

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Zarządzania i Spraw Społecznych

ANNA MRÓZ

ORCID: 0000-0002-9109-1395

anna.mroz@uken.krakow.pl

*Źródła i znaczenie wsparcia społecznego w doświadczeniach
nauczycieli – analiza narracyjna pamiętników*

Sources and Meaning of Social Support in Teachers' Experiences
– a Narrative Analysis of Diaries

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Mróz, A. (2025). Źródła i znaczenie wsparcia społecznego w doświadczeniach nauczycieli – analiza narracyjna pamiętników. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 38(2), 195–218. DOI: 10.17951/j.2024.38.2.195-218.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest analiza doświadczeń nauczycielek związanych z otrzymywanym i oczekiwanym wsparciem społecznym w ich pracy zawodowej. Materiał badawczy stanowiły pamiętniki nauczycielek, w których autorki opisywały swoje codzienne wyzwania, relacje oraz potrzeby. Zastosowano podejście jakościowe, koncentrując się na identyfikacji źródeł wsparcia (m.in. rodzina, współpracownicy, dyrekcja, uczniowie, instytucje zewnętrzne) oraz czynników warunkujących jego skuteczność. Analiza narracyjna pozwoliła wyróżnić trzy główne obszary: (1) wsparcie emocjonalne jako kluczowe dla radzenia sobie ze stresem zawodowym; (2) wsparcie instrumentalne i organizacyjne, które wpływa na poczucie sprawczości nauczycieli oraz (3) zapotrzebowanie na wsparcie instytucjonalne, w szczególności w kontekście przeciążenia obowiązkami. Wyniki wskazują, że nauczycielki często doświadczają rozbieżności między otrzymywanym a oczekiwanym wsparciem, co wpływa na ich dobrostan i efektywność pracy. Artykuł podkreśla potrzebę systemowego podejścia do budowania sieci wsparcia w środowisku edukacyjnym oraz wskazuje praktyczne implikacje dla polityki oświatowej i kształcenia nauczycieli.

Słowa kluczowe: nauczyciel; wsparcie społeczne; rozwój nauczyciela; pamiętniki nauczycieli

WPROWADZENIE

Wobec zmiennego charakteru współczesnej szkoły, na którą oddziałują różnorodne czynniki społeczne, polityczne, ekonomiczne i środowiskowe, na-

uczyciele często doświadczają znacznych obciążeń emocjonalnych – odczuwają stres, niepokój i obawy dotyczące swojego radzenia sobie z wyzwaniami zawodowymi (Stapleton, Garby, Sabot, 2020; Turner, Thielking, Prochazka, 2022). Oprócz tego w codziennej pracy muszą efektywnie komunikować się z uczniami pochodzącymi z pokolenia Z, podczas gdy sami reprezentują zazwyczaj pokolenie X (Bresman, Rao, 2017; Weroniczak, 2010). Ponadto relacje z rodzicami i współpracownikami nie zawsze przebiegają bez zakłóceń, co często wiąże się z barierami komunikacyjnymi lub konfliktami, a to z kolei zwiększa ryzyko wypalenia zawodowego (Mahmoodi-Shahrehabaki, 2018). Szczególnie młodzi, niedoświadczeni nauczyciele są niezwykle narażeni na stres, który w skrajnych przypadkach może doprowadzić nawet do decyzji o odejściu z zawodu. W Stanach Zjednoczonych aż niemal połowa nauczycieli rezygnuje z pracy w ciągu pierwszych pięciu lat kariery (Korte, Simonsen, 2018). W badaniu przeprowadzonym w Australii wśród 2444 początkujących nauczycieli stwierdzono, że połowa z nich rozważa zmianę zawodu w ciągu najbliższych dziesięciu lat (Hefernan, Bright, Kim, Longmuir, Magyar, 2019). W Polsce natomiast szacuje się, że w 2020 roku zawód nauczyciela porzuciło ok. 10 000 osób, a rok później liczba ta wzrosła do 13 000 (Bojarczuk, 2022). Ponadto w mediach społecznościowych pojawiła się grupa nauczycieli, rozważających zmianę zawodu – już w drugiej połowie 2022 r. zrzeszała ok. 22 000 członków. Można uznać, że długotrwały stres, powtarzające się sytuacje kryzysowe, poczucie niepewności, napięcia w komunikacji oraz lęk stanowią istotne czynniki prowadzące do wypalenia zawodowego, rezygnacji z pracy nauczyciela, a nawet do wystąpienia depresji i innych zaburzeń nastroju (Turner i in., 2022). Jednym z najważniejszych czynników ochronnych, zmniejszających ryzyko takich konsekwencji, jest wsparcie społeczne, zwłaszcza to płynące od kolegów z pracy (Fiorilli, Benevene, De Stasio, Buonomo, Romano, Pepe, Addimando, 2019). Już od lat 70. XX wieku badania pokazują, że wsparcie społeczne ma bezpośredni wpływ na dobrostan psychiczny oraz skuteczniejsze radzenie sobie ze stresem, pełniąc rolę swoistego bufora pomiędzy doświadczeniem silnych stresorów a stanem emocjonalnym jednostki. Jego znaczenie staje się szczególnie wyraźne w sytuacjach kryzysowych, które są nieodłącznym elementem współczesnej pracy nauczyciela.

W artykule podjęto problematykę tego, jakie wsparcie otrzymują nauczycielki – autorki pamiętników zgromadzonych w ramach konkursów przez prof. Joannę M. Łukasik. Dzięki analizie narracji nauczycielek w różnych okresach życia udało się ustalić, jakie są źródła oraz zapotrzebowanie na wsparcie biorących udział w konkursie autorek. Jednak wyniki badania pokazują, że – szczególnie w środowisku szkolnym – wsparcie doświadczane przez nauczycielki jest mniejsze niż zapotrzebowanie na to wsparcie.

WSPARCIE SPOŁECZNE – PRÓBA DEFINICJI

Badacze od lat podkreślają, że pojęcie wsparcia społecznego jest wielowymiarowe i trudne do jednoznacznego zdefiniowania (Barrera, 1986; Cobb, 1976; Cohen, Wills, 1985; House, Kahn, 1985; Sęk, 2001; Sęk, Cieślak, 2012). W centrum tego zjawiska znajdują się podstawowe potrzeby człowieka – potrzeba przynależności, akceptacji i bezpieczeństwa. Kluczowe dla jego funkcjonowania jest pozostawanie w relacjach z innymi, gdyż zarówno dawanie, jak i przyjmowanie wsparcia jest uzależnione od sieci społecznych, w których jednostka uczestniczy. W literaturze wyróżnia się wsparcie spostrzegane i wsparcie rzeczywiście otrzymywane (Sęk, Cieślak, 2012). Niekiedy oba te rodzaje są zbieżne, jednak zdarza się, że ocena odbiorcy nie w pełni pokrywa się z intencjami osób udzielających wsparcia. Szczególnie istotne jest to, że spostrzegane wsparcie wiąże się z wieloma wymiarami funkcjonowania jednostki, takimi jak zdrowie psychiczne i fizyczne (Cohen, Gottlieb, Underwood, 2000; House, Landis, Umberson, 1988; Lakey, Cohen, 2000; Taylor, 2011), style przywiązania (Cieślak, Eliasz, 2012), poziom stresu (Sęk, 2012) czy cechy osobowości, np. ekstrawersja i neurotyczność (Cieślak, Eliasz, 2012). Już w latach 60. ubiegłego wieku Zajonc (1965) zauważył zjawisko facylitacji społecznej – poprawy jakości wykonania zadań w obecności innych, co również można traktować jako formę wsparcia społecznego.

Analizując treść interakcji wspierających, wyróżnia się różne ich rodzaje (Sęk, Cieślak, 2012; Kawula, 1996).

1. Wsparcie emocjonalne, które przejawia się troską, zrozumieniem i akceptacją, buduje poczucie bezpieczeństwa, przynależności i wzmacnia samoocenę. Pomaga nauczycielowi nazwać i wyrazić emocje, co redukuje napięcie i daje nadzieję na rozwiązywanie trudności.
2. Wsparcie wartościujące, polegające na uznaniu kompetencji i docenieniu roli nauczyciela („Jesteś świetnym specjalistą”, „Bez ciebie sobie nie poradzimy”), co podnosi poczucie własnej skuteczności.
3. Wsparcie informacyjne, oparte na wymianie wiedzy, wskazówkach i doświadczeniach, które pomagają lepiej zrozumieć problem i podejmować trafniejsze decyzje.
4. Wsparcie instrumentalne, polegające na dostarczaniu konkretnych porad, wskazówek czy modeli działania (np. lekcje pokazowe, rekomendacje literatury, udział w szkoleniach).
5. Wsparcie rzeczowe (materialne), obejmujące udostępnienie środków materialnych, pomocy dydaktycznych, przestrzeni czy wsparcie finansowe.
6. Wsparcie duchowe, związane głównie z sytuacjami kryzysowymi, obejmujące działania redukujące cierpienie egzystencjalne i duchowe, związane np. z poczuciem sensu życia i śmierci.

