, a co się z tym wiąże niepokój wynikający z własnego położenia finansowego (w przeprowadzonych badaniach ten czynnik nie wpływał znacząco na odczuwanie stresu u nauczycieli szkół podstawowych). Nastroje wśród kadry pedagogicznej odzwierciedlają ogólną atmosferę panującą w społeczeństwie, wynikającą z komplikujących się warunków życia. Nauczycielom bardzo często towarzyszą przy tym zazwyczaj intensywne emocje wzmacniające ponoszone koszty psychiczne, a nawet wzbudzają w nich poczucie bezradności. To rezultat czasu, w jakim przychodzi im działać⁸²⁵. Opisane okoliczności

⁸²⁴ <https://hatalaska.com/2023/02/21> (dostęp: 18.03.2023).

⁸²⁵ K. Polak, *Bezradność nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 7-8.

dowodzą, jak wielorako uwarunkowana jest praca nauczycieli, w jakich okolicznościach są zobowiązani wypełniać przypisane zadania, jakie realia ustanawiają jego kondycję. Refleksja w tym zakresie jest niezbędna.

Autorka pracy ma świadomość subiektywnego potraktowania podjętego tematu, nie uzurpuje sobie praw do wyczerpania tematyki wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych. Uzyskane wyniki poszerzają wiedzę na temat znaczenia i uwarunkowań wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych. Rozstrzygnięcia przeprowadzonego badania mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych poszukiwań badawczych w tym zakresie oraz opracowania skutecznego systemu wsparcia nauczycieli szkół podstawowych. Rozważania na temat kondycji współczesnego nauczyciela powinny każdorazowo uwzględniać kwestie jego wsparcia, ponieważ jest ono potrzebne, a nawet niezbędne w budowaniu odporności na zmieniające się i komplikujące warunki funkcjonowania zawodowego.

Bibliografia

1. Aouli B., *Pomoc psychologiczna online*, Oficyna Wydawnicza Mirosław Wrocławski, Bydgoszcz 2008.
2. Arends R. J., *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
3. Arslan R., Acar B. N., *A research on academics on life satisfaction, job satisfaction, and professional burnout*. Suleyman Demirel University, „Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences” 2013, 18(3), pp. 281-298.
4. Arslanow B., *Rola psychologa szkolnego w udzielaniu wsparcia nauczycielowi*, [w:] T. Rongińska, W. Gaida, U. Schaasmidt (red.), *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, Uniwersytet Potsdam, Zielona Góra - Potsdam 1998, ss. 57-59.
5. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
6. Babiuch M., *Jak pracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
7. Banach C., Jarowiecki J., Nowecki, B., *Edukacja nauczycielska w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych w roku akademickim 1994/95*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996.
8. Banach C., *Edukacja. Wartość. Szansa. Wybór prac z lat 1995-2001*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.
9. Banach C., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
10. Bandura A., *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Prentice - Hall, New York 1986.
11. Bandura A., *Human agency in social cognitive theory*, “American Psychologist” 1989, no 37, pp. 1175-1184.
12. Bandura A., *Self-efficacy. The exercise of control*, Freeman, New York 1997.
13. Bańka A., Orłowski K., *Makiawelizm nauczyciela jako przyczyna i skutek kryzysu zawodowego oraz funkcjonalnego szkoły*, [w:] K. Popiołek, A. Bańka, K. Balawajder (red.), *Człowiek w obliczu zagrożeń współczesnej cywilizacji. Społeczna Psychologia Stosowana*, t. 2, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, WSPS Wydział Zamiejscowy w Katowicach, Poznań - Katowice 2014, ss. 196-209.
14. Barańska M., Wawer P., *Sieci współpracy i samokształcenia w doskonaleniu nauczycieli jako nowa przestrzeń edukacyjna hybrydowego świata*, „Meritum” 2019, nr 2(53), ss. 103-113.
15. Barta A., Siatka E., *Wirtualny system społecznego wsparcia dla budowania pozytywnych relacji międzyludzkich w świecie rzeczywistym*, „Studia Informatica – Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2011, nr 2, ss. 207-219.
16. Bartkowiak G., *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
17. Bartosz B., *Znaczenie społecznego wsparcia w przewycięzaniu problemów*, „Prace Psychologiczne” 1992, XXVIII, ss. 43-46.

18. Bauman Z., *Kultura i społeczeństwo. Preliminaria*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
19. Bauman Z., *Globalizacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
20. Bauman Z., *Tożsamość. rozmowy z Benedetto Vecchim*, Tłum. E. Klekot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
21. Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej rzeczywistości*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
22. Beck U., *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum: S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.
23. Beck U., *Spoleczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa 2012.
24. Becker-Pestka D., Kołodziej J., Pujer K., *Rozwój osobisty i zawodowy. Wybrane problemy teorii i praktyki*, EXANTE, Wrocław 2017.
25. Bednarski H., *Rola i pozycja społeczna nauczyciela*, [w:] J. Iwanek, *Ludzie, instytucje, idee. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi dr. hab. Januszowi Sztumskiemu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997, ss. 165-175.
26. Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
27. Białyszewski H., *Teoretyczne problemy sprzeczności i konfliktów społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
28. Bogaj A., *Konsekwencje procesu globalizacji w edukacji*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacyjne problemy czasu globalizacji. W dialogu i perspektywie*, TransHumana, Białystok 2003, ss. 37-46.
29. Borgosz E., Żmijewska-Kwiręg S., *Szkoła na nowo. Uczenie się współpracy i we współpracy*, Fundacja Szkoła z Klasą, Warszawa 2017.
30. Borowska A., *Kształcenie dla przyszłości*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
31. Borucka A., Pisarska A., *Koncepcja resilience – czyli jak można pomoc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*, [w:] *Nowe wyzwania w wychowaniu i profilaktyce. Materiały konferencyjne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, ss. 82-96.
32. Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką?”*, Raport Klubu Rzymskiego, PWN, Warszawa 1982.
33. Brach B., *Dla kogo moja praca ma sens? Poczucie sensu pracy w perspektywie teorii Społecznego Przetwarzania Informacji I. Salancika i J. Pfeffera*, [w:] J. Cewińska, A. Krejner-Nowecka, S. Winch (red.), *Zarządzanie kapitałem ludzkim - wyzwania*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2020, ss. 293-310.
34. Bruhn J. G., Philips B., *Measuring social support: A synthesis of current approaches*, “Journal of Behavioral Medicine” 1984, No 7, pp. 151-164.
35. Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań - Toruń 1994.
36. Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN,

- Warszawa 1996.
37. Buczek I., Silikowska A. (red.), *Dobrostan pomorskiego nauczyciela*, tom XIX, Centrum Edukacji Nauczyciela w Gdańsku, Gdańsk 2020.
 38. Bulska J. (red.), *O potrzebie edukacji zdrowotnej kobiet. W świetle badań społeczno-pedagogicznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
 39. Bulska J., *Znaczenie systemów społecznych wspierających zdrowie i samopoczucie współczesnego człowieka*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2017, z. 112, ss. 61-70.
 40. Caplan G., *Środowiskowy system oparcia a zdrowie jednostki*, „Nowiny Psychologiczne” 1984, nr 2-3, ss. 92-114.
 41. Caplan G., *System oparcia*, [w:] W. Widłak (red.), *Pomoc nieprofesjonalna i grupy wzajemnej pomocy*, Wydawnictwo PTP, Warszawa 1987, ss. 5-33.
 42. Chłoń-Domińczak A., Kamieniecka M., Trawińska-Kiondor K., Pawłowska M., Rynko M., *Popyt na kompetencje i kwalifikacje oraz ich podaż - wnioski z badań*, Instytut Badań Pedagogicznych, Warszawa 2015.
 43. Chodkowska M., Suprewicz J., Wiewiórowska M., *Pojęcie, treść i struktura roli społecznej*, [w:] „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 1978/ 1979, Vol. III/IV, ss. 315-328.
 44. Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Poczucie skuteczności a preferowane strategie wychowawcze nauczycieli*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008, ss. 91-106.
 45. Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
 46. Chudzicka A., *Potrzeba afiliacji i otrzymywane wsparcie społeczne u osób bezrobotnych*, „Chowanna” 1998, T. 1(10), ss. 60-68.
 47. Chudzicka-Czupała A., *Bezrobocie. Różne oblicza wsparcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
 48. Cieplewski Z., *Nauczyciel, szkoła, stres: implikacje biomedyczne i psychofizjologiczne*, [w:] I. Buczek, A. Silikowska (red.), *Dobrostan pomorskiego nauczyciela*, tom XIX, Centrum Edukacji Nauczyciela w Gdańsku, Gdańsk 2020, ss. 23-26.
 49. Cieśleńska B., *Odpowiedzialność zawodowa nauczyciela. Studium teoretyczno-empiryczne*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk 2019.
 50. Cieśleńska B., Wiśniewska E. (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w teorii i praktyce szkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, Płock 2020.
 51. Cohen S., Underwood L. G., Gottlieb B. H. (red.), *Social Support and Intervention. A Guide for Health and Social Scientists*, Oxford University Press, New York 2000.
 52. Creswell J. W., *Projektowanie badań naukowych: metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
 53. Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2006.
 54. Cybal-Michalska A., *W stronę globalnej cywilizacji przyszłości – o potrzebie twórczego*

- dialogu z przyszłością*, „Ars Inters Culturas” 2010, nr 1, ss. 11-22.
55. Cybal-Michalska A., *Spółczesność globalnej zmiany i kondycja współczesnego człowieka – przyczynek do dyskusji nad ideą homo explorans*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, ss. 15-31.
 56. Czaja K., *Nauczycielski model kompetencji – odpowiedź na współczesne wyzwania*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2016, nr 2(109), ss. 61-72.
 57. Czapiński J., *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, Pracownia Testów Psychologicznych. Piłskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1994.
 58. Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje nauczyciela w pedagogice emancypacyjnej*, [w:] A. de Tchorzewski, *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczyciela w okresie przemian historycznych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, filia w Białymstoku, Bydgoszcz 1993, ss. 207-217.
 59. Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997.
 60. Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja: słowo kluczowe, czy wytrych w edukacji?*, „Neodidagmata” 1999, XXIV, ss. 53-66.
 61. Czerepaniak-Walczak M., *Jak wspierać nieoczekujących wsparcia?*, [w:] M. Piorunek (red.), *Spółeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Koncepcje – dyskursy – inspiracje*, Tom 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, ss. 47-57.
 62. Czeropska M., *O kształceniu kompetencji ewaluacyjnych nauczycieli*, [w:] A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997, ss. 306-319.
 63. Dalgard O. S., Bjørk S., Tambs K., *Social support, negative life events and mental health*, “The British Journal of Psychiatry” 1995, 166(1), pp. 29-34.
 64. Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
 65. Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji*, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.
 66. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998.
 67. Denek K., Kuźniak I., *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Eruditus, Poznań 2001.
 68. Denek K., Kamińska A., Oleśniewicz P. (red.), *Edukacja jutra. Problemy edukacji jutra w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Humanitas, Sosnowiec 2012.
 69. Denzin N. K., Lincoln Y. S., *Metody badań jakościowych*, tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
 70. Długosz P., *Trauma pandemii Covid-19 w polskim społeczeństwie*, CeDeWu, Warszawa 2021.
 71. Dróżka W., *Triangulacyjna perspektywa badań w pedagogice*, [w:] A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa-Kielce 2001, ss. 271-283

72. Dudek B., Koniarek J., *Wsparcie społeczne jako modyfikator procesu stresu – wybrane problemy teoretyczne i narzędzie pomiaru*, „Medycyna Pracy” 2003, nr 54(5), ss. 427-434.
73. Dunkel-Schetter C., Lazarus R., Folkman S., *Corelates of social support receipt*, “Journal Of Personality and Social Psychology” 1987, 53(1), pp. 71-80.
74. Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel w okowach czasu globalizacji*, [w]: A. Karpińska (red.). *Edukacyjne problemy* A. Karpińska (red.), *Edukacyjne problemy czasu globalizacji. W dialogu i perspektywie*, TransHumana, Białystok 2003, ss. 75-85.
75. Dykcik W., *System wspomagania społecznego rodzin niewydolnych wychowawczo*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1988.
76. Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1995.
77. Dziemianowicz M., Gołębnik B. D., Kwaśnica R., *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.
78. Ekman P., Davidson R. J. (red.), *Natura emocji*, przekł. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998.
79. Elsner D. (red.), *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013.
80. Elsner D., *Potrzeby w doskonaleniu nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły” 2019, nr 8, ss. 16-18.
81. Falender C. A., Shafranske E. P., *Clinical supervision: a competency based approach*, American Psychological Association, Washington D. C 2004.
82. Fengler J., *Pomaganie mężczyz. Wypalenie w pracy zawodowej*, przeł. K. Pietruszewski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
83. Felner R. D., Jason L. A., Moritsugu J. N, Farber S. S. (red.), *Preventive Psychology*, Pergamon Prress, New York 1983.
84. Ferenz K., Żukiewicz A., *Wychowawca w roli edukatora do świadomego obywatelstwa*, [w:] K. Ferenz, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, ss. 91-98.
85. Ferreira M., Grewiński M., Reis-Jorge J., *Superwizja jako instrument rozwoju zawodowego w służbach społecznych*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2014.
86. Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
87. Filipiak G., *Funkcja wsparcia społecznego w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1999, XI, ss. 131-144.
88. Filipiak E., *Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 1(251), ss. 33-46.
89. Frączek A., Kofta M., *Frustracja i stres psychologiczny*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1975, ss. 358-363.
90. Friedman I. A., *Multiple pathways to burnout: Cognitive and emotional scenarios*

