

Wsparcie wspierających: jakiego wsparcia społecznego doświadczają nauczycielki? – w perspektywie wyników badań na przykładzie województwa małopolskiego

Support for supporters: what kind of social support do teachers experience?

– Evidence from research in the Małopolskie voivodeship

Key words: social support, teachers, teachers' wellbeing, emotional support, professional burnout.

Abstract: The article presents the results of a pilot study on the perception and then experience of social support among female teachers working in educational institutions in the Małopolska Province. The study used a standardized tool—the Berlin Social Support Scale (BSSS) in its Polish adaptation—to determine the level of perceived, received, and sought support, as well as the willingness to provide it. The analysis of the results revealed that teachers declare strong social ties and access to people they can rely on, but are less likely to actively seek help in difficult situations. Emotional support is the highest rated form of support, while instrumental and informational support are less common. The results suggest an ambivalent attitude of teachers towards the use of support – the presence of resources does not always translate into a willingness to use them. The discussion emphasized the importance of building a culture of asking for help as an expression of competence, as well as the need to implement systemic forms of support in the school environment, such as mentoring, supervision groups, and integration programs. The conclusions indicate that social support is a key factor in teachers' well-being and professional effectiveness, and its absence may contribute to burnout and resignation from the profession.

Słowa kluczowe: wsparcie społeczne, nauczyciele, dobrostan, wsparcie emocjonalne, wypalenie zawodowe.

Streszczenie: Artykuł prezentuje wyniki pilotażowego badania dotyczącego percepcji i korzystania ze wsparcia społecznego wśród nauczycielek pracujących w placówkach edukacyjnych w województwie małopolskim. W badaniu zastosowano standaryzowane narzędzie – Berlińską Skalę Wsparcia Społecznego (BSSS) w polskiej adaptacji – w celu określenia poziomu spostrzeganego, otrzymywanego i poszukiwanego wsparcia, a także gotowości do jego udzielania. Analiza wyników ujawniła, że nauczycielki deklarują posiadanie silnych więzi społecznych i dostęp do osób, na których mogą polegać, jednak rzadziej aktywnie poszukują pomocy w sytuacjach trudnych. Najwyżej ocenianą formą wsparcia jest wsparcie emocjonalne, podczas gdy wsparcie instrumentalne i informacyjne występuje rzadziej. Wyniki sugerują ambiwalentną postawę nauczycielek wobec korzystania ze wsparcia – obecność zasobów nie zawsze przekłada się na gotowość do ich wykorzystania. W dyskusji podkreślono znaczenie budowania kultury proszenia

o pomoc jako wyrazu kompetencji, a także potrzebę wdrażania systemowych form wsparcia w środowisku szkolnym, takich jak mentoring, grupy superwizyjne czy programy integracyjne. Wnioski wskazują, że wsparcie społeczne stanowi kluczowy czynnik dobrostanu i efektywności zawodowej nauczycieli, a jego brak może sprzyjać wypaleniu zawodowemu i rezygnacji z zawodu.

Wprowadzenie

Wsparcie społeczne, choć jest kategorią często podejmowaną w badaniach społecznych, nieczęsto odnosi się do nauczycieli jako biorców wsparcia – raczej jako dawców – dostarczycieli wsparcia w kontekście wspierania uczniów lub analizuje się wsparcie w kontekście dobrostanu (Strutyńska, 2022; Turner et al., 2021). Jednak, jak pokazują badania, wsparcie społeczne ma szeroki i wielowymiarowy wpływ na funkcjonowanie jednostki – psychiczne, fizyczne i społeczne: między innymi amortyzuje skutki stresu (tzw. efekt bufora) – osoby mające dostęp do wsparcia rzadziej doświadczają lęku, depresji i wypalenia zawodowego (Cohen & Wills, 1985). Ponadto osoby wspierane czują się bardziej wartościowe i kompetentne. Bert N. Uchino (2006) przekonuje z kolei, że wsparcie społeczne wiąże się z lepszym funkcjonowaniem układu odpornościowego, niższym ciśnieniem krwi i mniejszym ryzykiem chorób serca. Osoby posiadające w swoim otoczeniu silne wsparcie doświadczają szybszej rekonwalescencji, np. po operacjach lub w trakcie leczenia chorób przewlekłych, a ich rokowania są lepsze niż osób, które nie mają sieci wsparcia. Osoby otrzymujące wsparcie częściej same są gotowe pomagać innym, co wzmacnia więzi społeczne; mają wyższy poziom satysfakcji z życia i pracy (dotyczy to m.in. nauczycieli, pracowników służby zdrowia, ale także innych zawodów pomocowych) (House et al., 1988; Schwarzer & Knoll, 2007; Sęk & Cieślak, 2012). Jak pokazują wyniki badań, pewność bycia wspieranym wpływa pozytywnie na samoregulację i rozwój kompetencji miękkich. Na przykład uczniowie i studenci wspierani przez rodzinę, rówieśników i nauczycieli osiągają lepsze wyniki w nauce (Malecki & Demaray, 2006; Wentzel, 1998). Co więcej, wsparcie ma istotne znaczenie w kontekście prewencji zachowań ryzykownych. Wsparcie społeczne zmniejsza prawdopodobieństwo uzależnień, przemocy i zachowań autodestrukcyjnych – szczególnie wśród młodzieży i osób znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej (Wills & Cleary 1996).

