
Raport z badań wśród nauczycieli i specjalistów

W ramach Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego
dla uczniów i nauczycieli finansowanego ze środków
Ministerstwa Edukacji i Nauki

Autorzy:

Iwona Niewiadomska
Elżbieta Trubiłowicz
Krzysztof Jurek
Bernadeta Lelonek-Kuleta
Joanna Chwaszcz
Małgorzata Łysiak
Stanisław Mamcarz
Anna Siudem

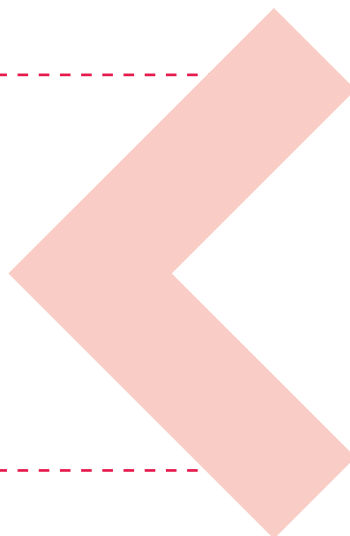
Lublin 2021



Ministerstwo
Edukacji i Nauki



Spis treści



1	Podstawy teoretyczne badań.	4
2	Narzędzia wykorzystane w badaniach.	8
3	Procedura badawcza	15
4	Metody analiz statystycznych	19
5	Charakterystyki opisowe zmiennych	21
6	Związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli/specjalistów a dostarczanym przez nich wsparciem.	83
7	Funkcje modyfikacyjne (mediacyjne oraz moderacyjne) otrzymanego wsparcia dla związków między kapitałem psychologicznym, a wsparciem dostarczanym przez nauczycieli/specjalistów	94
8	Wnioski końcowe i rekomendacje.	117
9	Bibliografia.	123

1 Podstawy teoretyczne badań

W raporcie zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych we wrześniu 2021, dotyczące dostarczania wsparcia przez nauczycieli/specjalistów uczniom, którzy wrócili do nauczania stacjonarnego po okresie długotrwałej izolacji, spowodowanej pandemią COVID-19. Celem badania była analiza form i sposobów udzielania wsparcia młodym osobom oraz psychospołecznych czynników, które wpływają na poziom dostarczonej pomocy przez rodziców/nauczycieli/specjalistów. Uzyskane wyniki powinny przyczynić się do kształtowania i/lub wzmacniania działań mających na celu dostarczenie takich form wsparcia społecznego przez rodziców, nauczycieli i specjalistów (psychologów i pedagogów szkolnych), dzięki którym uczniowie będą mogli doświadczać wysokiej jakości życia.

W badaniach diagnostycznych postawiono trzy główne pytania:

1. Jakie jest nasilenie wsparcia dostarczanego uczniom przez nauczycieli/specjalistów w czasie pandemii COVID-19?

Istotą wspierania uczniów przez nauczycieli/specjalistów jest takie kształtowanie relacji między nauczycielem/specjalistą a młodą osobą przeżywającą trudności, by zawierała w sobie element niesienia pomocy w aspekcie emocjonalnym, wartościującym, poznawczym, instrumentalnym i/lub materialnym¹.

Wsparcie dostarczane przez specjalistów/nauczycieli może mieć dla uczniów znaczenie ogólnie uodparniające lub buforowe². Rola uodparniająca polega na tym, że dostarczana pomoc jest spostrzegana i oceniana w kategoriach umożliwiających przezwyciężanie trudności, co prowadzi zarówno do złagodzenia stresu, jak również do zwiększania indywidualnych zasobów zaradczych. Ważne jest również to, że osoba doświadczająca pomocy

- 1 Sęk H., Cieślak R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. Sęk, R. Cieślak. Warszawa Wyd. Nauk. PWN, s. 11–28.
- 2 Cieślak R., Elias A. (2004). Wsparcie społeczne a osobowość. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. Sęk, R. Cieślak. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN, s. 68–90.

ze strony innych czuje się bardziej bezpieczna i zakorzeniona we wspólnocie, co w dłuższej perspektywie czasu prowadzi do zwiększenia jej odporności na stres³.

Teoria buforowa zakłada, że dostarczanie wsparcia społecznego w sytuacji silnego stresu chroni osobę przed zaburzeniami w funkcjonowaniu fizjologicznym, psychicznym i/lub społecznym. Buforowe działanie relacji pomocowych może mieć różnorodny charakter w zależności od tego, na jaki element dynamiki stresu oddziałuje. Przykładowo, udzielone wsparcie może się przyczynić do zmiany w ocenie napływających bodźców stresorodnych lub też do wzrostu zaradności w zakresie rozwiązania zaistniałego problemu⁴.

2. Czy istnieją związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli/specjalistów a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19?

Drugie pytanie badawcze odnosi się do zależności zachodzących między wsparciem dostarczanym przez nauczycieli/specjalistów w czasie pandemii COVID-19 a posiadanym przez nich kapitałem psychologicznym. Pojęcie *kapitału psychologicznego* odzwierciedla psychologiczny zakres rozwoju jednostki, który jest generowany przez: 1) przekonania dotyczące podejmowania wysiłku mającego na celu radzenie sobie z trudnymi zadaniami, 2) nastawienie do możliwości uzyskania sukcesu aktualnie i/lub w przyszłości, 3) odporność na występujące problemy i/lub elastyczny powrót do równowagi w sytuacji odczuwania negatywnych skutków doświadczanych trudności, 4) zorientowanie działań na cele dające większe szanse na osiągnięcie sukcesu⁵.

