

Anna Mróz

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
ORCID: 0000-0002-9109-1395

## Wspieranie nauczycieli jako kategoria znacząca w dyskursie pedeutologicznym

### Teacher support as a meaningful category in pedeutological discourse

#### Wprowadzenie

Zgodnie z założeniami Agendy 2030 (Rezolucja..., 2015; Transforming our World..., 2015) jednym spośród 17 celów zrównoważonego rozwoju, gwarantującego funkcjonowanie ludzkości w przyszłości na poziomie nie gorszym niż obecnie (Giddens, Sutton, 2014; Agenda 21, 1992), jest podniesienie jakości edukacji w każdym miejscu na Ziemi. Jest oczywiste, że jakość edukacji zależy od jakości pracy nauczyciela (Nowosad, Mortag, 2010), ta zaś z kolei jest zależna od wielu czynników, w tym klimatu miejsca pracy (Łukasik, 2010), doświadczanego stresu, zasobów osobistych nauczyciela oraz wsparcia, które otrzymuje on na każdym etapie rozwoju zawodowego, doświadczając trudności w życiu osobistym i zawodowym, realizując złożone cele dydaktyczne i wychowawcze oraz dbając o własny rozwój zawodowy i osobisty.

Zbigniew Kwieciński uważa, że nauczyciel to ktoś, kto prowadzi człowieka do pełni rozwoju; kto przewodzi wśród zawiloci ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić. Ponadto nauczyciel troszczy się o to, aby inni ludzie – by każdy człowiek – nie stawali się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz byli samodzielnymi podmiotami, panami własnego losu i współtwórcami pomyślności społeczeństwa (Kwieciński, 1998). Profesja nauczyciela należy współcześnie do grupy zawodów, której

przedstawiciele doświadczają największych zmian. Choć zadania nauczyciela są skoncentrowane na dniu dzisiejszym, jego praca jest skierowana ku przyszłości – uczniów, społeczności, społeczeństwa. Każdego dnia w szkolnej rzeczywistości nauczyciel musi sprostać wielu wyzwaniom, odpowiadając na oczekiwania społeczeństwa. Specyfika pracy nauczyciela powoduje, że kontakt z uczniami i ich rodzicami, innymi nauczycielami czy dyrekcją szkoły stanowi duże wyzwanie, obciążając nauczyciela i nierzadko powodując stres. Nauczyciel musi się odnaleźć w złożonej rzeczywistości, dbać o harmonijny – zrównoważony – rozwój swoich uczniów, wychowanków, a także o własny rozwój zawodowy i osobisty. Współcześnie wyzwaniem są także realizacja zmieniających się – wraz ze zmianami podstawy programowej – celów kształcenia, wyposażenie uczniów w kompetencje zapewniające satysfakcjonującą aktywność w społeczeństwie, które określa się jako społeczeństwo ryzyka (Beck, 2012), społeczeństwo funkcjonujące w płynnej rzeczywistości (Bauman, 2006), żyjące w globalnej wiosce (McLuhan, 1962), stawiane przed ciągle dokonującymi się zwrotami (Nowak-Dziemianowicz, 2020).

### **Model nauczyciela w postmodernistycznym społeczeństwie wiedzy**

W związku z dokonującymi się przemianami społecznymi znaczącej zmianie uległa wizja roli zawodowej nauczyciela. W dyskursie pedeutologicznym dominuje kilka opisów pożądanых ról współczesnego nauczyciela: przewodnik, tłumacz, badacz, refleksyjny praktyk, nauczyciel wyemancypowany, transformacyjny intelektualista i postpozytywistyczny praktyk.

Jak podkreśla Anna Szafrąńska-Gajdzica, przewodnik jest osobą, która ma informacje pozwalające innym jednostkom na sprawne poruszanie się po eksplorowanym świecie (Szafrąńska-Gajdzica, 2016). Nauczyciel przewodnik spełnia się w swej roli, oswajając uczniów z nowymi dziedzinami wiedzy, uzgadniając kierunki dążeń z tymi, których prowadzi. Jest także tłumaczem w złożonej, wielorakiej, wielodyskursywnej kulturze; objaśnia uczniom źródła, sens i potencjalne następstwa występujących zjawisk. Tłumaczy innym możliwości wyboru, pojawiające się na indywidualnej, niepowtarzalnej drodze rozwoju podmiotowej tożsamości oraz sugeruje sposoby pełnomocnego radzenia sobie w zmaganiach z wielokulturowym światem (Szempruch, 2012).