W niniejszym tekście poddano analizie kategorię wsparcia społecznego – podjęto próbę jego konceptualizacji, by w dalszej części zaprezentować wyniki pilotażowych badań z wykorzystaniem metody sondażu, mających na celu określenie poziomu wsparcia, którego doświadczają nauczycielki w małopolskich szkołach. W badaniu wykorzystano standaryzowane narzędzie – Berlińską Skalę Wsparcia Społecznego (Berlin Social Support Scales – BSSS) w adaptacji Aleksandry Łuszczzyńskiej, Moniki Kowalskiej, Ralfa Schwarzera oraz Ute Schulz (Łuszczzyńska i in., 2006). Wyniki pokazują, że biorące udział w badaniu nauczycielki czują się częścią wspierającej społeczności i mają pewność, że mogą liczyć na bliskich, jednocześnie w mniejszym stopniu poszukują wsparcia aktywnie, co może oznaczać, że nie zawsze czują potrzebę rozmowy o swoich trudnościach. Ponadto raczej nie mają silnej tendencji do unikania pomocy, ale nie są też całkowicie zależne od wsparcia. Artykuł kończą konkluzje.

Wsparcie społeczne nauczycieli – próba konceptualizacji

Zgodnie z ustaleniami Kawachiego i Berkman (2001) więzi społeczne pełnią kluczową funkcję w kształtowaniu dobrostanu psychicznego jednostki. W kontekście pracy nauczycieli ma to szczególne znaczenie – zawód ten wiąże się z wysokim poziomem obciążenia emocjonalnego, presją wyników, koniecznością radzenia sobie z różnorodnością uczniów oraz często ograniczonym wsparciem instytucjonalnym. W takich warunkach silne więzi społeczne – zarówno w środowisku zawodowym (relacje z innymi nauczycielami, dyrekcją, rodzicami), jak i osobistym (rodzina, przyjaciele) – mogą działać jak bufor chroniący przed wypaleniem zawodowym, stresem czy spadkiem motywacji. Dla nauczycieli poczucie przynależności do wspólnoty w szkole oraz możliwość dzielenia się doświadczeniami i emocjami z innymi nauczycielami staje się nie tylko wsparciem emocjonalnym, ale również źródłem praktycznej pomocy i inspiracji. Jak pokazują badania, wysoka jakość relacji interpersonalnych w miejscu pracy wpływa pozytywnie na satysfakcję zawodową, zaangażowanie i poczucie sensu wykonywanej pracy. Tym samym wdrażanie strategii wzmacniających więzi społeczne wśród nauczycieli – takich jak mentoring, zespołowe uczenie się, grupy wsparcia czy nieformalne spotkania – może mieć realny wpływ na dobrostan i efektywność pracy nauczycieli.

Bovier, Chamot, & Perneger (2004) są zdania, że utrzymywanie pozytywnych bliskich relacji z innymi, w tym otrzymywanie, jak również udzielanie wsparcia, pomaga w osiągnięciu równowagi w życiu codziennym. Te ustalenia są bardzo istotne w kontekście pracy nauczyciela, która charakteryzuje się dużym obciążeniem emocjonalnym, wysokimi wymaganiami społecznymi i nieustanną presją związaną z odpowiedzialnością za rozwój uczniów. Równowaga psychiczna nauczycieli, ich dobrostan i zdolność do regeneracji sił psychicznych są w dużej mierze zależne od jakości relacji międzyludzkich, zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym. Zatem dobre relacje z kolegami z pracy, dyrekcją, uczniami oraz ich rodzicami mogą wzmacniać poczucie kompetencji, sprawstwa i przynależności. Z kolei bliskie relacje rodzinne i przyjacielskie poza pracą stanowią przestrzeń bezpiecznego wyrażania emocji, odpoczynku i wsparcia, co przeciwdziała skutkom stresu zawodowego. Z kolei James S. House (1981) definiuje wsparcie społeczne jako przepływ zasobów między co najmniej dwiema osobami, który ma na celu zwiększenie dobrostanu odbiorcy. Definicja House'a ma szczególne znaczenie w kontekście wspierania nauczycieli. Wsparcie, jakie otrzymują ze strony współpracowników, przełożonych, uczniów, rodziców czy instytucji, może pełnić kluczową funkcję w redukowaniu stresu zawodowego, zwiększaniu poczucia kompetencji oraz wzmacnianiu zaangażowania w pracę. Dla nauczycieli wsparcie społeczne często oznacza nie tylko dostęp do konkretnych zasobów (np. materiałów dydaktycznych czy pomocy merytorycznej), ale również – a może przede wszystkim – poczucie bycia zrozumianym, docenionym i akceptowanym. Odbierane wsparcie może wpływać na ich dobrostan psychiczny, satysfakcję z pracy, a także na jakość relacji z uczniami i innymi człon-

kami społeczności szkolnej. Z perspektywy teorii House'a (1981) przepływ zasobów w środowisku szkolnym może przyjmować różne formy:

- wsparcia emocjonalnego (np. empatia, zrozumienie od kolegów z pracy),
- instrumentalnego (np. pomoc w przygotowaniu zajęć),
- informacyjnego (np. dzielenie się wiedzą o szkoleniach, metodach dydaktycznych itd.),
- oceniającego (np. konstruktywna informacja zwrotna).