- in teacher burnout*, "Anxiety, Stress and Coping" 1996, no 9, pp.245-259.
91. Fukuyama F., *Koniec historii*, Zysk i S-ka, Warszawa 1992.
 92. Furmanek W., *Nowa praca nauczycieli. Nowy nauczyciel wyzwaniem dla pedagogiki*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna” 2020, nr 5, ss. 333-359.
 93. Gajdzica Z., *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
 94. Ganster D. C., Victor B., *The impact of social support on mental and physical health*, "British Journal of Medical Psychology" 1988, 61(1), ss. 17-36.
 95. Garbacik Ż., *Stres w pracy nauczyciela*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2018, nr 1, ss. 109-126.
 96. Garbacik Ż., *Stres zawodowy jako wyzwanie współczesnego rynku pracy. Praktyczne aspekty radzenia sobie*, [w:] S. M. Kwiatkowski, M. Piorunek (red.), *Jednostka – edukacja – organizacja wobec przemian rynku pracy*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020, ss. 273-289.
 97. Gaś Z. B., *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Śląsk Wydawnictwo Naukowe, Katowice 1999.
 98. Gaś Z. B., *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
 99. Gaś Z. B., *Poczucie skuteczności profesjonalnej nauczycieli o różnym stażu w zawodzie*, „Przegląd Psychologiczny” 2002, tom 45, nr 1, ss. 57-58.
 100. Gaś Z. B. (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*, Fundacja „Masz szansę”, Lublin 2004.
 101. Gawęł-Luty E., *Nauczyciel wobec współczesnej rzeczywistości społecznej*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, ss. 23-37.
 102. Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
 103. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. >>Ja<< i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
 104. Gmoch R., Krasnodębska A. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005
 105. Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993.
 106. Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań naukowych pedagogicznych*, T. 2, *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2007.
 107. Goodwin R., Costa P., Adonu J., *Social support and its consequences. Positive and deficiency values and their implications for support and self - esteem*, "British Journal of Social Psychology" 2004, 43(3), pp. 465-74.
 108. Golding W., *Widzialna ciemność*, Czytelnik, Warszawa 1986.
 109. Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
 110. Gołębiak B. D., Nowosad I., *Rozwój profesjonalizmu nauczycieli w procesie kształcenia*

- i doskonalenia. Inspiracje światowej klasy systemów edukacji*, [w:] S. M. Kwiatkowski, *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, ss. 420-460.
111. Gorzeńska O., *Projekt zmiana. Od frustracji do satysfakcji pracy w szkole*, Wydawca: Oktawia Gorzeńska, Gdynia 2021.
 112. Górniewicz J., *Metafizyka wsparcia społecznego – od tolerancji do pomocy*, „Wychowanie Na Co Dzień” 1997, nr 3, ss. 16-18.
 113. Granoszevska-Babińska D., Czerwonka D. *Wspomaganie rozwoju szkół. Projekt systemowy*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 7, ss. 68-73.
 114. Greenwood G., Olejnik S., Parkay F., *Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics*, “Journal of Research and Development Education” 1990, No 2, pp. 102-107.
 115. Grotowska-Leder J. (red.), *Sieci wsparcia społecznego jako przejaw integracji i dezintegracji społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
 116. Grzegorzewska M. K., *Stres w zawodzie nauczyciela: specyfika, uwarunkowania, następstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
 117. Grzegorzewska M. K., *Wpływ zmian wynikających z reformy oświaty na poziom stresu w grupie zawodowej nauczycieli*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, ss. 69-82.
 118. Grzegorzewska M. K., *Stres w zawodzie nauczyciela wynikający ze zmian w przestrzeni edukacyjnej i rzeczywistości społecznej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2018, vol. 6, nr 2(12), ss. 379-386.
 119. har Lam B., *Social support, well-being, and teacher development*, Springer, Singapore 2019.
 120. Harari Y. N., *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2018.
 121. Hart D. A., *Adrenalina a stres*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 2005.
 122. Haslam A. S., *Psychology in organizations, The Social Identity Approach*, Sage Publications, London 2001.
 123. Hatałska N., *Wiek paradoksów. Czy technologia nas ocali?*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2021.
 124. Heine M. (red.), *Następstwa dysfunkcyjności rodziny*, „Acta Universitatis Wratislaviensis no 1902, Prace Pedagogiczne”, CXVII, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997.
 125. Henderson N., Milstein M., *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*, Corwin Press, Thousand Oaks 1996.
 126. Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
 127. Hobfoll S., *Stres, kultura i społeczność: psychologia i filozofia stresu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
 128. Hobsbawm E., *Wiek skrajności. Spojrzenie na krótkie dwudziestolecie*, Politeja, Warszawa 1994.
 129. House J. S., *Work, Stress, and Social Support*, Addison - Wesley, London 1981.

130. Hołyst B., *Człowiek w sytuacji trudnej*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Spoleczeństwo Demokracja Edukacja. Nowe Wyzwania w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000, ss. 86-94.
131. Hryniewicz J., *Spoleczeństwo ryzyka. Teoria, model, analiza krytyczna*, „Przegląd Socjologiczny” 2014, tom 63(LXIII), z. 2, ss. 9-33.
132. Iwanek J., *Ludzie, instytucje, idee. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi dr. hab. Januszowi Sztumskiemu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997.
133. Jagier A., Kwiatkowski S. T., Szurowska B., *Nauczyciel w obliczu szans i zagrożeń współczesnego świata*, Difin, Warszawa 2021.
134. Jakimiuk B., *Praca nauczyciela jako obszar budowania relacji interpersonalnych*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2016, nr 11, ss. 118-128.
135. Jakimiuk B., *Wsparcie społeczne w miejscu pracy jako czynnik kształtujący satysfakcję zawodową*, [w:] A. Skowrońska-Pućka, J. Kozielska (red.), *Spoleczne i jednostkowe konteksty pracy, wsparcia społecznego, poradnictwa. Przyczynki empiryczne – praktyka społeczna*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, ss. 207-220.
136. Jancarz-Łanczkowska B., Potyrała K., *Ścieżki kariery zawodowej i kompetencje nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2020.
137. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
138. Jarmużek J., *Kompetencje społeczne nauczyciela a skuteczność pracy w szkole*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 30, ss. 213-227.
139. Jasiński Z., Lewowicki T. (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000.
140. Jasiński Z., *Kształtowanie refleksyjności nauczycieli poprzez badania nad zawodem*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, Tom 1, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Kalisz 2007, ss. 121-130.
141. Jaworska J., *Inicjatywność i przedsiębiorczość jako kompetencja kluczowa (nauczyciela) XXI wieku*, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze” 2018, nr 573(8), ss. 3-10.
142. Jaworowska-Obłój Z., Skuza B., *Pojęcie wsparcia społecznego i jego funkcje w badaniach naukowych*, „Przegląd Psychologiczny” 1986, t. XXIX, nr 3, ss. 733-745.
143. Jick T., *Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action*, “Administrative Science Quartely” 1979, 24(4), pp. 602-611.
144. Junik W., *Koncepcja rezyliencji w praktyce andragogicznej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2012, nr 1, ss. 76-83.
145. Kacperczyk A., *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006.
146. Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, Zakład Narodowy Ossolińskich - Wydawnictwo PAN, Wrocław 1972.
147. Kamińska M., *Nauczyciel dla zmiany czy zmiana dla nauczyciela? – pedeutologiczne aspekty przemian edukacyjnych i społecznych*, [w:] J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Bartus (red.), *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2014, s. 249-261.

148. Kampka F., *Pandemia jako czynnik zmiany społecznej. Rodzina a rynek pracy i edukacja*, „Family Forum” 2022, nr 11, ss. 51-69.
149. Kantowicz E. (red.), *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1997.
150. Kapica M., *Nauczyciel zdrowia w okresie cywilizacyjnego przełomu*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000, ss. 27-42.
151. Kaplan P. S., *Educational Psychology for Tomorrow's Teacher*, West Publishing Co, 1990.
152. Kargul J., *Nauczyciel w świecie ponowoczesnym*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000, ss. 43-47.
153. Karpińska A. (red.), *Edukacyjne problemy czasu globalizacji. W dialogu i perspektywie*, TransHumana, Białystok 2003.
154. Karpińska A., Zińczuk M., Kowalczyk K. (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021.
155. Kawalec P., *Metody mieszane w kontekście procesu badawczego w naukoznawstwie*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2014, nr 1(199), ss. 3-22.
156. Kawula S., *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności*, „Wychowanie Na Co Dzień” 1996, nr 10-11(37-38), ss. 14-17.
157. Kawula S., *Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*, [w:] Problemy Opiekuńczo - Wychowawcze, 1996, nr 1, ss. 6-7.
158. Kawula S., *Spirala życzliwości: od wsparcia do samorozwoju*, [w:] E. Kantowicz (red.), *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1997, ss. 11-17.
159. Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2004.
160. Kawula S. (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
161. Kelloway E., Day A., *Building Healthy Workplaces: Where We Need to Be*, “Canadian Journal of Behavioural Science” 2005, No 37, pp. 309-312.
162. Kelly L.A., Berthelsen D.C., *Preschool teachers; experiences of stress*, “Teaching and Teacher Education” 1995, 11(4), pp. 345-357.
163. Kmiecik-Baran K., *Skala wsparcia społecznego. Teoria i właściwości psychometryczne*, „Przegląd Psychologiczny” 1996, tom 38, nr 1-2, ss. 201-214.
164. Krawczyńska-Butrym Z., (red.), *Wsparcie społeczne w zdrowiu i chorobie*, Wydawnictwo Medyczne DNŚSzM, Warszawa 1994.
165. King G., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
166. Koć-Seniuch G. (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, Trans Humana, Białystok 1995.
167. Kocór M., *Szkoła jako miejsce wsparcia w trudnych sytuacjach*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 1(23), ss. 218-224.

168. Kocór M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Diagnoza, wsparcie profilaktyka*, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego & Towarzystwo Naukowe „Societas Vistulana”, Kraków 2019.
169. Komorowska H., *Metody badań empirycznych w Glottodydaktyce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
170. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
171. Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
172. Korczyński S. (red.), *Nauczyciel epoki przemian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
173. Korczyński S. (red.), *Nauczyciel i uczeń w zreformowanej szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
174. Korczyński S., *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
175. Korzon A., *Kształcenie integracyjne niepełnosprawnych a kompetencje nauczyciela*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, ss. 45-49.
176. Kossak-Główniczewski K., *Edukacja regionalna – pytania o realizację*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań - Toruń 1994, ss. 244-264.
177. Kotusiewicz A., Koć-Seniuch G., Niemiec J. (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Wydawnictwo Żak, Warszawa - Białystok 1997.
178. Kowal S., *Kompetencje i rozwój zawodowy nauczyciela*, „Wychowawca” 2020, 2(322), ss. 8-9.
179. Kowaleski J. T., Szukalski P. (red.), *Nasze starzejące się społeczeństwo. Nadzieje i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.
180. Kowolik P., *Zmiany w edukacji, dla edukacji i przez edukację*, [w:] J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Bartuś (red.), *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2014, ss. 11-22.
181. Kowalska D., *Belfrzy*, Wielka Litera, Warszawa 2019.
182. Kozłowski T., *Kultura organizacyjna szkoły*, „Meritum” 2019, nr 2(53), ss. 22 - 30.
183. Kozłowski W., *Poczucie własnej skuteczności zawodowej*, „Edukacja” 2014, nr 4(129), ss. 36-49.
184. Krajewska A., *Role nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, Trans Humana, Białystok 1995, ss. 63-80.
185. Krajewski M., *Konsumpcja i współczesność. O pewnej perspektywie rozumienia świata społecznego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997, nr 3, ss. 3-24.
186. Krause A., *Ryzyko osłabienia wsparcia społecznego jako podstawowy dylemat*

- współczesnej rehabilitacji, [w:] Z. Palak, Z. Bartkiewicz (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UMCS, Lublin 2004, ss. 47-54.
187. Krawcewicz S., *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Książka i Wiedza, Warszawa 1979.
188. Kropińska I., *Kształtowanie kompetencji nauczyciela w zakresie edukacji zdrowotnej wobec nowego paradygmatu nauki o zdrowiu*, [w:] M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2002, ss. 380-387.
189. Kubala-Kulpińska A., *Superwizja w edukacji. Czy to możliwe?*, „Głos Pedagogiczny” 2018, czerwiec (100), ss. 18-22.
190. Kubiak H. i in. (red.), *Encyklopedia socjologii. Suplement*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.
191. Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
192. Kubinowski D., Chutorański M., *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
193. Kukołowicz T., Nowak M. (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997.
194. Kulawska E., *Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Forum Pedagogiczne” 2017, nr 2, ss. 237-251.
195. Kuszak K., *Jaką lekcją jest doświadczenie epidemii Covid-19?*, [w:] K. Kuszak (red.), *Covid -19. Nowe wyzwania dla nauczyciela, ucznia i rodzica*, nr 1, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2020, ss. 9-23.
196. Kutrowska B., *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, ss. 49-60.
197. Kwatera A., *Edukacja w zmiennej współczesności*, [w:] J. M. Łukasik, K. Jagielska, S. Kowal (red.), *W poszukiwaniu dróg. Refleksje na kanwie relacji mistrz – uczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020, ss. 207-219,
198. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganie nauczyciela w rozwoju*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), „Studia Pedagogiczne” 1995, LXI, ss. 9-43.
199. Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
200. Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
201. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
202. Kwiatkowski P., *Wsparcie od partnera życiowego a stres zawodowy nauczyciela - wychowawcy*, [w:] M. Heine (red.), *Następstwa dysfunkcyjności rodziny*, „Acta Universitatis Wratislaviensis: Prace Pedagogiczne”, tom CXVII, Wrocław 1997, ss. 67-78.