W raporcie uwzględniono cztery kategorie zmiennych, które w przeprowadzonych badaniach diagnostycznych konstytuują kapitał psychologiczny rodziców/specjalistów:

- a) Poczucie własnej skuteczności w zakresie wspierania dzieci/uczniów – przekonanie o sensowności pomagania dziecku/uczniowi doświadczającemu problemów z racji tego, iż osoba udzielająca wsparcia posiada kompetencje/umiejętności służące rozwiązaniu trudności dziecka/ucznia. Wysokie nasilenie tego czynnika decyduje o tym, że osoba często podejmuje działania wspierające, wkłada duży wysiłek w ich wykonanie, jest wytrwała w trakcie ich realizacji, okazuje pozytywne uczucia względem osób wspieranych oraz skutecznie radzi sobie z przeszkodami utrudniającymi pozytywne zakończenie zachowań pomocowych⁶.
- b) Prężność psychiczna – mechanizm osobowościowy, obejmujący następujące elementy: 1) poznawcze (traktowanie występujących problemów w kategoriach wyzwania, ze względu na przekonanie o posiadaniu właściwych kompetencji do ich skutecznego rozwiązania), 2) emocjonalne (stabilność emocjonalna i preferowanie pozytywnych uczuć w trudnych sytuacjach), 3) behawioralne (poszukiwanie nowych doświadczeń

3 Carson R., Butcher J., Mineka S. (2003). *Psychologia zaburzeń*, t. 1. Gdańsk: GWP, s. 205.

4 Sęk, Cieślak. Wsparcie społeczne – sposoby definiowania s. 26–27.

5 Luthans F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior* 23, 695–706; Avey J., Reichard R., Luthans F., Mhatre K. (2011). Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly* 22, s. 127–152.

6 Schwarzer R. (1997). Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model. W: *Psychologia zdrowia*. Red. I. Hesen-Niejodek, H. Sęk. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN 1997, s. 175–205.

i podejmowanie różnorodnych działań mających na celu skuteczne rozwiązanie problemów). Wymienione elementy decydują o tym, że prężność psychiczna sprzyja wytrwałości i elastycznemu przystosowaniu się do wymagań życiowych, ułatwia mobilizację do podejmowania działań zaradczych w trudnych sytuacjach oraz zwiększa tolerancję na przejawianie negatywnych emocji w sytuacji niepowodzeń?;

- c) Doświadczanie zysków/strat w podmiotowych zasobach zarządzających (obejmujących m.in. poczucie zaangażowania, poczucie kontroli nad własnym życiem, umiejętności organizacyjne, uznanie dla własnych osiągnięć, poczucie humoru, umiejętność porozumiewania się) – odczuwanie zysków w podmiotowych zasobach zarządzających sprzyja konstruktywnemu zarządzaniu własnym życiem i trafnym dobieraniem zadań dla innych ludzi, zaś odczuwanie strat może generować trudności zarówno w wymiarze własnego funkcjonowania, jak również zarządzania otoczeniem społecznym⁸;
- d) Strategie radzenia sobie ze stresem – spostrzeganie zaistniałych okoliczności jako stresujących prowadzi do uruchomienia procesu adaptacyjnego w postaci radzenia sobie; możliwości zaradcze są oceniane przez osobę w aspekcie dwóch podstawowych funkcji⁹: 1) zmiany sytuacji na lepszą (aktywne strategie zaradcze), 2) utrzymania takiej samoregulacji osobowościowej, aby nie doszło do spadku odporności psychicznej i społecznego funkcjonowania (strategie zorientowane na emocje i/lub strategie unikowe).

3. Czy odczuwane przez rodziców/specjalistów wsparcie społeczne modyfikuje zależności między posiadanym przez nich kapitałem psychicznym a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19?

Odpowiedź na trzecie pytanie badawcze jest związane z uzyskaniem wyników dotyczących modyfikowania przez otrzymywane wsparcie związków między kapitałem psychicznym nauczycieli/specjalistów a dostarczanym przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19.

Otrzymywanie wsparcia społecznego następuje w kontekście międzyludzkich interakcji, które są podejmowane w sytuacjach problemowych. W ramach relacji pomocowej osoba otrzymująca wsparcie od innych może być „odbiorcą” takich form działania, jak¹⁰:

- a) Wsparcie emocjonalne – przekazywanie emocji uspokajających, podwyższających samoocenę oraz odzwierciedlających troskę, opiekę i poczucie przynależności;
- b) Wsparcie wartościujące – dawanie komunikatów służących wzmocnieniu poczucia własnej wartości, ważności partnerów relacji, wzajemnego szacunku oraz poczucia znaczenia i godności;
- c) Wsparcie informacyjne – wymiana wiadomości służących lepszemu zrozumieniu sytuacji, położenia życiowego czy problemu, a także dostarczanie informacji zwrotnych co do skuteczności działań zaradczych osoby wspieranej;

7 Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008). Skala pomiaru prężności – SPP-25. *Nowiny Psychologiczne* 3, 39–56.

8 Chwaszcz J., Bartczuk R., Niewiadomska I. (2019). Analiza strukturalna zasobów u osób zagrożonych marginalizacją społeczną – Kwestionariusz Zachowania Zasobów Hobfolla. *Przegląd Psychologiczny* 62 (1), 167–184.

9 Lazarus R. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne* 3–4, 2–39.

10 H. Sęk, R. Cieślak. *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania* s. 18–19; Włodarczyk E. (2017). *Od wykluczenia do wsparcia*. Kraków: Impuls, s. 192.

- d) Wsparcie instrumentalne – rodzaj instruktażu polegającego na informowaniu o konkretnych sposobach postępowania w określonej sytuacji, co stanowi formę modelowania efektywnych strategii zaradczych;
- e) Wsparcie rzeczowe (materialne) – świadczenie pomocy materialnej, rzeczowej i/lub finansowej na rzecz osoby potrzebującej.

2 Narzędzia wykorzystane w badaniach empirycznych

Badania na grupach nauczycieli i specjalistów (psychologów i pedagogów) przeprowadzono z użyciem kwestionariuszy standaryzowanych, a także adaptacji kwestionariuszy standaryzowanych oraz narzędzi autorskich.

