Szkoła – Zawód – Praca, nr 27/2024
DOI 10.34767/SZP.2024.01.03
ISSN 2082-6087

Wsparcie nauczycieli – przegląd najważniejszych koncepcji

Anna Mróz

ORCID: 0000-0002-9109-1395
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
e-mail: anna.mroz@up.krakow.pl

Teacher support – an overview of the most important concepts

Keywords: teacher, social support, teacher development, novice teacher

Abstract. The category of *support*, although strongly present in the educational discourse, rarely concerns teacher support, more often supporting students, especially those with special educational needs or in mental crisis. It is worth emphasizing, however, that support for teachers is a necessary condition for their well-being, which in the long term not only affects the teacher's development, their job satisfaction, but also protects them from professional burnout – and consequently – from leaving work (drop out from the profession). In turn, support addressed to teachers is a necessary condition for their well-being, which not only supports teacher development and job satisfaction, but also protects against professional burnout and, consequently, teacher's drop-out. The article reviews the most important definitions of social support and relates them to the context of supporting teachers. The criteria for selecting the concepts were their popularity among researchers and the scientific authority of their authors.

Słowa kluczowe: nauczyciel, wsparcie społeczne, rozwój nauczyciela, początkujący nauczyciel

Streszczenie. Kategoria *wsparcia,* mimo że często obecna w dyskursie społecznym, rzadko dotyczy osoby nauczyciela, częściej z kolei analizowana jest w kontekście wspierania uczniów, zwłaszcza tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub w kryzysie psychicznym. Warto jednak podkreślić, że wsparcie skierowane do nauczycieli jest koniecznym warunkiem ich dobrostanu, który w dłuższej perspektywie nie tylko wpływa na rozwój nauczyciela, jego satysfakcję z pracy, ale również chroni go przed wypaleniem

zawodowym – i w konsekwencji – przed odejściem z pracy (rezygnacją z wykonywania zawodu). W artykule dokonano przeglądu najważniejszych koncepcji wsparcia społecznego oraz odniesiono je do kontekstu wspierania nauczycieli. Kryterium wyboru koncepcji stanowiła ich popularność wśród badaczy oraz autorytet naukowy ich autorów.

Wprowadzenie

Wobec nieprzewidywalności współczesnej rzeczywistości szkolnej, na którą nieustanny wpływ mają zróżnicowane zjawiska społeczne, polityczne, gospodarcze, środowiskowe, nauczyciele odczuwają silny stres, doświadczają lęku i obaw o to, czy sprostają czekającym ich wyzwaniom (Stapleton i in., 2020; Turner i in., 2022).

Czynniki stresogenne związane z nauczaniem w szkołach miejskich są dobrze udokumentowane, a wśród nich dominują: przeludnienie i związane z nim duże liczebności klas, pogarszające się warunki oraz duża liczba uczniów z niezaspokojonymi potrzebami w zakresie nauki i zdrowia psychicznego (Boyd, Shouse, 1997; Cappella i in., 2008; Kataoka i in. 2002; Shernoff i in. 2011a; Shernoff i in., 2011b).

Nauczyciel w swojej codziennej pracy komunikuje się z uczniami, będącymi przedstawicielami innego pokolenia. Nauczyciele to najczęściej przedstawiciele pokolenia X oraz millenialsów, a uczniowie – Z i kolejnych: generacji Alfa i pokolenia Q (Weroniczak, 2010; Bresman, Rao, 2017; McCrindle, 2019; Barczykowska, Pawełek, 2021). Utrudnieniem może być także konieczność kontaktu z rodzicami uczniów oraz innymi nauczycielami. Komunikacja ta nie zawsze jest efektywna i naznaczona licznymi barierami, np. ryzykiem konfliktu, co podnosi poziom zagrożenia wypaleniem zawodowym (Mahmoodi-Shahrebabaki, 2019).

Zwłaszcza młodzi, nieposiadający doświadczenia zawodowego, nauczyciele w zderzeniu ze szkolną rzeczywistością narażeni są na silny stres, który może prowadzić do wypalenia zawodowego, a w konsekwencji – do rezygnacji z pracy w zawodzie. Statystyki dotyczące nauczycieli w USA pokazują, że w trakcie pierwszych pięciu lat pracy w szkole z zawodu rezygnuje blisko połowa nauczycieli (Korte, Simonsen, 2018). Z kolei wyniki badań prowadzonych wśród australijskich nauczycieli wskazują, że 50% spośród niemal 2,5 tys. ankietowanych młodych nauczycieli myśli o zmianie pracy w ciągu najbliższych 10 lat (Hefferan i in., 2019). Według analiz w 2020 r. w Polsce z pracy w szkole zrezygnowało 10 tys. osób, a w 2021 r. – już 13 tys. nauczycieli (Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Nauczyciele…*).

Można zatem stwierdzić, że przedłużający się stres, doświadczanie sytuacji kryzysowych, niepewność, frustracja związana z sytuacjami komunikacyjnymi czy lęk mogą powodować nie tylko wypalenie zawodowe oraz rezygnację z pracy w zawodzie nauczyciela, a także depresję i inne zaburzenia nastroju, prowadzące nawet do poważnych problemów zdrowotnych (Turner i in., 2022).

Czynnikiem chroniącym przed wypaleniem zawodowym i innymi negatywnymi skutkami stresu doświadczanego w miejscu pracy jest wsparcie społeczne, zwłaszcza to pochodzące od współpracowników (Fiorilli i in., 2019). Wielu badaczy, począwszy od lat 70. XX w., wykazywało, że wsparcie społeczne jest bezpośrednio związane z dobrostanem psychicznym i radzeniem sobie ze stresem oraz stanowi bufor pomiędzy wydarzeniami związanymi z wyjątkowo wysokim poziomem stresu a samopoczuciem jednostki. Wsparcie społeczne szczególnego znaczenia nabiera w sytuacji kryzysu. Sytuacje trudne są wpisane w pracę współczesnego nauczyciela, jednak w odpowiednich okolicznościach i przy współudziale innych osób – mogą stać się czynnikami rozwoju (Łukasik, 2015).