Nauczyciel badacz ma świadomość, że by doskonalic swoją praktykę, integralną część jego pracy powinny stanowić badania edukacyjne. Podejmując studia nad własnymi działaniami, powinien koncentrować się na procesie nauczania

związanym z odkrywaniem i dociekaniem oraz ułatwianiem i usprawnianiem aktywności poznawczej uczniów. W ten sposób nauczyciel może stać się uczestnikiem zdarzeń edukacyjnych, ich twórcą i kompetentnym obserwatorem (Szempruch, 2011).

Nauczyciel refleksyjny praktyk, w opinii Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz, buduje swoje kompetencje na podstawie własnego doświadczenia praktycznego (Lewartowska-Zychowicz, 2009). Dokonując refleksji w działaniu, nad działaniem i o działaniu, angażuje się w aktywne poszukiwanie rozwiązań, których celem jest nie tylko lepsze zrozumienie siebie, ale także udoskonalenie własnej pracy. Musi on na bieżąco aktualizować sytuacje zawodowe i być badaczem własnej praktyki; ujmując problemowo określone sytuacje oraz integrując myślenie i działanie w poszukiwaniu rozwiązań, formułować własne teorie, niezależne od teorii naukowych – w ten sposób wypracowuje wiedzę osobistą i własny sposób działania. Refleksja nauczyciela to rodzaj myślenia towarzyszącego działaniu, którego celem jest przetworzenie elementów lub całej sytuacji zadaniowej. Refleksyjny praktyk tworzy swój warsztat pracy, analizując własną wiedzę. Profesjonalne zachowanie nauczyciela polega nie tylko na refleksji w działaniu i nad nim, ale także refleksji o działaniu, która wynika z krytycznego podejścia, wymagającego zagłębienia się w etyczne, polityczne i instrumentalne zagadnienia osadzone w jego codziennym myśleniu i praktyce zawodowej (Szempruch, 2012).

Rola nauczyciela wyemancypowanego jest związana z charakterystycznym dla pedagogiki emancypacyjnej rozumieniem podmiotowości ucznia. Nauczyciel wyemancypowany jest zaangażowany w zmianę, a jego postawę charakteryzują bunt przeciwko narzucanym rozwiązaniom i chęć poszukiwania własnych, alternatywnych propozycji, które mogłyby zastąpić te dotychczasowe. Wyemancypowany nauczyciel jest promotorem zmiany i upełnomocnienia edukacji. Ponadto, będąc krytyczny i refleksyjny, zdobywa narzędzia do zmieniania własnej praktyki; uczy się, jak uczyć, przygotowując się do ustawicznego doskonalenia zgodnie z postulatem całościowej edukacji; kształtuje krytycyzm, otwartość i odwagę, tak istotne w reorientacji edukacji i koncepcji szkoły (Szempruch, 2012).

Przedstawiciele pedagogiki krytycznej postulują, aby nauczyciel był transformatywnym intelektualistą, a więc sprzymierzeńcem słabszych grup społecznych, a także tłumaczem między człowiekiem a złożonym światem społecznym. Powinien on pomagać w krytycznym rozumieniu świata, przede wszystkim wskazując nierówności w społeczeństwie (Szkudlarek, 2003). Nauczyciela transformatywnego intelektualistę ma charakteryzować otwarcie na problemy naruszania praw człowieka, praw mniejszości i osób marginalizowanych, na zagadnienie

nierówności i wykluczenia społecznego, wrażliwość na różnice w życiu publicznym i prywatnym oraz wkraczanie na drogę urzeczywistniania polityki oporu. Warto podkreślić, że problemy te zostały uznane przez UNESCO za zagrażające zrównoważonemu rozwojowi społeczeństw.

Na wyzwania współczesności oraz przyszłości odpowiada nauczyciel postpozytywistyczny praktyk. Jak twierdzi Jolanta Szempruch, taki wizerunek nauczyciela to rezultat zastosowania krytycznej, postmodernistycznej teorii społecznej w połączeniu z orientacją refleksyjną w analizie pracy nauczyciela. Nauczyciela postpozytywistycznego praktyka charakteryzują:

1. refleksyjność opierająca się na umiejętności badania własnej praktyki;
2. wiązanie myślenia z kontekstem społecznym, historycznym i wymiarem władzy;
3. umiejętność improwizacji, myślenia w działaniu, reagowania na nieoczekiwane sytuacje;
4. kształtowanie kultury aktywności uczniów, dopuszczającej możliwość różnic poglądów i postaw, preferującej dyskusje, otwartość na doświadczenia uczniów, ich sposób myślenia o świecie i sposoby reprezentacji świata;
5. umiejętność krytycznej autorefleksji osobistej i społecznej opartej na dialogu podmiotów w procesie nauczania – uczenia się;
6. zaangażowanie w tworzenie demokracji w klasie i szkole;
7. nastawienie na działanie przełamujące tendencję do bierności i pasywności myślenia uczniów, związek poznania z działaniem;
8. znajomość różnic kulturowych w środowisku, respektowanie praw mniejszości, pluralizm kulturowy;
9. uwzględnienie w procesie kształcenia emocjonalnej strony kontaktów z uczniem, dopuszczenie w dialogach z uczniami emocjonalnych zachowań, np. humoru, współczucia, empatii, oburzenia.

Model nauczyciela postpozytywistycznego praktyka ery ponowoczesnej to model postulatywny, który pokazuje, jaki nauczyciel może być, a nie jaki musi być. Jego ideami są podmiotowość, emancypacja i zaangażowanie w sprawy świata urzędzonego w sposób demokratyczny. Nauczyciel taki odrzuca zniewolenie przez władzę, wiedzę i modernistyczny antyintelektualizm. Jak łatwo zauważyć, zaprezentowane modelowe ujęcia ról współczesnego nauczyciela przenikają się, zachodzą na siebie. Zadania stawiane nauczycielom powielają się i koncentrują przede wszystkim na refleksyjności i krytycznym myśleniu.

## Fazy rozwoju w zawodzie nauczyciela

W kontekście stawania się nauczycielem warto zwrócić uwagę na fazy rozwoju zawodowego wyróżnione przez Donalda E. Supera (1984), który bazując na strukturze faz życia, traktuje rozwój zawodowy jako element szerszych zadań życiowych jednostki. W ujęciu tego autora rozwój profesjonalny jest formą rozwoju osobistego; jest ważnym elementem życia jednostki wpisanym w bieg jej życia.

W kontekście pracy nauczyciela ważne są następujące fazy rozwoju zawodowego:

1. faza zajmowania pozycji (od 25. do 44. roku życia) w stadium wczesnej dorosłości, poprzedzona fazą poszukiwań, kiedy po okresie prób zarysowuje się wyraźny wzorzec kariery zawodowej, potwierdzany przez realne działania w okresie stabilizacji;
2. faza konsolidacji (od 45. do 64. roku życia), w której następuje pełna asymilacja roli zawodowej – stadium dojrzałości;
3. faza schyłku (od 65. roku życia) w stadium starości z okresami spowolnienia i całkowitego wycofania się z aktywności zawodowej.

Mimo że model kariery zawodowej Supera liczy już ponad pół wieku, pozostał on aktualny w ogólnym zarysie (zwłaszcza w odniesieniu do zawodów wymagających długiego okresu przygotowania i znacznego zaangażowania w osiąganiu kolejnych szczebli w pionowym modelu mobilności zawodowej). Zmianie uległy jednak ramy czasowe, a poszczególne stadia zmieniły swój charakter i zatraciły ostrość, część z nich przenika się i nakłada. Ponadto, jak zauważa Magdalena Piorunek (Piorunek, 2009), fazy poszukiwań i zajmowania pozycji często się wydłużają, czemu sprzyjają wydłużenie cykli kształcenia, podejmowanie go często w trybie niestacjonarnym, akceptacja dla autentycznego, całościowego kształcenia. Model Supera został opracowany dla wszystkich zawodów, dotyczy zatem także profesjonalnego rozwoju nauczyciela.

Ponad pół wieku temu Frances Fuller (1969) opisała trzy fazy adaptacji zawodowej – charakterystyczne dla nauczyciela. Faza pierwsza to nastawienie na przetrwanie: nauczyciel, podejmując nową rolę zawodową, troszczy się w niej 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 klimat w klasie, bezpieczeństwo uczniów, ich rozwój i realizację założonych celów edukacyjnych. Nauczyciel na starcie niepokoi się i zastanawia nad tym, jak wypada w stosunkach interpersonalnych oraz czy jego uczniowie i przełożeni go polubią. Bardzo pochlania go

utrzymanie dyscypliny w klasie. Zdaniem Fuller nauczyciele znajdujący się w tej fazie mają złe sny, w których uczniowie wymykają się im spod kontroli.