203. Kwiatkowski S. M. (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.
204. Kwiatkowski S. M., Piorunek M. (red.), *Jednostka – edukacja – organizacja wobec przemian rynku pracy*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020.
205. Kwiatkowski S. M. (red.), *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021.
206. Kwiatkowski S. T., *Radzenie sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela – raport z badań*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2018, vol. XXXI, nr 3, ss. 133-162.
207. Kwiatkowski S. T., Nowosad I., *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze. Między utopijną wizją a rzeczywistością*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 47, ss. 147-171.
208. Kwiatkowski S. T., *Nowoczesne technologie i cyberprzestrzeń w zawodzie nauczyciela*, [w:] A. Jagier, S. T. Kwiatkowski, B. Szurowska, *Nauczyciel w obliczu szans i zagrożeń współczesnego świata*, Difin, Warszawa 2021, ss. 64-88.
209. Kwiecińska R., Szymański M. J. (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
210. Kwiecińska R., Łukasik J. (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.
211. Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1990.
212. Kwieciński Z., *Tropy, ślady, próby*, Poznań - Olsztyn 2000.
213. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
214. Kwieciński Z., *Nauczyciel w gruzach starego świata*, [w:] J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, ss. 175-179.
215. Kubinowski D., Chutorąński M. (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
216. Kukołowicz T., Nowak M. (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997.
217. Lachowska S., *Praca i rodzina. Konflikt, czy synergia?*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
218. Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1999.
219. Lewicki A., *Psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
220. Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S., *Edukacja wobec ładu społecznego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
221. Lewowicki T., *O kształceniu nauczycieli – esej ponownie przypominający słabości i zawierający sugestie dróg poprawy*, [w:] S. M. Kwiatkowski, *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 28-43.
222. Leżańska W., Feliniak A., (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmian społeczno -*

- kulturowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
223. Leżucha M., *Szkoła i nauczyciel w warunkach zmiany edukacyjnej*, „Edukacja, Terapia, Opieka” 2021, vol. 3, ss. 129-152.
 224. Lis-Turlejska M., *Superwizja*, [w:] L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Badania szkolne. Podręcznik akademicki*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2006, ss. 245-253.
 225. Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.
 226. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
 227. Łodzińska J., *Stres zawodowy narastającym zjawiskiem społecznym*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2010, t. 2, ss. 125-138.
 228. Łopacka-Sęczyk E., *Przemiany zachodzące w szkole jako źródło stresu nauczycieli*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 125-132.
 229. Łoskot M., *Pedagog szkolny. Nauczyciel od zadań specjalnych*, „Głos Pedagogiczny” 2017, nr 92, ss. 5-7.
 230. Łomny Z., *Kompetencje nauczycieli przyszłości w świetle raportu dla UNESCO, opracowanego przez międzynarodową komisję do spraw edukacji XXI wieku*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, ss. 51-60.
 231. Łuka M., Witek P., Grzesiak-Witek D., *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2019.
 232. Łukasik J. M., Nowosad I., Szymański M. J. (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
 233. Łukasik J. M., *Zmiana społeczna a współczesny nauczyciel. Rozważania na kanwie socjologii edukacji Mirosława J. Szymańskiego*, [w:] J. M. Łukasik, K. Jagielska, S. Kowal (red.), *W poszukiwaniu dróg. Refleksje na kanwie relacji mistrz-uczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020, ss. 179-192.
 234. Łukasik J. M., Jagielska K., Kowal S. (red.), *W poszukiwaniu dróg. Refleksje na kanwie relacji mistrz-uczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020.
 235. Łukasik J. M., Nowosad I., Szymański M. J. (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021.
 236. Łukaszewski W., *Koncepcje sytuacji trudnych: krok naprzód, czy krok wstecz?*, „Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal” 2015, nr 21(1), ss. 33-38.
 237. Maciarz A., *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2005.
 238. Madalińska-Michalak J., *Profesjonalizm nauczyciela*, „Meritum” 2014, nr 32, ss. 2-10.
 239. Madalińska-Michalak J., *Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne nauczycieli*, „Forum Oświatowe” 2020, Vol 32, No 2(64), ss. 53-71
 240. Madalińska-Michalak J., *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021.

241. Majewska E., Rutkowska E., Jończy-Adamska M., Wołosiuk A., *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2007.
242. Malinowski T., *Nauczyciel i społeczeństwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.
243. Malisz A., *Nauczyciel wobec współczesnych zjawisk stresogennych w miejscu pracy – wielowymiarowość konsekwencji i przyczyn*, „Studia Pedagogika Ignatian” 2019, nr 22(1), ss. 87-97.
244. Mamroł A., *Uwarunkowania skuteczności pracy współczesnego nauczyciela*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2019, nr 2(28), ss. 51-56.
245. Maanen J.(red.), *Qualitative Methodology*, Sage, London 1983.
246. Marszałek L., *Systemy wsparcia społecznego w rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2009, tom 26, ss. 201-213.
247. Maruszewski M., Reykowski J., Tomaszewski T. (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, Książka i Wiedza, Warszawa 1996.
248. Marzec-Holka K. (red.), *Spoleczeństwo Demokracja Edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.
249. Mastyk-Musiał E., *Spoleczeństwo i organizacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.
250. Matysiak-Błaszczyk A., *Sytuacje trudne w doświadczeniu kobiet pozbawionych wolności*, [w:] H. Karaszewska, E. Sielecka-Marek (red.), *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, ss. 120-147.
251. Mayor F., *Przyszłość świata*, Raport UNESCO, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
252. Melosik Z., Szymański M. J. (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.
253. Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika*, tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, ss. 363-381.
254. Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.
255. Miluska J., *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji. Zmiana paradygmat i zastosowanie wiedzy*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań - Toruń 1994, ss. 369-391.
256. Misztal B., *Teoria socjologiczna, a praktyka społeczna*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2000.
257. Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2004.
258. Muchacka B., Szymański M. (red.), *Szkoła w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
259. Murawska E. (red.), *Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

260. Murawska E., *Barwy nauczycielskiej codzienności*, [w:] J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, ss. 99-109.
261. Musioł A., Gmoch R., *Innowacje pedagogiczne nauczycieli jako wskaźnik ich kompetencji zawodowych*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska, *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, ss. 67-75
262. Niesporek A., *Superwizja pracy socjalnej w instytucjach pomocy i integracji społecznej*, [w:] M. Gierwiński, B. Skrzypczak (red.), *Superwizja pracy socjalnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie, Warszawa 2014, ss. 147-151.
263. Nikitorowicz J., *Nauczyciel i szkoła w aspekcie edukacji wielokulturowej*, [w:] A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Wydawnictwo Żak, Warszawa - Białystok 1997, ss. 197-204.
264. Nosal C. S., *Kształcenie umysłu – na progu edukacyjnej rewolucji*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń 1994, ss. 292-303.
265. Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970.
266. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
267. Nowak-Dziemianowicz M., *Wiedza i kompetencje nauczyciela w świetle teorii pedagogicznych*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, ss. 61-66.
268. Nowak-Dziemianowicz M., *Tożsamościowe praktyki scalające w sytuacji permanentnej zmiany*, [w:] Z. Melosik, M. J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016, ss. 48-73.
269. Nowak-Dziemianowicz M., *Zmiana jako przedmiot i efekt społecznych badań jakościowych*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 2017, tom II, nr 2, ss. 79-100.
270. Nowakowski M., *Pojęcie wsparcia społecznego i problemy jego pomiaru ze szczególnym uwzględnieniem populacji seniorów*, [w:] J. T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Nasze starzejące się społeczeństwo. Nadzieje i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004, ss. 292-300.
271. Nowosad I., Błaszczyk K., *W zaklętym kręgu leków. U źródeł niepowodzeń współpracy nauczycieli z rodzicami*, [w:] I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004, ss. 225-235.
272. Nowosad I., Mortag I., Ondrakowa J. (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
273. Nowosad I., *Singapur – azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.
274. Ogińska-Bulik N., *Stres w zawodach usług społecznych. Źródła, konsekwencje*,

- zapobieganie, Difin, Warszawa, 2006.
275. Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencje pedagoga pracującego w wielokulturowym środowisku pogranicza a jakość kształcenia w procesie edukacji*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska, *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, ss. 101-110,
 276. Okoń W., *Ogólna charakterystyka badań empirycznych w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny” 1964, nr 2, ss. 5-19.
 277. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
 278. Olbrycht K., *Kształcenie nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, ss. 25-43.
 279. Oleksiak P., *Kompetencje – uzgodnienia terminologiczne*, [w:] E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, ss. 66-72.
 280. Opaliński W., *Podręczny słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Rytm, Warszawa 1999.
 281. O'Reilly P., *Methodological Issues in Social Support and Social Network Research*, “Social Science Medicine” 1988, no 26, pp. 863–873.
 282. Ostrowska A., *Styl życia a zdrowie*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1999.
 283. Ossowski R., *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1999.
 284. Otrębska-Popiołek K., *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1991.
 285. Palak Z., *Zespół wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli szkół specjalnych i ogólnokształcących* [w:] Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, ss. 32-41.
 286. Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
 287. Palka S., *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, ss. 75-81.
 288. Palusiński R., *Sens życia a sens pracy. Odkrywanie sensu pracy*, [w:] T. Wawak (red.), *Zmieniające się przedsiębiorstwo w zmieniającej się Europie. Zarządzanie pracą*, tom 5, Wydawnictwo Informacji Ekonomicznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, ss. 250-262.
 289. Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe. Program edukacyjny* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
 290. Pankowska D., *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, T. XXXV, z. 3, ss. 187-209.
 291. Papierz-Łapsa E., *Ewaluacja roli społecznej nauczycieli języka niemieckiego w kontekście zaburzenia stabilizacji zawodowej*, „Neofilolog” 2019, nr 53(2), ss. 227-47.

292. Pasteczka-Cholewa M., „Spirala życzliwości” jako przestrzeń wsparcia społecznego osoby z niepełnosprawnością intelektualną, „Konteksty Pedagogiczne” 2021, nr 1(16), ss. 55-74.
293. Pervin L. A., John O. P., *Osobowość. Teoria i badanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
294. Piekarski J., Pilch T., Theiss W., Urbaniak-Zajac D. (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
295. Piekarski J., Kamińska M., Tomaszewska L., Bartuś E. (red.), *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2014.
296. Pieter J., *Poznanwanie środowiska wychowawczego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo PAN Wrocław-Kraków 1960.
297. Pieter J., *Zarys metodologii pracy naukowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
298. Pietrasiński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
299. Pilch T., *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971.
300. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
301. Pielecki A., Kozak-Czyżewska E., *Przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach integracyjnych*, [w:] M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2002, ss. 336 -342.
302. Pines A. M., *Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, ss. 32-57.
303. Piorunek M., *O pomocy, wsparciu społecznym i poradnictwie – prolegomena do teoretycznych rozważań i praktycznych odniesień*, [w:] M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, ss. 7-12.
304. Piorunek M., *W kręgu działań pomocowych*, [w:] M. Piorunek (red.), *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, ss. 7-15.
305. Piorunek M. (red.), *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Koncepcje – dyskursy – inspiracje. Tom 1*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
306. Piorunek M., Nawój-Połoczańska J., Skowrońska-Pućka A. (red.) *Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego. Aspekty teoretyczno-praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.
307. Pisula E., *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998.
308. Pitula B., Waligóra A., *Kooperacja, współpraca i przyjaźń w gronie pedagogicznym*

- w opinii aktywnych zawodowo nauczycieli, „Humanum. Międzynarodowe Studia Społeczno - Humanistyczne” 2017, nr 2(25), ss. 183-190.
309. Pitula B., Nowosad I. (eds.), *Education – Multiplicity of Meanings, Commonality of Goals*, Vandenhoeck & Ruprecht unipress, Göttingen 2022.
 310. Płaczkiewicz B., *Psycholog w szkole – zadania, status i możliwości działania*, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze” 2017, nr 563(8), ss. 24-34.
 311. Polak K., *Bezradność nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
 312. Pommersbach J., *Wsparcie społeczne a choroba*, „Przegląd Psychologiczny” 1998, tom 31, nr 2, ss. 503-525.
 313. Popiołek K. (red.), *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.
 314. Popiołek K., *Wsparcie społeczne w małżeństwie*, „Chowanna” 2005, t. 2, nr 23, cz. I, ss. 118-128.
 315. Poprawa M., *Superwizja w pracy nauczyciela*, „Wychowawca” 2019, nr 7-8, ss. 8-9.
 316. Puchalska-Kamińska M., Czerw A., *Poczucie sensu pracy – czym jest i jak je wspierać?*, [w:] T. Chirkowska-Smolak, A. Hauziński (red.), *Zarządzanie oparte na dowodach. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków 2017, ss. 56-64.
 317. Pujer K., *(Samo)rozwój w życiu dorosłego człowieka w sferze osobistej i zawodowej. Wybrane koncepcje*, [w:] D. Becker-Pestka, J. Kołodziej, K. Pujer, *Rozwój osobisty i zawodowy. Wybrane problemy teorii i praktyki*, EXANTE, Wrocław 2017, ss. 7-35.
 318. Pyżalski J., *Co stresuje nauczycieli*, „Remedium” 2008, nr 7-8, ss. 6-7.
 319. Pyżalski J., *Obciążenia psychospołeczne w zawodzie pedagoga – wstępne wyniki badań uzyskane Kwestionariuszem Obciążeń Zawodowych Pedagoga*, „Medycyna Pracy” 2008, nr 59(3), ss. 229-235.
 320. Pyżalski J. (red.) *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*, theQ studio, Łódź 2015.
 321. Radziewicz-Winnicki A., *Społeczeństwo w trakcie zmiany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
 322. Radziewicz-Winnicki A., *Zmiana a upośledzenie społeczne. Traumatogenne skutki przemian doby transformacji (w ocenie reprezentantów nauk o wychowaniu)*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Verba, Lublin 2007, ss. 517-525.
 323. Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
 324. Ratajczak Z., *Wsparcie społeczne w warunkach zagrożenia podmiotowości człowieka w środowisku pracy*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy*, nr 10(19), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1992, ss. 148-158.
 325. Reber A. S., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000.
 326. Rębiałkowska-Stankiewicz M., *Wsparcie społeczne jako element pedagogiki zdrowia*, [w:]