Celem artykułu jest przegląd najważniejszych koncepcji wsparcia społecznego w kontekście jego zapotrzebowania wśród nauczycieli. Przyjęto, że nauczyciele, którzy na co dzień pracują, kontaktując się z uczniami i pozostałym zatrudnionymi w szkole osobami, mogą szczególnie potrzebować wsparcia. W tym kontekście analizie poddano najważniejsze definicje terminu wsparcia społecznego oraz zbadano relacje między nim a dobrostanem jednostki.

Wsparcie społeczne nauczycieli – kategoria nieobecna w badaniach pedeutologicznych

Pojęcie *wsparcie społeczne* jest – zdaniem badaczy – wieloznaczne, niedające się łatwo zdefiniować, bowiem dla każdej osoby może ono oznaczać coś innego (Cobb, 1976; Barrera, 1986; Cohen, Wills, 1985, House, Kahn, 1985; Sęk, 2001; Sęk, Cieślak, 2012). Z analiz Anity DeLongis, Susan Folkman i Richarda S. Lazarusa (1988) wynika, że jednostka, która ma wsparcie ze strony rodziny i przyjaciół, jest bardziej odporna na trudności, których doświadcza w życiu, prawdopodobnie lepiej też radzi sobie z przeciwnościami losu oraz doświadcza pozytywnej regulacji afektów w zakresie zdrowia psychicznego. Zdaniem wspomnianych autorów, wsparcie społeczne powinno pochodzić najpierw od członków rodziny jednostki, a następnie od jej rówieśników, przyjaciół.

Bardziej aktualne definicje omawianego terminu podkreślają znaczenie jego percepcji, a więc tego, jak jednostka spostrzega/ocenia pomoc, którą – w jej

opinii – otrzymuje od innych (Meadows, 2007). Według Stanisława Kawuli (1996) wsparciem społecznym jest rodzaj interakcji, którą podejmuje jeden bądź dwa podmioty w sytuacji problemowej. Aby wsparcie było skuteczne, niezbędna jest spójność między potrzebami biorcy wsparcia a częstotliwością, rodzajem i innymi cechami tej pomocy. Interakcja między biorcą a dawcą polega na wymianie informacji instrumentalnej albo emocjonalnej.

Helena Sęk definiuje wsparcie społeczne jako rodzaj interakcji charakteryzującej się tym, że: (a) jej celem jest zbliżenie jednego bądź obu uczestników do rozwiązania problemu, przezwyciężenie trudności, reorganizacja zakłóconej relacji z otoczeniem i podtrzymanie emocjonalne; (b) w jej toku zachodzi wymiana emocji, informacji, instrumentów działania oraz dóbr materialnych; (c) jej skuteczność zależy od adekwatności udzielonego wsparcia względem oczekiwań biorcy wsparcia; (d) wymiana podczas interakcji może być wzajemna bądź jednostronna, a kierunek relacji wspierający–wspierany może być stały lub zmienny; (e) to trudna, problemowa sytuacja determinuje wystąpienie interakcji i wymiany (Sęk, 1993). Jolanta Szymańska i Ewa Sienkiewicz (2011) definiują wsparcie społeczne jako pomoc otrzymywaną przez jednostkę w trudnych i stresujących sytuacjach, których ta osoba nie jest w stanie przezwyciężyć bez obecności innych ludzi. Innymi słowy, wsparcie to udzielanie pomocy osobom w zakresie odzyskiwania przez nie zachwianej równowagi psychicznej lub pomoc w zapobieganiu sytuacjom, które mogą być jej przyczyną utraty równowagi. Należy przyjąć, że proces wspierania powinien być ciągły, a nie uzależniony od wystąpienia sytuacji stresowej, kryzysowej czy trudnej. Aby wsparcie spełniało swoją funkcję, nauczyciel musi czuć, że ma na kogo liczyć, może prosić o pomoc w każdej sytuacji, wobec jakiegokolwiek dylematu, a także, że może podzielić się swoimi przemyśleniami, obawami, nadziejami z innymi osobami, zwłaszcza spoza grupy zawodowej.

Wsparcie społeczne można podzielić na spostrzegane i otrzymywane (Sęk, Cieślak, 2012). Już w definicji wsparcia społecznego autorstwa Michelle K. Demaray i jej współpracowników (2005) zawarta jest informacja o tym, że wsparcie społeczne to własne przekonanie jednostki, że jest kochana oraz ceniona przez osoby w sieci społecznej, do której należy. Wsparcie spostrzegane, a więc to, które jest podstawą wspomnianej definicji, wynika z wiedzy i przekonań jednostki o źródłach wsparcia (osobach, na które może liczyć). Spostrzegane wsparcie społeczne jest skorelowane m.in. ze zdrowiem psychicznym i fizycznym jednostki (House i in., 1988; Cohen i in., 2000; Lakey, Cohen, 2000; Taylor, 2011), stylem przywiązania (Cieślak, Eliasz, 2012), poziomem doświadczanego

stresu (Sęk, 2012), ekstrawersją/neurotycznością (Cieślak, Eliasz, 2012). Warto wspomnieć o badaniach Roberta B. Zajonca (1965), podczas których zaobserwowano zjawisko poprawy jakości wykonywania zadań w obecności innych ludzi (facylitacja), a więc dzięki udzielonemu podczas pracy wsparciu społecznemu.

Wsparcie otrzymywane z kolei jest oceniane obiektywnie lub relacjonowane subiektywnie przez odbiorcę – jako faktycznie otrzymywany rodzaj i ilość wsparcia. Mierząc wsparcie otrzymywane, można ocenić także adekwatność i trafność wsparcia. Choć w wielu sytuacjach zakresy wsparcia otrzymywanego i spostrzeganego są tożsame, niekiedy osoba doświadczająca wsparcia ocenia je inaczej niż osoby udzielające jej pomocy.