Jak zauważają Sęk i Cieślak (2012), wsparcie społeczne może mieć także charakter aktualizowany – czyli zależny od bieżących potrzeb jednostki. Tego rodzaju wsparcie szczególnie często pojawia się w środowisku zawodowym i rodzinnym. Dawcy takiej pomocy cechują się empatią i wrażliwością na potrzeby innych, natomiast odbiorcy muszą być otwarci na komunikowanie swoich trudności i gotowi do poszukiwania wsparcia w sytuacjach kryzysowych. Źródła wsparcia wynikają z zasobów jednostki, jej roli społecznej i zawodowej oraz przynależności do określonych sieci kontaktów. W przypadku nauczycieli szczególnie ważne są: inni nauczyciele, dyrekcja szkoły, rodzina, przyjaciele, mentorzy czy specjaliści zajmujący się pomocą psychologiczną (psychologowie, terapeuci). Wsparcie ze strony współpracowników może ograniczać stres zawodowy, natomiast pomoc rodziny sprzyja ogólnemu dobrostanowi psychicznemu i fizycznemu pracowników. Wsparcie społeczne łączy się także z postawą prospołeczną i altruizmem – często wiąże się z gotowością do poświęcenia własnych zasobów, by służyć innym. Nic więc dziwnego, że badacze koncentrują się nie tylko na efektach, ale i na źródłach wsparcia społecznego, które mogą obejmować różne grupy i instytucje.

Każdy człowiek posiada pewne właściwości indywidualne, które mogą ułatwiać lub utrudniać korzystanie ze wsparcia społecznego. Chodzi tu przede wszystkim o cechy osobowościowe, takie jak poczucie tożsamości, autonomia, samoocena czy przekonania dotyczące kontroli nad własnym życiem. Jak podkreślają Sęk i Cieślak, osoby zorientowane na czynniki zewnętrzne (zewnątrzsterowane) częściej potrzebują wsparcia, jednak mają mniejszą zdolność do jego efektywnego wykorzystania. Natomiast osoby autonomiczne zwykle oczekują mniejszego zakresu pomocy, ale potrafią w pełni wykorzystać nawet minimalne formy wsparcia. Istnieją też osoby, które – obawiając się utraty własnej niezależności – unikają korzystania z pomocy, mimo że postrzegają otoczenie jako życzliwe i skłonne do udzielania wsparcia. Dodatkową trudność stanowią deficyty w zakresie kompetencji społecznych – brak tych umiejętności sprawia, że jednostka nie jest w stanie uruchomić potencjalnie dostępnych zasobów wsparcia (Sęk, Cieślak, 2012).

Uwzględniając indywidualne predyspozycje osoby poszukującej wsparcia, można wyróżnić potrzeby wsparcia społecznego. Mogą mieć one charakter obiektywny, np. wynikający z wieku czy pozycji społecznej, które ograniczają możliwość samodzielnego radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Osoba, która ma naturalną i dobrze rozwiniętą potrzebę wsparcia oraz umiejętność jej wyrażania, zazwyczaj chętnie po nie sięga. W tym kontekście szczególnie ważna jest zdolność do mobilizowania wsparcia społecznego, rozumiana jako umiejętność budowania i podtrzymywania relacji wspierających w rodzinie, wśród znajomych, przyjaciół czy współpracowników. Najpewniej kompetencja ta pozostaje w silnym związku z poziomem rozwiniętych umiejętności społecznych,

w tym zwłaszcza z kompetencjami komunikacyjnymi i zdolnością tworzenia więzi (Sęk, Cieślak, 2012; por. Mróz, 2024). W różnych okresach życia jednostki, wobec różnych doświadczeń, zapotrzebowanie na wsparcie społeczne może się zmieniać.

Warto zaznaczyć, że według teorii autodeterminacji (*self-determination theory*) (Deci, Ryan, 1985; Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2000) oraz zgodnie z potrzebą przynależności (*need to belong theory*) (Baumeister, 2011; Baumeister, Leary, 1995) właściwe relacje społeczne, realizowane m.in. poprzez udzielanie i otrzymywanie wsparcia w sytuacjach kryzysowych oraz na co dzień, odgrywają istotną rolę w funkcjonowaniu jednostki. Nauczyciele, doświadczający często w swej pracy samotności, poczucia izolacji (Turner i in., 2022) oraz długotrwałego stresu, zwłaszcza w sytuacji zdarzenia krytycznego, potrzebują wsparcia.

Ważnym aspektem wsparcia jest to, że działa ono na drodze informacyjnej – prowadząc do ponownej interpretacji zdarzeń w kierunku rozumienia, znalezienia rozwiązań, podtrzymania samooceny i przekonania o słuszności własnego postępowania lub uświadomienia sobie własnych błędów, co może prowadzić do rozwoju. W tym kontekście niezwykle ważne jest wsparcie, którego doświadczają nauczyciele. Dzięki temu wsparciu nauczyciele mogą rozwijać swoje kompetencje, radzić sobie w sytuacjach trudnych, reagować prawidłowo na zdarzenia krytyczne, by stawały się one elementem rozwoju zawodowego (Łukasik, 2015), a nie powodem rezygnacji z pracy w zawodzie nauczyciela.

W zawodzie nauczyciela potrzeba wsparcia społecznego jest szczególnie wysoka (Faith, 2020). Aby obciążenia wynikające z codziennych wyzwań nie prowadziły do nadmiernego stresu i wypalenia, konieczne jest zapewnienie nauczycielom pomocy nie tylko w momentach kryzysowych, lecz także w zwykłych sytuacjach związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą. Jedną z form takiego wsparcia może być mentoring, ułatwiający rozwój zawodowy. Kluczowe znaczenie ma przy tym klimat instytucjonalny – nauczyciel powinien móc liczyć zarówno na dyrekcję, jak i na współpracowników. W poczuciu, że nie zawsze spotyka się z przyjazną atmosferą w klasie, świadomość możliwości uzyskania pomocy od koleżanek i kolegów z pracy stanowi niezwykle istotny czynnik chroniący (Veenman, 1984). Wzajemna pomoc i dzielenie się doświadczeniem sprzyjają tworzeniu środowiska opartego na współpracy i wspólnym rozwoju (King, 2014).

Nie mniej ważne są jednak źródła wsparcia poza miejscem zatrudnienia – rodzina, przyjaciele czy znajomi nauczyciele z innych szkół odgrywają dużą rolę w procesie radzenia sobie ze stresem zawodowym.

W celu zrozumienia, jak nauczycielki postrzegają wsparcie, którego same doświadczają oraz które oferują innym, podjęto analizę pamiętników zgromadzonych w ramach konkursu zorganizowanego przez Joannę M. Łukasik.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

Cel i przedmiot badań

Celem prezentowanych badań była eksploracja i opis kategorii wsparcia spostrzeganego przez nauczycielki w okresie wczesnej dorosłości oraz w okresie średniej dorosłości. Przedmiotem badań jest kategoria wsparcia zawarta w narracjach nauczycielek zebranych w ramach konkursu *Miesiąc z życia nauczyciela*, ogłoszonego w 2009 roku oraz na przełomie lat 2014/2015 przez Joannę M. Łukasik.

Problematyka badawcza

Główny problem badawczy dotyczył kwestii, jakiego rodzaju wsparcia doświadczają nauczycielki dokumentujące miesiąc swojego życia oraz kto i w jakich sytuacjach jest źródłem wsparcia dla narratorek. W związku z tym główny problem badawczy przyjął postać pytania-dopełnienia: „Jakiego wsparcia doświadczają nauczycielki-autorki pamiętników «Miesiąc z życia nauczyciela»?”. Warto zaznaczyć, że ze względu na charakter badań materiał badawczy dostarczył wiedzy jedynie na temat wsparcia spostrzeganego, utrwalone bowiem w pamiętnikach wspomnienia nauczycielek mają charakter subiektywny, jednostronny; są zapisem doświadczeń osoby z jej perspektywy. Badacz nie ma możliwości zbadania, jak kształtuje się otrzymywane (faktyczne) wsparcie doświadczane przez autorki pamiętników. Należy podkreślić, że sytuacja zapisywania wspomnień, ważnych wydarzeń, które utkwiły w pamięci autorki, powinna być naznaczona szczerością, a zatem oddawać subiektywne poczucie wsparcia.

Problem jest ważny z punktu widzenia wyzwań dla zawodu nauczyciela oraz w perspektywie badań pedeutologicznych. W dużej mierze bowiem to otrzymywane (spostrzegane przez nauczycielki) wsparcie jest czynnikiem chroniącym przed odejściem z zawodu, wypaleniem zawodowym oraz minimalizuje doświadczany w pracy stres (Fiorilli i in., 2019).

Przyjęta strategia badawcza. Metoda badań i cel badań

Badanie zostało zrealizowane w strategii jakościowej, w paradygmacie idiograficznym.

W badaniu zastosowano metodę biograficzną. Milerski i Śliwerski (2000) określają metodę biograficzną jako metodę badawczą polegającą na analizie materiałów biograficznych poszczególnych osób stosowaną w pedagogice, psychologii i socjologii, której celem jest nie tyle ilościowa analiza danego zjawiska, ile jego opis i rozumienie poprzez studium jednostkowych losów ludzkich. To

analiza wszelkiego typu biografii zastanych i wywołanych – czyli sprawozdań przedstawiających jednostkowe interpretacje własnych doświadczeń indywidualnych oraz społecznych, np. listów, pamiętników, wywiadów narracyjnych, autobiografii (Demetrio, 2000), opowiadania o życiu. Metodę biograficzną stosuje się w badaniach w celu odkrywania społecznie uwarunkowanych regularności losów życiowych ludzi, subiektywnego obrazu społeczeństwa uformowanego w świadomości jednostki, a także zdobywania konkretnych informacji na temat określonych wydarzeń oraz zjawisk (Olechnicki, Załęcki, 1997).