- B. Woynarowska, M. Kapica, *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Materiały z konferencji naukowej, Kamień Śląski 25-26 września 2000*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zdrowotnej, Warszawa 2001, ss. 109-113.
327. Różycka E., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
328. Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.
329. Rubacha K., *Uogólnione poczucie skuteczności a poczucie skuteczności wychowawczej rodziców i nauczycieli. Hipoteza sytuacyjnej zmienności*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 25, ss. 75-83.
330. Rubacha K., *Poczucie skuteczności wychowawczej kandydatów na nauczycieli*, [w:] J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 2021, ss. 215-221.
331. Rudnicki P., Kutrowska B., Nowak-Dziemianowicz M. (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
332. Rutkowiak J., *Amerykańska tradycja wychowania demokratycznego jako tło współczesnego radykalnego postulatu nauczyciela - transformatywnego intelektualisty*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, ss. 209-306.
333. Salye H., *Stres okiełznany*, przekł. T. Zalewski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
334. Samek T., *Uczeń i nauczyciel w sytuacjach trudnych*, [w:] W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Rozdział XI, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2001, ss. 468-486.
335. Sarad-Deć K., *Polski system kształcenia nauczycieli przyrody wobec europejskich standardów edukacyjnych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012.
336. Saricam H., Sakiz H., *Burnout and Teachers Self - Efficacy among Teachers Working in Special Education in Turkey*, „Educational Studies” 2014, no 40, pp. 423-437.
337. Schachter S., *A psychology of affiliation: Experiment studies of the sources of gregariousness*, Stanford University Press, Stanford 1959.
338. Schäfer K., *Jak przeżyć szkołę*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
339. Schulze G., *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Verlag Campus, Frankfurt/M 1992.
340. Scovi J., *Samopoczucie Polaków w 2020*, CBOS, Warszawa 2021.
341. Sęk H., *Wsparcie społeczne – co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym?*, „Przegląd Psychologiczny” 1986, t. XXIX, nr 3, ss. 791-799.
342. Sęk H., *Rola wsparcia społecznego w sytuacji kryzysu*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka, A. Lipowska-Teutsch (red.), *Oblicza kryzysu psychologicznego i pracy interwencyjnej*, Wydawnictwo ALL, Kraków 1997, ss. 143-158.
343. Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe

- PWN, Warszawa 2004.
344. Sęk H., *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
 345. Sęk H., *Pomoc psychologiczna w rozwiązywaniu problemów*, [w:] H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, ss. 246-255.
 346. Sęk H., Cieślak R. (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
 347. Sidor-Rządowska M., *Kształtowanie nowoczesnych systemów ocen pracowników*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.
 348. Skorny Z., *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989.
 349. Skotnicka B., *Wsparcie społeczne nauczycieli edukacji inkluzyjnej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” 2016, Tom 22, nr 1, ss. 175-181.
 350. Skowrońska-Pućka A., Kozielska J. (red.), *Společne i jednostkowe konteksty pracy, wsparcia społecznego, poradnictwa. Przyczynki empiryczne – praktyka społeczna*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
 351. Słoman J., *Podstawy ekonomii*, PWN, Warszawa 2001.
 352. Smoktunowicz E., Cieślak R., Żukowska K., *Rola wsparcia społecznego w kontekście stresu organizacyjnego oraz zaangażowania w pracę*, „Studia Psychologiczne” 2013, nr 5, z. 4, ss. 25-37.
 353. Smyła J., *Wzory przyszłości osobistej i zawodowej młodzieży licealnej. Między tradycją a ponowoczesnością*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.
 354. Sobieraj I., *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał na rynku pracy. Pogranicze*, „Studia Społeczne” 2012, t. XX, ss. 161-173.
 355. Speck O., *Być nauczycielem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
 356. Spętana J., Krzysztofiak D., Frąckowiak P. (red.), *Wsparcie wobec problemów społecznych w wybranych obszarach egzystencji. Konteksty interdyscyplinarne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
 357. Spielberger C. D., Sarason I. G. (red.), *Stress and anxiety*, Hemisphere, Washington 1986.
 358. Stawiarska P., *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*, Difin, Warszawa 2016.
 359. Śliwerski B., *O (nie)wymierności pracy nauczyciela*, [w:] R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2018, ss. 31-48,
 360. Steczkowski J., *Metoda reprezentacyjna w badaniach zjawisk ekonomiczno-społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
 361. Steger M. F., Dik B. J., Duffy R. D., *Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI)*, “Journal of Career Assessment” 2012, 20(3), pp. 322-337.
 362. Stochmiątek J. (red.), *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa-Radom 1998.
 363. Strutyńska E., Gralewski J., Lebuda I., *Obciążenia zawodowe nauczycieli a klimat*

- organizacyjny w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, Tom VII, nr 2(15), ss. 291-319.
364. Strutyńska E., Karwowski M., *Kultura szkoły jako moderator relacji między stresorami w pracy a zaangażowaniem w pracę nauczycieli*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 1(119), ss. 135-157.
 365. Sul B., *Przyjaźń jako wsparcie społeczne*, „Auxalium Sociale” 2001, nr 1(17), Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, ss. 93-100.
 366. Synal J., Szempruch J., *Od zapalu do wypalenia? Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*, Wydawnictwo Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2017.
 367. Szlachta E., *Próba adaptacji i walidacji polskiej wersji The Interpersonal support Evaluation List (ISEL) – Kwestionariusza Spostrzeganego Wsparcia Społecznego*, „Przegląd Psychologiczny” 2009, tom 52, nr 4, ss. 433-451.
 368. Szczepański J., *Techniki badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Łódź 1951.
 369. Szczepański J., *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1981.
 370. Szczęsna A., *Wspierać wspierających - wokół problematyki wsparcia wychowawców*, [w:] D. Rybczyńska (red.), *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, ss. 235-249.
 371. Szczęsna A., *Sieć wsparcia w środowisku zawodowym nauczycieli*, „Problemy Profesjologii” 2007, nr 2, ss. 69-83.
 372. Szczęsna A., *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
 373. Szczęsna A., *Wsparcie społeczne nauczycieli i uczniów jako wymiar jakości pracy szkoły*, [w:] I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakowa (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, ss. 249-264.
 374. Szczęsna A., *Zapotrzebowanie na wsparcie społeczne w miejscu pracy na przykładzie profesji nauczycielskiej*, [w:] M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, ss. 599-613.
 375. Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.
 376. Szempruch J., *Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009, ss. 109-118.
 377. Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
 378. Szempruch J., *Szkoła i nauczyciel wobec przemian społeczno-kulturowych*, „Nowa Szkoła” 2011, nr 8, ss. 22-29.
 379. Szempruch J., *Przygotowanie edukacyjne człowieka do funkcjonowania w warunkach współczesnej cywilizacji*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Problemy edukacji jutra w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Humanitas, Sosnowiec

- 2012, ss. 37-54.
380. Szempruch J., *Szkoła wobec zmiany społecznej*, [w:] R. Kwiecińska, J. M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, ss. 154-170.
381. Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
382. Szempruch J., *Kierunki zmian w doskonaleniu zawodowym nauczycieli*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2014, nr 4(247), ss. 9-14.
383. Szempruch J., *Rola nauczyciela jako doradcy społecznego i zawodowego*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna” 2020, nr 5, ss. 265-277.
384. Szempruch J., *Kompetencje nauczyciela uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] B. Cieśleńska, E. Wiśniewska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w teorii i praktyce szkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, Płock 2020, ss. 35-49.
385. Szempruch J., *Pytania (d) o nauczyciela w czasach zmian społecznych*, [w:] *Szkoła i nauczyciele w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, ss. 181-194.
386. Szempruch J., *The goals of modern education in changing society*, [w:] B. Pitula, I. Nowosad (eds.), *Education – Multiplicity of Meanings, Commonality of Goals*, Vandenhoeck & Ruprecht unipress, Göttingen 2022, pp. 15-31.
387. Szempruch J., Potyrała K., *School Transformation and Social Change*, Vandenhoeck & Ruprecht unipress, Göttingen 2022.
388. Szmigielska B. (red.), *Całe życie w Sieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
389. Szpunar M., *Spoleczności wirtualne – realne kontakty w wirtualnym świecie*, [w:] L. H. Haber, M. Niezgodna (red.), *Spoleczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, ss. 158-167.
390. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Znak, Kraków 2005.
391. Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 2009.
392. Sztumski J., *Wstęp do metodologii i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1995.
393. Szymański M. J., *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] B. Muchacka, M. J. Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, ss. 13-22.
394. Szymański M. J., *Indywidualizacja i zróżnicowanie społeczne w okresie późnej dorosłości*, [w:] R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, ss. 8-26.
395. Szymański M. J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
396. Szymański M. J., *Kim jestem? Tożsamość jako zadanie w czasach gwałtownej zmiany społecznej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. XXXV, z. 1, ss. 11-24.

397. Szymański M. J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021.
398. Szymański M. J., *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Difin, Warszawa 2021.
399. Śliwerski B., *Dys(a)kredytacja pedagogiki w uczelniach akademickich i wyższych szkołach zawodowych*, [w:] M. Dziemianowicz, B. D. Gołębnik, R. Kwaśnica, *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, ss. 321-345.
400. Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
401. Śliwerski B., *O (nie)wymierności pracy nauczyciela*, [w:] R. Kwiecińska M. J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2018, ss. 65-82.
402. Taraszkiewicz M., *Na dzień dobry – ABC współpracy z rodzicami*, „Meritum” 2011, nr 2(21), ss. 2-6.
403. Tchorzewski de A., *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczyciela w okresie przemian historycznych w Polsce*, Bydgoszcz 1993.
404. Tchorzewski de A., *Globalizacja jako źródło przesilen w edukacji*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*, TransHumana, Białystok 2003, ss. 30-36.
405. Terelak J., *Psychologia menadżera*, Difin, Warszawa 1999.
406. Thotis P.A., *Conceptual, methodological and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress*, “Journal of Health and Social Behavior” 1983, vol. 23, pp. 145-149.
407. Titkow A., *Stres i życie społeczne. Polskie doświadczenia*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.
408. Tomaszewski T., *Aktywność człowieka*, [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, Książka i Wiedza, Warszawa 1996, ss. 197-252.
409. Tomaszewski T., *Człowiek i otoczenie*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, ss. 13-36, PWN, Warszawa 1979.
410. Tucholska S., *Stres w zawodzie nauczyciela*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 5, ss. 408-417.
411. Tucholska S., *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2003.
412. Turner K., Thielking M., Prochazka N., *Teacher wellbeing and social support: a phenomenological study*, „Educational Research” 2022, vol. 64, pp. 77-94.
413. Turska E., *Rola wsparcia społecznego w sytuacji długotrwałego bezrobocia*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Przedsiębiorczość społeczna a walka z bezrobociem. Problemy społeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, ss. 120-154.
414. Tyrała T., *Sytuacja kryzysowa*, [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1999, ss. 291-293.

415. Urbaniak-Zajac D., *Proces badawczy jako podejmowanie decyzji – refleksja metodologiczna*, [w:] D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, ss. 181-195.
416. Uchnast Z., *Prężność osobowa. Empiryczna typologia i metoda pomiaru*, „Roczniki Filozoficzne” 1997, tom XLV, zeszyt 4, ss. 27-51.
417. Uszyński M., *Stres i antystres – patomechanizm i skutki zdrowotne*, Wydawnictwo Medpharm, Wrocław 2009.
418. Vaux A., *Social Support. Theory, Research and Intervetion*, Praeger Publisher, New York 1988.
419. Viswesvaran Ch., Sanchez J., Fisher J., *The Role of Social Support in the Process of Work Stress: A Meta-Analysis*, „Journal of Vocational Behavior” 1999, no 54, pp. 314-334.
420. Walter N., *Internetowe wsparcie społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2016.
421. Walczak D., *Prestiż zawodu, a kompetencje nauczycieli*, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, ss. 448-467.
422. Warr P., *Psychologiczne skutki długiego bezrobocia*, [w:] T. Chirkowska-Smolak, A. Chudzicka (red.), *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2004, ss. 137-148.
423. Wawrzonek A., *Poczucie dobrostanu istotnym aspektem zasobów ważnych w pracy zawodowej nauczycieli*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2022, nr 23, ss. 215-228.
424. Wawrzyniak-Beszterda R., *Współpraca nauczycieli jako forma wsparcia w codzienności szkolnej. Uwagi na marginesie studium przypadku*, [w:] M. Piorunek, J. Nawój-Połoczańska, A. Skowrońska-Pućka (red.), *Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego. Aspekty teoretyczno-praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021, ss. 183-192.
425. Widłak W. (red.), *Pomoc nieprofesjonalna i grupy wzajemnej pomocy*, Wydawnictwo Studium Pomocy Psychologicznej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1987.
426. Wieczorek J., *Zatrudnienie i rozwój pracowników z zastosowaniem metody Assessment Development Center*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2010.
427. Winiarski M., *Od opieki do wsparcia społecznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 5, ss. 3-8.
428. Winiarski M., *Dylemat relacji pojęć „wsparcie” i „pomoc” w przestrzeni działań prorodzinnych - wewnętrznych i zewnętrznych*, „Pedagogika Rodziny” 2015, nr 5(3), ss. 7-22.
429. Wiśniewska E., *Teoria i praktyka kształcenia nauczycieli w Polsce w wymiarze europejskim*, Mediakolor, Płock 2014.
430. Wiśniewska E., *Nauczyciel w sytuacji zmiany społecznej*, [w:] A. Głowała, J. Michalski, M. Wolińska (red.), *(Re)adaptacja w sytuacji zmiany społecznej*, tom II, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2017, ss. 25-42.
431. Wiśniewska E., *Praca wychowawcza nauczyciela. wybrane obszary i problemy*, Wydawnictwo Naukowe Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku, Płock 2020.