Zapotrzebowanie na społeczne wsparcie obejmuje wszystkie etapy życia jednostki, która znajduje się w sytuacji wymagającej uzyskania pomocy ze strony innych (Szymańska, Sienkiewicz 2011). Potrzeba wsparcia może obejmować różne aspekty funkcjonowania jednostki. Przyjmując jako kryterium to, co stanowi treść interakcji wsparcia w kontekście pracy nauczyciela, można wyróżnić:

- *wsparcie emocjonalne*, które polega na okazywaniu troski i pozytywnego stosunku do osoby wspieranej – ma na celu stworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i wzrost samooceny; dzięki temu wsparciu nauczyciel nazywa i poznaje swoje uczucia, co z kolei może uwolnić go od napięć, dać poczucie nadziei ważnej dla rozwiązania problemu, sytuacji (por. Pommersbach, 1988);
- *wsparcie wartościujące*, które polega na okazywaniu akceptacji i uznania dla nauczyciela doświadczającego sytuacji trudnych, przeżywającego stres; komunikaty świadczące o wsparciu wartościującym to np.: „Jesteś świetnym specjalistą, bez ciebie sobie nie poradzimy", „Jesteś niezastąpiona/niezastąpiony"; „Masz niezwykłe kompetencje" itp. (por. Kawula, 1996);
- *wsparcie informacyjne*, które polega na wymianie informacji, które umożliwiają zrozumienie problemu i ocenę skuteczności podjętych działań (por. Dąbrowska, 2015);
- *wsparcie instrumentalne* – polega na udzielaniu rad i wskazówek, których nauczyciel chce i potrzebuje; ma pomóc nauczycielowi poradzić sobie z trudną, kryzysową sytuacją, a także ułatwić modelowanie efektywnych działań zaradczych; dla nauczyciela może to być np. lekcja pokazowa ze wskazaniem fachowej literatury, możliwości odbycia skutecznych form terapii czy udziału w różnych formach dokształcania i doskonalenia zawodowego (por. Pommersbach, 1988);

- *wsparcie rzeczowe* (materialne) jest związane z pomocą ekonomiczną, udostępnieniem, wypożyczeniem dóbr materialnych, ofiarowaniem określonego przedmiotu, np. dostęp do sali lekcyjnej czy pomocy naukowych (por. Sęk, Cieślak, 2012);
- *wsparcie duchowe* – związane najczęściej z sytuacją krytyczną, dotyczy przede wszystkim opieki hospicyjnej, działań mających na celu zmniejszenie cierpienia i duchowego bólu, związanego z sensem życia i śmierci (por. Sęk, Cieślak, 2012);
- *wsparcie motywacyjne* (por. Wills, 1985) – polegające na zachęcaniu do podejmowania aktywności w celu rozwoju osobistego i zawodowego; może obejmować także podnoszenie samooceny jednostki oraz prowadzące do dobrostanu psychicznego wspieranie jej autonomii w działaniu (Turner i in., 2022).

Wsparcie społeczne warunkowane jest relacjami społecznymi podmiotu i sieci społecznych, do których nauczyciel należy. Warto zwrócić uwagę, jak podają Helena Sęk i Roman Cieślak (2012), na *wsparcie społeczne aktualizowane*, czyli takie, które jest zależne od doraźnych potrzeb podmiotu. Należy też podkreślić, że najczęściej ludzie skłonni są udzielać wsparcia, gdy spostrzegają, że dana osoba znajduje się w trudnej sytuacji, tzn. doświadcza negatywnych wydarzeń życiowych bądź nie jest zdolna do radzenia sobie z zaistniałymi problemami.

Wsparcie społeczne aktualizowane szczególnie zauważalne jest w edukacji, środowisku pracy czy w sferze życia rodzinnego. Osoby udzielające wsparcia aktualizowanego są wrażliwe na potrzeby innych, empatyczne, gotowe do niesienia pomocy osobie potrzebującej. Biorcy poszukujący wsparcia w sytuacjach kryzysowych są natomiast osobami wrażliwymi, komunikatywnymi, ujawniającymi swoje potrzeby emocjonalne zależnie od sytuacji. Warto podkreślić, że wsparcie pochodzące ze środowiska pracy redukuje poziom spostrzeganego stresu zawodowego, natomiast to, które pochodzi od rodziny, poprawia samopoczucie psychiczne oraz fizyczne pracowników (por. Sęk, Cieślak, 2012).

Kategoria wsparcia społecznego związana jest z poziomem prospołeczności jednostki i altruizmem, będącym szczególną odmianą orientacji prospołecznej. Wsparcie społeczne jest zawsze zależne od ludzi bezinteresownie nastawionych na dobro innego człowieka, poświęcających własne zasoby, by wesprzeć innych. Z tego powodu przedmiot badań dotyczący problematyki wsparcia społecznego często stanowią źródła wsparcia. Te zależne są od tego, jakie są zasoby jednostki, jej zawód, sieci społeczne, do których należy, oraz role, które odgrywa. Dla nauczycieli źródłem wsparcia powinni być inni nauczyciele, dyrektorzy (liderzy),

rodzina, przyjaciele, profesjonaliści (tj. edukatorzy nauczycieli, mentorzy), a także osoby zawodowo zajmujące się wspieraniem innych, psychologowie, terapeuci (por. Kocurek i in., 2015).

Każda osoba posiada cechy zarówno sprzyjające poszukiwaniu i udzielaniu wsparcia, jak i je ograniczające. Są to cechy osobowościowe, które wchodzą w interakcję z procesami wsparcia – tj. poczucie tożsamości, autonomii, poziom samooceny wraz z przekonaniami o różnych formach kontroli. Jak zauważają H. Sęk i R. Cieślak, osoby zewnątrzsterowne potrzebują więcej wsparcia społecznego i jednocześnie słabiej je wykorzystują. Z kolei osoby autonomiczne oczekują mniej wsparcia od innych i wykorzystują efektywnie każde, nawet niewielkie, wsparcie. Osoby mające poczucie zagrożenia własnej autonomii, oceniające otoczenie jako pomocne, ale też ubezwłasnowolniające, unikają wsparcia. Zdarza się także, że ludzie nie posiadają kompetencji społecznych i nie są w stanie dokonać aktualizacji wsparcia potencjalnie istniejącego (Sęk, Cieślak, 2012).