Dzięki zastosowaniu metody biograficznej możliwe było rozpoznanie i opisanie wsparcia, którego w swojej opinii doświadczają nauczycielki w okresie wczesnej i średniej dorosłości.

Charakterystyka próby oraz organizacji badań

W badaniu zastosowano dobór celowy próby badawczej. Analizie poddano pamiętniki nauczycielek wyselekcjonowane przez prof. Joannę M. Łukasik. Autobiografie zostały zebrane w ramach dwóch konkursów na pamiętnik „Miesiąc z życia nauczyciela”. Na potrzeby niniejszego opracowania poddano analizie 11 pamiętników nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości oraz dziewięć pamiętników nauczycielek w okresie średniej dorosłości.

Dane socjometryczne autorek pamiętników są następujące.

1. Nauczycielki w okresie wczesnej dorosłości:
 - OPTYMISTKA – mężatka, 38 lat, nauczycielka klas 1–3 szkoły podstawowej;
 - MATARIS – 30 lat, panna, nauczycielka wychowania przedszkolnego;
 - SYNESIOS – 42 lata, mężatka, nauczycielka historii w szkole podstawowej i gimnazjum;
 - KAROTKA – 34 lata, mężatka, nauczycielka wychowania przedszkolnego;
 - Selfioza – 33 lata, panna, nauczycielka języka polskiego, szkoła średnia;
 - AISOT – 29 lat, mężatka, nauczycielka wychowania przedszkolnego;
 - Buk C619 – 44 lata, panna, nauczycielka wychowania przedszkolnego;
 - FANTOCCINI – 34 lata, mężatka, nauczycielka wychowania przedszkolnego;
 - MSZ – 38 lat, panna, nauczycielka wychowania przedszkolnego;
 - Belferka 207 – 42 lata, mężatka, nauczycielka historii, gimnazjum;
 - Pani M. – 27 lat, panna, nauczycielka wychowania przedszkolnego.
2. Nauczycielki w okresie średniej dorosłości:
 - Magosia – 56 lat, mężatka, emerytowana nauczycielka, emerytowana dyrektor szkoły;
 - GGG111 – 47 lat, mężatka, nauczycielka historii; pracuje w bibliotece i na świetlicy, z wykształcenia polonistka; gimnazjum;
 - Miś Uszatek – 59 lat, mężatka, nauczycielka wychowania przedszkolnego, dyrektor przedszkola;

- ASIA – 48 lat, mężatka, nauczycielka wychowania przedszkolnego, dyrektor przedszkola;
- Porcelanowa planistka – 47 lat, mężatka, nauczycielka;
- Sahara – 55 lat, wdowa, nauczycielka wychowania fizycznego;
- Niepotrzebna – 59 lat, mężatka, emerytowana nauczycielka matematyki;
- Zakręcona – 56 lat, mężatka, nauczycielka wychowania przedszkolnego;
- Teresa Banas-Kobylarska – 49 lat, nauczycielka nauczania początkowego, historii i wiedzy o społeczeństwie.

Joanna M. Łukasik podkreśliła, że „dla zapewnienia anonimowości i poczucia bezpieczeństwa Autorów zrezygnowano z prezentowania pełnych imion, nazwisk i nazw miejscowości, wprowadzono zaś ich pierwszą literę. W przypadku pamiętników, w których są podane pełne dane, otrzymano od Autorów zgodę na publikację w takiej postaci” (Łukasik, 2016a).

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Na potrzeby poniżej analizy posłużono się podziałem wsparcia na: emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, materialne (rzeczowe) oraz duchowe. Z kolei źródeł wsparcia nauczycieli poszukiwano przede wszystkim wśród: (1) współpracowników, (2) rodziny, (3) innych bliskich osób, w tym przyjaciół i znajomych. Zgodnie z definicją wsparcia społecznego za sytuacje wsparcia uznano wszystkie te, podczas których nauczycielki doświadczały pomocy ze strony innych, w których opisywały wdzięczność lub sytuacje trudne, w których potrzebowały interwencji ze strony innych osób.

Wsparcie emocjonalne

Ponieważ w swojej codziennej pracy nauczyciele doświadczają sytuacji trudnych, kryzysowych, zdarzeń krytycznych wywołujących stres, ich zapotrzebowanie na wsparcie emocjonalne jest bardzo duże. Doświadczenie emocjonalnego wsparcia może pełnić rolę bufora, chroniącego przed wypaleniem zawodowym, obniżeniem efektywności pracy, a nawet rezygnacją z pracy w zawodzie nauczyciela. Wielu autorów podkreśla, że ten rodzaj wsparcia jest jednym z najważniejszych dla zachowania dobrostanu psychicznego (Bolger, Amarel, 2007; Cohen, Wills, 1985; Uchida, Kitayama, Mesquita, Reyes, Morling i in., 2008). Jak pokazuje analiza wyników badań, nauczycielki-autorki konkursowych biografii otrzymują wsparcie emocjonalne z różnych źródeł – w szkole czy przedszkolu, w którym pracują, od przyjaciółek-nauczycielek, członków rodziny, choć zdarzają się sytuacje, kiedy odczuwają brak wsparcia. Ten brak wsparcia jest szczególnie istotny i sprawia, że nauczycielki czują się osamotnione, niedocenione, a nawet sfrustrowane. Z powodu braku wsparcia emocjonal-

nego ze strony dyrekcji i współpracownic niektóre nauczycielki zmieniły placówki, w których pracowały.

Wsparcie emocjonalne w środowisku pracy

W szkole nauczycielki doświadczają wsparcia emocjonalnego przede wszystkim od współpracowników, z którymi są w relacjach przyjacielskich. O swoim przyjacielu, T., księdzu-katechecie uczącym w tej samej szkole, serdecznie pisze Selfioza, nauczycielka języka polskiego w szkole średniej:

[...] odbandażowałam swoje rany, których wreszcie ktoś nie zamierzał posypywać solą... pokazałam siebie... do tej pory chowałam się za swoją pokorą [...]. T. pojawił się w moim życiu jak czarodziej Gandalf na drodze Bilba Bagginsa... czarodziej Gandalf... przychodzi niespodziewanie, zasieje zamęt, czasem przestraszy, spojrzy łagodnie, prowadzi do źródła... po prostu JEST tu i teraz... dla nas JEST... taka jego misja... podobnie zachowuje się nauczyciel [...]. Niebo dało mi siłę w postaci głębokiej wiary, niezłomnej i konsekwentnej postawy i wrażliwości T.... w mądrych oczach tego człowieka odkryłam swoją godność i uświadomiłam sobie ogromny głód dobrego słowa (Łukasik, 2016a, s. 154).

Osobą zapewniającą emocjonalne wsparcie Selfiozie jest także zastępczyni dyrektora szkoły, w której pracuje autorka pamiętnika: „dziękuję też Niebu za te ramiona pani vice Dyrektor, które mnie przytulają... żadna premia, gratyfikacja ani dodatek motywacyjny nie zastąpią nam tych słów pracodawcy: «M., nie pozwolę Ci odejść, jesteś zbyt cenna»” (Łukasik, 2016a, s. 154).

Wydaje się, że Optymistka bardziej jest dawcą emocjonalnego wsparcia (zwłaszcza dla studentki, która pod jej opieką odbywa praktyki) niż jego biorcą. Wsparcia udziela także swoim uczniom i ich rodzicom: „Na mamę M. czekałam do 15. [...] Mama nie ukrywała przede mną problemów. Była przygotowana na rozmowę z wychowawcą, chyba szukała wsparcia. [...] Dobrze, że się spotkałyśmy, ta rodzina z pewnością potrzebuje pomocy” (Łukasik, 2016a, s. 35).

Aisot z kolei o wsparciu emocjonalnym, którego doświadcza w przedszkolu, pisze:

Miło wraca się do pracy, wiedząc, że czekają na mnie osoby, którym już za chwilę opowiem o moich wakacjach, wręczę prezenty, pośmiejemy się, wymienimy uwagi i wszystko wróci na tor pracownicy. Osoby, z którymi pracujemy, są niezwykle ważne. Istotne jest podobne spojrzenie na pracę, a w tym wartości, styl, umiejętności i pewne „pokrewieństwo dusz” [...]. Ja w moim przedszkolu znalazłam „Dobrego ducha”, moją Mentalną Siostrę. Mimo iż nie prowadzimy razem grupy podejmujemy różne wyzwania, projekty wspólnie. To napędza, ociepla miejsce, w którym pracujemy, a także jest swego rodzaju sprawdzeniem się (Łukasik, 2016a, s. 161).

Brak wsparcia emocjonalnego w pracy podkreśla w swoim pamiętniku Syne-sios. Autorka zaznacza, że w każdej trudnej dla niej sytuacji od dyrekcji zamiast wsparcia otrzymuje wrogie komunikaty: „Nagonka na mnie, jak zwykle. Przywy-

klam do kłamstw, obłudy, hipokryzji. Liczą się układy. Smutny to fakt w polskiej edukacji. [...] W mojej ocenie obecna dyrektor absolutnie nie zapewnia twórczej atmosfery pracy w szkole i właściwych warunków pracy i stosunków pracowników” (Łukasik, 2016a, s. 82). Z powodu problemów zdrowotnych dyrektor placówki, w której pracuje Synesios „narzuca [...] zmianę pracy albo «pójście na rentę». Ponieważ jestem postrzegana jako «niewygodna», mająca odmienne zdanie i stanowisko od dyrektora placówki, jestem obserwowana i nadmiernie kontrolowana np.: na zajęciach z art. 42. [...] boli mnie fakt, że również jestem pomijana od czterech lat w przydziale wychowawstwa klasowego” (Łukasik, 2016s, s. 83).