Im bardziej dopasowane do potrzeb nauczyciela i im bardziej spójne z jego sytuacją zawodową, tym skuteczniejsze okazuje się takie wsparcie w budowaniu jego dobrostanu.

Helena Sęk oraz Roman Cieślak (2012) piszą o wsparciu, że jest ono procesem, w którym jednostka otrzymuje lub postrzega dostępność zasobów ze strony innych osób, co pomaga jej radzić sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi. Autorzy wymieniają rodzaje wsparcia: strukturalne oraz funkcjonalne. Wsparcie strukturalne to obiektywnie istniejące sieci społeczne. Zdaniem wspomnianych autorów wsparcie społeczne to „obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji” (Sęk & Cieślak, 2012, s. 14–15). Gdy definiujemy wsparcie w sposób strukturalny, uznajemy, że jego istota tkwi w funkcji, jaką sieć spełnia wobec osób, które są w niej osadzone. Analizując sieć wsparcia społecznego, należy wziąć pod uwagę: wielkość sieci, gęstość, spójność oraz dostępność. Ta ostatnia jest uważana za jeden z najistotniejszych pomiarów wsparcia, który określa się liczbą kontaktów, bliskością terytorialną, szybkością oraz łatwością podjęcia kontaktów (Sęk, Cieślak, 2012).

Wsparcie w ujęciu funkcjonalnym, zdaniem Sęk i Cieślaka (2012, s. 18), to „rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej”. W interakcji następuje przekazywanie (bądź) wymiana emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr materialnych. Wymiana, o której mowa, może mieć różny charakter: może być jednostronna lub dwustronna; kierunek dawca–biorca może być zmienny bądź stały. W interakcji mającej charakter dynamiczny można wyróżnić osobę wspierającą, poszukującą, odbierającą, a także osobę, która otrzymuje wsparcie. Celem interakcji wspierającej jest ogólne podtrzymanie, redukcja stresu, opanowanie kryzysu poprzez towarzyszenie, tworzenie poczucia przynależności, nadziei i bezpieczeństwa, a także zbliżenie do rozwiązywania problemu i przewyżczania trudności (Sęk, Cieślak, 2012). Funkcjonalne ujęcie wsparcia stało się punktem wyjścia dla innego ważnego rozróżnienia, tj. wsparcia spostrzeganego i otrzymywanego. Pierwsze z wymienionych wynika z wiedzy człowieka o tym, gdzie i od kogo może uzyskać pomoc, a także związane jest z przekonaniem o dostępności wsparcia. Wsparcie otrzymywane natomiast „jest oceniane obiektywnie lub relacjonowane subiektywnie przez odbiorcę jako faktycznie otrzymywany rodzaj i ilość wsparcia” (Sęk, Cieślak, 2011, 20).

Warto podkreślić, że wsparcie może zachodzić: w diadzie (np. relacja nauczyciel–mentor), między grupą a jednostką (np. początkujący nauczyciel – nauczyciele z dłuższym stażem pracy), między grupami (np. współpraca zespołów nauczycieli, współpraca międzyszkolna), jego podstawą są zaś kontakty społeczne, przy czym istotne dla sposobu wspierania i skuteczności jest to, czy kontakty te są w ramach naturalnej grupy odniesienia, czy też w ramach instytucji (Sęk i Cieślak, 2012). Można zatem przyjąć, że wsparcie społeczne jest złożonym procesem, który odgrywa szczególną rolę w zawodach narażonych na wysoki poziom stresu, takich jak praca nauczyciela.