Biorąc pod uwagę cechy osoby poszukującej wsparcia, można wyodrębnić potrzeby wsparcia społecznego, które mogą mieć charakter obiektywny – są to m.in. wiek lub położenie społeczne uniemożliwiające samodzielne radzenie sobie w sytuacji trudnej. W różnych okresach życia jednostki, wobec wielości doświadczeń, zapotrzebowanie na wsparcie społeczne może się zmieniać.

Osoba posiadająca naturalne i dobrze rozwinięte potrzeby wsparcia oraz możliwości ich ujawnienia chętnie poszukuje wsparcia społecznego. Warto zwrócić uwagę na zdolność mobilizacji wsparcia społecznego, które wiąże się z umiejętnością tworzenia i podtrzymywania sieci wsparcia – w kręgu rodzinnym, grupach koleżeńskich, wśród przyjaciół, w środowisku pracy. Zdolność ta jest – najprawdopodobniej – skorelowana z wysokim poziomem kompetencji społecznych, w tym z kompetencjami komunikacyjnymi, tworzenia więzi (por. Sęk, Cieślak, 2012).

Warto zaznaczyć, że według teorii autodeterminacji (*Self-Determination Theory*, SDT) (Deci, Ryan, 1985; Ryan, Deci, 2000) oraz zgodnie z teorią o potrzebie przynależności (*the need to belong*; Baumeister, Leary 1995; Baumeister, 2011) właściwe relacje społeczne, realizowane m.in. poprzez udzielanie/otrzymywanie wsparcia na co dzień oraz w sytuacjach kryzysowych, stanowią ważny komponent jakości życia i mają wpływ na rozwój jednostki oraz jej zdrowie psychiczne i fizyczne. Trzeba zatem podkreślić, że nauczyciele, doświadczający często w swej pracy poczucia samotności, izolacji (Turner i in., 2022) oraz długotrwałego stresu potrzebują wsparcia, które pomaga zaspokoić ich potrzeby. Dzięki niemu nauczyciele mogą nie tylko skutecznie radzić sobie w sytuacjach kryzysowych,

stanowić wsparcie dla uczniów, ale też rozwijać się w wymiarze personalnym i zawodowym.

Elżbieta Strutyńska i Maciej Karwowski (2022) zauważają, powołując się na założenia Alberta Bandury (1977), że wsparcie społeczne składające się na perswazję społeczną jest jednym z czterech źródeł poczucia własnej skuteczności. Jednostka czuje się bardziej pewna siebie, przekonana o powodzeniu podjętych działań, jeśli wie, że w trudnej sytuacji może liczyć na pomoc innych ludzi. Takie wsparcie w zawodzie nauczyciela jest niezwykle ważne, pozwala bowiem podejmować aktywności, które bez pomocy innych byłyby niemożliwe lub trudne do zrealizowania.

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. Dzięki temu wsparciu nauczyciele mogą rozwijać swoje kompetencje, radzić sobie w sytuacjach trudnych, reagować prawidłowo na zdarzenia krytyczne, tak, by stawały się one przyczynkiem do dalszego rozwoju zawodowego (Łukasik, 2015), a nie powodem rezygnacji z pracy w szkole lub przedszkolu.

Zapotrzebowanie nauczycieli na wsparcie społeczne można odnieść do – inspirowanej hierarchią potrzeb opracowaną przez Abrahama Maslowa (1954) – teorii potrzeb ERG Claytona P. Alderfera (1964). Teoria potrzeb Alderfera wiąże niezbędną dla motywacji satysfakcję z relacjami/związkami z innymi (*relatedeness* – 'pokrewieństwo'; obok *existence* – czyli 'egzystencji' i *growth* – 'wzrostu'). Potrzeba integracji, przynależności i kontaktów społecznych jest zaspokojona, kiedy jednostka czuje wsparcie społeczne i sama może udzielać takiego wsparcia. Alderfer założył, że żadna osoba nie jest samowystarczalna i w ciągu życia musi otrzymywać wsparcie innych, a także sama powinna go udzielać. Do kategorii potrzeb więzi społecznych autor zaliczył potrzeby: wpływu, akceptacji, zrozumienia i potwierdzenia. Ich zaspokojenie jest możliwe dzięki wsparciu osób z najbliższego otoczenia jednostki. Wsparcie innych pomaga także radzić sobie z doświadczeniem frustracji. W zawodzie nauczyciela frustrację mogą wywoływać czynniki od niego niezależne (np. trudności w kontaktach z uczniami, nauczycielami, rodzicami; mnogość zadań zawodowych; niejasne ścieżki awansu zawodowego; przeszkody w realizacji ról społecznych). Zdaniem Zofii Ratajczak (1994) brak wsparcia społecznego w pracy nauczyciela to jeden ze stresorów w miejscu pracy.

Podsumowując, należy zaznaczyć, że w zawodzie nauczyciela zapotrzebowanie na wsparcie społeczne jest bardzo duże (Fatih, 2020). By wyzwania zawodowe go nie przytłaczały, konieczne jest wspieranie go nie tylko w sytuacjach trudnych, ale w codziennej pracy, np. poprzez mentoring. Wobec zjawiska obciążenia zawodowego, prowadzącego w konsekwencji do wypalenia zawodowego, nauczyciel powinien doświadczać wsparcia w środowisku pracy oraz poza nim. Najważniejsze jednak, by nauczyciel w placówce, w której jest zatrudniony, otrzymywał wsparcie od innych pracowników oraz dyrekcji; by czuł, że wobec nie zawsze przyjaznej atmosfery w klasie, może liczyć na pomoc ze strony innych (Veenman, 1984). Wzajemne wspieranie się w placówce jest elementem wspólnoty zorientowanej na rozwój (King, 2014). Dla radzenia sobie ze stresem, którego doświadczają nauczyciele w pracy, ważne jest posiadanie wsparcia ze strony członków rodziny, przyjaciół oraz pedagogów zatrudnionych w innych placówkach niż podstawowe miejsce pracy danego nauczyciela. Taki rodzaj wsparcia zapewnia mu poczucie sprawstwa, lepszą samoocenę i zachęca do podejmowania aktywności wymagających zaangażowania różnych zasobów, a niekiedy również podjęcia ryzyka.