Wsparcie od innych nauczycielki otrzymała Magosia, kiedy zdecydowała o przejściu na emeryturę – rezygnacji z funkcji dyrektora. Decyzja była poprzedzona konfliktem wartości, do którego doszło między nią a panią S., dyrektorką Gminnego Ośrodka Administracji Szkół. Magosia pisze o tym wydarzeniu, że było to: „zderzenie koncepcji zarządzania opartego na zaufaniu, współpracy i szacunku z urzędniczą arogancją, brakiem kompetencji i budowaniu pozycji na służalczości i strachu innych” (Łukasik, 2016b, s. 38). Dodaje także: „miałam grono dobrych znajomych w środowisku oświatowym” (Łukasik, 2016b, s. 39) i to te osoby udzieliły jej wsparcia w sytuacji kryzysu.

Autorka pod pseudonimem Miś Uszatek zdecydowała o przejściu na emeryturę po 40 latach pracy na stanowisku nauczyciela i dyrektora przedszkola. Była to dla niej trudna decyzja, co do której nie była do końca przekonana, jednak otrzymała wsparcie emocjonalne od koleżanek: „Dobrze, że dwie moje koleżanki dyrektorki też zdecydowały się przejść na emeryturę. Będzie nam raźniej. Może założymy jakiś KLUB BYŁYCH DYREKTORÓW PRZEDSZKOLI? Kto, to wie? Tyle lat ze sobą współpracowałyśmy i znamy się jak przysłowiowe łyse konie. Jutro jedziemy razem na wycieczkę” (Łukasik, 2016b, s. 145). Ponieważ decyzja o przejściu na emeryturę i niedokończeniu kadencji była trudna, a autorka pamiętnika nie była jej pewna, szukała potwierdzenia tego, że dokonała dobrego wyboru wśród koleżanek podczas wycieczki. „Jak to usłyszały, to zaraz zaczęły wyrażać swoje opinie. Te młodsze twierdzą, że zazdroszczą mi, że mogę odejść, ale niektóre uważają, że powinnam była jeszcze ten rok popracować. Tylko emerytki, powiedziały, że dobrze zrobiłam. Te opinie wcale mnie nie podbudowały. No, ale czego się spodziewałam, że ktoś za mnie zdecyduje? Nonsens” (Łukasik, 2016b, s. 146). Wsparcie koleżanek przyjęło wobec tego formę możliwości wypowiedzenia na głos swoich obaw i nadziei związanych z nową sytuacją, usłyszenia „na głos” własnych myśli. Jak zauważa Hubbard, osoby, które wiedzą, że w sytuacji kryzysu mogą porozmawiać z rodziną i/lub przyjaciółmi, mają lepsze zdrowie psychiczne niż osoby z niskim postrzeganym wsparciem społecznym. Już sama rozmowa przynosi osobie w trudnej sytuacji polepszenie samopoczucia (Hubbard, 2015). Już zwyczajne, codzienne, przyjacielskie ludzkie relacje w sytuacji, w której dana osoba zmaga się z problemem,

poszukuje wsparcia, stają się podstawą lepszego samopoczucia i podnoszą poziom spostrzeganego wsparcia, co z kolei przekłada się na lepsze zdrowie psychiczne (Lakey i in., 2016).

Asi, nauczycielce i dyrektorze przedszkola, specyficzne spostrzegane wsparcie emocjonalne zapewniają jej wychowankowie. „Nikt jednak nie robi tyle dla mnie, co te dzieciaki. One są moim lekarstwem. Na troski dnia codziennego, na nie przespaną noc, na myśl o chorobie mojego B. Czy będzie zbyt patetycznie, gdy powiem, że są moją radością? A może «Wesołością» [...]” (Łukasik, 2016b, s. 190). W codziennych kontaktach spontaniczna radość dzieci udziela się ich wychowawczyni, co poprawia jej humor i pozwala odpocząć od problemów.

Wsparcie emocjonalne w rodzinie

Z analizy treści pamiętników wynika, że nauczycielki częściej są dawcami emocjonalnego wsparcia dla członków swoich rodzin niż jej biorcami. Autorka pamiętnika podpisująca się pseudonimem MSZ jest wsparciem dla schorowanej mamy, brata i jego żony. Sama jednak w pamiętniku nie zapisuje relacji, z których wynikałoby, że otrzymuje wsparcie emocjonalne od tych osób (korzysta raczej ze wsparcia instrumentalnego od krewnych).

Nauczycielki w okresie średniej dorosłości są wsparciem dla swoich dorastających i dorosłych dzieci, a także będących w wieku senioralnym rodziców. W pamiętnikach tej grupy zdecydowanie częściej pojawiają się treści wskazujące na to, że nauczycielki udzielają wsparcia emocjonalnego członkom rodziny, niż treści wskazujące na to, że członkowie rodziny udzielają wsparcia emocjonalnego autorkom wspomnień. Pisanie pamiętników staje się wobec tego formą autoterapii (na co wskazują same autorki), możliwością przelania na papier swoich myśli, uczuć, obaw, nadziei i lęków.

Wśród autorek pamiętników są jednak osoby, które otrzymują wsparcie emocjonalne od członków rodziny. Jak zaznacza Optymistka, „w ostatnie dni przed feriami odczuwałam już rosnące napięcie” (Łukasik, 2016a, s. 28). Autorka pamiętnika poszukuje wsparcia przede wszystkim wśród bliskich – jak podaje, mąż jest dla niej dużym wsparciem (Łukasik, 2016a, s. 30). Przede wszystkim dzieli z nią obowiązki rodzinne – Optymistka i jej mąż są rodzicami dwojga dzieci w wieku szkolnym. Wspólne spędzanie czasu pomaga też odreagować stres związany z pracą zawodową.

Wsparciem emocjonalnym w pracy zawodowej dla nauczycielki o pseudonimie Zakręcona jest jej siostra – podobnie jak autorka pamiętnika, nauczycielka wychowania przedszkolnego: „Podnoszę słuchawkę. To moja siostra [...]. Widocznie ma jakiś problem (też nauczycielka w oddziale przedszkolnym). Często się wspieramy w kłopotach” (Łukasik, 2016b, s. 281). Życzliwość siostry, jako kogoś wyjątkowo bliskiego, oraz fakt, że rozumie problemy typowe dla zawodu nauczyciela, stanowi dla autorki pamiętnika wyjątkowe wsparcie.

Wsparcie emocjonalne innych bliskich osób

Szczególnego rodzaju wsparcia emocjonalnego dostarczają autorkom pamiętników ich przyjaciółki i inne, niespokrewnione bliskie osoby. Najczęściej również pracują w zawodzie nauczyciela, w związku z czym lepiej rozumieją problemy, radości, lęki, radości i nadzieje autorek wspomnień.

Osobą wspierającą Karotkę jest jej koleżanka, z którą koresponduje tak często, jak tylko może (wymienia e-maile). Alina jest nauczycielką z 35-letnim stażem pracy w przedszkolu. Wspiera emocjonalnie młodszą koleżankę, dopytuje, podpowiada rozwiązania, dzieli się własnym doświadczeniem zarówno w sytuacjach związanych z pracą, jak również tych dotyczących życia prywatnego. Także autorka pamiętnika stara się wspierać starszą koleżankę [np. „Alinko rozumiem, czasem bywa ciężko i wszyscy mamy prawo mieć gorsze dni. Skoro już mowa o tym, co nas boli, to ja również podzielę się z Tobą pewną niemiłą mi sprawą” (Łukasik, 2016a, s. 101); „Nie zamartwiaj się aż tak bardzo Alinko, nie jest ze mną najgorzej [...]. Zasmuciła mnie tylko rozmowa z jedną z matek” (Łukasik, 2016a, s. 103)]. Karotka wie, że w każdej trudnej sytuacji, w której potrzebuje wsparcia emocjonalnego, może zwrócić się z prośbą o pomoc do Aliny. Warto zaznaczyć, że mimo że Karotka i Alina nie spotkały się poza Siecią, są sobie bliskie.

Pani M., młoda nauczycielka zatrudniona w przedszkolu, jest źródłem wsparcia emocjonalnego dla swoich przyjaciółek. W swoim pamiętniku utrwaliła sytuację, która była dla niej bardzo trudna: podczas wyjazdu z narzeczonym otrzymała od przyjaciółki prośbę o telefon:

Kiedy zadzwoniłam do niej usłyszałam smutek i płacz, bo, jak się okazało, osoba, z którą była przez dwa lata okazała się mieć manie na punkcie bliskości z innymi kobietami. Zamieszczała ogłoszenia na Internecie. [...] Staralam się wstawić w jej sytuację i zarazem podpowiedzieć, jak można się zachować dalej, jak żyć i przynajmniej udało mi się ją uspokoić, co było dla mnie ważne i cenne (Łukasik, 2016a, s. 323).

Duża empatia i wyjątkowa emocjonalność Pani M. daje się zauważyć zarówno w jej pracy z dziećmi, jak i w kontaktach z innymi. W ten sposób nauczycielka tworzy własną sieć wsparcia – udzielając tego wsparcia i przyjmując je. Z kolei istnienie możliwie jak najszerszej sieci wsparcia poprawia samopoczucie, dodaje pewności siebie i wiary we własną sprawczość (por. Sęk, Cieślak, 2012).