432. Witek P., *Wybrane zagrożenia i problemy w pracy nauczyciela*, [w:] M. Łuka, P. Witek, D. Grzesiak-Witek, *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2019, ss. 57-110.
433. Witkowski L., *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (Dyskusja społeczno-krytyczna)*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1990, ss. 13-39.
434. Wollman, L., *Wspieranie młodego nauczyciela*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 3, ss. 52-55.
435. Wosik-Kawala D., Zubrzycka-Maciąg T., *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczycieli*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
436. Wroczyński R., Pilch T. (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wyd. Ossolineum PAN, Wrocław 1974.
437. Zaroń J., *Doradztwo, wspomaganie, wspieranie rozwoju*, „Meritum” 2019, nr 2(53), ss. 2-7.
438. Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
439. Zarzycka D, Śpila B., Wrońska I., Makara-Studzińska M., *Analiza walidacyjna wybranych aspektów Skali Oceny Wsparcia Społecznego – Interpersonal Support Evaluation List - 40 v General Population (ISEL - 40 v GP)*, „Psychiatria” 2010, tom 7, nr 3, ss. 83-94.
440. Zbróg Z., Zbróg P., *Kompetencje interpersonalne dyrektora w kontekście zarządzania szkołą*, [w:] K. Czerwiński, J. Mika, R. Uździcki, *Zarządzanie i komunikacja społeczna w edukacji. Kontekst, struktura, środowisko*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, ss. 11-27.
441. Zimbardo P., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
442. Zubrzycka-Maciąg T., *Skuteczność warsztatu antystresowego dla nauczycieli*, „Studia z Teorii Wychowania” 2013, nr 1(6), ss. 80-94.
443. Żukowska Z., *Współczesny nauczyciel kreatorem zdrowia pozytywnego. Założenia a rzeczywistość*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedagogii na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000, ss. 311-323.

Netografia:

1. Arkabus A., Płusa A., *Sieci współpracy i samokształcenia jako nowa forma doskonalenia nauczycieli w pracy z nowymi technologiami*, www.ore.edu.pl (dostęp: 6.11.2021).
2. Baran L., Misiewicz M., *Cyberprzestrzeń – nowe miejsce spotkań. Teoretyczna i psychologiczna analiza wirtualnych społeczności*, [w:] K. Tucholska, M. Wysocka - Pleczyk (red.), *Człowiek zalogowany. Różnorodność sieciowej rzeczywistości*, Tom 2, Biblioteka Jagiellońska, Kraków 2014, ss. 7-16, www.uj.edu.pl (dostęp: 31.07.2021).
3. Barron M., Cobbo C., Munozajar A., Sanchez-Ciarrusta I., *The changing role of teachers and technologies amidst the COVID 19 pandemic: key findings from a cross-country study*, February 18, 2021, www.worldbank.com (dostęp: 12.12. 2021).

4. Berkes F., Ross H., *Community Resilience: Toward an Integrated Approach*, „Society & Natural Resources” 2013, 26(1), pp. 5-20, <https://www.researchgate.net/publication/263529519> (dostęp: 28.01.2023).
5. Bień D., *Transformatywny intelektualista w polskiej tradycji pedagogicznej i politycznej przełomu XIX i XX wieku*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 1, ss. 9-32. <https://doi.org/10.34767/9.04,2022> (dostęp: 2.02.2022).
6. Berkman L. F., *Assesing the physical effects of social support*, “Annu Rev Public Health” 1984, no 5, pp. 413-432, <https://www.annualreviews.org/> (dostęp: 29. 11.2020).
7. Bokszański Z., *Zmiana społeczna i jednostka we współczesności*, cejsh.icm.edu.pl (dostęp: 1.07.2021).
8. Bonanno G.A., *Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events?*, „American Psychologist” 2004, 59(1), pp. 20-28, <https://psycnet.apa.org> (dostęp: 28.01.2023).
9. Boon J., van der Klink M., *Competencies: The triumph of a fuzzy concept*, International Journal of Human Resources Development and Management 2003, no 3(2), pp. 125-137, <https://www.inderscienceonline.com/> (dostęp: 21.02.2022).
10. Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M., *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*, Centrum Cyfrowe, kwiecień 2020, <https://centrumcyfrowe.pl/> (dostęp: 14.10.2021).
11. Bylok F., *Przemiany społecznego znaczenia konsumpcji we współczesnym społeczeństwie*, „Annales: Etyka w życiu gospodarczym” 2006, nr 9(1), ss. 209-218, <http://www.annalesonline.uni.lodz.pl/> (dostęp: 13.12. 2021).
12. Bylok F., *Meandry konsumpcji we współczesnym społeczeństwie: konsumpcjonizm versus dekonsumpcja*, „Annales: etyka w życiu gospodarczym” 2016, nr 9(1), pp. 55-69, <https://dspace.uni.lodz.pl/> (dostęp: 13.12. 2021).
13. Cichetti D., *Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective*, „World Psychiatry” 2010, 9(3), pp. 145-154, www.researchgate.net/publication/47545243 (dostęp: 28.01.2023).
14. Clipa O., *Teacher stress and coping strategies*, [w:] O. Clipa (red.), *Studies and Current Trends in Science of Education*, pp. 120-128, Suceava 2017, LUMEN Proceedings, <https://lumenpublishing.com/studies-and-current...> (dostęp: 13.08.2022).
15. Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Test Poczucia Skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, <https://repozytorium.umk.pl/> (dostęp: 22.04. 2022).
16. Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. B., *The Job Demands – Resources Model of Burnout*, „Journal of Applied Psychology” 2001, No 86, pp. 499-512, www.researchgate.net/publication/11920243 (dostęp: 13. 01. 2023).
17. Dobrzyńska M., *Spacer edukacyjny*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, https://as.ceo.org.pl/sites/as.ceo.org.pl/files/8._spacer_educacyjny.pdf (dostęp: 12.06.2022).
18. Domagała-Zyśk E. (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2020, <https://wydawnictwoepisteme.pl/> (dostęp: 20. 12.2020).
19. Dolata D. A., *Biografie dorosłych dzieci alkoholików (DDA) – wsparcie społeczne oczekiwane i otrzymywane. Studium psychopedagogiczne*, <https://repozytorium.amu.edu>.

- pl/ (dostęp: 6.07.2021).
20. EduAkcja, *Szkoła, stres i wojna. Róbmy swoje*, <https://www.edu-akcja.pl/> (dostęp: 8.07.2022).
 21. Fletcher D., Sarkar M., *Psychological Resilience*, „European Psychologist” 2013, nr 18(1), pp. 12-23, <https://www.researchgate.net/publication/263651506> (dostęp: 28.01.2023).
 22. Garbacik Ż., *Stres w pracy nauczyciela*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2018, nr 16, ss. 109 - 126, <https://szp.ukw.edu.pl/> (dostęp: 10.06.2022).
 23. Gurba K., *Edukacja na odległość w czasie pandemii w ocenie dyrektorów szkół*, [w:] N. G. Piłkuła, K. Jagielska, J. M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2020, ss. 151-178, <https://isszp.up.krakow.pl/> (dostęp: 13.01.2021).
 24. Hajdukiewicz M., *Sieci współpracy i samokształcenia*, ORE, Warszawa 2015, <https://www.ore.edu.pl/> (dostęp: 25.08. 2021).
 25. Harvey D., Dellfabro P., *Psychological resilience in disadvantaged youth. A critical overview*, “Australian Psychologist” 2004, 39(1), pp. 3-13, <https://aps.onlinelibrary.wiley.com> (dostęp: 15.08.2022).
 26. Jaskulska S., Jankowiak B., *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii Covid-19*, Poznań 2020, <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raportm> (dostęp: 20.10.2021).
 27. Jaworski L., Nowelizacja Karty Nauczyciela. *Stopnie kariery zawodowej nauczycieli po nowemu (opis zmian)*, „Dziennik Gazeta Prawna” 26 sierpnia 2022, <https://serwis.gazetaprawna.pl/> (dostęp: 28.02.2023).
 28. Kaniasty K., *Predicting social psychological well-being following trauma: The role of postdisaster social support*, „Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy” 2012, No 4, pp. 22-33, <https://doi.org/10.1037/a0021412> (dostęp: 13.01.2023).
 29. Kędzierska B., Potyrała K., *Kształcenie i doskonalenie się nauczycieli w globalizującym się społeczeństwie*, „Rocznik Lubuski” 2015, tom 41, część 2, ss. 117-130, <http://cejsh.icm.edu.pl/> (dostęp: 30.07.2022).
 30. Knoll N., Burkert S., Luszczynska A., Roigas J., i Gralla O., *Predictors of support provision: A study with couples adapting to incontinence following radical prostatectomy*, “British Journal of Health Psychology” 2001, No 16, pp. 472–487, <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1348/135910710X522860> (dostęp: 13.01.2023).
 31. Kocór M., *Nauczyciele wobec trzech reform szkolnych w warunkach ustroju demokratycznego w Polsce*, wystąpienie konferencyjne, <https://www.academia.edu/> (dostęp: 10.08.2022).
 32. Konczanin J., *Sposoby na stres. Poradnik dla pracownika*, Państwowa Inspekcja Pracy, Główny Inspektorat Pracy, Warszawa 2016, www.pip.gov.pl (dostęp: 11.05.2022). Kondracka-Szala M., *Wsparcie społeczne otrzymywane w wirtualnych grupach samopomocowych przez osoby stygmatyzowane*, <http://marszal.nazwa.pl/marta/pdf/pdok/> (dostęp: 7.07.2021).
 33. Lips-Wiersma M., Wright S., *Measuring the Meaning of Meaningful Work: Development and Validation of the Comprehensive Meaningful Work Scale (CMWS)*, “Group &

- Organization Management” 2012, 37(5), pp. 655–685, <http://gom.sagepub.com/content/37/5/655> (dostęp: 30.12.202).
34. Luszczynska A., Cieslak R., *Protective, promotive, and buffering effects of perceived social support in managerial stress: the moderating role of personality*, “Anxiety, Stress & Coping: An International Journal” 2005, 18(3), pp. 227-244, <https://doi.org/10.1080/10615800500125587> (dostęp: 15.09.2022).
 35. Łukasik J. M., *Slabe punkty w kształceniu pedagogicznym nauczycieli: umiejętności interpersonalne. Próba przełamania impasu*, pp. 82-98, rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1507/05--Slabe-punkty-w-ksztalceniu.pdf (dostęp: 20.01.2023).
 36. Makowiec-Dąbrowska T. i in., *Czynniki obciążające w pracy nauczyciela a zmęczenie*, „Medycyna Pracy” 2021, nr 73(3), pp. 283-303, <http://medpr.imp.lodz.pl/> (dostęp: 10.08.2022).
 37. Nowicka M., Wzorek A., *Superwizja w szkole. Model i koncepcja wdrożenia*, MEN oraz Fundacja Instytut Edukacji Pozytywnej, Warszawa 2016, <http://www.superwizjawszkole.pl/> (dostęp: 18.07.2021).
 38. Pikuła N. G., Jagielska K., Łukasik J. M. (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2020, ss. 151-178, <https://isszp.up.krakow.pl/> (dostęp: 13.01.2021).
 39. Podsumowanie roku szkolnego 2019/2020 – Ministerstwo Edukacji i Nauki <https://www.gov.pl> (dostęp: 9.11.2021).
 40. Podsumowanie roku szkolnego 2020/2021 – Ministerstwo Edukacji i Nauki <https://www.gov.pl> (dostęp: 9.11.2021).
 41. Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M., *Edukacja zdalna w czasie Covid-19. Raport z badania*, Warszawa 2020, <https://kometa.edu.pl/> (dostęp: 20.12.2020).
 42. Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, https://www.researchgate.net/..Downloads/Ptaszek_G_Stunza_G_D_Pyzalski_J_Debski_M.pdf (dostęp: 20.12.2021).
 43. *Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla dzieci i nauczycieli w pandemii*, www.gov.pl, (dostęp: 08.07.2021).
 44. *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046*, www.infuture.institute (dostęp: 18.03.2023).
 45. Pyżalski J., (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa Covid-19. Z dystansem o tym co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, Warszawa 2020, www.researchgate.net (dostęp: 20.12.2020).
 46. *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Austria URL <https://www.R-project.org/> (dostęp: 14.06.2022).
 47. Rosso B. D., Dekas K. H., Wrzesniewski A., *On the meaning of work: A theoretical integration and review* “Research in Organizational Behavior” 2010, No 30, pp. 91-127, doi:10.1016/j.riob.2010.09.001 (dostęp: 25.11.2022).
 48. *Rząd przyjął projekt noweli Karty Nauczyciela dot. ścieżki awansu i wzrostu wynagrodzeń*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl> (dostęp: 28.02.2023).