Współpraca oraz wsparcie społeczne nabierają szczególnego znaczenia w tzw. wspólnocie praktyków. Zdaniem Karen McArdle i Normana A. Coutts'a (2010) w grupie, w której nauczyciele czują wsparcie innych osób, możliwe jest podejmowanie innowacyjnych, rozwojowych działań, które, będąc zgodne z wartościami wyznawanymi przez członków danej społeczności, mają szanse powodzenia. Warto podkreślić, że bez wzajemnego wsparcia osób będących we wspólnocie, działania te nie zostałyby podjęte lub ich realizacja mogłaby być nieskuteczna. Ponadto wspierające otoczenie współpracowników nazywane jest „parasolem ochronnym" (Rongińska, Gaida, 2003; Szczęsna, 2010). Dzięki niemu we wpierającej się wspólnocie jednostki zdobywają nowe umiejętności i kompetencji oraz chętniej podejmują działania, których powodzenie nie zawsze jest pewne. Strategia wspólnego uczenia się we wspólnocie praktyków, a więc przy wsparciu współpracowników i liderów, została wykorzystana do wzmocnienia przekonania nauczycieli, że mogą odnieść sukces we wdrażaniu innowacji we własnej sytuacji szkolnej (Abrami i in., 2010). Postępowanie takie zapewnia nauczycielom i ich współpracownikom możliwość regularnego podejmowania refleksji nad swoją praktyką oraz wątpliwościami i dylematami związanymi z nauczaniem (Rosebery, Puttick, 1998; Dolfing i in., 2021).

Zapotrzebowanie na wsparcie wśród nauczycieli może różnić się ze względu na etap kariery zawodowej, na którym dany nauczyciel aktualnie się znajduje.

Frances F. Fuller (1969) opisała trzy charakterystyczne dla nauczyciela fazy adaptacji zawodowej. Pierwsza z nich to nastawienie na przetrwanie: nauczyciel, podejmując nową rolę zawodową, troszczy się o to, by przetrwać w klasie, dbając o bezpieczeństwo i dobre samopoczucie uczniów oraz własne. Rozpoczynający pracę absolwent po raz pierwszy staje po drugiej stronie: nie jest już uczniem; teraz on odpowiada za atmosferę w klasie, bezpieczeństwo uczniów, ich rozwój; realizację założonych celów edukacyjnych. Nauczyciel rozpoczynający pracę w zawodzie niepokoi się (zdaniem Fuller, nauczyciele znajdujący się w tej fazie kariery zawodowej, miewają złe sny, w których uczniowie wymykają się spod kontroli), zastanawia się nad tym, jak wypada w stosunkach interpersonalnych i czy jego uczniowie oraz przełożeni go polubią; trudność sprawia również utrzymanie dyscypliny w klasie.

Kiedy nauczyciel osiągnie kolejną fazę rozwoju profesjonalnego, jego nastawienie jest zorientowane na sytuację dydaktyczną. Dydaktyk czuje się dobrze w swojej roli, wykonuje wiele czynności nawykowo, łatwiej mu sprawować kontrolę nad klasą. W tej fazie zarówno uwaga nauczyciela, jak i jego energia, skupia się na realizacji celów kształcenia. Nauczyciel lepiej radzi sobie w sytuacjach kryzysowych, stresowych. Staje się skutecznym metodykiem, sprawnie posługującym się rozmaitymi metodami i formami dydaktycznymi.

W kolejnej fazie następuje skierowanie uwagi na potrzeby ucznia. Nauczyciel osiąga zawodową dojrzałość; jak twierdzi Fuller, sięga po bardziej złożone problemy i zaczyna zastanawiać się nad społecznymi i emocjonalnymi potrzebami uczniów, własną rzetelnością, zgodnością pomiędzy strategiami nauczania i stosowanymi pomocami dydaktycznymi a potrzebami uczniów i ich uczeniem się.

Szczególnie konieczne jest wsparcie w pierwszej fazie rozwoju profesjonalnego. To w tym czasie nauczyciel zderza się z realiami szkolnymi, co może być dla niego trudne, a nawet przerażające. Jak pokazują wyniki licznych badań, to właśnie w tej fazie najwięcej nauczycieli rezygnuje z pracy w zawodzie (Räsänen i in., 2020). W tym okresie nauczyciel poznaje zasady funkcjonowania w szkolnej rzeczywistości, a także uczniów i ich problemy; uczy się współpracować z nauczycielami. Wsparcie, zwłaszcza pochodzące od tych, którzy pracują dłużej w danej placówce, jest bardzo ważne w procesie adaptacji zawodowej młodego nauczyciela – m.in. pomaga podnieść samoocenę, wzmocnić przekonanie o własnej skuteczności.