Interesujące, a jednocześnie niepokojące są przekonania jednej z nauczycielek, które przytacza w swoim pamiętniku Aisot:

Co jednak, gdy takich dni [beznadziejnych – przyp. AM] jest dużo, o dużo za dużo? Radzić sobie samemu, czy iść do specjalisty? Jedna z moich koleżanek twierdzi, że nauczyciel nie powinien korzystać z pomocy psychologa, bo może to być źle postrzegane. Jest to dla mnie absurdałne stwierdzenie. Mój

profesjonalizm wyraża się także w tym, że muszę dbać również o moją kondycję psychiczną, która jest bardzo ważna w każdym zawodzie. [...] Nauczyciel musi umieć trzeźwo myśleć i mieć umiejętność przeciwstawiania się temu, z czym się nie zgadza (Łukasik, 2016a, s. 166).

Autorka pamiętnika ma świadomość, że w sytuacji trudnej, kryzysowej, dobrze jest prosić o wsparcie specjalistów, jednak podkreśla, że niepokojące jest to, iż są osoby, które myślą inaczej.

Asia, czterdziestoosmioletnia nauczycielka – dyrektor przedszkola, uzyskuje wsparcie emocjonalne od swojej przyjaciółki: „W pośpiechu przygotowuję obiad i korzystając z ostatnich dni wakacji wybywam do koleżanki, a raczej przyjaciółki. Przegadać możemy całą noc. Wszystkie wielkości świata nie są tyle warte co dobra przyjaźń – powiedział Wolter – racja. My mamy szczęście” (Łukasik, 2016b, s. 171).

Jedna z przyjaciółek Asi o swoim zawodzie pisze: „Nie szukam w szkole przyjaciół. Koleżanki? Owszem, niektóre są nawet sympatyczne, ale to tyle. Nie wierzę w ich szczerą intencję. Nawet (a może zwłaszcza), gdy odnoszę sukcesy, to nie wiem, czyje słowa są prawdziwe. Dla mnie najważniejsza jest moja rodzina i moi prawdziwi, sprawdzeni przyjaciele” (Łukasik, 2016b, s. 194). Z kolei druga z przyjaciółek Asi o zaufaniu i wsparciu w pracy pisze w następujący sposób: „W pracy spędzasz większość swojego czasu. Chyba lepiej gdy masz tam miłą, przyjacielską atmosferę? [...] Warto komuś zaufać, warto otworzyć się. Jeśli ludzi lepiej znasz, dzielisz ich problemy to przebywasz wśród dobrych znajomych, a nie tylko wśród współpracowników. Będziesz wtedy szła do pracy jak do swojego miejsca, a nie jakiegoś zakładu pracy” (Łukasik, 2016b, s. 194). Wobec tych sprzecznych postaw Asia podkreśla, że w szkole powinno się znaleźć przyjaciółkę bądź przyjaciółki, które w trudnej sytuacji udzielą potrzebującej nauczycielce wsparcia.

Autorka pamiętnika o pseudonimie Sahara jest wdową – jak podają różni autorzy (por. Sęk, Cieślak, 2012), jest to sytuacja, w której znaczenie wsparcia społecznego jest szczególnie duże. Sahara wsparcie znajduje wśród koleżanek i przyjaciółek, przede wszystkim tak jak ona pracujących w zawodzie nauczyciela – już na początku swojej narracji autorka pisze o wyjeździe na żagle wraz z koleżankami. Te wspólne wycieczki pozwalają jej odreagować stres, zrelaksować się, poczuć się lepiej, uwolnić emocje. Wysiłek fizyczny i związane z nim zmęczenie pozwalają zapomnieć o problemach, a radość ze wspólnego rozwiązywania problemów dodają wiary w siebie. Sahara pisze: „Musiałam nasycić oczy i serce, żeby starczyło mi na cały następny rok szkolny” (Łukasik, 2016b, s. 232). Saharę emocjonalnie wspierają też inni znajomi, ze szkoły i spoza niej:

Było też kilka osób spoza szkoły. Jakiś marynarz z młodą żoną, cały ubrany na czarno motocyklista z wielkim motorem, jakiś oryginalny kucharz z mocno wydzierganymi rękoma... fajna ekipa. Było wesoło, ciekawie, aż żal było wracać i do tego jutro trzeba iść do szkoły... to był dobry pomysł,

żeby się spotkać. Ponarzekaliśmy, pośmialiśmy się i jutro ruszamy razem do szkoły. Damy radę! (Łukasik, 2016b, s. 247).

Brak wsparcia emocjonalnego jest szczególnie zauważalny w środowisku, w którym żyje autorka pamiętnika podpisująca się pseudonimem Niepotrzebna. Emerytowana nauczycielka matematyki pisze o sobie:

[...] wreszcie zdałam sobie sprawę, że jestem bardzo samotna i niepotrzebna. Więc potraktowałam ten konkurs jako szansę na wygadanie się. [...] złapałam się na tym, że podczas spotkań towarzyskich gadam za dużo. Chcę, by mnie wysłuchano, bo mam jeszcze coś do powiedzenia, jeszcze nie jestem aż taką tetryczką, która nie wie i nie rozumie, co się w świecie dzieje. Ale zauważyłam też, że czasem to słuchaczy denerwuje (Łukasik, 2016b, s. 256).

Już sam pseudonim, który autorka wybrała, tworząc pamiętnik, wskazuje, że jej sieć wsparcia jest uboga. Niepotrzebna jest sfrustrowana faktem, że jedynego wsparcia, którego udziela innym, jest wsparcie instrumentalne (np. opieka nad wnukami), w pozostałych zaś aspektach codziennego funkcjonowania zarówno nie otrzymuje wsparcia, jak i nie jest jego dawcą. Formą terapii dla niej ma być właśnie pisanie konkursowego pamiętnika – w którym może wyrazić swoje uczucia, przemyślenia, komentować edukacyjną rzeczywistość (w pamiętniku tej kwestii poświęca wiele miejsca). Z jednej strony – chce czuć się potrzebną, zauważoną, wysłuchaną. W tym aspekcie codziennego funkcjonowania potrzebuje wsparcia – rodziny, przyjaciół.

Wsparcie informacyjne

Wsparcie informacyjne w zawodzie nauczyciela to między innymi efektywna i konstruktywna informacja zwrotna na temat wykonanej przez niego pracy; informacja o tym, w jaki sposób realizować pracę, skąd czerpać materiały, do kogo zwrócić się z prośbą o pomoc w sytuacji trudnej, kryzysowej. Wobec wyzwań zglobalizowanego świata wsparcie informacyjne może stanowić pomoc dla nauczycieli, spośród których wielu należy do pokolenia X (a nawet, w niewielu przypadkach, do pokolenia *baby boomers*), w związku z czym nie są wystarczająco przygotowani do wykorzystania w pracy nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wsparcie informacyjne w tym zakresie to pomoc przy wykorzystaniu nowoczesnych sprzętów zarówno podczas lekcji, jak i podczas przygotowania lekcji, korzystania z form doksztalcania i doskonalenia zawodowego itd.

Wsparcie informacyjne szczególnego znaczenia nabiera wówczas, gdy nauczyciel potrzebuje pomocy podczas sytuacji trudnej, traumatycznej czy kryzysowej – jak praca z uczniem o specjalnych potrzebach, śmierć członka rodziny ucznia, rozwód rodziców ucznia i inne. Wsparcie informacyjne jest także cenne podczas codziennej pracy nauczycieli, ponieważ usprawnia ją, dodając nauczycieli pewności siebie i poczucia bezpieczeństwa.

Wsparcie informacyjne w środowisku pracy

W miejscu pracy wsparcie informacyjne przybiera postać rozmów z innymi nauczycielami o tym, co nauczyciel może zrobić, aby lepiej pracować, jak rozwiązać trudne sytuacje – szczególnie te, które dotyczą pracy z uczniami wymagającymi więcej uwagi i troski ze strony nauczycieli. Ze wsparcia informacyjnego w tym zakresie chętnie korzysta Optymistka, podejmując formy dokształcania i doskonalenia zawodowego, również w formie kursów online. Ponadto by lepiej wykonywać swoją pracę, korzysta ze wsparcia coacha: „Czeka mnie bowiem konsultacja z coachem [...]. Coach starał się mi uświadomić, jak ważna jest równowaga myśli, emocji i działań” (Łukasik, 2016a, s. 31). W swojej pracy spotyka się także ze wsparciem współpracowników, a przede wszystkim dyrektora: „Rozmowa musiała i zakończyła się oceną mojej pracy. Przyznam nieskromnie, że usłyszałam wiele ciepłych słów dotyczących wielu sfer mojej działalności i zostałam maksymalnie zmotywowana do dalszego rozwoju umiejętności niezbędnych w zawodzie” (Łukasik, 2016a, s. 39). W sytuacjach trudnych dotyczących pracy z dziećmi Optymistka może liczyć także na wsparcie pedagoga i psychologa szkolnego: „Wychodząc z pracy weszłam do pedagoga porozmawiać chwilę o wydarzeniach dzisiejszego dnia. Koleżanka zaproponowała warsztaty dla klasy «Jak radzić sobie ze złością?»” w ramach współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. To doskonały pomysł (Łukasik, 2016a, s. 40). „Wychodząc ze szkoły, weszłam do pokoju psychologa [...]. Wysłuchała mojej relacji [...]. Zadała kilka pytań dotyczących funkcjonowania chłopca w klasie oraz jego sytuacji rodzinnej i obiecała porozmawiać z nim przy najbliższej okazji” (Łukasik, 2016a, s. 43).