Założenia metodologiczne badania

Badania społeczne służą poznaniu i wyjaśnianiu złożonych zjawisk zachodzących w relacjach międzyludzkich oraz w funkcjonowaniu jednostek w określonym kontekście społecznym. W niniejszym badaniu podjęto próbę opisu i analizy wsparcia społecznego udzielanego nauczycielom, traktowanego jako istotny czynnik wpływający na ich dobrostan i efektywność zawodową. Celem badania były zatem: eksploracja i opis subiektywnej percepcji oraz realnie otrzymywanego wsparcia społecznego nauczycieli. Przedmiot badania stanowiło wsparcie, którego doświadczają i które spostrzegają w swoim otoczeniu nauczyciele. Badanie zrealizowano w strategii nomotetycznej – wykorzystano metodę sondażu, w którym narzędzie stanowił kwestionariusz Berlin Social Support Scales (BSSS). Jest to zestaw skal służących do pomiaru wsparcia społecznego. Narzędzie zostało opracowane przez Schwarzera i Schulz, a jego polska wersja została adaptowana przez Łuszczynską i Kowską. BSSS składa się z kilku podskal, które mierzą różne aspekty wsparcia społecznego: (a) spostrzegane wsparcie emocjonalne, (b) spostrzegane wsparcie instrumentalne, (c) zapotrzebowanie na wsparcie, (d) aktualnie otrzymywane wsparcie (e) aktualnie udzielane wsparcie, (e) wsparcie buforująco-ochronne. Kwestionariusz składa się z pytań, na które badani odpowiadają, wskazując poziom zgody z twierdzeniami na skali Likerta (np. od „zdecydowanie nie” do „zdecydowanie tak”). Badanie miało charakter pilotażowy, wzięły w nim udział 122 nauczycielki różnych poziomów kształcenia oraz o różnym stażu pracy, zatrudnione w przedszkolach i szkołach na wsi, w małym mieście oraz dużym mieście. Celem pilotażu było sprawdzenie, w jakim stopniu kwestionariusz BSSS odpowiada na potrzebę określenia poziomu i cech wsparcia społecznego, które otrzymują nauczyciele. Dobór był dogodny (*convenience sampling*).

Spośród respondentek 9,83% uczy na wsi, 23,3% w dużym mieście, 66,87% – w małym mieście. Respondentki są zatrudnione w szkołach na różnych etapach edukacyjnych: 43,3% spośród nich to nauczycielki przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej; 36,7% – nauczycielki klas IV–VIII szkoły podstawowej; 18% nauczycielki szkół ponadpodstawowych. Ze względu na małą liczbę respondentów, jak również eksploracyjny cel badania, wyniki skal nie były korelowane ze zmiennymi, takimi jak staż pracy, poziom kształcenia czy miejsce zatrudnienia respondentek.

Jakie wsparcie otrzymują nauczycielki – analiza wyników badań

Badanie miało na celu opisanie, jakie jest wsparcie, które otrzymują w swojej codzienności nauczycielki. Wykorzystanie standaryzowanego narzędzia BSSS pozwoliło określić, jak spostrzegają otrzymywane wsparcie badane nauczycielki oraz jakie są ich doświadczenia związane z zapotrzebowaniem na wsparcie oraz jego poszukiwaniem.

Biorąc pod uwagę średnie oceny wsparcia w percepcji ankietowanych nauczycielek, warto zwrócić uwagę na te elementy wsparcia, które uzyskały najwyższe oceny (w skali od 1 do 5). Respondentki najczęściej deklarują, że *znają osoby, na których zawsze mogą polegać* – średnia wskazań wyniosła w przypadku tego stwierdzenia 4,77. Ponadto ankietowane uważają, że są lubiane (*Są osoby, które naprawdę mnie lubią* – średnia 4,69). W sytuacji, kiedy ich samopoczucie jest gorsze, mogą liczyć na pomoc innych (*Kiedy jestem zmartwiona, jest ktoś, kto mi pomoże* – średnia 4,62). Podobnie respondentki zatrudnione w szkołach są przekonane, że mogą liczyć na pocieszające słowa wsparcia, kiedy odczuwają smutek (*Ilekoć jestem smutna, są ludzie, którzy podnoszą mnie na duchu* – średnia 4,54). Jednym z najważniejszych aspektów wsparcia społecznego jest jego dostępność w sytuacji kryzysowej czy trudnej. Zgodnie z deklaracjami nauczycielek najczęściej mogą one liczyć na pomoc w takich sytuacjach (*Są osoby, które oferują mi pomoc, kiedy jej potrzebuję* – średnia odpowiedzi 4,46). Również w sytuacji obniżonego nastroju nauczycielki mogą liczyć na wsparcie – w tym kontekście jest to wsparcie emocjonalne (*Ilekoć źle się czuję, inni okazują mi, że czują do mnie sympatię* – średnia 4,38; *Zawsze jest ktoś, kto mnie pociesza, kiedy tego potrzebuję* – średnia 4,31). Nieco niższa jest średnia odpowiedzi nauczycielek w kontekście wsparcia instrumentalnego. Na przykład twierdzenie *Kiedy przestaję dawać sobie ze wszystkim radę, wtedy są tacy, którzy mi pomogą*, które wskazuje na konkretne działanie innych osób w sytuacji trudności – czyli pomoc w radzeniu sobie, gdy własne zasoby są niewystarczające uzyskało średnią 4,27. Nieco niższą, ale i tak wysoką w kontekście zapotrzebowania na wsparcie, średnią – 4,15 – uzyskało twierdzenie *Ważną rzeczą jest dla mnie, by zawsze mieć kogoś, kto mnie wysłucha*. Wysłuchanie to forma bliskiej obecności, empatii i akceptacji – kluczowe elementy wsparcia emocjonalnego. W kontekście *wysłuchania* nie chodzi o konkretne rady ani pomoc praktyczną, lecz o obecność i uważność drugiej osoby. Biorąc pod uwagę tę średnią, można założyć, że ankietowane nauczycielki wyraźnie potrzebują emocjonalnego wsparcia. Może to świadczyć o dużym obciążeniu emocjonalnym w pracy (presja, stres, odpowiedzialność); poczuciu osamotnienia w codziennych wyzwaniach zawodowych; wysokiej wartości, jaką przypisują relacjom wspierającym i empatycznym.