49. Schwarzer R., Hallum S., *Perceived Teacher Self - Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analysis*, "Applied Psychology" 2008, No 57, pp. 152-171, <https://iaap-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x> (dostęp: 23.04.2022).
50. Smoter K., Sury Z., *Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki*, „Podstawy Edukacji: Graniczność, Pogranicze, Transgresja” 2017, t. 10, pp. 81-98, <http://dlibra.bg.ajd.czyst.pl:8080/publication/5716> (dostęp: 5.04.2023).
51. Sobiesiak-Penszko P., Pazderski F., *Dyrektorzy do zadań specjalnych – edukacja zdalna w czasie pandemii. Prezentacja wyników badań*, Lekcja: Enter, <https://lekcjaenter.pl/> (dostęp: 25.10.2021).
52. Stawiarska P., *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*, Difin, Warszawa 2016.
53. Stęпка M., *Rezyliencja jako paradygmat bezpieczeństwa w czasach przewlekłych kryzysów*, <http://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/26352/1/07-Stepka.pdf> (dostęp: 28.01.2023).
54. Szempruch J., *Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym*, „Edukacja Międzykulturowa” 2021, nr 2(15), ss. 56-72, <http://cejsh.icm.edu.pl/> (dostęp: 12.06.2022).
55. Szempruch J., *Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu*, „Studia Biura Analiz Sejmowych” 2022, nr 2(70), ss. 27-47, www.studiabas.sejm.gov.pl (dostęp: 8.12.2022).
56. Szempruch J., *Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela*, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/> (dostęp: 10.01.2023).
57. *Szkoła dla innowatora – projekt, który wspiera szkoły i rozwija u młodych ludzi kompetencje proinnowacyjne*, <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/> (dostęp: 1.02.2023).
58. Ślebarska K., *Wsparcie społeczne a zaradność człowieka w sytuacji bezrobocia*, <https://rebus.us.edu.pl> (dostęp: 27.03.2021).
59. Śliż K., *Doświadczenia nauczycieli w czasie edukacji zdalnej podczas pierwszego etapu pandemii*, [w:] E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19*, ss. 95-128, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2020, <https://wydawnictwoepisteme.pl> (dostęp: 29.10.2022).
60. *Test U Manna-Whitneya – statystycznie-istotne.pl | Analizy statystyczne do prac naukowych*, www.statystycznie-istotne.pl (dostęp: 30.7.2022).
61. UNESCO; UNICEF; World Bank. 2020. *What Have We Learnt?: Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700> License: CC BY-SA 3.0 IGO (dostęp: 12.12.2021).
62. Wawrzyniak-Beszterda R., *Wsparcie na starcie? Z doświadczeń biograficznych początkujących nauczycieli*, „Biografistyka Pedagogiczna” 2021, nr 1, ss. 380-382, <https://czaz.akademiazamojska.edu.pl/index.php/bp/article/view/897/957>(dostęp: 13.02.2022).
63. Witkowski J., *Odporność społeczności szkolnej na kryzys i jej wzmacnianie*, <https://ceo.org.pl> (dostęp: 5.06.2022).
64. *Zapobiec kryzysowi, czyli o grupach wsparcia dla nauczycieli*, „Charaktery” 2015,

- 4 XI, <https://charaktery.eu/artykul/zapobiec-kryzysowi-czyli-o-grupach-wsparcia-dla-nauczyciel> (dostęp: 19.07.2021).
65. Zielińska-Król K., *Rodzina w procesie wsparcia zawodowego i społecznego osoby niepełnosprawnej*, „Labor et Educatio” 2014, nr 2, ss. 79-89, <https://depot.ceon.pl/> (dostęp: 8.03.2023).
66. <http://www.aps.edu.pl/aktualnosci/konferencja-szkola-pedeutologiczna/> (dostęp: 7.03.2023).
67. <https://talis.ibe.edu.pl> (dostęp: 14.03.2023).
68. <https://infuture.institute/mapa-trendow/> (dostęp: 18.03.2023).
69. <https://hatalaska.com/2023/02/21> (dostęp: 18.03.2023).

Akty prawne

1. *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* (Dz.U. 2021 poz. 1915).
2. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (Dz. U. 2021 poz. 1082).
3. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2017 poz. 1643).
4. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* (Dz.U. 2013 poz. 199).
5. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych* (Dz.U. 2013 poz. 369).
6. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli* (Dz.U. 2019 poz. 1045).
7. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz.U. 2019 poz. 1650).
8. *Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań wobec szkół i placówek* (Dz.U. 2020 poz. 2198).
9. *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 27 sierpnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli* (Dz.U. 2021 poz. 1601).
10. *Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw* (Dz. U. 2022 poz. 1730).
11. *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz.U. 2022 poz. 1914).

Spis tabel

Tabela 1. Rodzaje zmian społecznych.....	13
Tabela 2. Następstwa konsumpcji	25
Tabela 3. Zestaw kluczowych kompetencji nauczycieli	45
Tabela 4. Role społeczne nauczycieli, parametry i dylematy roli.....	57
Tabela 5. Przyjęte w badaniach zmienne zależne i ich wskaźniki	177
Tabela 6. Przyjęte w badaniach zmienne niezależne i ich wskaźniki.....	178
Tabela 7. Dyrektorzy szkół, z którymi przeprowadzono wywiady według kodów	188
Tabela 8. Psycholodzy i pedagodzy szkolni, z którymi przeprowadzono wywiady według kodów	189
Tabela 9. Przedstawiciele instytucji wspierających szkoły i nauczycieli, z którymi przeprowadzono wywiady według kodów	189
Tabela 10. Struktura nauczycieli według płci	190
Tabela 11. Struktura nauczycieli według wieku.....	191
Tabela 12. Struktura nauczycieli według stażu pracy.....	191
Tabela 13. Struktura nauczycieli według stopnia awansu zawodowego.....	192
Tabela 14. Struktura nauczycieli według etapu kształcenia.....	193
Tabela 15. Normy stenowe w kwestionariuszu SWNZ.....	195
Tabela 16. Normy stenowe w kwestionariuszu <i>OZ-N</i>	196
Tabela 17. Formy doświadczanego wsparcia ze strony członków grona pedagogicznego	200
Tabela 18. Źródła wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych	208
Tabela 19. Trudności nauczycieli szkół podstawowych w kontaktach z instytucjami współpracującymi ze szkołą	215
Tabela 20. Obszary profesjonalnego funkcjonowania nauczycieli szkół podstawowych, w których odczuwają potrzebę wsparcia	221
Tabela 21. Motywy poszukiwania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych	228
Tabela 22. Zachowania nauczycieli ukierunkowane na poszukiwanie wsparcia społecznego	233
Tabela 23. Działania podejmowane przez nauczycieli szkół podstawowych w celu poszukiwania wsparcia podczas realizacji kształcenia zdalnego	237
Tabela 24. Płeć a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych	242
Tabela 25. Wiek a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych	244

Tabela 26. Staż pracy a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych	245
Tabela 27. Stopień awansu zawodowego a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych	247
Tabela 28. Poziom nauczania a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych	248
Tabela 29. Poziomy satysfakcji zawodowej nauczycieli szkół podstawowych	250
Tabela 30. Związek pomiędzy poczuciem skuteczności zawodowej nauczycieli szkół podstawowych a postrzeganiem wsparcia społecznego.....	252
Tabela 31. Trudności doświadczane przez nauczycieli w relacjach ze współpracownikami	256
Tabela 32. Ogólny poziom stresu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych	258
Tabela 33. Związek pomiędzy stresem zawodowym nauczycieli szkół podstawowych a wsparciem społecznym.....	259
Tabela 34. Związek między podejmowaniem działań w celu poszukiwania wsparcia podczas realizacji kształcenia zdalnego a postrzeganiem możliwości wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych.....	266

Spis wykresów

Wykres 1. Rodzaje wsparcia otrzymywanego przez nauczycieli szkół podstawowych w miejscu pracy	199
Wykres 2. Wsparcie nauczycieli szkół podstawowych ze strony rodziny	210
Wykres 3. Instytucje stanowiące wsparcie dla nauczycieli szkół podstawowych	214
Wykres 4. Stopień, w jakim nauczyciele mogą liczyć na współpracowników w chwilach przeżywanych trudności	217
Wykres 5. Stopień, w jakim nauczyciele szkół podstawowych potrzebują, aby współpracownicy okazali im wsparcie w chwilach przeżywanych trudności w pracy	218
Wykres 6. Stopień, w jakim poszczególni współpracownicy udzielają nauczycielom konkretnej pomocy	219
Wykres 7. Stopień w jakim nauczyciele szkół podstawowych potrzebują, aby w różnych sytuacjach współpracownicy udzielali im konkretnej pomocy.....	219
Wykres 8. Łączny wynik Kwestionariusza Skala Oceny Wsparcia Społecznego	241
Wykres 9. Średni poziom spostrzeganego wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych	242
Wykres 10. Płeć a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych w poszczególnych podskalach	244
Wykres 11. Staż pracy a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych w poszczególnych podskalach	246
Wykres 12. Stopień awansu zawodowego a postrzeganie możliwości uzyskania wsparcia społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych w poszczególnych podskalach	248
Wykres 13. Poziomy satysfakcji zawodowej nauczycieli szkół podstawowych	251
Wykres 14. Korelacja między łącznym poziomem dostępnego wsparcia a stopniem, w jakim dany nauczyciel może liczyć na wsparcie ze strony kolegów i koleżanek w sytuacjach trudnych	254
Wykres 15. Korelacja między poziomem dostępnego wsparcia w poszczególnych podskalach ISEL a stopniem, w jakim dany nauczyciel może liczyć na wsparcie ze strony kolegów i koleżanek w sytuacjach trudnych	255
Wykres 16. Korelacja między łącznym poziomem spostrzeganego wsparcia społecznego nauczycieli szkół podstawowych a ich subiektywnym poczuciem wystarczalności wsparcia ze strony szkoły w sytuacji kształcenia zdalnego.....	264
Wykres 17. Korelacja między poziomem dostępnego wsparcia w poszczególnych podskalach ISEL a subiektywnym poczuciem nauczycieli szkół podstawowych dotyczącym wystarczalności wsparcia ze strony szkoły w sytuacji kształcenia zdalnego.....	265

Spis schematów

Schemat 1. Sytuacja trudna jako kontinuum.....	85
Schemat 2. Wyznaczniki normalności lub trudności sytuacji psychologicznej	87
Schemat 3. Psychologiczny model stresu	91
Schemat 4. Wielościeżkowy model syndromu wypalenia wg J. A. Friedman.....	101
Schemat 5. Pole współwystępowania pomocy i wsparcia społecznego.....	108
Schemat 6. Schemat funkcjonowania wsparcia społecznego w rozwiązywaniu problemów życiowych i przewyciężaniu stresu życiowego.....	111
Schemat 7. Mechanizm działania spirali życzliwości: od wsparcia do samorozwoju	134
Schemat 8. Osobowy skład sieci współpracy i samokształcenia.....	151
Schemat 9. Źródła wsparcia nauczycieli w środowisku profesjonalnym	152
Schemat 10. Przyjęte w badaniach zmienne zależne i niezależne globalne.....	177
Schemat 11. Współpraca uczelni ze szkołami w procesach kształcenia (się) i przygotowania do nauczania oraz stałego doskonalenia (przenikanie i dopełnianie się).....	285

Aneks

Załącznik 1

Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli szkół podstawowych dotyczący działań wspierających

Szanowni Państwo,

niniejszy kwestionariusz został stworzony w celu zebrania niezbędnych informacji do napisania pracy naukowej. Jego celem jest poznanie Państwa opinii na temat realnych i oczekiwanych działań wspierających nauczycieli. Ankieta jest całkowicie anonimowa, dlatego bardzo proszę o udzielanie szczerych odpowiedzi.

Z góry dziękuję za poświęcony czas i rzetelne wypełnienie kwestionariusza!

Po zapoznaniu się z pytaniem proszę zaznaczyć odpowiedź stawiając w okienku krzyżyk (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź) lub napisać własną.

Płeć:

- kobieta
 mężczyzna

Wiek:

Poziom wykształcenia:

- wyższe licencjackie
 wyższe magisterskie
 inne (jakie?)

Staż pracy:

- | | |
|------------------------------------------|------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> od 1 do 5 lat | <input type="checkbox"/> od 21 do 25 lat |
| <input type="checkbox"/> od 6 do 10 lat | <input type="checkbox"/> od 26 do 30 lat |
| <input type="checkbox"/> od 11 do 15 lat | <input type="checkbox"/> powyżej 30 lat |
| <input type="checkbox"/> od 16 do 20 lat | |

Stopień awansu zawodowego:

- | | |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> nauczyciel stażysta | <input type="checkbox"/> nauczyciel dyplomowy |
| <input type="checkbox"/> nauczyciel kontraktowy | <input type="checkbox"/> profesor oświaty |
| <input type="checkbox"/> nauczyciel mianowany | |

W jakich klasach prowadzi Pan(i) zajęcia?