Optymistka to nauczycielka, która poszukuje okazji do poznawania siebie, stawania się coraz lepszym profesjonalistą. Nawet sytuacja, kiedy zostaje opiekunem praktykantki P., swojej byłej uczennicy, jest dla niej okazją do udoskonalania swojego warsztatu zawodowego. Studentka P. udziela optymistce wsparcia informacyjnego: „Ta wymiana spostrzeżeń i obserwacji, jaką mam teraz okazję praktykować z P., jest dla mnie niezwykle cenna” (Łukasik, 2016a, s. 43).

Źródłem wsparcia informacyjnego dla młodych nauczycielek mogą być ich bardziej doświadczone koleżanki, które autorki pamiętników wspominają z serdecznością i wdzięcznością. Karotka podkreśla: „Nieocenioną pomocą okazała się być pani H., która – mająca zrozumienie dla dopiero raczkujących koleżanek – wprowadziła mnie powoli w arkana przedszkola. Wspierała nas pod każdym względem. Miała wspaniałe przygotowanie dydaktyczne i całym sercem kochała ten zawód – nauczycielka z krwi i kości, dobra wróżka” (Łukasik, 2016a, s. 107).

Pani M. wsparcie informacyjne dotyczące swojej pracy otrzymuje od Dyrektora, która dostarcza jej także wsparcia emocjonalnego:

Byłam naprawdę pod wrażeniem, że oprócz mówienia o swych działaniach można było się podzielić trudnościami i poprosić o sugestię Panią Dyrektor, którą bardzo polubiłam. Jest dla mnie dużym autorytetem, mam wobec niej ogromny szacunek i czuję respekt [...]. Pierwsza moja myśl była „O nie, o czym będę rozmawiać?”, a każda kolejna już w mej głowie brzmiała inaczej „dobrze, bo jest o czym rozmawiać”, „cieszę się, że Pani Dyrektor chce ze mną o tym porozmawiać” (Łukasik, 2016a, s. 339).

Nauczycielki-autorki pamiętników są także źródłem wsparcia informacyjnego dla innych nauczycieli i uczniów. W tę rolę wchodzi świadomie, ciesząc się, że mogą dzielić się zdobytą przez lata wiedzą i doświadczeniem. Zwłaszcza nauczycielki w wieku późnej dorosłości starają się wspierać innych w zakresie funkcjonowania w środowisku szkolnym; dzielą się inspiracjami z zakresu dydaktyki, dobrych praktyk itp.

Miś Uszatek udziela wsparcia informacyjnego młodym nauczycielkom:

Byłam też dzisiaj u nauczycielki stażystki na obserwacji zajęć (czyli mówiąc po staremu na hospitacji). Obserwując jej pracę, wiem, że będzie z niej dobra nauczycielka. I to jest bardzo pozytywny moment w mojej pracy, gdyż mam satysfakcję, że pod moimi skrzydłami wyrasta kolejne pokolenie nauczycielek przedszkola. Dobrych nauczycielek (Łukasik, 2016b, s. 166).

Sahara docenia wsparcie informacyjne, którego udziela jej i innym nauczycielom nowa pani dyrektor szkoły, w której pracuje autorka pamiętnika:

Druga dyrektorka jest w porządku, pomoże, podpowie, doradzi. Jest przede wszystkim pracowita, działa, coś robi, szuka sponsorów, założyła stowarzyszenie. Nie ma nic gorszego niż leniwy szef, który pokazuje tylko palcem, a sam nie ma pojęcia o pracy. [...] odwołaną dyrektorkę nie raz przyłapaliśmy na kłamstwie [...], to się w głowie nie mieści (Łukasik, 2016b, s. 245).

Magosia, emerytowana nauczycielka i dyrektor szkoły, wspiera innych nauczycieli swoją wiedzą i zdobytym podczas pracy na stanowisku dyrektora doświadczeniem, prowadząc szkolenia i warsztaty dla nauczycieli:

[...] dyrektorka prosiła o przeszkolenie nauczycieli w przerwie świątecznej. Temat: „Jak przygotować się do ewaluacji zewnętrznej” to hit szkoleniowy od dwóch lat, dyrektorzy polecają mnie sobie nawzajem w sytuacji zagrożenia, czyli zapowiedzianego przez pracowników kuratorium badania praktycznego, oceniającego, jak brzmi definicja ewaluacji w rozporządzeniu o nadzorze (Łukasik, 2016b, s. 50).

Ponadto autorka pamiętnika prowadzi projekt: *Wspomaganie pracy szkół* (Łukasik, 2016b, s. 71). O tym, jak bardzo Magosia jest wspierająca, świadczą zacytowane przez nią słowa osoby, która dzwoniła do niej z prośbą o zorganizowanie szkolenia: „[...] ma pani opinię profesjonalisty, polecono nam panią jako eksperta od ewaluacji [...]” (Łukasik, 2016b, s. 71).

Magosia otrzymuje wsparcie na przykład podczas konferencji na temat jakości edukacji i ewaluacji:

To okazja do spotkania z najbardziej znanymi osobami odpowiadającymi za system oświaty w naszym kraju, okazja do dyskusji i porównania rozwiązań w szkołach na całym świecie, szansa na bycie na bieżąco, możliwość podpatrzenia najnowszych rozwiązań, zdobycia świetnych publikacji. Wreszcie, okazja do towarzyskich spotkań, przyjacielskich rozmów, nocnych dyskusji o życiu, nie tylko oświatowym (Łukasik, 2016b, s. 111).

Jak sama zaznacza, w jej obecnej pracy trenera najważniejsze jest wspieranie słuchaczy w procesie przeprowadzania zmian w swoich szkołach (Łukasik, 2016b, s. 127).

W pamiętnikach wybrzmiewa oprócz docenianego przez autorki wsparcia informacyjnego – także jego brak. Ten jest szczególnie widoczny, kiedy wsparcia nie udzielają osoby, których rolą jest pomagać młodym nauczycielom. Na przykład brak wsparcia informacyjnego, ale również emocjonalnego ze strony opiekuna stażu podkreśla w swoim pamiętniku Selfioza:

[...] przez trzy lata moja opiekunka stażu, choć obecna fizycznie blisko w pokoju nauczycielskim, jednak z ogromnym dystansem mentalnym patrzyła na moje dokonania... dopiero w tym ostatnim miesiącu rzeczywiście jej pomoc w opanowaniu papierologii awansowej okazała się zbawienna... „za mało się chwalisz” – usłyszałam, gdy moja mentorka przeczytała szkic sprawozdania [...], gdy już myślałam, że przebrnęłam przez ten gąszcz przeróżnych pism i wniosków, okazało się, że Dyrektor nie zaakceptował mojej „teczki”... bo czcionka nie taka... bo nieestetycznie... bo kolor segregatora (granatowy) nie taki... od tego jest Dyrektorem, żeby na wszystko zwracać uwagę... i znowu pod górę (Łukasik, 2016a, s. 155).

Wsparcia informacyjnego chętnie udziela innym nauczycielom Optymistka, która dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami: „Wieczorem zerknęłam na platformę edukacyjną, napisałam parę słów na temat trudności w ocenianiu. Mój głos w dyskusji” (Łukasik, 2016a, s. 31).

Podsumowując, warto zwrócić uwagę na fakt, że nauczycielki w okresie średniej dorosłości częściej są źródłem wsparcia informacyjnego dla swoich młodszych koleżanek. Te nauczycielki ze wsparcia informacyjnego korzystają z kolei w kwestiach związanych z wykorzystaniem nowych mediów w procesie nauczania – uczenia się.

Wsparcie instrumentalne

Wsparcie instrumentalne jest związane z usprawnieniem codziennego funkcjonowania w szkolnej rzeczywistości, ale też konieczne jest w rozwiązywaniu problematycznych, trudnych i kryzysowych sytuacji, które w pracy nauczyciela pojawiają się dość często.

Wsparcie instrumentalne w środowisku pracy

Autorki pamiętników wspominają o wsparciu instrumentalnym w przedszkolach i szkołach, w których pracują. Najczęściej to wsparcie przyjmuje postać po-

mocy w codziennym funkcjonowaniu w miejscu pracy, usprawniając i ułatwiając pracę. Wśród analizowanych pamiętników wartę odnotowania jest wsparcie, które otrzymała autorka pamiętnika podpisująca się pseudonimem Porcelanowa planistka.

Porcelanowa planistka jest osobą współodpowiedzialną w swojej szkole za ułożenie planu zajęć – zadanie to wykonuje razem z koleżanką. W roku szkolnym, w którym powstał jej pamiętnik, w jej życiu wydarzyło się coś wyjątkowego – odbył się ślub jej córki. W tej sytuacji wsparcia udzieliły jej koleżanki i przyjaciółki ze szkoły oraz spoza niej. Warte zacytowania są słowa, które Porcelanowa planistka napisała o koleżance, wraz z którą układa plan zajęć:

Myślę, że koleżanka przez te trzy tygodnie już dawno skończyła swoją część planu, tylko pozwala mi cieszyć się weselem, dając jeszcze jeden dzień na złapanie oddechu. [...] Dziękuję jej, za tak długie wytchnienie, ale już w miarę doszłam do siebie po weselu i mogę się z nią teraz na robotę zamienić” (Łukasik, 2016b, s. 214–215).

Pełna empatii pomoc koleżanki w wyjątkowej sytuacji stanowi wsparcie warte odnotowania w pamiętniku.