Nieco inaczej kształtuje się skłonność biorących udział w badaniu nauczycielek do poszukiwania wsparcia. Na przykład stwierdzenie *Kiedy jestem przygnębiona, potrzebuję kogoś, kto podniesie mnie na duchu* uzyskało średnią odpowiedzi 3,85. Oznacza to, że respondentki mogą nie odczuwać silnej potrzeby, by ktoś ich „po-

cieszał” w chwilach przygnębienia. Może to wynikać z ich wysokiej samodzielności emocjonalnej (i chęci radzenia sobie „na własną rękę”) lub unikania uzewnętrzniania emocji – przekonanie, że jako nauczycielka „musi sobie radzić” i nie okazywać słabości. Jednocześnie niechęć do poszukiwania wsparcia w sytuacji przygnębienia może wynikać z braku dostępnych źródeł wsparcia emocjonalnego – np. braku zaufanych osób lub trudności w relacjach zawodowych. Jeszcze mniej chętnie nauczycielki, które wzięły udział w badaniu, bezpośrednio proszą o pomoc, kiedy nie wiedzą, jak się zachować w trudnym momencie: wobec stwierdzenia *Jeśli nie wiem, jak sobie poradzić z sytuacją, pytam innych, co oni by zrobili* – średnia odpowiedzi wyniosła 3,69. Niski wynik sugeruje, że nauczycielki raczej nie traktują porad czy wskazówek innych jako źródło użytecznych strategii działania. Warto zaznaczyć, że poszukiwanie wsparcia w sytuacji niepewności wpisuje się w funkcjonalne ujęcie wsparcia społecznego (Sęk & Cieślak, 2012), w którym podkreśla się wartość interakcji w rozwiązywaniu problemów. Jeszcze bardziej niechętnie nauczycielki, które wzięły udział w badaniu, bezpośrednio proszą o radę: *W krytycznych sytuacjach wolę poprosić innych o radę* – średnia odpowiedzi wyniosła 3,62. Oznacza to, że, być może, wolą samodzielnie rozwiązywać krytyczne problemy lub wsparcie w tym zakresie nie jest dla nich dostępne. W kontekście wsparcia emocjonalnego ważne są również deklaracje nauczycielek wobec twierdzenia: *Gdy jestem zmartwiona, szukam kogoś, z kim mogłabym porozmawiać* – średnia odpowiedzi wyniosła 3,50. Jak wynika z analizy, ankietowane nauczycielki nie zawsze decydują się dzielić swoimi zmartwieniami, mimo że mogą je przeżywać. Może to wynikać z potrzeby samodzielnego radzenia sobie z problemami, obaw przed oceną, brakiem dyskrecji lub niewystarczającym zrozumieniem ze strony otoczenia, czy też – przekonania, że „nie wypada zawracać innym głowy”. Warto podkreślić, że według niektórych badań kobiety w zawodach pomocowych (jak edukacja) przedkładają potrzeby innych nad własne, co może skutkować unikaniem szukania pomocy dla siebie (Helgeson & Fritz, 1998; Helgeson & Fritz, 2000).

Warto zwrócić uwagę, że niższa średnia dotycząca tego aspektu wsparcia (3,50) kontrastuje z wyższym wynikiem dotyczącym potrzeby bycia wysłuchaną (4,15) – co można interpretować jako sytuację, w której ankietowane nauczycielki cenią obecność i gotowość do wysłuchania, ale rzadziej aktywnie szukają rozmówcy.

Biorące udział w badaniu nauczycielki raczej nie są skłonne do poszukiwania opinii innych, kiedy stają przed dylematem czy decyzją (*Zanim podejmę ważne decyzje, koniecznie muszę zasięgnąć czyjejs opinii* – średnia 3,23). Oznacza to, że raczej są wewnątrzsterowne (Rotter, 1966). Tę samą wartość średnich odpowiedzi uzyskało stwierdzenie: *Ilekoć jestem przygnębiona, szukam kogoś, kto podniesie mnie na duchu* (3,23), co podkreśla skłonność nauczycielek do samodzielnej regulacji emocji. Jednocześnie stwierdzenie sugerujące, że w codzienności lepiej radzić sobie bez pomocy innych (*Najlepiej daję sobie radę bez żadnej pomocy z zewnątrz (-)*) uzyskało średnią 2,62, co wskazuje na umiarkowany brak zgody z tą postawą, ale nie całkowity. Wynik sugeruje, że nauczycielki są umiarkowanie otwarte na

wsparcie, ale mogą wciąż mieć pewne opory lub przyzwyczajenia do radzenia sobie samodzielnie.