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 skupiają się na realizacji celów kształcenia. Nauczyciel lepiej radzi sobie w sytuacjach kryzysowych, stresowych. Staje się skutecznym metodykiem, sprawnie posługującym się różnymi metodami i formami dydaktycznymi.

W kolejnej fazie następuje nastawienie na ucznia. Nauczyciel osiąga zawodową dojrzałość; dopiero wówczas, jak twierdzi Fuller, sięga po bardziej złożone kwestie i zaczyna się zastanawiać nad społecznymi i emocjonalnymi potrzebami uczniów, własną rzetelnością, zgodnością między strategiami nauczania, używanymi pomocami a potrzebami uczniów i ich uczeniem się (Fuller, 1969).

Rozwój zawodowy nauczyciela można także rozpatrywać w kontekście stadiów, przez które przechodzi dydaktyk. Robert Kwaśnica zauważa, że pierwszym z nich jest stadium przedkonwencjonalne, będące etapem wchodzenia w rolę zawodową. W stadium tym nauczyciel na starcie naśladuje i powiela te zachowania, które są nagradzane w jego otoczeniu, odtwarza pewną konwencję, nie będąc jej świadom. Kolejne – stadium konwencjonalne – charakteryzuje się pełną adaptacją do roli zawodowej; nauczyciel akceptuje przepis roli – zna wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz jest świadom ich uzasadnień, ale uzasadnienia te pochodzą z zewnątrz, a nie od samego nauczyciela. Z kolei stadium postkonwencjonalne jest fazą twórczego przekraczania roli zawodowej; uzasadnieniem dla działań nauczyciela jest tożsamość autonomiczna, a nie konwencja (przepis roli). W tej fazie rozwoju nauczyciel jest twórczy, innowacyjny, potrafi rewidować role i wytwarzać własne definicje powinności nauczycielskich, wyprowadzając ich sens z uniwersalnych wartości (Kwaśnica, 1995).

Jak podają autorzy badania TALIS 2008, w wielu krajach Europy w pierwszych latach pracy z zawodu rezygnuje niemal połowa nauczycieli. Powodem rezygnacji jest brak wiary w skuteczność swoich działań i towarzyszący mu brak wsparcia w tym zakresie (Jensen i in., 2012).

Ponieważ zawód nauczyciela jest obciążony wieloma trudnościami, nauczyciele muszą być wspierani w realizacji zadań zawodowych oraz w skutecznym rozwoju zawodowym. Mimo że „wsparcie” jest popularną kategorią funkcjonującą w języku potocznym, rzadko obecne jest w dyskursie naukowym oraz jako przedmiot badań pedeutologicznych.

## Wsparcie społeczne – potrzeba kompleksowego *wspierania* nauczycieli

Helena Sęk definiuje wsparcie jako „rodzaj interakcji społecznej, w toku której dochodzi do przekazywania lub wzajemnej wymiany emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr rzeczowych, podejmowanej przez jednego lub obu uczestników w sytuacji trudnej; celem tej wymiany jest podtrzymanie i zmniejszenie stresu, opanowanie kryzysu przez towarzyszenie, tworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i nadziei oraz zbliżanie do rozwiązania problemu i przezwyciężenia trudności” (Sęk, 2003). Wsparciem społecznym jest specyficzna relacja międzyludzka – pomoc dostępna dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresowych, wynikająca z relacji danej osoby z innymi, jej powiązania z osobami, grupami i środowiskiem życia. Fundamentem wsparcia jest więź społeczna: małżeńska, rodzicielska, braterska, sąsiedzka, koleżeńska lub inna.

Przyjmując jako kryterium to, co stanowi treść interakcji wsparcia, można wyróżnić:

1. wsparcie *emocjonalne* polegające na okazywaniu troski i pozytywnego stosunku do osoby wspieranej. Ma ono na celu stworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i wzrost samooceny. Dzięki takiemu wsparciu nauczyciel nazywa i poznaje swoje obawy i uczucia, co uwalnia go od napięć, daje poczucie nadziei ważnej dla rozwiązania problemu, sytuacji;
2. 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 niezwykle kompetencje” itp. (Kawula, 1996);
3. wsparcie *informacyjne* będące wymianą informacji, które pomagają lepiej zrozumieć problem i ocenić skuteczność podjętych działań;
4. wsparcie *instrumentalne*, czyli udzielanie rad i wskazówek, których nauczyciel chce i potrzebuje. Ten rodzaj wsparcia ma pomóc nauczycielowi poradzić sobie z trudną, kryzysową sytuacją, a także wspomóc modelowanie efektywnych działań zaradczych. Dla nauczyciela może to być lekcja pokazowa ze wskazaniem fachowej literatury, możliwości odbycia skutecznych form terapii, udziału w różnych formach doształcania i doskonalenia zawodowego;



5. wsparcie *rzeczowe* (materialne) związane z pomocą ekonomiczną, udostępnieniem lub wypożyczeniem dóbr materialnych (udostępnienie sali, pomocy naukowych), ofiarowaniem określonej rzeczy, przedmiotu;
6. 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 (Sęk, Cieślak, 2004).