- klasy 1 – 3 szkoły podstawowej
- klasy 4 – 8 szkoły podstawowej

1. W jakim obszarze swojego profesjonalnego funkcjonowania potrzebuje Pan(i) wsparcia?

- praca wychowawcza
- praca dydaktyczna
- praca opiekuńcza
- zadania administracyjne
- zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego
- współpraca z przełożonymi
- współpraca z innymi nauczycielami
- współpraca z rodzicami
- inne (jakie?)

2. Od kogo lub gdzie najczęściej otrzymuje Pan(i) wsparcie w chwilach przeżywanych trudności zawodowych?

- od dyrektora szkoły
- od opiekuna stażu
- od psychologa/ pedagoga szkolnego
- w ośrodkach doskonalenia nauczycieli
- u kolegów/ koleżanek z pracy
- u kolegów/koleżanek z innej placówki
- w Internecie
- od członków rodziny
- od znajomych i przyjaciół
- inne (jakie?)

3. Proszę zaznaczyć odpowiedź, która pasuje do Pańskiej sytuacji:

- otrzymuję emocjonalną pomoc i wsparcie, którego potrzebuję, od swojej rodziny
- moja rodzina chętnie pomaga mi w podejmowaniu decyzji
- mogę rozmawiać z rodziną o swoich problemach
- nigdy nie obciążam rodziny swoimi problemami
- nie mogę liczyć na swoją rodzinę w sytuacjach trudnych

4. Jakie są motywy poszukiwania przez Panią/ Pana wsparcia?

(proszę o zaznaczenie krzyżykiem wybranych odpowiedzi lub udzielić własnej)

LP.	POLE WYBORU	POWÓD
1.		poczucie niedocenienia
2.		zbyt duża ilość obowiązków
3.		chęć osiągnięcia nowych zawodowych celów
4.		warunki finansowe
5.		nieoczekiwane wyzwania w pracy
7.		zmiana warunków/ trybu pracy
8.		chęć pokonania zawodowego zakrętu
9.		uzyskania wyższego stopnia awansu zawodowego
10.		konflikty koleżeńskie w miejscu pracy
11.		chęć poszerzenia i uzupełnienia wiedzy
12.		wymagania reformy systemu oświaty
13.		ambicje zawodowe
14.		poszerzenie swoich kompetencji w zakresie pracy wychowawczej
15.		chęć doskonalenia umiejętności rozwiązywania sytuacji trudnych w pracy dydaktyczno – wychowawczej z uczniami
16.		chęć zrozumienia i lepszego wypełniania zadań wynikających z roli
17.		inne (jakie?):

5. Jakiego rodzaju wsparcie otrzymuje Pan(i) w swoim miejscu pracy?

- emocjonalne, polegające na przekazywaniu emocji podtrzymujących, uspokajających, wyrażających troskę, umożliwiających uwolnienie się od napięć
- informacyjne, czyli wymianę takich informacji, które sprzyjają lepszemu zrozumieniu sytuacji i problemu, dzielenie się doświadczeniami
- instrumentalne, czyli instruktaż dotyczący konkretnych sposobów postępowania, modelowania skutecznych zachowań zaradczych;
- rzeczowe, czyli pomoc materialna, rzeczowa czy finansowe.

6. W jaki sposób zachowuje się Pan(i) w chwilach przeżywania trudności zawodowych?

- poszukuję samodzielnie odpowiednich form doskonalenia
- korzystam z oferty szkoleń proponowanych przez dyrektora
- aktywnie uczestniczę w spotkaniach zespołów przedmiotowych
- zwracam się po pomoc do pedagoga/ psychologa szkolnego
- poszukuję informacji i pomocy w nauczycielskich grupach wsparcia (także w Internecie)
- zwracam się do opiekuna stażu
- rozmawiam o swoich trudnościach z koleżankami i kolegami w miejscu pracy
- inne (jakie?)

7. Jakich form wsparcia doświadcza Pan(i) ze strony członków grona pedagogicznego?

- współdziałanie w celu realizacji konkretnego celu czy zadania
- podtrzymywanie na duchu
- udzielanie rad i wskazówek
- dzielenie się dobrymi praktykami
- wymiana informacji
- nie mogę liczyć na wsparcie ze strony koleżanek i kolegów
- nie potrzebuję wsparcia ze strony koleżanek i kolegów
- inne (jakie?)

8. Jakich trudności doświadcza Pan(i) w relacjach:

(proszę o zaznaczenie krzyżykiem wybranych odpowiedzi lub udzielić własnej)

LP.	POLE WYBORU	GRUPA
współpracownicy		
1.		rywalizacja
2.		plotki i działanie za cudzymi plecami
3.		nieefektywna komunikacja
4.		niedostateczny przepływ informacji
5.		trudności w konstruktywnym rozwiązywaniu konfliktów
6.		obojętność
7.		brak wzajemnego szacunku
8.		zbyt mało empatii, otwartości i wyrozumiałości
9.		krytykanctwo, skłonność do narzekania
10.		inne (jakie?):
rodzice		
1.		brak kontaktu z rodzicami
2.		brak zaangażowania i zaniedbywania spraw dziecka
3.		unikanie współpracy
4.		wrogość, agresywność, kłótność
5.		przerzucanie odpowiedzialności za wychowanie na nauczycieli
6.		nierealistyczne wymagania i oczekiwania wobec nauczycieli
7.		traktowanie współdziałania z nauczycielem w sposób doraźny i formalny
8.		dystans między nauczycielem a rodzicami
9.		trudność w dostrzeganiu w rodzicach partnerów
10.		inne (jakie?):
uczniowie		
1.		brak porozumienia z uczniami
2.		nieregularny i utrudniony kontakt bezpośredni z uczniami
3.		brak kompetencji do dobrego radzenia sobie ze złożonymi problemami uczniów
4.		trudność z utrzymaniem dyscypliny
5.		trudności w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
6.		trudności w pracy z uczniami sprawiającymi problemy wychowawcze
7.		inne (jakie?):
przedstawiciele instytucji współpracujących ze szkołą		
1.		sporadyczny, przypadkowy kontakt
2.		brak właściwej organizacji wspólnej pracy
3.		zbiurokratyzowanie wzajemnych kontaktów
4.		traktowanie kontaktu ze szkołą jako wymuszonego
5.		brak zaufania we wspólnym działaniu
6.		przerzucanie problemu na instytucje „trzecie”
7.		lęk przed posądzeniem o niekompetencje i słabość
8.		brak umiejętności i wiedzy dotyczących sposobów wchodzenia w relacje współpracy
9.		inne (jakie?):

9. Jakie instytucje z otoczenia społecznego szkoły stanowią dla Pani/Pana źródło wsparcia?

- poradniopsychologiczno-pedagogiczna
- ośrodek doskonalenia nauczycieli
- biblioteka pedagogiczna
- ośrodek kultury
- zakład podstawowej opieki zdrowotnej
- policja
- straż miejska
- Kościół
- sąd rejonowy
- ośrodki pomocy społecznej
- inne (jakie?)

10. Proszę zastanowić się, w jakim stopniu każde ze stwierdzeń pasuje do Pana/Pani, a następnie zaznaczyć „X” w odpowiednim polu:

- 0 - nie dotyczy mnie
- 1 - wcale
- 2 - w małym stopniu
- 3 - średnio
- 4 - w dość dużym stopniu
- 5 - w bardzo dużym stopniu

1.	W jakim stopniu może Pan(i) liczyć na współpracowników w chwilach przeżywanych trudności w pracy?						
		0	1	2	3	4	5
	dyrektor szkoły						
	psycholog						
	pedagog						
koledzy i koleżanki							
2.	W jakim stopniu potrzebuje Pan(i) aby te osoby okazały Pani/ Panu wsparcie w chwilach przeżywanych trudności w pracy?						
		0	1	2	3	4	5
	dyrektor szkoły						
	psycholog						
	pedagog						
koledzy i koleżanki							

13. Jakiej pomocy/wsparcia Pan(i) oczekuje w warunkach kształcenia zdalnego?

- wsparcia metodycznego w zakresie nauczania z wykorzystaniem środków i narzędzi kształcenia na odległość
- bezpłatnych szkoleń w zakresie stosowania różnych narzędzi do zdalnego nauczania
- wsparcie sprzętowego
- webinarów i szkoleń poświęconych wspieraniu rodziców i uczniów
- wsparcia psychologicznego
- umożliwienie wymiany doświadczeń z kolegami i koleżankami z innych placówek
- przygotowania dokładniejszych wytycznych dotyczących oceniania uczniów
- inne (jakie?)

14. Proszę wskazać przykład takiego wsparcia

- otrzymałam/-łem wskazówki i porady dotyczące organizacji procesu nauczania zdalnego
- umożliwiono mi uczestnictwo w szkoleniach dotyczących zdalnego kształcenia
- otrzymałem pomoc finansową
- użyczono mi niezbędnego do pracy sprzętu
- inni nauczyciele dzielili się ze mną swoją wiedzą, umiejętnościami oraz doświadczeniem
- rodzice uczniów wspomogli mnie w sprawnej organizacji zajęć online
- miałam/-łem możliwość korzystania ze wsparcia psychologicznego
- inne (jakie?):

15. Od kogo, skąd pochodzi w/w wsparcie?

- dyrektor szkoły
- organ prowadzący szkołę
- organ nadzorujący szkołę
- Ministerstwo Edukacji i Nauki
- koledzy i koleżanki z pracy
- grupy wsparcia nauczycielskiego w Internecie
- ośrodki doskonalenia nauczycieli
- wydawnictwa
- biblioteki pedagogiczne
- rodzina
- bliscy znajomi
- inne (jakie?)

16. Czy pomoc ze strony szkoły jest Pana(i) zdaniem wystarczająca?

- tak
- nie

17. Jakie działania podejmuje Pan(i) w celu poszukiwania wsparcia podczas realizacji zdalnego kształcenia?

- biorę czynny/ bierny udział w szkoleniach, webinarach /kursach e-learningowych
- odbywam konsultacje ze specjalistami z zakresu IT
- dzielę się wątpliwościami z przełożonymi
- poszukuję pomocy u kolegów i koleżanek z pracy
- proszę o radę członków rodziny
- szukam na własną rękę instytucji, które udzielają stosownych form wsparcia
- poszukuję w Internecie grup wsparcia dla nauczycieli , które mogą ułatwić mi bieżące dzielenie się doświadczeniami i poznawanie dobrych praktyk
- inne (jakie?)

Załącznik nr 2

Kwestionariusz Oceny Zajęć Nauczyciela

Poniżej znajduje się szereg kryteriów oceny zajęć lekcyjnych. Proszę przeczytać każde z nich i zaznaczyć w odpowiedniej kolumnie swoją odpowiedź, która najlepiej charakteryzuje prowadzone przez Panią/Pana zajęcia lekcyjne. Nie ma tu odpowiedzi dobrych i złych, albowiem każdy z nas jest innym człowiekiem i dlatego inaczej spostrzega takie same sytuacje. Stąd też interesują nas wyłącznie Twoje opinie o swojej pracy, a nie to, co sądzą o niej inni.

Lp.	Kryteria	Bardzo mała	Mała	Średnia	Duża	Bardzo duża
1.	Twoja umiejętność wzbudzania zainteresowania uczniów nauczanych przez Ciebie przedmiotem					
2.	Atrakcyjność dla uczniów prowadzonych przez Ciebie zajęć					
3.	Wykorzystanie przez Ciebie czasu na lekcji					
4.	Stopień samodzielności uczniów na prowadzonych przez Ciebie zajęciach					
5.	Stopień trudności dla uczniów prowadzonych przez Ciebie zajęć					
6.	Ilość wiedzy przekazywanej przez Ciebie uczniom					
7.	Stopień aktywności uczniów na prowadzonych przez Ciebie zajęciach					
8.	Znajomość przez uczniów wymagań, jakie przed nimi stawiasz					
9.	Znajomość przez uczniów kryteriów oceny, jakie stosujesz					
10.	Możliwość negocjowania przez ucznia oceny, jaką od Ciebie otrzymuje					
11.	Możliwość zadawania Ci przez uczniów pytań na lekcji					
12.	Szacunek, jakim darzysz uczniów na lekcjach					
13.	Życzliwość, jaka okazujesz uczniom na lekcjach					

14.	Poziom poczucia bezpieczeństwa uczniów na prowadzonych przez Ciebie zajęciach					
15.	Stopień zadowolenia uczniów z prowadzonych przez Ciebie zajęć					
16.	Twoje poczucie satysfakcji z prowadzonych zajęć lekcyjnych					
17.	Twoje poczucie zadowolenia z wykonywania zawodu nauczyciela					

Załącznik nr 3

Kwestionariusz Stres w Zawodzie Nauczyciela

Proszę przeczytać opisy poszczególnych sytuacji i zaznaczyć (przez postawienie „X” w odpowiedniej kolumnie) swoją odpowiedź określającą, jak dużym stresem są dla Pana/ Pani poszczególne zjawiska.