Mimo że autorzy publikacji naukowych z zakresu podejmowanej problematyki skupiają się głównie na potrzebie wspierania młodych nauczycieli, należy pamiętać, że kadra pedagogiczna potrzebuje wsparcia na każdym etapie kariery

zawodowej. Rzeczywistość szkolna podlega nieustającym zmianom. Zjawiska społeczne i gospodarcze (w ostatnich latach m.in. pandemia COVID-19 i wojna w Ukrainie) wymuszają na nauczycielach mierzenie się z coraz to nowymi wyzwaniami. W zależności od cech osobowości, zasobów, kompetencji, nauczyciele mogą różnie radzić sobie w sytuacjach trudnych, kryzysowych, dlatego, aby dbać o ich dobrostan, należy zapewnić im wsparcie w codziennej pracy, bez względu na to, w jakim momencie profesjonalnego rozwoju się znajdują. Nie można zakładać, że jeśli nauczyciel długo już pracuje w zawodzie i, co za tym idzie, jest doświadczony, to z nieoczekiwanymi zjawiskami lepiej poradzi sobie niż nauczyciel rozpoczynający pracę w zawodzie. Warto zwrócić uwagę na to, że nauczyciele z dłuższym stażem pracy w czasie pandemii COVID-19 z trudnością odnaleźli się w sytuacji obowiązkowego prowadzenia zajęć w formie zdalnej. Wielu nauczycieli zrezygnowało z pracy lub skorzystało ze świadczeń socjalnych – np. wcześniejszego przejścia na emeryturę lub urlopu dla poratowania zdrowia. Sytuacja związana z brakiem umiejętności pracy w środowisku wirtualnym, a także lęk przed zarażeniem wirusem SARS-CoV-2 oraz warunki pracy z zachowaniem środków ostrożności (np. konieczność noszenia maseczki, dezynfekowania sali i pomocy dydaktycznych) okazała się dla nich zbyt trudna. Zapotrzebowanie nauczycieli na wsparcie gwałtownie wzrosło, a jego brak skutkował kryzysami, wyższym poziomem lęku i – w konsekwencji – odejściem z pracy.

Strategie wsparcia nauczycieli

By efektywnie wspierać nauczycieli w ich codziennej pracy, należy przede wszystkim zadbać o dobre relacje pomiędzy nimi samymi. Jak podkreślają autorzy (Butler i in., 2004; Vescio i in., 2008), najlepszym sposobem wspierania nauczycieli jest budowanie w szkole wspólnot praktyków, zachęcanie nauczycieli do współpracy, a także wspólnego uczenia się (*collaborative learning;* por. Abrami i in., 2004). W związku z tym warto podejmować inicjatywy mające na celu integrację zespołu nauczycielskiego w danej placówce oraz te, których celem jest nawiązanie współpracy międzyszkolnej. Dzięki współpracy nauczyciele mogą wymieniać doświadczenia, prosić innych o pomoc – zarówno w zakresie dydaktyki, metodyki, jak i aspektów wychowawczych w pracy nauczyciela. Inni nauczyciele mogą także stanowić inspirację, pomoc w rozwoju zawodowym i osobistym. Warto podkreślić, że wprowadzenie innowacji w edukacji wymaga skutecznej współpracy zespołu nauczycieli, a więc jest to wartość dodana. Koniecznie należy

zadbać także o to, by w sytuacji wystąpienia konfliktu pomiędzy nauczycielami, byli oni w stanie rozwiązać go w sposób konstruktywny – wówczas sytuacja trudna może mieć charakter rozwojowy (por. Roszkowska, 2006).

We wspólnocie praktyków starsi stażem nauczyciele mogą korzystać z pomysłów młodszych pracowników szkoły. Nowe rozwiązania edukacyjne, które najmłodsi nauczyciele poznali na studiach lub w trakcie kursów (także tych realizowanych w formie webinarów, dostępnych online), mogą być niedostępne dla nauczycieli, którzy już od wielu lat nie pobierają edukacji formalnej i nie mają umiejętności korzystania z nowych mediów. Transfer wiedzy i umiejętności ma zatem dwustronny charakter: starsi nauczyciele mogą być wsparciem dla młodszych, a początkujący – mogą wspierać bardziej doświadczonych w ich pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Warto, by młodzi nauczyciele mogli liczyć na pomoc mentorów. Mentor powinien wspierać adaptację młodego nauczyciela do zawodu, być doradcą, który subtelnie udziela rad, dzieląc się wiedzą i doświadczeniem. Nie powinien natomiast, korzystając z bardziej doświadczonej pozycji, narzucać swoich rozwiązań, ale wspierać nauczyciela na starcie w poszukiwaniu własnej ścieżki rozwoju, wzmacniając jego poczucie sprawstwa. Mentoring nie powinien być też zarezerwowany tylko dla młodych nauczycieli – w każdej sytuacji, w której nauczyciel (bez względu na długość stażu pracy) czuje, że potrzebuje wsparcia, powinien móc skorzystać z pomocy mentora. Należy bowiem pamiętać, że rozwój zawodowy to czas większej i mniejszej satysfakcji z pracy, momenty kryzysowe i takie, w których kreatywność oraz motywacja do pracy są ograniczone bądź nie.

W wyjątkowo trudnej sytuacji nauczyciele powinni mieć możliwość skorzystania z profesjonalnego wsparcia psychologa czy terapeuty (McKenna, Walpole, 2008). Taka pomoc powinna być dostępna dla nauczycieli w każdym momencie, kiedy czują, że jej potrzebują. Należy też zadbać o to, by korzystający ze wsparcia nauczyciele nie byli etykietowani – tzn. trzeba „odczarować" pomoc psychologiczną z towarzyszących jej stereotypów.

Zakończenie

Mimo że kategoria wsparcia społecznego jest przedmiotem publicznego dyskursu i naukowych analiz w różnych kontekstach, w sferze edukacji dotyczy przede wszystkim wspierania uczniów – tych w kryzysie (coraz częściej – psychicznym), o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w postpandemicznej rzeczywistości, wobec zagrożenia związanego z wojną w Ukrainie. Jednocześnie,

wszystkie wymienione zjawiska obciążają nauczyciela, który również potrzebuje wsparcia. Należy pamiętać, że łączenie ról społecznych i zawodowej nauczyciela jest bardzo trudne, może prowadzić do wypalenia zawodowego, obniżenia motywacji do pracy, a w konsekwencji – do odejścia z zawodu.

Celem wspierania nauczyciela jest zachęcenie go do rozwoju, wspomaganie jego dobrostanu, który umożliwi mu efektywną współpracę z uczniami i ich rodzicami, a także innymi pracownikami szkoły. Wspieranie jest także ukierunkowane na to, by nauczyciel czuł się pewnie w swojej roli, miał poczucie sprawczości i był pewny siebie. Tylko wtedy, kiedy te warunki będą spełnione, proces nauczania/uczenia się będzie skuteczny, a nauczyciel będzie odczuwał satysfakcję z realizacji swojej roli zawodowej. Wspieranie nauczyciela wiąże się także ze zmniejszeniem potencjalnego tzw. odpadu z zawodu (Turner i in., 2022).