Podsumowując, warto podkreślić, że blisko 89% ankietowanych deklaruje, że ma w swoim życiu osoby, na których zawsze może polegać, jednak w przypadku zmartwienia 69,6% deklaruje, że zawsze może liczyć na pomoc innych (*Kiedy jestem zmartwiona, jest, ktoś kto mi pomoże*). Nieco ponad połowa ankietowanych nauczycielek (53,3%) zdecydowanie zgadza się z twierdzeniem, że *Kiedy przestaję dawać sobie ze wszystkim radę, wtedy są tacy, którzy mi pomogą*. Potrzebę poszukiwania wsparcia w sytuacji przygnębienia deklaruje 36% ankietowanych; podobnie nieco ponad jedna trzecia respondentów jest zdania, że zawsze potrzebuje kogoś, kto jest w stanie ich wysłuchać. O opinię przed podjęciem ważnej decyzji zawsze prosi zaledwie jeden na pięciu ankietowanych. Jednocześnie 50% biorących udział w badaniu nauczycielek zdecydowanie się zgadza lub zgadza się ze stwierdzeniem, że najlepiej radzi sobie bez żadnej pomocy z zewnątrz. Nieco ponad 13% spośród ankietowanych deklaruje, że poszukuje kogoś, kto podniesie ich na duchu w sytuacji przygnębienia. Co druga respondentka szuka kogoś, z kim może porozmawiać, kiedy jest zmartwiona. Zaledwie nieco ponad 30% zdecydowanie się zgadza lub zgadza się z twierdzeniem: *Ilekoć potrzebuję pomocy, proszę o nią*. Wyniki badania pokazują ambiwalentne postawy nauczycielek wobec korzystania ze wsparcia społecznego: sugerują istnienie silnych więzi społecznych i potencjalnych zasobów wsparcia. Jednak realne korzystanie z tego wsparcia lub gotowość do jego aktywnego poszukiwania okazuje się mniej powszechne.

Aktualnie otrzymywane wsparcie badano z wykorzystaniem piątej ze skal BSSS, która składa się z 15 twierdzeń dotyczących doświadczania wsparcia od bliskiej osoby w ciągu ostatniego tygodnia. Osoba wypełniająca kwestionariusz ma ustosunkować się do każdego z twierdzeń (od „zdecydowanie się zgadzam” do „zdecydowanie się nie zgadzam”). W tabeli 1 zaprezentowano średnie odpowiedzi oraz odchylenie standardowe.

Wyniki badania pokazują, że nauczycielki, oceniając osobę wspierającą, najczęściej dostrzegały jej emocjonalną obecność i zaangażowanie. Najwyżej ocenione zostały stwierdzenia: *Ta osoba pocieszała mnie, kiedy czułem się źle* (średnia: 4,00), *Ta osoba okazała, że kocha mnie i akceptuje* (średnia: 3,91), *Ta osoba wyrażała troskę o mój stan* (3,78), oraz ogólna satysfakcja ze wsparcia tej osoby (3,78). Wskazuje to, że nauczycielki postrzegają swoich bliskich (np. członków rodziny, przyjaciół, partnerów) przede wszystkim jako źródło wsparcia emocjonalnego, które pełni kluczową rolę w radzeniu sobie z trudnościami i obciążeniami psychicznymi. Niżej ocenione zostały te stwierdzenia, które wiążą się z: konkretną pomocą w działaniu (*Ta osoba dbała o sprawy, których nie mogłam dopilnować osobiście*), oraz wsparciem informacyjnym (*Ta osoba pomogła mi znaleźć coś pozytywnego w mojej sytuacji*). Może to oznaczać, że nauczycielki otrzymują głównie empatyczne wsparcie o charakterze emocjonalnym, natomiast rzadziej korzystają z pomocy praktycznej czy doradczej. Warto też zauważyć relatywnie niskie oceny w odniesieniu do negatywnych zach-

Tabela 1. Cechy i doświadczenia związane z osobą wspierającą w ciągu minionych 7 dni

Twierdzenie	Średnia	Odchylenie standardowe
Ta osoba pocieszała mnie, kiedy czułam się źle (Emo)	4,0	± 0,80
Ta osoba okazała, że kocha mnie i akceptuje (Emo)	3,91	± 0,79
Ta osoba wyrażała troskę o mój stan (Emo)	3,78	± 0,74
Ta osoba była przy mnie, kiedy jej potrzebowałam (Inst)	3,74	± 0,86
Ta osoba sprawiła, że czułam się wartościowa i ważna (Emo)	3,70	± 0,93
Ta osoba pomogła mi znaleźć coś pozytywnego w mojej sytuacji (Inf)	3,70	± 0,76
Ta osoba zachęcała mnie, aby się nie poddawać (Emo)	3,70	± 0,70
Ta osoba troszczyła się o wiele moich spraw (Inst)	3,65	± 0,71
Ta osoba zapewniła mnie, że mogę na nim/niej całkowicie polegać (Emo)	3,65	± 0,83
Ta osoba proponowała, co mogłabym zrobić, by nie myśleć o mojej sytuacji (Inf)	3,61	± 0,84
Ta osoba dbała o sprawy, których nie mogłam dopilnować osobiście (Inst)	3,43	± 0,95
Ta osoba narzekała na mnie (-) (Emo)	2,22	± 0,95
Ta osoba pozostawiła mnie samego (-) (Emo)	2,13	± 1,01
Ta osoba nie okazała wiele zrozumienia dla mojej sytuacji (-) (Emo)	2,13	± 1,06
Ogólnie, jestem bardzo zadowolona z zachowania tej osoby (Sat)	3,78	± 0,74