Lp.	Stresujące warunki pracy w zawodzie nauczyciela	Brak stresu	Słaby stres	Umiarkowany stres	Silny stres	Bardzo silny stres
1.	Brak w społeczeństwie zrozumienia dla pracy nauczycieli					
2.	Brak wyraźnego kierunku w dokonywanych zmianach w programach nauczania					
3.	Ubożenie wyposażenie szkoły					
4.	Brak czasu na solidne przygotowanie się do lekcji					
5.	Wysokość wynagrodzenia za pracę nie nadąża za wzrostem cen					
6.	Brak współpracy z rodzicami uczniów					
7.	Rozczarowanie dyrekcją szkoły					
8.	Trudności w dokonywaniu zmian w programach nauczania					
9.	Zbyt duża liczba uczniów w klasie					
10.	Uporczywie powtarzające się niewłaściwe zachowanie tego samego ucznia					
11.	Przeciążenie czasochłonnymi obowiązkami zawodowymi					
12.	Brak zainteresowania uczniów nauczaniem przez Ciebie przedmiotem					
13.	Brak uznania ze strony dyrekcji dla pracy nauczyciela na rzecz ucznia i szkoły					
14.	Częste zmiany w programach nauczania					
15.	Trudne warunki pracy w polskich szkołach (np. ciasnota, hałas, stan sanitarny)					
16.	Wulgarnie lub agresywne zachowania uczniów w klasie					
17.	Wynagrodzenie za pracę nie pokrywa faktycznych kosztów utrzymania					
18.	Brak zrozumienia w zespole nauczycieli					
19.	Brak zachęt ze strony dyrekcji do angażowania się nauczyciela w sprawy szkoły					
20.	Niezależna krytyka nauczycieli i systemu edukacji					
21.	Utrzymanie dyscypliny w klasie					
22.	Brak właściwych proporcji między kwalifikacjami i jakością pracy nauczyciela, a wysokością wynagrodzenia					
23.	Brak pomocy dla nauczyciela ze strony pozaszkolnych specjalistów					

24.	Niekorzystne otoczenie szkoły					
25.	Obowiązek dopasowywania programów nauczania do zmian zachodzących w społeczeństwie					
26.	Brak w społeczeństwie należytego szacunku dla nauczycieli i szkoły					
27.	Brak czasu na pomoc uczniowi mającemu trudności w nauce					
28.	Ograniczone możliwości awansu zawodowego					

Załącznik nr 4

Skala Oceny Wsparcia Społecznego

Interpersonal Support Evaluation List (ISEL- 40 v. GP)

Skala składa się z wielu stwierdzeń, które mogą, ale nie muszą być prawdziwe w stosunku do badanej osoby. Na każde z poniższych stwierdzeń odpowiedz „Prawdopodobnie Prawda” (PP), jeśli dotyczy ono Ciebie, bądź „Prawdopodobnie Fałsz” (PF), jeśli podane stwierdzenie do Ciebie nie pasuje.

Możesz zauważyć, że na wiele stwierdzeń nie da się udzielić konkretnej odpowiedzi w postaci „prawda” lub „fałsz”. W takim przypadku postaraj się jak najszybciej zdecydować, która z podanych odpowiedzi bardziej do Ciebie pasuje. Chociaż na część pytań może być Ci trudno odpowiedzieć, ważne jest, abyś udzielił jednej odpowiedzi. Pamiętaj, aby zakreślić tylko jedną opcję dla każdego stwierdzenia.

Proszę, przeczytaj poniższe zdania w miarę szybko, ale uważnie, zanim udzielisz odpowiedzi. Pamiętaj, że to nie jest test i wszystkie odpowiedzi są prawidłowe.

1. Znam przynajmniej jedną osobę, której rady doceniam. PP PF
2. Gdybym zdecydował w piątkowe popołudnie o tym, że chce iść do kina, tego samego wieczora, znalazłbym osobę, która mogłaby mi towarzyszyć. PP PF
3. Gdybym z jakiegoś powodu trafił do więzienia, znalazłbym osobę, do której mógłbym zadzwonić i która wpłaciłaby za mnie kaucję. PP PF
4. Mówiąc ogólnie, ludzie raczej mi nie ufają. PP PF
5. Nie istnieje ani jedna osoba, która potrafiłaby mi udzielić dobrej porady finansowej. PP PF
6. Nie znam osoby, która zorganizowałaby dla mnie przyjęcie urodzinowe. PP PF
7. Gdybym musiał wyjechać z miasta na kilka tygodni, znalazłbym osobę, która by opiekowała się moim domem. PP PF
8. Jest ktoś, kto jest dumny z moich osiągnięć. PP PF

9. Nie ma takiej osoby, która udzieliłaby mi obiektywnej opinii na temat sposobu, w jaki sobie radzę ze swoimi problemami. PP PF
10. Jest kilkoro różnych ludzi, z którymi lubię spędzać czas. PP PF
11. Gdybym był chory i potrzebował kogoś, kto mógłby zawieźć mnie do lekarza, miałbym problem ze znalezieniem takiej osoby. PP PF
12. Większość moich znajomych odnosi większe sukcesy w dokonywaniu zmian w swoim życiu niż ja. PP PF
13. Kiedy potrzebuję porady odnośnie do tego, jak sobie radzić ze swoimi problemami, wiem, że jest taka osoba, której mogę zaufać. PP PF
14. Nie jestem zbyt często zapraszany przez innych. PP PF
15. Nie ma takiej osoby, do której mógłbym zadzwonić, gdybym potrzebował pożyczyć samochodu na kilka godzin. PP PF
16. Większość ludzi, których znam, wysoko mnie ceni. PP PF
17. Jest taka osoba, do której chętnie się udaję po poradę związana z problemami seksualnymi. PP PF
18. Gdybym chciał z kimś pójść na obiad, z łatwością znalazłbym osobę, która by mi towarzyszyła na obiad. PP PF
19. Gdybym potrzebował szybkiej pożyczki w wysokości 400 zł, znalazłbym osobę, która by mi jej udzieliła. PP PF
20. Większość moich przyjaciół jest bardziej interesująca ode mnie. PP PF
21. Jest taka osoba, do której mogę się zwrócić o radę w sprawie problemów z obowiązkami domowymi. PP PF
22. Większość osób, które znam, cieszą te same rzeczy co mnie. PP PF
23. Gdybym potrzebował pomocy przy przeprowadzce do nowego domu, miałbym trudność ze znalezieniem osoby do pomocy. PP PF
24. Jestem bardziej zadowolony ze swojego życia niż inni. PP PF
25. Czuję, że nie ma takiej osoby, z którą mógłbym się podzielić najbardziej osobistymi zmartwieniami lub obawami. PP PF
26. Kiedy czuje się samotny, jest kilka takich osób, do których mógłbym zadzwonić i z którymi mógłbym porozmawiać. PP PF

27. Gdybym był chory, nie znalazłbym osoby, która mogłaby mi pomóc w tych trudnych chwilach. PP PF
28. Ciężko mi dotrzymać kroku znajomym. PP PF
29. Gdyby w mojej rodzinie nastąpił kryzys, niewielu moich znajomych byłoby w stanie udzielić mi dobrej rady na rozwiązanie tych problemów. PP PF
30. Regularnie się spotykam i rozmawiam z członkami mojej rodziny bądź przyjaciółmi. PP PF
31. Gdybym utknął 10 km poza miastem, znalazłbym osobę, do której mógłbym zadzwonić i która mogłaby mnie stamtąd zabrać. PP PF
32. Myślę, że moi przyjaciele nie uważają mnie za odpowiednią osobę, która byłaby w stanie pomóc im w rozwiązywaniu ich PP PF
33. Jest niewiele osób, którym mogę zaufać i które pomogłyby mi w rozwiązaniu moich problemów. PP PF
34. Czuję, że znajduję się na marginesie w kręgu moich znajomych. PP PF
35. Gdybym musiał wysłać ważny list do godziny 17 i sam nie mógłbym tego zrobić, jest ktoś, kto zrobiłby to dla mnie. PP PF
36. Jestem bardziej związany z moimi przyjaciółmi niż większość innych ludzi. PP PF
37. Jest taka osoba, do której mógłbym się zwrócić, gdybym potrzebował rady w sprawie zmiany pracy lub znalezienia nowej. PP PF
38. Gdybym chciał wyjechać poza miasto, np. nad wodę, ciężko byłoby mi znaleźć osobę, która mogłaby ze mną pojechać. PP PF
39. Gdybym potrzebował, aby mnie zawieźć na lotnisko wcześniej rano, ciężko byłoby mi kogoś znaleźć. PP PF
40. Jestem w stanie tak samo dobrze wykonywać różne rzeczy, jak większość innych ludzi. PP PF

Załącznik nr 5

Dyspozycje do wywiadu z dyrektorami szkół podstawowych nt. wsparcia nauczycieli

- staż pełnienia funkcji dyrektora:
- stopień awansu zawodowego:
- płeć
- nauczany przedmiot

1. Jakie formy wsparcia oferuje Pan(i) nauczycielom zatrudnionym w Pańskiej szkole?
2. W jakich sytuacjach/ z jakich powodów nauczyciele najczęściej potrzebują wsparcia?
3. Jakie sposoby rozpoznawania potrzeby wsparcia nauczycieli Pan(i) stosuje?
4. W jakim obszarze profesjonalnej działalności, Pana(i) zdaniem, nauczyciele potrzebują najwięcej wsparcia?
5. Czy ma Pan(i) poczucie, że jest w stanie wspomóc nauczycieli we wszystkich trudnościach, przeżywanych w związku z wypełnianiem przez nich zadań zawodowych?
6. Jakiego wsparcia udziela Pan(i) najczęściej nauczycielom zatrudnionym w Pańskiej szkole?
7. Z jakiego wsparcia korzystają najchętniej i najczęściej nauczyciele zatrudnieni w Pańskiej szkole?
8. Jak Pańskim zdaniem zmieniła się potrzeba wsparcia nauczycieli w czasie zdalnej edukacji?
9. Kto pomaga Pani/ Panu w organizacji wsparcia nauczycieli?
10. Jak często zgłaszają się do Pani/Pana nauczyciele z potrzebą wsparcia czy ze swoimi problemami?
11. Jak ocenia Pan(i) potrzebę wsparcia nauczycieli w czasie pandemii?
12. Czy ma Pan(i) poczucie, że potrzeby nauczycieli zatrudnionych w kierowanej przez Pana/ Panią placówce są zaspakajane w satysfakcjonującym stopniu?
13. Jaka aktywność nauczycieli ukierunkowaną na poszukiwanie wsparcia Pan/Pani obserwuje?

Załącznik nr 6

Dyspozycje do wywiadu z psychologiem/ pedagogiem szkolnym nt. wsparcia nauczycieli

- zajmowane stanowisko:
- stopień awansu zawodowego:
- staż pracy na tym stanowisku:

1. Z jakich powodów nauczyciele najczęściej zgłaszają się do pedagoga/ psychologa szkolnego?
2. W jaki sposób najczęściej dowiaduje się Pan(i) o przeżywanych przez nauczycieli trudnościach w pracy zawodowej?
3. W jakim obszarze profesjonalnej działalności, Pana(i) zdaniem, nauczyciele potrzebują najwięcej wsparcia?
4. W jakich sytuacjach jest Pan(i) w stanie wspomóc nauczyciela, który przeżywa trudności w obszarze swojej profesjonalnej działalności?
5. Jakiego wsparcia udziela Pan(i) najczęściej nauczycielom zatrudnionym w Pańskiej szkole?
6. Jakiej pomocy oczekiwali nauczyciele w sytuacji zmiany trybu nauczania ze stacjonarnego na zdalny?
7. Czy ma Pan(i) poczucie, że nauczyciele z Pańskiej szkoły bez oporów zgłaszają się do Pana(i) ze swoimi problemami, które mają wpływ na ich funkcjonowanie w zawodzie?
8. Czy w czasie pandemii zauważył/-a Pan(i) wzmożoną potrzebę wsparcia wśród nauczycieli w Pańskiej szkole? Jeśli tak, w jakich obszarach pracy zawodowej nauczyciele najczęściej przeżywali/przeżywają trudności?

Załącznik nr 7

Dyspozycje do wywiadu z przedstawicielami instytucji oferujących wsparcie nauczycielom nt. możliwości wsparcia nauczycieli oraz oferty działań wspierających

- prezentowana instytucja:
- stanowisko:
- staż pracy na danym stanowisku:

1. Jakie formy wsparcia oferuje nauczycielom reprezentowana przez Panią/ Pana instytucja?
2. W jaki sposób najczęściej dowiaduje się Pan(i) o przeżywanych przez nauczycieli trudnościach w pracy zawodowej?/ Skąd Państwo czerpicie wiedzę na temat aktualnych problemów nauczycieli i oczekiwanych z ich strony formach wsparcia?
3. W jakim obszarze profesjonalnej działalności, Pana(i) zdaniem, nauczyciele potrzebują najwięcej wsparcia?
4. W jakich sytuacjach pracownicy prezentowanej przez Pana/ Panią instytucji wspierają nauczycieli, którzy przeżywają trudności w obszarze ich profesjonalnego działania?
5. Jak zmieniła się potrzeba wsparcia u nauczyciela w czasie pandemii?
6. Jakiej pomocy oczekiwali nauczyciele w sytuacji zmiany trybu nauczania ze stacjonarnego na zdalny?
7. Jakie wsparcie oferowała/ oferuje nauczycielom prezentowana przez Panią/ Pana instytucja w warunkach kształcenia z wykorzystaniem form i metod kształcenia na odległość?
8. Jakie wsparcie oferowała/ oferuje nauczycielom prezentowana przez Panią/ Pana instytucja w czasie pandemii?
9. Czy obserwujecie Państwo aktywność nauczycieli ukierunkowaną na poszukiwanie wsparcia?
10. Czy może Pan(i) podać przykłady szkoleń, warsztatów, prelekcji, które oferowane są nauczycielom przez Pańską instytucję?