1. Skala poczucia własnej skuteczności w zakresie wspierania uczniów

Skala do badania poczucia własnej skuteczności opiera się na konstrukcie teoretycznym Alberta Bandury¹¹ (1977). Definiując *poczucie własnej skuteczności* jako „przekonanie o własnych możliwościach, zdolnościach do organizowania i podejmowania działań zmierzających do celu”, A. Bandura określił jeden z ważniejszych czynników decydujących o poczuciu sprawstwa i pozytywnej oceny siebie. Zgodnie z tą koncepcją, poczucie własnej skuteczności zawiera trzy aspekty: wewnętrzny, funkcjonalny i przyszłościowy. Aspekt wewnętrzny tworzony jest poprzez ocenę własnych kompetencji, które przekładają się na wytrwałe i pełne zaangażowania działanie. Aspekt funkcjonalny odnosi się do rzeczywistych działań. Aspekt przyszłościowy wyznacza dalekosiężne cele. Skale poczucia własnej skuteczności, tworzone w oparciu o wyróżnione przez Bandurę aspekty, odnosiły się do samooceny (aspekt wewnętrzny) oraz poczucia własnej kompetencji (aspekt funkcjonalny).

Zespół badawczy, w oparciu o literaturę, opracował kwestionariusz do badania własnej skuteczności jako bardzo ważne źródło informacji dotyczących poczucia posiadanego kapitału psychologicznego nauczycieli i specjalistów. Twierdzenia dotyczące aspektu wewnętrznego (samoocena) poczucia własnej skuteczności zostały zaczerpnięte z polskiej adaptacji Skali Samooceny SES Morrisa Rosenberga, dokonanej przez Mariolę Łagunę, Kingę Lachowicz-Tabaczek i Irenę Dzwonkowską (2007)¹²: *Uważam, że jestem osobą wartościową tak jak inni, Uważam, że posiadam wiele pozytywnych cech, Lubię siebie.*

Twierdzenia określające poczucie kompetencji są autorstwa własnego zespołu i uzyskały pozytywną ocenę sędziów kompetentnych: *Posiadam wiedzę niezbędną do wsparcia*

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

12 Łaguna M., Lachowicz-Tabaczek K., Dzwonkowska I. (2007). Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna*, 202 (04), s. 164–17.

dzieci w ich rozwoju, Jestem kompetentny w zakresie udzielania porad dzieciom, Posiadam umiejętności potrzebne do emocjonalnego wspierania dzieci.

Kwestionariusz był testowany w badaniu pilotażowym, w którym uzyskał współczynnik α Cronbacha 0,864, co określa jego wysoką rzetelność. Na podstawie tych badań, oceny stopnia zgodności opinii sędziów kompetentnych i wyników analiz właściwości psychometrycznych, skonstruowano wersję ostateczną narzędzia, w której zachowano wszystkie twierdzenia. W badaniu właściwym, przeprowadzonym na próbie 2500 nauczycieli, uzyskano współczynnik α Cronbacha 0,957.

Kwestionariusz zawiera 6 twierdzeń, które opatrzone są czterostopniową skalą odpowiedzi: *całkowicie nieprawdziwe, w małym stopniu prawdziwe, w umiarkowanym stopniu prawdziwe, całkowicie prawdziwe.*

Przeprowadzona analiza czynnikowa wyników badań zasadniczych pozwoliła na ujęcie samooceny i poczucia kompetencji jako jednego czynnika – poczucia własnej skuteczności.

Wysokie wyniki uzyskane w badaniu tą skalą świadczą o wysokim poczuciu skuteczności, pozytywnej ocenie swoich kompetencji społecznych i dobrej samoocenie. Osoby takie mają ambitne cele, szybko podejmują decyzje, uważają, że kontrolują sytuację, są w stanie angażować się w realizację zadań, nawet jeżeli pojawiają się przeszkody zewnętrzne (Kulawska, 2017).

Niskie wyniki świadczą o przekonaniu badanego, że nie jest odpowiednio skuteczny, ma niedostateczne kompetencje i negatywnie postrzega swoją osobę. Osoby takie mają niewielkie aspiracje zawodowe i osobiste, są wycofane i bezradne wobec trudności oraz pesymistycznie nastawione co do własnego rozwoju (Kulawska, 2017)¹³.

2. Kwestionariusz Oceny Zachowania Zasobów S. Hobfolla

Do oceny dystrybucji zasobów podmiotowych wykorzystano część kwestionariusza Conservation of Resources – Evaluation (COR-E) autorstwa S. Hobfolla^{14,15} i R. Lilly. Kwestionariusz oparty został na teorii zachowania zasobów S. Hobfolla. Teoria ta definiuje zasoby jako wszystko to, co jest dla człowieka ważne i cenione przez niego oraz niezbędne do przetrwania bezpośrednio lub pośrednio¹⁶. Obejmują one cechy osobowości, relacje, stany (np. małżeństwo) oraz przedmioty. Hobfoll uważa, że w ciągu całego życia człowiek pozyskuje i traci zasoby, a proces ten nazywa dystrybucją. Wzrost zasobów wiąże się z lepszym funkcjonowaniem osoby, wyższą jakością życia i lepszą odpornością na stres, podczas gdy utrata zasobów wywołuje stres^{17,18}.

13 Kulawska E. (2017). Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Forum Pedagogiczne*, 2, s. 237–251.

14 Hobfoll S.E., Lilly R.S., Jackson A.P. (1992). Conservation of social resources and the self. W U. Baumann, H. O. F. Veiel (Red.), *The meaning and measurement of social support* (s. 125–141). New York: Hemisphere.

15 Hobfoll S.E., Lilly R.S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21(2), s. 128–148.

16 Hobfoll S.E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings: Conservation of resource caravans. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(1), s. 116–122.

17 Hobfoll S.E. (2014). Resource caravans and resource caravan passageways: a new paradigm for trauma responding. *Intervention*, 12, s. 21–32.