wań, takich jak: *Ta osoba narzekała na mnie* czy *Ta osoba nie okazała wiele zrozumienia* – co świadczy o niskim poziomie negatywnego wsparcia, co należy ocenić pozytywnie.

Warto podkreślić, że badania wskazują, że kobiety – w tym nauczycielki – częściej niż mężczyźni oceniają jako istotne wsparcie emocjonalne i rzadziej poszukują wsparcia instrumentalnego lub informacyjnego (Cutrona & Russell, 1990; Schwarzer et al., 2004). Taka tendencja znajduje odzwierciedlenie również w analizowanych wynikach.

Dyskusja i konkluzje

W badaniu przeprowadzonym z wykorzystaniem polskiej wersji Berlin Social Support Scales (BSSS) zbadano percepcję i rzeczywiste korzystanie ze wsparcia społecznego wśród nauczycielek. Wyniki wskazują, że choć zdecydowana większość uczestniczek deklaruje posiadanie osób, na których może polegać (89%), to jedynie połowa respondentek wykazuje pełne zaufanie do możliwości otrzymania

wsparcia w sytuacjach kryzysowych (53,3%), a tylko 36% deklaruje potrzebę szukania pomocy w momentach przygnębienia. Zaledwie co piąta nauczycielka regularnie konsultuje ważne decyzje z innymi osobami, a tylko około jedna trzecia spośród ankietowanych zawsze prosi o pomoc, kiedy jej potrzebuje. Co istotne, aż połowa badanych zgadza się ze stwierdzeniem, że „najlepiej radzi sobie bez żadnej pomocy z zewnątrz”, co może świadczyć o wewnętrznym przekonaniu o konieczności samodzielnego radzenia sobie z trudnościami. Wyniki badań wskazują na paradoksalną sytuację, w której nauczycielki postrzegają siebie jako osoby otoczone wsparciem, jednak w praktyce rzadko z niego korzystają. Taka postawa może wynikać z przyjętej tożsamości zawodowej nauczyciela jako osoby odpowiedzialnej, samodzielnej i odpornej na stres. Jak zauważają Maslach i Leiter (1997), nauczyciele są szczególnie narażeni na wypalenie zawodowe z powodu wysokich oczekiwań społecznych i chronicznego obciążenia emocjonalnego. Zgodnie z teorią Lazarusa i Folkman osoby o wysokim poziomie wsparcia społecznego radzą sobie lepiej ze stresem – dzięki możliwości dzielenia się emocjami i uzyskiwania konkretnych form pomocy. Tymczasem ograniczona gotowość do proszenia o pomoc może wskazywać na strategię radzenia sobie unikowe lub internalizujące, które – choć skuteczne krótkoterminowo – w dłuższej perspektywie zwiększają ryzyko psychicznego przeciążenia. Podobne zjawiska odnotowano w badaniach Skaalvik i Skaalvik (2007), którzy zwracają uwagę na niski poziom wsparcia w środowisku nauczycielskim jako czynnik sprzyjający obniżonej satysfakcji z pracy i wzrostowi objawów stresu.

Analiza wyników badań pokazuje, że:

- wśród nauczycieli konieczne jest promowanie kultury zwracania o pomoc jako wyrazu kompetencji, a nie słabości;
- warto rozważyć wdrażanie systemowych form wsparcia (mentoring, grupy superwizyjne, wsparcie psychologiczne);
- szkoły powinny rozwijać struktury wzajemnego wsparcia między nauczycielami, zwłaszcza w sytuacjach stresowych lub kryzysowych;
- nauczyciele, którzy w placówce otrzymują wsparcie, są bardziej nastawieni na rozwój – własny rozwój zawodowy i osobisty oraz rozwój swoich uczniów (m.in. chętniej eksperymentują, są aktywni, podejmują działania, których efektów nie mogą być pewni [Turner i in., 2022]);
- kiedy są pewni wsparcia, ich dobrostan zwiększa się, a to oddziałuje na jakość ich pracy (Strutyńska, 2024);
- z drugiej strony, autorzy badania australijskich nauczycieli stawiają tezę, że brak wsparcia jest przyczyną odejścia z zawodu (obniża to jakość szkoły).