Wsparcie społeczne zależne jest od relacji społecznych podmiotu i sieci społecznych, do których należy nauczyciel. Za Heleną Sęk i Romanem Cieślakiem warto zwrócić uwagę na wsparcie społeczne aktualizowane, czyli takie, które jest zależne od doraźnych potrzeb podmiotu. Jest to rodzaj wsparcia społecznego szczególnie obecny w sferze edukacji, w środowisku pracy czy w sferze życia rodzinnego (Sęk, Cieślak, 2004). Osoby udzielające wsparcia aktualizowanego są wrażliwe na potrzeby innych, empatyczne, gotowe do niesienia pomocy osobie potrzebującej. Z kolei biorcy takiej pomocy są osobami wrażliwymi, komunikatywnymi, ujawniającymi swoje potrzeby emocjonalne zależnie od sytuacji, poszukującymi wsparcia w sytuacjach kryzysowych. Warto podkreślić, że wsparcie pochodzące ze środowiska pracy redukuje poziom spostrzeganego stresu zawodowego, natomiast wsparcie, które pochodzi od rodziny, poprawia samopoczucie psychiczne oraz fizyczne pracowników (Sęk, Cieślak, 2004).

Kategoria wsparcia społecznego związana jest z poziomem prospołeczności jednostki i altruizmem, będącym szczególną odmianą orientacji prospołecznej (Sęk, Cieślak, 2004). Wsparcie społeczne jest zawsze zależne od ludzi bezinteresownie nastawionych na dobro innego człowieka, a niekiedy poświęcających własne zasoby, by wesprzeć innych. Z tego powodu źródła wsparcia często stanowią przedmiot badań z zakresu wsparcia społecznego (Sęk, Cieślak, 2004). Te zależne są od tego, jakie są zasoby jednostki, jej zawód, sieci społeczne, do których należy, i role, które wypełnia. Można przypuszczać, że w przypadku nauczycieli źródłem wsparcia będą (a w każdym razie powinni być) inni nauczyciele, dyrektorzy, rodzina, przyjaciele, profesjonaliści (edukatorzy nauczycieli), a także osoby profesjonalnie zajmujące się wspieraniem innych (psychologowie, terapeuci).

W kontekście wsparcia społecznego można mówić o wsparciu spostrzeganym i wsparciu otrzymywanym (Sęk, Cieślak, 2004). Pierwszy rodzaj wynika z wiedzy i przekonań jednostki o źródłach wsparcia (osobach, na które może liczyć). Z kolei wsparcie otrzymywane oceniane jest obiektywnie lub relacjonowane subiektywnie przez odbiorcę – jako faktycznie otrzymywany rodzaj i ilość wsparcia.



Mierząc wsparcie otrzymywane, można ocenić także adekwatność i trafność wsparcia.

Biorąc pod uwagę cechy osoby poszukującej wsparcia, można wyodrębnić potrzeby wsparcia społecznego, które mogą mieć charakter obiektywny – takie jak wiek, położenie społeczne uniemożliwiające samodzielne radzenie sobie w sytuacji trudnej itp. Osoba posiadająca naturalne i dobrze rozwinięte potrzeby wsparcia i możliwości ich ujawnienia chętnie poszukuje wsparcia społecznego. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na zdolność mobilizacji wsparcia społecznego, które wiąże się z umiejętnością tworzenia i podtrzymywania sieci wsparcia – w rodzinach, grupach koleżeńskich, wśród przyjaciół, w środowisku pracy. Zdolność ta jest – najprawdopodobniej – skorelowana z wysokim poziomem kompetencji społecznych (w tym z kompetencjami komunikacyjnymi, tworzenia więzi itd.) (Sęk, Cieślak, 2004).

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.