18 Kaczmarek A., Curyło-Sikora P. (2016). Problematyka stresu – przegląd koncepcji. *Hygeia Public Health*, 51(4), s. 317–321.

Oryginalny kwestionariusz COR-E zawiera listę 74 zasobów, obejmujących zasoby podmiotowe, stanu, energii oraz materialne¹⁹. Respondent oceniając poszczególne itemy odnosi się do każdego z nich na skali 5-punktowej (od 1 – *wcale* do 5 – *w bardzo dużym stopniu*), w dwóch kategoriach: utraty i zysku. Rzetelność α Cronbacha, polskiej adaptacji kwestionariusza, na próbie $N = 392$, wyniosła dla skali zysków 0,92, a dla skali strat 0,96 (Gruszczyńska 2012). Rzetelność w badaniach osób zagrożonych wykluczeniem ($N = 1564$) wyniosła 0,70 (Kalinowski, Niewiadomska 2010).

W przedmiotowym badaniu posłużono się adaptacją COR-E opracowaną przez J. Chwaszcz, R. Bartczuka i I. Niewiadomską²⁰. Rzetelność wewnętrzna Kwestionariusza Oceny Zachowania Zasobów (KOZZ) mierzona α Cronbacha, na próbie $N = 1173$ osoby, wyniosła 0,96 dla skali zysków i 0,98 dla skali strat. Do analizy struktury KOZZ zastosowano model podwójnie czynnikowy, na podstawie którego wyodrębniono czynnik G zasobowości globalnej i 7 czynników grupowych. Wyniki hierarchicznej analizy czynnikowej były dobrze dopasowane (RMSEA = 0,038; 95% PU [0,036; 0,038]. Za kryterium włączenia itemu do czynnika globalnego przyjęto 0,4, zaś do czynników grupowych 0,3²¹. Zasobowość globalną interpretuje się jako ogólną potencjalność zasobową człowieka, umożliwiającą mu realizację celów życiowych. W skład czynnika G weszło 68 itemów. Spójność wewnętrzna α Cronbacha dla poszczególnych czynników wahała się od 0,89 do 0,58²².

W obecnym badaniu posłużono się częścią skali KOZZ zawierającą itemy, które weszły do czynnika G1 – zasoby zarządzające. Obejmują one właściwości podmiotowe, m.in. poczucie humoru, poczucie kontroli nad życiem, umiejętności organizacyjne, uznanie dla własnych osiągnięć, umiejętność dobrego porozumiewania się. Do tej grupy należą zasoby niezbędne do zarządzania własnym życiem, ale i te kluczowe do zarządzania innymi. Posiadanie zasobów zarządzających o charakterze podmiotowym jest w dużej mierze determinowane czynnikami osobowościowymi, historią życia i nabytymi kompetencjami.

Wynik zysków i strat w zasobach zarządzających podmiotowych został obliczony na podstawie 5 itemów zaopatrzonych 5-stopniową skalą odpowiedzi: *wcale*, *w małym stopniu*, *w średnim stopniu*, *w dużym stopniu*, *w bardzo dużym stopniu*. Rzetelność α Cronbacha wyniosła w próbie nauczycieli ($N = 2500$) 0,92 – dla zysków i 0,83 – dla utraty zasobów.

3. Skala do Oceny Prężności SPP-18

Skala do pomiaru prężności u dzieci i młodzieży SPP-18, autorstwa N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego²³, mierzy prężność w rozumieniu indywidualnej właściwości jednostki (rozumianej jako mechanizm samoregulacji), która jest istotna w procesie skutecznego radzenia sobie oraz sprzyja procesowi adaptacji. Skala zawiera 18 twierdzeń. Wartości

19 Hobfoll S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczność: psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

20 Chwaszcz J., Bartczuk R.P., Niewiadomska I. (2019). Analiza strukturalna zasobów u osób zagrożonych marginalizacją społeczną – Kwestionariusz Zachowania Zasobów Hobfolla / Structural analysis of resources in those at risk of social marginalization – Hobfoll's Conservation of Resources Evaluation. *Przegląd Psychologiczny*, 62(1), s. 167–202.

21 Tamże.

22 Tamże.

23 Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16 (1), s. 7–28.

psychometryczne metody sprawdzono na próbie 350 dzieci i młodzieży. Zgodność wewnętrzną α Cronbacha dla całej skali wyniosła 0,82. Rzetelność dla podskal mieściła się w granicach 0,76–0,87. Uzyskane wskaźniki oceniono jako zadawalające. Stabilność wewnętrzną oceniono za pomocą testu – retestu, w odstępie 6 tygodni, na 30-osobowej grupie, wyniosła 0,78, co świadczy o wysokiej stałości badanego konstruktów.

Skala SPP-18 ma strukturę czynnikową. Cztery czynniki wyjaśniają 63,9% całkowitej wariancji. Największy udział w wyjaśnianej wariancji ma czynnik pierwszy Optymistyczne nastawienie i energia (42,5), następnie Wytrwałość i determinacja w działaniu, Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia, Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu. Wyjaśniają one łącznie nieco ponad 20% wariancji.

Badanie skalą SPP-18 w przedmiotowym projekcie polega na ustosunkowaniu się do 18 twierdzeń na skali 5-stopniowej od 0 (*zdecydowanie nie*) do 4 (*zdecydowanie tak*). Minimalny wynik wynosi 18, maksymalny 72 – czym wyższy wynik, tym wyższe nasilenie prężności. Skalę SPP-18, po analizie trafności językowej, zastosowano w badaniu pilotażowym na próbie osób dorosłych-rodziców ($N = 769$).

Rzetelność α Cronbacha w przedmiotowym badaniu na reprezentatywnej próbie 2500 nauczycieli wyniosła dla całej skali 0,934, co zadecydowało o włączeniu kwestionariusza do ostatecznej baterii metod badawczych.