W zespole, w którym pracuje Optymistka, uzyskuje wsparcie od koleżanek, na przykład wspólnie podejmują formy doskonalenia zawodowego: „Po spotkaniu udało mi się jeszcze znaleźć chętne koleżanki na kurs ORE. Przyznam szczerze, że nie wymagało to zbyt wielu zabiegów, bo nasza rada jest niezwykle aktywna. Uzyskawszy akcept dziewczyn zobowiązałam się zgłosić nasz zespół na szkolenie” (Łukasik, 2016a, s. 58). Optymistka korzysta także z wiedzy specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej – np. psychologa – w sytuacjach, kiedy jej wiedza i umiejętności są niewystarczające: „Warsztaty dały uczniom wiele praktycznych wskazówek, z niektórych będę mogła skorzystać również ja. Pani psycholog była kompetentna i przygotowana do zajęć. [...] Przyglądając się dzieciakom, analizując ich zachowanie na zajęciach, zaproponowała, że w miesiącu kwietniu jest w stanie poprowadzić kolejne warsztaty dla mojego zespołu” (Łukasik, 2016a, s. 61).

Z kolei brak wsparcia instrumentalnego w swojej pracy podkreśla Synesios. Warto zaznaczyć, że w napisanym przez nią pamiętniku pojawia się najmniej wątków związanych z rodziną, życiem pozazawodowym. Być może pisanie pamiętnika miało być dla autorki formą autoterapii – już na wstępie stwierdza bowiem, że jej sytuacja w pracy jest niezwykle trudna: „Teraz moja sytuacja stała się nie do zniesienia” (Łukasik, 2016a, s. 77); „Popłakałam się i wróciłam najszybciej, jak się da do domu” (Łukasik, 2016a, s. 78); „Obecna p. dyrektor ułożyła mi tak plan lekcji, że nie mogę dojeżdżać z koleżanką jej autem” (Łukasik, 2016a, s. 81).

W sytuacji złego samopoczucia, choroby, wspierają nauczycieli inni nauczyciele oraz dyrekcja. Karotka już na samym początku pamiętnika, który pisze w formie listów (mejli) do Aliny (również nauczycielki), informuje: „Ze względu

na zły stan dyrekcja pozwoliła mi wyjść wcześniej. Po powrocie do domu położyłam się i zaraz usnęłam” (Łukasik, 2016a, s.97).

Pani M. doświadcza od swoich koleżanek wsparcia instrumentalnego – na przykład w sytuacji, kiedy zapomniała zabrać z przedszkola kurtki, w której miała klucze do mieszkania. Spotkanie, podczas którego koleżanka z pracy odwiozła klucze Pani M., stało się także okazją do rozmowy na tematy zawodowe (wsparcie emocjonalne i instrumentalne): „Koleżanka czekała na mnie ponad 20 minut. Bardzo jej podziękowałam i przytuliłam i tak stojąc na przystanku, rozmawiałyśmy ponad 20 minut o tym, co się dzieje w naszej grupie ostatnio” (Łukasik, 2016a, s. 332). Między nauczycielkami wywiązała się serdeczna i pełna zrozumienia relacja. Pani M. doświadcza wsparcia instrumentalnego ze strony współpracownic także w innych sytuacjach. W dniu, w którym w przedszkolu mają się odbywać warsztaty dla wszystkich grup, zadaniem Pani M. jest opieka nad chłopcem autystycznym. Pomocą dla nauczycielki ma być nauczycielka, która pracuje w żłobku. Pani M. pisze wprost, że bała się tego dnia: czy poradzi sobie z opieką nad niepełnosprawnym chłopcem, czy dzieciom spodobać się prowadzone przez nią warsztaty, czy grupa będzie umiała zachować spokój. Dzięki pomocy koleżanki warsztaty Pani M. udały się:

Koleżanka A., która pomagała mi była moją ogromną pomocą i dzień minął całkiem dobrze choć dużo się działo. [...] Wysłałam po tym dniu bardzo zmęczona i zaczęłam jeszcze bardziej doceniać niż na co dzień to robię Panią, która jest w grupie ze mną na co dzień. Jest wspaniałomyślna, uczciwa, wykonuje bardzo rzetelnie swoje obowiązki a i często jest w stanie mi pomóc czy porozmawiać ze mną o sukcesach i trudnościach grupy (Łukasik, 2016a, s. 328).

Poza wsparciem instrumentalnym Pani M. doświadcza zatem od swojej współpracownicy wsparcia emocjonalnego.

W szkole, w której pracuje Sahara, nauczyciele otrzymują wsparcie instrumentalne w sytuacji, w której chcą podnosić swoje kwalifikacje – mogą ubiegać się o środki na pokrycie kosztów studiów podyplomowych czy szkoleń. Autorka pamiętnika pisze: „Ja kwalifikacje zrobiłam z dziesięć lat temu i za swoje pieniądze [...]. Nauczyciele teraz mogą korzystać z różnych form dofinansowania. Sami płacą niewiele albo jakieś grosze, albo wręcz podnoszą kwalifikacje za darmo. Nic tylko korzystać” (Łukasik, 2016b, s. 235). To wsparcie jest bardzo cenne, pozwala bowiem nauczycielom nabywać nowe umiejętności, stawać się lepszymi profesjonalistami, czuć się bardziej pewnymi siebie w codziennej pracy z uczniami, co w dłuższej perspektywie może mieć znaczenie dla pozostania w zawodzie nauczyciela.

Brak wsparcia instrumentalnego w zarządzanej przez autorkę pamiętnika placówce spowodował, że Miś Uszatek zdecydowała o przejściu na emeryturę:

Mój czas pracy jest nienormowany i pracuję nawet 16 godzin na dobę. Jestem dyrektorem pięciooddziałowego przedszkola, gdzie – zgodnie z przepisami – nie przysługuje zastępca

dyrektora. Właściwie wszystko robię sama. Prowadzę cały nadzór pedagogiczny, awans zawodowy nauczycieli, rekrutację do przedszkola, wszystkie sprawy administracyjno-biurowe, kontakty z rodzicami i innymi interesantami, prowadzę system informacji oświatowej (SIO), zamówienia publiczne też do mnie należą, sporządzam projekt organizacyjny przedszkola, projekty planu budżetowego i różnorodne sprawozdania, wypełniam wszelkie ankiety dla różnych podmiotów i wiele innych czynności związanych z funkcjonowaniem przedszkola, łącznie z otwieraniem drzwi i wpuszczaniem interesantów, bo nie zawsze ma kto to zrobić. Na szczęście księgowość i kadry prowadzi nam zespół obsługi ekonomiczno-administracyjnej przedszkoli miejskich, ale i tak wszystkie dokumenty „przechodzą przez moje ręce”, które muszę sprawdzić i podpisać (Łukasik, 2016b, s. 151).

Wsparcie instrumentalne w rodzinie

Ze wsparcia, które można określić jako instrumentalne, ale także emocjonalne, korzysta Karotka, która określa siebie jako „słomianą wdowę” (Łukasik, 2016a, s. 132). Autorka pamiętnika w jednym z listów (mejli) do Aliny pisze: „Odwiedzam od czasu do czasu siostry i koleżanki. Mam ich wsparcie i towarzysstwo” (Łukasik, 2016a, s. 132).

Źródłem wsparcia instrumentalnego oraz emocjonalnego jest dla Aisot jej mąż, o którym pisze: „Całe pochylanie się nad tą kwestią kończy się ważną rozmową z moim mężem, który zawsze mnie wspiera i wymyśla coś konstruktywnego” (Łukasik, 2016a, s. 164).

O wsparciu, którego udziela jej mąż, autorka Miś Uszatek pisze:

Jak zwykle, kwadrans po 16 mąż odebrał mnie z pracy – bo On odbiera mnie z przedszkola tak, jak rodzice odbierają swoje dzieci. Kiedyś, jak pracowałam jeszcze z dziećmi w grupie [...], to dzieci widząc przez okno podjeżdżający samochód mojego męża, wołały: „O! Tato po panią dyrektor przyjechał. Pani dyrektor do domu”. Prawda, gdyby mąż po mnie nie przyjeżdżał, to nie wiem, kiedy wychodziłabym z pracy. Zawsze mam coś do zrobienia (Łukasik, 2016b, s. 154).

Z kolei syn autorki oczekuje, że kiedy przejdzie ona na emeryturę, to ona udzieli mu wsparcia instrumentalnego i zaopiekuje się jego dziećmi – stanie się źródłem wsparcia dla jego rodziny: „Syn podpytywał o moje emerytalne plany. Dobrze wiem, po co pytał. Na razie nie składam żadnych deklaracji. Powiedziałam, że od dawna wszyscy w rodzinie wiedzą, co zamierzam robić na emeryturze. Po prostu będę malować kamienie” (Łukasik, 2016b, s. 156).

Wsparciem dla Aisot w codziennych drobnych sprawach i trudnościach jest ciocia:

[...] która żadnej pracy się nie boi i zawsze „za mną stoi”. Ciocia, druga mama, która dzielnie pomagała w moich wychowaniu, gdy ojciec nie podołał tej odpowiedzialności [...]. Gdy zdecydowałam o przeniesieniu na pedagogikę, mama była załamana, a ciocia powiedziała, że ważne, żebym robiła w życiu to, co lubię. Pomogło” (Łukasik, 2016a, s. 166).