Każda osoba posiada cechy sprzyjające lub utrudniające poszukiwanie i funkcjonowanie wsparcia. Są to cechy osobowościowe, które wchodzą w interakcję z procesami wsparcia, przede wszystkim – poczucie tożsamości, autonomii, poziom samooceny wraz z przekonaniem o różnych formach kontroli (Sęk, Cieślak, 2004). Jak zauważają Helena Sęk i Roman Cieślak, osoby zewnątrzsterowne potrzebują więcej wsparcia społecznego i jednocześnie słabiej je wykorzystują. Z kolei osoby autonomiczne oczekują mniej wsparcia oraz w sposób niemal doskonały wykorzystują każde, nawet niewielkie wsparcie. Osoby mające poczucie zagrożenia własnej autonomii, oceniające otoczenie jako pomocne, ale też ubezwłasnowalniające, unikają wsparcia. Zdarza się także, że ludzie nie mają kompetencji społecznych i nie są w stanie dokonać aktualizacji wsparcia potencjalnie istniejącego (Sęk, Cieślak, 2004).

Na podstawie analizy literatury przedmiotu (Fuller, Bown, 1975; Jensen i in., 2012; Reitman, Dunnick Karge, 2019; Kocór, 2019; Smith, 2012; Elliott, Juliuson, Katz, 2016; Hudson, 2012) wyodrębniłam obszary, w których nauczyciele potrzebują i poszukują wsparcia, oraz cechy osobowe nauczycieli, którzy najbardziej potrzebują wspierania.

Jak wynika z analizy, najwięcej wsparcia w swojej codziennej pracy potrzebują młodzi nauczyciele – na starcie kariery zawodowej. Nabyte przez nich w trakcie

kształcenia na uniwersytecie kompetencje w szkole są weryfikowane w praktyce. Nauczyciele ci potrzebują wsparcia w zakresie:

1. wejścia w nową rolę nauczyciela. Zdaniem Frances Fuller (1969) nauczyciele rozpoczynający pracę w szkole częściej czują się jak uczniowie, ponieważ tylko ta rola jest im znana;
2. odnalezienia *work-life ballance* – wypracowania równowagi pomiędzy pracą zawodową a czasem wolnym, czasem przeznaczonym dla siebie, bliskich, czasem poświęconym na realizację pasji itd.;
3. metodyki nauczania danego przedmiotu – wiedza przedmiotowa (*content knowledge*) nie wystarczy, aby osiągnąć złożone cele edukacyjne; nauczyciele potrzebują wsparcia w zakresie metod i form dydaktycznym, które pomogą im w osiągnięciu tych celów;
4. budowania klimatu współpracy, zaufania, bezpieczeństwa w klasie oraz radzenia sobie z rozwiązywaniem problemów wychowawczych.

Ponadto nauczyciele w każdej fazie rozwoju zawodowego potrzebują wsparcia w:

1. budowaniu pozytywnych relacji w pokoju nauczycielskim;
2. rozwiązywaniu konfliktów pomiędzy uczniami, uczniami a nauczycielami oraz między nauczycielami;
3. przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu;
4. przekształceniu oceniania w konstruktywne informacje zwrotne;
5. radzeniu sobie ze stresem;
6. skutecznym realizowaniu celów edukacyjnych;
7. pomocy uczniom ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi;
8. realizowaniu założeń ulegającej nieustannym zmianom podstawy programowej;
9. realizowaniu założeń edukacji dla zrównoważonego rozwoju;
10. aktualizowaniu kompetencji metodycznych pozwalających rozwijać uczniom umiejętności pożądaną w społeczeństwie, w którym żyją.

## Podsumowanie

Zgodnie z założeniami teorii autodeterminacji Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana każdy człowiek jest aktywnym organizmem posiadającym potencjał do działania (Ryan, Deci, 2001). Źródła tego potencjału są wewnętrzne, pochodzące od jednostki (emocje, pragnienia, aspiracje, popędy itd.) oraz zewnętrzne (środowiskowe). Człowiek jest zatem jednostką zdolną do samoregulacji, która