4. Inwentarz do Pomiaru Radzenie Sobie ze Stresem Mini-COPE

Radzenie sobie ze stresem mierzono skalą Mini-COPE autorstwa Charlesa S. Carvera, w adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik²⁴. Punktem wyjścia do dalszych prac był inwentarz COPE Carvera i współpracowników, który należał do najczęściej stosowanych narzędzi pomiaru stresu na świecie. Składa się on ze 118 twierdzeń i jego wypełnienie wymaga stosunkowo dużo czasu²⁵. Opracowano więc wersję skróconą zawierającą 60 itemów. Wskutek dalszego skracania narzędzia powstała wersja Brief COPE, zawierająca 28 twierdzeń wchodzących do 14 skal²⁶.

Rzetelność Brief COPE w formie zgodności wewnętrznej określona została na próbie 168 osób poszkodowanych w wyniku huraganu, na poziomie 0,70. Analiza czynnikowa wyłoniła 9 czynników wyjaśniających 72,4% wariancji. Polską wersję Brief COPE nazywamy Mini-COPE. Skala ta mierzy częstotliwość stosowania 14 strategii zaradczych: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie, zwrot ku religii, akceptacja, poczucie humoru. Składa się z 28 twierdzeń, ocenianych na skali 4-stopniowej (od 0 – *prawie nigdy tak nie postępuję* do 3 – *prawie zawsze tak postępuję*).

24 Juczyński Z., Ogińska-Bulik N. (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

25 Carver C.S., Weintraub J.K., Scheier M.F. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), s. 267–283.

26 Carver C.S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, s. 92–100.

Strategie pogrupowane zostały podług 7 czynników: 1. aktywne radzenie sobie (aktywne radzenie, planowanie, pozytywne przewartościowanie); 2. bezradność (zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań, obwinianie siebie); 3. poszukiwanie wsparcia (emocjonalnego i instrumentalnego); 4. unikanie (zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie); 5. zwrot ku religii; 6. akceptacja; 7. poczucie humoru²⁷. Czynniki te wyjaśniają 66% wariancji.

Zgodność wewnętrzną polskiej skali ustalono na podstawie badań na próbie 200 osób w wieku 25–60 lat. Obliczono rzetelność połówkową – wskaźnik Guttmana 0,87. Stałość oceniono jako zadowalającą, po czym zweryfikowano na grupie 34 osób badanych po upływie 6 tygodni. Najwyższa stałość cechowała strategię Zwrot ku religii 0,94 i Zażywanie substancji psychoaktywnych 0,82, natomiast najniższą strategię Zajmowanie się czymś innym 0,32.

Współczynnik rzetelności połówkowej w badaniu przedstawionym w niniejszej pracy, na próbie reprezentatywnej rodziców (N = 2500), wyniósł dla całej skali 0,776.

5. Skala Wsparcia Dostarczanego i Otrzymywanego

Skale do badania wsparcia społecznego powstały na podstawie polskiej wersji Berlin Social Support Scales (BSSS), autorstwa A. Łuszczynskiej i M. Kowalskiej.

Stosowane na potrzeby zrealizowanych badań pojęcie *wsparcia społecznego* wywodzi się z koncepcji Schultza i Schwarzera, autorów Berlińskich Skal Wsparcia Społecznego BSWS²⁸, które zostały opracowane w ramach badań dotyczących radzenia sobie z chorobą. Według autorów, wsparcie społeczne może być rozpatrywane jako: **spostregane** dostępne wsparcie, czyli ocena dostępności wsparcia ze strony otoczenia; **zapotrzebowanie** na wsparcie, czyli nasilenie potrzeby skorzystania ze wsparcia w trudnej sytuacji; **poszukiwanie** wsparcia, czyli częstotliwość bądź zakres działań mających na celu uzyskanie pomocy u innych jednostek; aktualnie **otrzymywane** wsparcie, oznaczające poziom postrzeganego wsparcia uzyskanego przez otoczenie; aktualnie **udzielane** wsparcie, czyli postrzegany poziom wsparcia udzielanego innym w otoczeniu; oraz wsparcie **buforujące-ochronne**, czyli ochrona bliskich osób przed przykrymi wiadomościami²⁹. Według autorów wsparcie społeczne może przybierać charakter: **emocjonalny**, **instrumentalny** oraz **informacyjny**. Oryginalna skala zawiera 38 itemów. W prezentowanych badaniach oparto się na polskiej adaptacji BSWS³⁰. Analizie poddano wybrane aspekty wsparcia społecznego, odnosząc się do poszczególnych grup osób badanych (dzieci, młodzież, rodzice, nauczyciele, specjaliści).

W badaniu pilotażowym rodziców wykorzystano skale do badania wsparcia społecznego, które obejmowały itemy mierzące: **spostregane** wsparcie, czyli ocenę dorosłych

27 Juczyński Z., Ogińska-Bulik N., op. cit.

28 Schulz U., Schwarzer R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung. Die Berliner Social Support Skalen (BSSS) [Social support in coping with illness: The Berlin Social Support Scales (BSSS)]. *Diagnostica*; 49: 73–82.

29 http://userpage.fu-berlin.de/~health/soc_pol.htm

30 Łuszczynska A., Mazurkiewicz M., Kowalska M., Schwarzer R. (2006). Berlińskie Skale Wsparcia Społecznego (BSSS): Wyniki wstępnych nad adaptacją skal i ich własnościami psychometrycznymi. *Studia Psychologiczne*, 44(3), s. 17–27.

dotyczącą dostępnego dla nich wsparcia emocjonalnego, informacyjnego, instrumentalnego, wartościującego i materialnego. Dodatkowo, analizowano aspekt **poszukiwania** wsparcia przez nauczycieli i specjalistów oraz ich **zapotrzebowanie** na wsparcie. Dorosłych zapytano także o **transmitowane** przez nich wsparcie, czyli wsparcie, jakiego udzielają uczniom, a także o postrzegane przez nich systemowe wsparcie udzielane uczniom. W badaniu nauczycieli i specjalistów wykorzystano zaadaptowane pytania polskiej adaptacji Berlińskich Skal Wsparcia Społecznego, które uzupełniono pytaniami dotyczącymi spostrzeganego wsparcia materialnego, wartościującego oraz transmitowanego. Współczynnik α Cronbacha dla narzędzia w badaniu pilotażowym rodziców wyniósł odpowiednio: spostrzegane wsparcie (kapitał społeczny) $\alpha = 0,865$, transmitowane wsparcie (kapitał wspierający) $\alpha = 0,888$, co wskazuje na wysoką rzetelność narzędzia.