Wsparcia instrumentalnego udziela Pani M. jej narzeczonej: „W mieszkaniu czekał narzeczonej, który tym razem sam ugotował zupę i nie marzyłam o niczym innym, tylko się do niego przytulić. Bardzo potrzebowałam tego po takich emocjach, które spotkały mnie w pracy” (Łukasik, 2016a, s. 334). Z kolei Pani M. jest też źródłem wsparcia instrumentalnego dla swoich rodziców: „W tej pracy pracowałam do dnia dzisiejszego, ale z powodów rodzinnych, pomocy opieki nad rodzicami, a zwłaszcza mamą musiałam zrezygnować” (Łukasik, 2016a, s. 336).

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

W zachodnioeuropejskim i amerykańskim dyskursie edukacyjnym coraz częściej pojawia się postulat budowania nauczycielskiego dobrostanu (*wellbeing*) w kontekście nie tylko podniesienia jakości pracy nauczycieli i prewencji odejścia nauczycieli z zawodu, ale także ich subiektywnego poczucia sprawczości i satysfakcji z pracy. Wsparcie nauczycieli ma na celu dodanie im pewności siebie w roli organizatorów procesu kształcenia kolejnych pokoleń.

Z analizy pamiętników nauczycielek, które wzięły udział w konkursie zorganizowanym przez prof. Joannę Łukasik, wynika, że największe zapotrzebowanie na wsparcie, zarówno informacyjne, instrumentalne, jak i emocjonalne, wykazują młode nauczycielki na początku kariery zawodowej. Ich doświadczenia w otrzymywaniu wsparcia oraz braku wsparcia są najbogatsze.

Nauczycielki o dłuższym stażu pracy w zawodzie również mają duże zapotrzebowanie na wsparcie, szczególnie instrumentalne w kontekście przemian technologicznych w szkole i otoczeniu. W sytuacjach konfliktowych i trudnych poszukują wsparcia, jednak częściej są jego dawczyniami niż biorcami.

Wsparcie społeczne wobec nauczycielek i nauczycieli jest konieczne na każdym etapie kariery zawodowej. Najlepszym rozwiązaniem, zapewniającym nauczycielom możliwość profesjonalnego rozwoju, byłoby stworzenie kompleksowego systemu wspierania nauczycieli – na wzór wspierania innych profesjonalistów poprzez np. superwizję, mentoring oraz stały kontakt ze specjalistami (psycholog, nauczyciel-metodyk, mentor, tutor).

Współcześnie od nauczycieli wymaga się wiele, w tym – przede wszystkim – wspierania uczniów doświadczających trudności, będących w kryzysie. Nauczyciel, któremu brakuje wsparcia, nie jest w stanie wesprzeć uczniów. Wyniki analiz pokazują, że osobami wspierającymi nauczycieli są przede wszystkim ich bliscy i przyjaciele, w szkole zaś nauczycielki mają zaledwie kilka osób, na które mogą liczyć. Należy więc koniecznie wzmocnić sieć wsparcia nauczycieli, a także wspierać ich kompetencje komunikacyjne tak, by mogli wspierać siebie nawzajem w swojej codziennej pracy.

BIBLIOGRAFIA

Literatura podmiotu

- Łukasik, J.M. (2016a). *Codzienność w narracjach nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości*, t. 1. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Łukasik, J.M. (2016b). *Codzienność w narracjach nauczycielek w okresie średniej dorosłości*, t. 2. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Literatura przedmiotu

- Barrera, M. Jr. (1986). Distinctions Between Social Support Concepts, Measures, and Models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 414–445.
- Baumeister, R.F. (2011). Need-To-Belong Theory. W: P.A Van Lange, A.W Kruglanski, T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology*, 2. London: SAGE Publications Ltd.
- Baumeister, R.F., Leary, M.R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Bolger, N., Amarel, D. (2007). Effects of Social Support Visibility on Adjustment to Stress: Experimental Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 458–475.
- Bresman, H., Rao, V.D. (2017). A Survey of 19 Countries Shows How Generations X, Y, and Z Are – and Aren’t – Different. [online] *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2017/08/a-survey-of-19-countries-shows-how-generations-x-y-and-z-are-and-arent-different> [dostęp: 15.09.2022].
- Cieślak, R., Elias, A. (2012). Wsparcie społeczne a osobowość. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 68–90). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cobb, S. (1976). Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300–314.
- Cohen, S., Gottlieb, B., Underwood, L. (2000). Social Relationships and Health. W: S. Cohen, L. Underwood, B. Gottlieb (Eds.), *Social Support Measurement and Intervention: a Guide for Health and Social Scientists* (s. 3–25). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S., Wills, T.A. (1985). Stress, Social Support and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 319–357.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Springer.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Demetrio, D. (2000). *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisanie o sobie*. Kraków: Impuls.
- Fatih, M. (2020). School Principal Support in Teacher Professional Development. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(1), 54–75. DOI: 10.17583/ijelm.2020.5158.
- Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., Addimando, L. (2019). Teacher’s Burnout: The Role of Trait Emotional Intelligence and Social Support. *Frontiers in Psychology*, 10, 2743.
- Heffernan, A., Bright, D., Kim, M., Longmuir, F., Magyar, B. (2022). ‘I Cannot Sustain the Workload and the Emotional Toll’: Reasons Behind Australian Teachers’ Intentions to Leave the Profession. *Australian Journal of Education*, 66(2), 196–209. DOI: 10.1177/00049441221086654.
- House, J.S., Kahn, R.L. (1985). Measures and Concepts of Social Support. W: S. Cohen, S. L. Syme (Eds.), *Social Support and Health* (s. 83–109). Orlando: Academic Press.
- House, J.S., Landis, K.R., Umberson, D. (1988). Social Relationships and Health. *Science*, 241, 540–545.

- Hubbard, S. (2015). Relational Ordinary Conversation, Relational Perceived Support, and Affect: A Replication Study. *McNair Scholars Journal*, 19(1), Article 12.
- Kawula, S. (1996). Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 5–7.
- King, F. (2014). Evaluating the Impact of Teacher Professional Development: An Evidence-based Framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89–111.
- Korte, D.S., Simonsen, J.C. (2018). Influence of Social Support on Teacher Self-Efficacy in Novice Agricultural Education Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 59(3), 100–123. DOI: 10.5032/jae.2018.03100.
- Lakey, B., Cohen, S. (2000). Social Support Theory and Measurement. W: S. Cohen, L. Underwood, B.H. Gottlieb (Eds.), *Social Support Measurement and Intervention: A Guide for Health and Social Scientists* (s. 29–52). New York: Oxford University Press.
- Lakey, B., Vande, R., Molen, R.J., Fles, E., Andrews, J. (2016). Ordinary Social Interaction and the Main Effect Between Perceived Support and Affect. *Journal of Personality*, 84(5), 671–684. DOI: 10.1111/jopy.12190.
- Łukasik, J. (2015). Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej* (s. 43–58). Wyd. e-bookowo.pl.
- Mahmoodi Shahrebabaki, M. (2018). Teacher Burnout. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–8. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0964.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). Metoda biograficzna. W: *Pedagogika. Leksykon* (s. 30). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mróz, A. (2024). Wsparcie nauczycieli – przegląd najważniejszych koncepcji. *Szkoła – Zawód – Praca*, 27, 40–56. DOI: 10.34767/SZP.2024.01.03.
- Olechnicki, K., Załęcki, P. (1997). *Słownik socjologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Graffiti BCW.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Sęk, H. (2001). O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego. W: L. Cierpiałowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia* (s. 13–32). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Sęk, H. (2012). Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 49–67). Warszawa: PWN.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2012). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 18–20). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stapleton, P., Garby, S., Sabot, D. (2020). Psychological Distress and Coping Styles in Teachers: A Preliminary Study. *Australian Journal of Education*, 64(2), 127–146. DOI: 10.1177/0004944120908960.
- Taylor, S.E. (2011). Social Support: a Review. W: M.S. Friedman (Ed.), *The Handbook of Health Psychology* (s. 189–214). New York: Oxford University Press.
- Turner, K., Thielking, M., Prochazka, N. (2022). Teacher Wellbeing and Social Support: A Phenomenological Study. *Educational Research*, 64(1), 77–94. DOI: 10.1080/00131881.2021.2013126.
- Uchida, Y., Kitayama, S., Mesquita, B., Reyes, J.A.S., Morling, B. (2008). Is Perceived Emotional Support Beneficial? Well-Being and Health in Independent and Interdependent Cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(6), 741–754. DOI: 10.1177/0146167208315157.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178.

Weroniczak, L. (2010). *Człowiek w obliczu szybko dokonujących się zmian*. Poznań: Wydawnictwo Edustacja.pl.

Zajonc, R.B. (1965). Social Facilitation. *Science*, 149, 269–274.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze teachers' experiences related to the social support they receive and expect in their professional work. The research material consisted of teachers' diaries, in which the authors described their daily challenges, relationships, and needs. A qualitative approach was used, focusing on identifying sources of support (including family, colleagues, management, students, external institutions) and factors determining its effectiveness. Narrative analysis allowed us to identify three main areas: (1) emotional support as key to coping with professional stress, (2) instrumental and organizational support, which influences teachers' sense of agency, and (3) the need for institutional support, particularly in the context of work overload. The results indicate that teachers often experience a discrepancy between the support they receive and the support they expect, which affects their well-being and work effectiveness. The article emphasizes the need for a systemic approach to building support networks in the educational environment and points to practical implications for education policy and teacher training.

Keywords: teacher; support; social support; teacher development; teachers' diaries