posiada możliwość samorozwoju i integrowania swojego funkcjonowania. By efektywnie rozwijać się zawodowo, jednostka musi zaspokajać swoje podstawowe potrzeby, które Ryan i Deci opisują jako potrzebę *autonomii*, *kompetencji* oraz wartościowych *relacji z innymi* (Ryan, Deci, 2000a; Ryan, DEci, 2000b). By te potrzeby zostały zaspokojone, nauczyciele potrzebują wsparcia – przede wszystkim ze strony innych nauczycieli, dyrekcji, a także uczniów i ich rodziców. Potrzeba działania autonomicznego może być spełniona wówczas, gdy nauczyciel w otoczeniu innych nauczycieli i przy wsparciu dyrekcji placówki, w której pracuje, czuje się swobodnie, niezależnie w swoich wyborach i decyzjach oraz może liczyć na potrzebne wsparcie w swoich działaniach. Nauczyciel może czuć autonomię swoich działań, gdy – wobec niepowodzeń czy dylematów – odczuwa wsparcie innych, być może bardziej doświadczonych, nauczycieli. Nauczyciel czujący wsparcie może pozwolić sobie na ryzyko błędu, ponieważ nie czuje lęku przed jego konsekwencjami.

Współcześnie pogłębiają się różnice między uczniami a nauczycielami; uczniowie – cyfrowi tubylcy (Prensky, 2001) – zanurzeni są w dwóch rzeczywistościach – realnej oraz cyfrowej. Od nauczycieli – cyfrowych imigrantów (Prensky, 2001) – różni ich nawet język (Prensky, 2001). Janusz Morbitzer (2007) opisuje zjawisko inwersji pedagogicznej jako sytuacji, w której uczniowie w pewnych dziedzinach, takich jak nowe technologie, są bardziej kompetentni niż ich nauczyciele. Nauczyciele potrzebują zatem wsparcia w nabywaniu kompetencji i budowaniu poczucia bycia kompetentnym. Wsparcia tego mogą udzielić im profesjonaliści, którzy pomogą nauczycielom nabyć niezbędnych kompetencji, inni nauczyciele, a także uczniowie doceniający wiedzę, umiejętności i postawy nauczycieli.

Jednak w kontekście pracy w szkole powinniśmy mówić nie tyle o wsparciu, ale wspieraniu nauczycieli w codziennej pracy, bez względu na wystąpienie sytuacji kryzysowej czy trudnej. Zarówno znaczenie terminu „wsparcie”, jak i jego społeczne rozumienie oraz psychologiczne definicje zakładają, że jest to pomoc doraźna, uzależniona od „tu i teraz”, chwilowej potrzeby jednostki znajdującej się w sytuacji trudnej, kryzysowej. Wspieranie z kolei to proces pomagający podmiotowi realizować cele, rozwijając się harmonijnie w wymiarze zawodowym i osobistym, osiągając kolejne fazy / stadia adaptacji w zawodzie nauczyciela. Osoby, których praca opiera się na komunikowaniu z uczniami, ich rodzicami i innymi pracownikami szkoły, powinny mieć poczucie, że w każdej sytuacji, nie tylko wobec trudności, mogą liczyć na wsparcie. Źródłem tego wsparcia mogą być inni nauczyciele, dyrekcja, naturalni liderzy w środowisku nauczycieli, a także osoby bliskie, rodzina, przyjaciele. Wspierać dydaktyków powinni także profesjonaliści

oraz rodzice uczniów – dzięki temu nauczyciele będą w stanie rozwijać się zawodowo, dbać o swój rozwój osobisty oraz realizować złożone cele edukacyjne.

W kontekście dalszych badań warto dowiedzieć się, jakie jest zapotrzebowanie nauczycieli na wsparcie oraz jaki jest poziom wsparcia postrzeganego i otrzymywanego. By kompleksowo wspierać nauczycieli, należy ustalić, kto najczęściej jest dla nich źródłem wsparcia oraz w jakim zakresie wsparcia udzielają inni nauczyciele i liderzy. Kategoria wsparcia nauczycieli, dotychczas nieobecna w badaniach pedeutologów, stanowi obiecujący przedmiot badawczy, którego eksploatacja może przyczynić się do poprawy warunków pracy nauczycieli, a poprzez to – pozytywnie wpłynąć na jakość pracy szkoły jako instytucji.

W założeniach edukacji dla zrównoważonego rozwoju kluczowy jest postulat troski o nauczyciela jako promotora zmiany. Twórcy koncepcji zrównoważonego rozwoju wiedzą, że bez wsparcia ze strony środowiska edukacyjnego ten model rozwoju nie jest możliwy do zrealizowania, dlatego wiele miejsca poświęcają nauczycielowi i jego pracy na rzecz kształtowania wiedzy, umiejętności i postaw uczniów wspierających dążenie do zrównoważonego rozwoju (Mróz, 2018). By nauczyciel pewnie czuł się w swojej roli i podejmował niekonwencjonalne działania mające na celu wspieranie zrównoważonego rozwoju, musi czuć, że jest wspierany.