Zatem warto rozważyć takie formy wsparcia, jak współpraca między nauczycielami, mentoring, zespoły koleżeńskie czy regularne spotkania integracyjne: może to realnie wpływać na poprawę kondycji psychicznej kadry pedagogicznej. W dobie rosnących wyzwań edukacyjnych dbałość o relacje staje się nie luksusem, ale fundamentem trwałego dobrostanu nauczycieli. Jak zauważa Joanna M. Łukasik (2018), w procesie kształcenia nauczycieli istnieją obszary, które pozostają niedostatecznie

rozwinęte, mimo ich kluczowego znaczenia dla jakości pracy w szkole. Należą do nich m.in. umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, budowania relacji interpersonalnych oraz korzystania z dostępnych form wsparcia społecznego. Braki w tym zakresie mogą skutkować tym, że nauczyciele na starcie rozpoczynają pracę w szkole z niewystarczającym przygotowaniem do efektywnego wykorzystywania sieci wsparcia – zarówno w środowisku zawodowym, jak i poza nim. W perspektywie prezentowanych badań warto zatem podkreślić, że kształcenie nauczycieli powinno obejmować nie tylko przygotowanie merytoryczne, lecz także kształtowanie kompetencji społecznych, które pozwolą im świadomie korzystać z dostępnych zasobów wsparcia, co może stanowić czynnik chroniący przed wypaleniem zawodowym.

Ograniczenia metody

Jak każde badanie, również prezentowane ma limitacje. Przede wszystkim należy podkreślić, że analizowano wyniki badań pilotażowych, a więc populacja badawcza stanowiła, jedynie niewielki procent nauczycieli zatrudnionych w polskich szkołach. Ponadto wykorzystane narzędzie – kwestionariusz Berlin Social Support Scale – mimo swojej wysokiej trafności i rzetelności nie pozwala określić, jakie jest wsparcie nauczycieli w środowisku ich pracy. Istnieje zatem pilna potrzeba opracowania narzędzia, które pozwoli określić poziom oraz rodzaj wsparcia, którego doświadczają nauczyciele w miejscu pracy. Ważne jest także odpowiedź na pytanie, kto jest źródłem wsparcia dla nauczycieli oraz jakie jest zapotrzebowanie na wsparcie.

Bibliografia

1. Boveri, P. A., Chamot, E., & Perneger, T. V. (2004). Perceived stress, internal resources, and social support as determinants of mental health among young adults. *Quality of Life Research*, 13(1), s. 161–170. doi10.1023/B:QURE.0000015288.43768.e4.
2. Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), s. 310–357. doi 10.1037/0033-2909.98.2.310.
3. Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social Support: An Interactional View* (pp. 319–366). New York: John Wiley & Son.
4. Helgeson, V. S., & Fritz, H. L. (1998). A theory of unmitigated communion. *Personality and Social Psychology Review*, 2(3), s. 173–183. doi 10.1207/s15327957pspr0203_2.
5. Helgeson, V. S., & Fritz, H. L. (2000). The implications of unmitigated communion for domains of problem behavior. *Journal of Personality*, 68(6), s. 1031–1059. doi 10.1111/1467-6494.00126.
6. House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241(4865), 540–545. doi 10.1126/science.3399889.
7. House, J.S. (1981). *Work Stress and Social Support*; Addison-Wesley: Reading, MA, USA.
8. Kawachi, I., & Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban Health*, 78(3), s. 458–467. Doi10.1093/jurban/78.3.458.
9. Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), s. 375–395. doi 10.1037/h0084129.

10. Maslach, C., Leiter, M.P.(1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. Jossey-Bass: San Francisco, CA, USA.
11. Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer: New York, NY, USA.
12. Łukasik, J. M. (2018). Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela. *Labor et Educatio*, 5, s. 155–165. Doi 10.4467/25439561LE.17.009.7984.
13. Łuszczzyńska, A., Mazurkiewicz, M., Kowalska, M., Schwarzer R. (2006). Berlin social support scales (BSSS): Polish version of BSSS and preliminary results on its psychometric properties. *Studia Psychologiczne* 44(3), s. 17–27.
14. Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. Pobrane z: <https://doi.org/10.1037/h0092976>.
15. Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. – *International Journal of Psychology*, 42(4), s. 243–252.
16. Schwarzer, R., Knoll, N., & Rieckmann, N. (2004). Social support. In A. Kaptein & J. Weinman (Eds.), *Health Psychology* (pp. 158–182). Oxford: Blackwell.
17. Sęk, H., Cieślak, R. (2012). *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia*. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–28). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
18. Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2007). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. *Educational Review*, 59, s. 195–209. Pobrane z: <https://doi.org/10.1080/0013191070 1639948>.
19. Strutyńska, E. (2022). *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
20. Turner, K., Thielking, M., Meyer, D. (2021). Teacher wellbeing, teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 31(4), pp. 1293–1311.
21. Uchino, B. N. (2006). Social support and health: A review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(4), s. 377–387. Pobrane z: <https://doi.org/10.1007/s10865-006-9056-5>.
22. Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), s. 202–209. Pobrane z: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202..>
23. Wills, T. A., & Cleary, S. D. (1996). How are social support effects mediated? A test with parental support and adolescent substance use. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(5), s. 937–952.

Anna MRÓZ

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej, Kraków