Ostateczna wersja skal w badaniu właściwym osób dorosłych obejmowała 44 itemy. Pytania zawierały czterostopniową skalę odpowiedzi: *całkowicie nieprawdziwe, w małym stopniu prawdziwe, w umiarkowanym stopniu prawdziwe, całkowicie prawdziwe*. Analiza czynnikowa wyników uzyskanych w badaniu właściwym na grupie osób dorosłych pozwoliła na potwierdzenie istnienia 9 czynników w kwestionariuszu. Wyłoniono następujące czynniki: spostrzegane dostępne wsparcie emocjonalne, spostrzegane dostępne wsparcie instrumentalne, spostrzegane dostępne wsparcie materialne, spostrzegane dostępne wsparcie informacyjne, spostrzegane dostępne wsparcie wartościujące, zapotrzebowanie na wsparcie, poszukiwanie wsparcia (składające się na kapitał społeczny nauczycieli i specjalistów), transmitowane wsparcie indywidualne (kapitał wspierający), transmitowane wsparcie systemowe. Współczynniki rzetelności dla poszczególnych wymiarów wyniosły: otrzymywane wsparcie społeczne – $\alpha = 0,928$, transmitowane wsparcie społeczne – $\alpha = 0,984$.

Spostrzegane wsparcie **emocjonalne** oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile wsparcie emocjonalne dostępne jest dla niej w jej otoczeniu, w jakim stopniu może otrzymać pocieszenie czy inną formę emocjonalnego wsparcia, np. okazywanie sympatii w sytuacjach dla niej trudnych. Przykładowe pytanie: *Ilekroć jestem smutny, są ludzie, którzy podnoszą mnie na duchu*.

Spostrzegane wsparcie **informacyjne** oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile dostępna jest dla niej w otoczeniu pomoc, polegająca na udzieleniu jej potrzebnych informacji, wyjaśnieniu kwestii trudnych, odpowiedzi na pytanie. Przykładowe pytanie: *Są osoby, które udzielają mi wyjaśnień, jeśli o to poproszę*.

Spostrzegane wsparcie **instrumentalne** oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile dostępne jest dla niej wsparcie w jej otoczeniu, polegające na wyjaśnieniu, w jaki sposób rozwiązać problem, dostarczeniu narzędzi czy pomysłów na rozwiązanie problemu, czy innej pomocy. Przykładowe pytanie: *Są osoby, które oferują mi pomoc, kiedy jej potrzebuję*.

Spostrzegane wsparcie **wartościujące** oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile dostępne jest dla niej wsparcie w jej otoczeniu, polegające na umożliwieniu rozmowy na ważne tematy, dostarczeniu pomocy w rozwiązywaniu dylematów moralnych, ale także przekazywaniu takich sygnałów, które sprawiają, że osoba czuje się wartościowa, np. informowanie o dobrym wykonywaniu pracy. Przykładowe pytanie: *Są ludzie w moim otoczeniu, dzięki którym czuję się wartościowy i ważny*.

Spostrzegane wsparcie **materialne** oznacza ocenę osoby dotyczącą tego, na ile dostępne jest dla niej wsparcie w jej otoczeniu, polegające na dostarczaniu / pożyczaniu / / użyczaniu zasobów materialnych (przedmioty i pieniądze). Przykładowe pytanie: *Otrzymuję wynagrodzenie za pracę, które wystarcza mi do zaspokojenia moich potrzeb.*

Zapotrzebowanie na wsparcie oznacza nasilenie potrzeby skorzystania ze wsparcia w różnych sytuacjach, postrzeganych przez osobę jako trudne. Niskie nasilenie wskaźnika w tym wymiarze oznacza, że osoba najczęściej radzi sobie sama, nie odczuwa potrzeby otrzymywania pomocy od innych, czuje się samodzielna podczas rozwiązywania problemów. Wysokie nasilenie wskazuje na dużą potrzebę bycia wspieranym w sytuacjach doświadczanych jako trudne, poleganiu na innych osobach. Zapotrzebowanie na wsparcie może dotyczyć każdego rodzaju wsparcia (emocjonalne, instrumentalne, informacyjne, materialne, wartościujące). Przykładowe pytanie: *Zanim podejmę ważne decyzje, koniecznie muszę zasięgnąć czyjejs opinii.*

Poszukiwanie wsparcia oznacza częstotliwość bądź zakres działań mających na celu uzyskanie pomocy u innych jednostek. Wyraża ono to, jak często osoba aktywnie zwraca się do innych po pomoc. Niskie nasilenie wskaźnika oznacza, że osoba w sytuacjach trudnych nie zwraca się do innych po pomoc, nie próbuje aktywnie docierać do osób, które mogłyby być wsparciem dla niej w danej sytuacji. Wysokie nasilenie wskaźnika oznacza, że osoba często aktywnie zwraca się o pomoc do innych osób, samodzielnie do nich dociera w celu uzyskania wsparcia. Poszukiwanie może dotyczyć każdego rodzaju wsparcia (emocjonalne, instrumentalne, informacyjne, materialne, wartościujące). Przykładowe pytanie: *Gdy jestem zmartwiony, szukam kogoś, z kim mógłbym porozmawiać.*