Nauczyciel może być szczególnie obciążony łączeniem ról zawodowych i społecznych (Łukasik, 2009). Udzielanie wsparcia powinno obejmować wspieranie integralności tych ról, a więc koncentrować się nie tylko na wymiarze profesjonalnym, ale także na wspieraniu nauczyciela w trudnościach związanych z jego funkcjonowaniem pozaszkolnym, rodzinnym; dbaniu o jego dobrostan psychiczny i fizyczny. Bez tego rodzaju wsparcia nauczyciel może nie radzić sobie z nieustająco pojawiającymi się nowymi wyzwaniami szkolnej codzienności.

Referencje

Abrami, P.C., Poulsen, C., Chambers, B. *Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning*. Educational Psychology, 24(2) (2004).

Alderfer, C.P. *An empirical test of a new theory of human need*. Organizational Behavior and Human Performance, 4(2) (1969).

Bandura, A. *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84(2) (1977).

Barczykowska, A., Pawełek, K. *Pokolenia wobec pandemii COVID-19*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 40(4) (2021).

Barrera, M., Jr. *Distinctions between social support concepts, measures, and models*. American Journal of Community Psychology, 14(4) (1986).

Baumeister, R.F, Leary, M.R. *The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. Psychological Bulletin, 117(3) (1995).

Baumeister, R.F. (2011). *Need-To-Belong Theory*. In: P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski, E.T. Higgins (eds.), *Handbook of theories of social psychology*. Vol. 2. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Bolger, N., Amarel, D. *Effects of social support visibility on adjustment to stress. Experimental evidence*. Journal of Personality and Social Psychology, 92(3) (2007).

Boyd, W.L., Shouse, R.C. (1997). *The problems and promise of urban schools*. In: H.J. Walberg, O. Reyes, R.P. Weissberg (eds.), *Children and youth. Interdisciplinary perspectives*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Bresman, H., Rao, V.D. (2017). *A survey of 19 countries shows how generations X, Y, and Z are — and aren't. Different*. Harvard Business Review: Age and generational issues, 25 August 2017, https://hbr.org/2017/08/a-survey-of-19-countries-shows-how-generations-x-y-and-z-are-and-arent-different (15.09.2023).

Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Wybrał, przełożył i wstęp napisał: J. Doktór. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Butler, D.L., Lauscher, H.N., Jarvis-Selinger, S., Beckingham, B. *Collaboration and self-regulation in teachers' professional development*. Teaching and Teacher Education, 20(5) (2004).

Cappella, E., Frazier, S.L., Atkins, M.S., Schoenwald, S.K., Glisson, C. *Enhancing schools' capacity to support children in poverty. An ecological model of school-based mental health services*. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 35(5) (2008).

Cieślak, R., Eliasz, A. (2012). *Wsparcie społeczne a osobowość*. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie.* Warszawa: PWN.

Cobb, S. *Social support as a moderator of life stress*. Psychosomatic Medicine, 38(5) (1976).

Cohen, S., Gottlieb, B.H., Underwood, L.G. (2000). *Social relationships and health*. In: S. Cohen, L.G. Underwood, B.H. Gottlieb (eds.), *Social support measurement and intervention. A guide for health and social scientists*. New York: Oxford University Press.

Cohen, S., Wills, T.A. *Stress, social support and the buffering hypotesis*. Psychological Bulletin, 98(2) (1985).

Dąbrowska, A. *Wybrane modele wsparcia społecznego dla rodzin w kryzysie. Rekomendacje dla działań pomocowych ukierunkowanych na rodziny migracyjne*. Studia nad Rodziną, 36 (2015).

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

DeLongis, A., Folkman, S., Lazarus, R.S. *The impact of daily stress on health and mood. Psychological and social resources as mediators*. Journal of Personality and Social Psychology, 54(3) (1988).

Demaray, M.K., Malecki, C.K., Davidson, L.M., Hodgson, K.K., Rebus, P.J. *The relationship between social support and student adjustment. A longitudinal analysis*. Psychology in the Schools, 42(7) (2005).

Dolfing, R., Prins, G.T., Bulte, A.M.W., Pilot, A., Vermunt, J.D. *Strategies to support teachers' professional development regarding sense-making in context-based science curricula*. Science Teacher Education, 105(1) (2021).

Fatih, M. *School principal support in teacher professional development*. International Journal of Educational Leadership and Management, 9(1) (2020).

Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., Addimando, L. *Teacher's Burnout. The role of trait emotional intelligence and social support*. Frontiers in Psychology, 10 (2019).

Fuller, F.F. *Concerns of teachers: a developmental conceptualization*. American Educational Research Journal, 6(2) (1969).

Heffernan, A., Longmuir, F., Bright, D., Kim, M. (2019). *Perceptions of teachers and teaching in Australia*. Melbourne: Monash University, https://www.monash.edu/thank-your-teacher/docs/Perceptions-of-Teachers-and-Teaching-in-Australia-report-Nov-2019.pdf (20.05.2022).

Heffernan, A., Bright, D., Kim, M., Longmuir, F., Magyar, B. *'I cannot sustain the workload and the emotional toll': Reasons behind Australian teachers' intentions to leave the profession*. Australian Journal of Education, 66(2) (2022).

House, J.S., Kahn, R.L. (1985). *Measures and concepts of social support*. In: W: Cohen, S.L. Syme (eds.), *Social support and health*. Orlando: Academic Press.

House, J.S., Landis, K.R., Umberson, D. *Social relationships and health*. Science, 241 (1988).

Hubbard, S. *Relational ordinary conversation, relational perceived support, and affect: a replication study*. McNair Scholars Journal, 19(1) (2015).