**Streszczenie:** Z powodu złożoności zadań zawodowych, oczekiwań społecznych wobec szkoły i nauczyciela oraz konieczności nieustannego komunikowania się z przedstawicielami różnych grup zawodów nauczyciela należy do jednego z najbardziej obciążających zasoby osobiste. W związku z tym nauczyciele, na każdym etapie kariery zawodowej, powinni być wspierani przez osoby bliskie, współpracowników i profesjonalistów. W artykule podjęto próbę scharakteryzowania współczesnych pożądaných ról nauczycieli i faz / stadiów rozwoju nauczycieli. Zdefiniowano pojęcie wsparcia społecznego oraz określono, na podstawie analizy literatury przedmiotu, w jakim zakresie wspierania potrzebują nauczyciele.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, wsparcie społeczne, fazy rozwoju zawodowego

**Abstract:** Due to the complexity of professional tasks, social expectations towards the school and the teacher, the need to constantly communicate with representatives of various groups, the teaching profession is one of the most aggravating personal resources. Therefore, teachers, at every stage of their professional career, should be supported by relatives, colleagues and professionals. The article attempts to characterize the current desirable roles of teachers, phases / stages of teacher development. The concept of social support has been defined and the extent to which teachers need support has been determined on the basis of an analysis of the literature on the subject.

**Keywords:** teacher, social support, phases of professional development

## Bibliografia

- Agenda 21, (1.1) United Nations Conference on Environment & Development, Rio de Janeiro, Brazil, 3–4 June 199. Pozyskano z: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> [dostęp: 12.09.2021].
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2012). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000b). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

- Elliott, K., Juliuson, J., Katz, N., Parris, J. (2016). *In Support of Educators: Strategies that Work*. Waltham: EDC.
- Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2).
- Fuller, F., Bown, O. (1975). Becoming a Teacher. W: K. Ryan (ed.), *Teacher Education. 74<sup>th</sup> Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2* (s. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Giddens, A., Sutton, P.W. (2014). *Socjologia. Kluczowe pojęcia*, tłum. O. Sitara, P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hudson, P. (2012). How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 71–84.
- Jensen, B. et al. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264120952-en.
- Kawula, S. (1996). Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 12–16.
- Kocór, M. (2019). *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Diagnoza, wsparcie, profilaktyka*. Kraków: Societas Vistulana.
- Kwaśnica, R. (2019). Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. *Studia Pedagogiczne*, 61, 17–29.
- Kwieciński, Z. (1998). Zmienić kształcenie nauczycieli. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata* (s. 15–50). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2009). Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 158–185). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Łukasik, J.M. (2010). *Klimat pokoju nauczycielskiego*. *Ruch Pedagogiczny*, (5/6)81, 51–58.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowosad, I., Mortag, I., Ondráková, I. (2010). *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Morbitzer, J. (2007). *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

- Reitman, G.C., Dunnick Karge B. (2019). Investing in Teacher Support Leads to Teacher Retention. Six Supports Administrators Should Consider for New Teachers. *School Administration, Multicultural Education, & Inclusion*, 27(1), 7–18.
- Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r. [bez odniesienia do Komitetu Głównego (A/70/L.1)] 70/1. Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030. Pozyskano z: [http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030\\_pl\\_2016\\_ostateczna.pdf](http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf) [dostęp: 13.09.2021].
- Ryan, R.M., Deci, E.L., (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Sęk, H. (2003). Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia. W: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki* (s. 17–32). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–28). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smith, C.A., (2002). Supporting Teacher and School Development: Learning and Teaching Policies, Shared Living Theories and Teacher-Researcher Partnerships. *Teacher Development*, 6(2), 157–179.
- Super, E.D. (1957). *The Psychology of Career*. New York: Harper&Row.
- Super, D.E. (1984). Career and Life Development. W: D. Brown, L. Brooks (eds.), *Career Choice and Development* (s. 192–234). San Francisco–Washington–London: Jossey-Bass Publishers.
- Szafrańska-Gajdzica, A. (2016). Przewodnik, tłumacz, ideolog czy indoktrynator – nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 45–53.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szempruch, J. (2011). Relacje teorii i praktyki pedagogicznej w kształtowaniu wiedzy profesjonalnej nauczyciela. W: J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska, *Kultura – edukacja. Ciągłość i tendencje zmian* (s. 17–31). Kielce: Wydawnictwo Libron.
- Szkudlarek, T. (2003). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 363–377). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.