Dostarczane wsparcie oznacza stopień, w jakim osoba udziela wsparcia innym. Wyraża gotowość i umiejętność wspierania innych osób. W przypadku osób dorosłych analizowano udzielanie przez nich pomocy dzieciom i młodzieży. W przypadku dzieci pod uwagę brano udzielanie przez nich pomocy swoim rówieśnikom. Niskie nasilenie wskaźnika oznacza, że osoba rzadko udziela innym pomocy, nie jest do tego gotowa lub nie potrafi tego robić. Wysokie nasilenie wskaźnika oznacza, że osoba jest gotowa do udzielania pomocy innym osobom, często takiej pomocy im udziela, potrafi to robić, jest do tego gotowa. Transmitowane wsparcie może dotyczyć każdego rodzaju wsparcia (emocjonalne, instrumentalne, informacyjne, materialne, wartościujące). Przykładowe pytanie: *Jeśli dziecko pyta, jak poradzić sobie z trudnościami, daję mu wskazówki.*

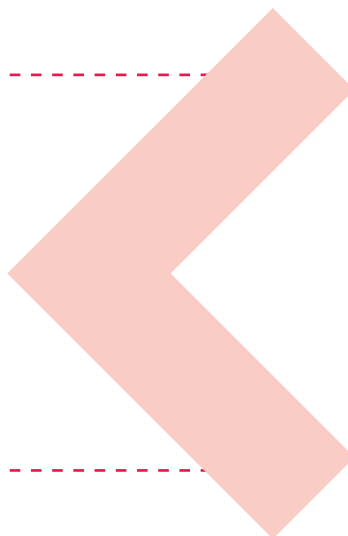
6. Metryczka

Metryczka obejmowała pytania dotyczące płci, wieku, miejsca zamieszkania, jakości życia, stażu pracy, stopnia awansu zawodowego i formy zatrudnienia nauczycieli i specjalistów.

1.

3

Procedura badawcza



Badanie ogólnopolskie było prowadzone od 13 września 2021 roku do 1 października 2021 roku. Z uwagi na charakter badań schemat doboru próby obejmował dwa etapy.

W pierwszym etapie założono wylosowanie minimum 1 200 szkół z całej Polski (16 województw). Przyjęto, że badanie będzie miało charakter reprezentatywny, przy zastosowaniu próby warstwowej. Warstwy odzwierciedlały liczebny udział szkół danego rodzaju w poszczególnych województwach. Dobór szkół przeprowadzono w oparciu o publicznie dostępne dane, zgromadzone w Rejestrze Szkół i Placówek Oświatowych (<https://rspo.gov.pl/>). Ostatecznie w próbie badawczej znalazło się 1 228 jednostek, w tym 868 szkół podstawowych, 333 szkół ponadpodstawowych oraz 27 MOW i MOS. Po ustaleniu struktury próby przeprowadzono losowanie oparte na wyborze odpowiedniej liczby szkół danego rodzaju dla każdego województwa, przy wykorzystaniu generatora liczb pseudolosowych. Procedura ta pozwoliła na wskazanie konkretnych jednostek, z których wszyscy uczniowie, rodzice, nauczyciele i specjaliści wzięli udział w badaniu (każda osoba wchodząca w skład danej grupy miała niezerowe prawdopodobieństwo wzięcia udziału w badaniu). Do przeprowadzenia badania wykorzystano ankietę internetową w usłudze Lime Survey, udostępnioną przez system ankiet Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Kontakt z respondentami następował za pośrednictwem szkół. Przeszkoleni w ramach projektu koordynatorzy informowali władze wylosowanych placówek o celu badania, jego przebiegu i sposobie wykorzystania uzyskanych wyników. Koordynatorzy udostępniali narzędzie badawcze oraz kontrolowali prawidłowy przebieg procesu badawczego.

Badanie miało charakter dobrowolny i anonimowy. Ankieta zawierała trzy rodzaje pytań. Zdecydowana większość pytań wymagała wskazania jednej odpowiedzi (pytania jednokrotnego wyboru). Nieliczne pytania wymagały zaznaczenia większej liczby odpowiedzi (pytania wielokrotnego wyboru). Ponadto w ankiecie znalazły się tzw. pytania otwarte. Respondenci mieli możliwość udzielenia odpowiedzi we wskazanym polu, np. podając swój wiek. Przeciętny czas wypełniania ankiety wahał się od 20 minut do 30 minut. Ankietowani mieli możliwość przerwania badania i wznowienia w dowolnej chwili. Projektując badanie uwzględniono, że dana jednostka edukacyjna mogła zostać zlikwidowana przez

organ prowadzący, co nie zostało zaktualizowane w bazach danych. W takiej sytuacji dokonano losowania dodatkowej jednostki danego rodzaju we wskazanym województwie (losowanie bez zwracania).

Po pierwszym etapie badania uzyskano 15 286 prawidłowo wypełnionych, kompletnych ankiet w grupie nauczycieli oraz 1 940 w grupie specjalistów. W przypadku specjalistów wszystkie uzyskane wyniki poddano analizie. W grupie nauczycieli dokonano kolejnego losowania próbki. Aby zapewnić reprezentatywność uzyskanych wyników, losowanie uwzględniało kontrolę następujących cech: województwo zamieszkania oraz sytuację zawodową nauczycieli (stopień awansu zawodowego). Dane dotyczące rozkładu tych cech w populacji pobrano z materiałów udostępnionych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki. Do próby włączono ostatecznie 2500 obserwacji. W dalszej części raportu przedstawiono charakterystykę społeczno-demograficzną badanych grup.

W badaniu uczestniczą nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych z całej Polski, wywodzący się z różnych ośrodków: wiejskich oraz małych, średnich i dużych miast. Grupa badanych nauczycieli liczy 2500 osób.

Badani specjaliści to pedagodzy i psychologowie pracujący w szkołach różnego typu i poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Grupa badanych licząca 1940 osób wywodzi się z miejscowości o różnej liczbie mieszkańców, reprezentujących wszystkie województwa Polski.