Kataoka, S.H., Zhang L., Wells, K.B. *Unmet need for mental health care among U.S. children: variation by ethnicity and insurance status*. American Journal of Psychiatry, 159(9) (2002).

Kawula, S. *Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej: głos w dyskusji*. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1 (1996).

King, F. *Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework*. Professional Development in Education, 40(1) (2014).

Kocurek, M. Sołtysińska, I., Świeży, M., Wachna-Sosin, I. (2015). *Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia*. Warszawa: ORE.

Korte, D.S., Simonsen, J.C. *Influence of social support on teacher self-efficacy in novice agricultural education teachers*. Journal of Agricultural Education, 59(3) (2018).

Lakey, B., Cohen, S. (2000). *Social support theory and measurement*. In: S. Cohen, L.G. Underwood, B.H. Gottlieb (eds.), *Social support measurement and intervention. A guide for health and social scientists*. New York: Oxford University Press.

Lakey, B., Vander Molen, R.J., Fles, E., Andrews, J. *Ordinary social interaction and the main effect between perceived support and affect*. Journal of Personality, 84(5) (2016).

Łukasik, J. (2009). *Między szkołą a domem: role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela*. Kraków: UP.

Łukasik, J.M. (2015). *Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne*. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela: w stronę edukacji spersonalizowanej*. Będzin: E-bookowo.

Mahmoodi-Shahrebabaki, M. (2019). *Teacher burnout. Teacher training and professional development*. In: J.I. Liontas (ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. New York: John Wiley & Sons.

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.

McArdle, K., Coutts, N.A. *Taking teachers' continuous professional development (CPD) beyond reflection. Adding shared sense-making and collaborative engagement for professional renewal*. Studies in Continuing Education, 32(3) (2010).

McCrindle, M. (2019). *The future of education 2019 report*. McCrindle Research Pty Ltd.

McKenna, M.C., Walpole, S. (2008). *The literacy coaching challenge. Models and methods for grades K-8. Solving problems in the teaching of literacy – softcover*. New York: The Guilford Press.

Meadows, S.O. *Evidence of parallel pathways: gender similarity in the impact of social support on adolescent depression and delinquency*. Social Forces, 85(3) (2007).

Milerski, B. Śliwerski, B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: PWN.

Ministerstwo Edukacji Narodowej. *Nauczyciele (w osobach i etatach)*, https://dane.gov.pl/pl/dataset/811,nauczyciele-w-osobach-i-etatach (20.05.2022).

Olechnicki, K., Załęcki, P. (1997). *Słownik socjologiczny*. Warszawa: Graffiti BC.

Pommersbach, J., *Wsparcie społeczne a choroba*. Przegląd Psychologiczny, 31(2) (1988).

Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., Väisänen, P. *Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions*. Social Psychology of Education, 23(3) (2020).

Ratajczak, Z. (red.). (1994). *Psychologiczna problematyka wsparcia społecznego i pomocy*. Katowice: UŚ.

Rongińska, T., Gaida, W.A. (2003). *Strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej*. Zielona Góra: UZ.

Rosebery, A.S., Puttick, G.M. *Teacher professional development as situated sense-making. A case study in science education*. Science Education, 82 (1998).

Roszkowska, E. (2006). *Rozwój społeczny a rozwiązywanie konfliktów społecznych*. W: A.F. Bocian (red.), *Rozwój regionalny a rozwój społeczny*. Białystok: UwB.

Ryan, R.M., Deci, E.L. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, 55(1) (2000).

Sęk, H. (2001). *O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego*. W: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia*. Poznań: Fundacja Humaniora.

Sęk, H. (2012). *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowy*ch. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: PWN.

Sęk, H. (red.). (1993). *Społeczna psychologia kliniczna.* 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*. Warszawa: PWN.

Shernoff, E.S., Maríñez-Lora, A.M., Frazier, S.L. Jakobsons, L.J., Atkins, M.S., Bonner, D. *Teachers supporting teachers in urban schools. What iterative research designs can teach us*. School Psychology Review, 40(4) (2011a).

Shernoff, E.S., Mehta, T.G., Atkins, M.S., Torf, R., Spencer, J. *A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers*. School Mental Health, 3(2) (2011b).

Stapleton, P., Garby, S., Sabot, D. *Psychological distress and coping styles in teachers. A preliminary study*. Australian Journal of Education, 64(2) (2020).

Strutyńska, E., Karwowski, M. *Nauczycielskie poczucie skuteczności: źródła i znaczenie wzorów realizowanej roli zawodowej*. Studia z Teorii Wychowania, 13, 2(39) (2022).

Szczęsna, A. (2010). *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli.* Zielona Góra: UZ.

Szymańska, J., Sienkiewicz, E. *Wsparcie społeczne*. Current Problems of Psychiatry, 12(4) (2011).

Taylor, S.E. (2011). *Social support: a review*. In: H.S. Friedman (ed.), *The Oxford handbook of health psychology*. New York: Oxford University Press.

Turner, K., Thielking, M., Prochazka, N. *Teacher wellbeing and social support: a phenomenological study*. Educational Research, 64(1) (2022).

Uchida, Y., Kitayamam, S., Mesquita, B., Reyes, J.A., Morling, B. *Is perceived emotional support beneficial? Well-being and health in independent and interdependent cultures*. Personality and Social Psychology Bulletin, 34(6) (2008).

Veenman, S. *Perceived problems of beginning teachers*. Review of Educational Research, 54(2) (1984).

Vescio, V., Ross, D., Adams, A. *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*. Teaching and Teacher Education, 24 (2008).

Weroniczak, L. (2010). *Człowiek w obliczu szybko dokonujących się zmian*. W: J. Majerowska (red.), *Bo życie to nieustanny rozwój. Poradnik*. Poznań: Edustacja.pl.

Wills, T.A. (1985). *Supportive functions of interpersonal relationship*. In: S. Cohen, S.L. Syme (eds.), *Social support and health*. Orlando: Academic Press.

Zajonc, R.B. *Social facilitation*. Science, 149 (1965).