Tabela 1. Nauczyciele – liczebności w podziale na płeć

Płeć	N	%
Kobieta	2042	81,7
Mężczyzna	458	18,3
Ogółem	2500	100,0

W badaniach uczestniczy 2500 nauczycieli, z których 81,7% stanowią kobiety (2042 osób), zaś 18,3% mężczyźni (458 osób)

Tabela 2. Specjaliści – liczebności w podziale na płeć

Płeć	N	%
Kobieta	1781	91,8
Mężczyzna	159	8,2
Ogółem	1940	100,0

W grupie badanych specjalistów 91,8% stanowią kobiety (1781), a 8,2% mężczyźni (159).

Tabela 3. Wiek i staż pracy nauczycieli

	M	Me	SD	Min	Max
Wiek	43,93	44,00	9,89	24,00	76,00
Staż pracy (w latach)	18,85	19,00	11,22	0,50	49,00

Średni wiek badanych nauczycieli to 43,93, średni staż pracy – 18,85. Mediana wieku – 44 lata, mediana stażu pracy – 19. Najniższy wiek to 24 lata, najwyższy – 76. Minimalny staż pracy to 0,5 roku, zaś maksymalny to 49 lat.

Tabela 4. Nauczyciele – liczebności w podziale na miejsce zamieszkania

	N	%
Wieś	901	36.0
Miasto	1599	64.0
Ogółem	2500	100.0

Tabela 5. Specjaliści – liczebności w podziale na miejsce zamieszkania

	N	%
Wieś	694	35.8
Miasto	1246	64.2
Ogółem	1940	100.0

Tabela 6. Wiek i staż pracy specjalistów

	M	Me	SD	Min	Max
Wiek	43,28	43,00	9,31	24,00	74,00
Staż pracy (w latach)	18,32	18,00	10,19	0,50	49,00

Średni wiek badanych specjalistów to 43,28, średni staż pracy – 18,32. Mediana wieku wynosi 43 lata, mediana stażu pracy – 18. Najniższy wiek to 24 lata, najwyższy – 74. Minimalny staż pracy to 0,5 roku, zaś maksymalny to 49 lat.

Tabela 7. Liczebności grup w podziale na stopień awansu zawodowego nauczycieli

Stopień awansu zawodowego	N	%
Nauczyciel stażysta	154	6,2
Nauczyciel kontraktowy	474	19,0
Nauczyciel mianowany	485	19,4
Nauczyciel dyplomowany	1387	55,5
Ogółem	2500	100,0

Najliczniejszą grupę spośród badanych nauczycieli stanowią nauczyciele dyplomowani – 55,5% (1387 osób), a następne są dwie niemal równoliczne reprezentacje nauczycieli mianowanych – 19,4% (485 osób) i kontraktowych – 19,0% (474 osoby). Najmniej liczna jest grupa nauczycieli stażystów – 6,2% (154 osoby).

Tabela 8. Liczebności grup w podziale na rodzaj zatrudnienia nauczycieli

Rodzaj zatrudnienia	N	%
Cały etat	1601	82,5
Część etatu	263	13,6
Godziny zleczone	76	3,9
Ogółem	1940	100,0

Nie wszyscy badani nauczyciele zaznaczyli formę zatrudnienia. Spośród tych, którzy tę informację podali, zdecydowana większość jest zatrudniona na całym etacie 82,5% (1601 osób), 13,6% pracuje na część etatu (263 osoby), zaś 3,9% na godziny zleczone (76 osób).

4 Metody analiz statystycznych

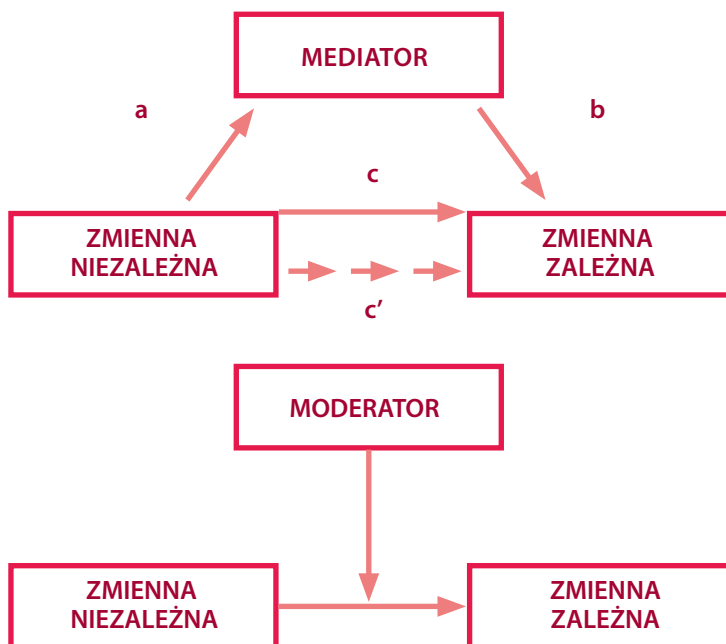
Zebrany materiał badawczy opracowano statystycznie za pomocą pakietu PS IMAGO. Zmienne ilościowe opisano za pomocą średniej, odchylenia standardowego, mediany, dominanty, asymetrii i kurtozy, a także wartości minimalnej i maksymalnej. W przypadku zmiennych jakościowych podano liczebność i odsetek wskazywanych przez respondentów kategorii. W analizie zastosowano odpowiednie procedury statystyczne. Normalność rozkładów danych sprawdzono przy użyciu testu Shapiro-Wilka, jednorodność wariancji za pomocą testu F. Levene'a, a równoliczność grup oceniono testem chi-kwadrat. Zdecydowano się na metody nieparametryczne. Dwie grupy porównano testem U Manna-Whitneya (ang. Mann-Whitney U test), który znany jest również pod nazwą test Wilcozona Manna-Whitneya (ang. Wilcoxon Mann-Whitney test). Służy on do weryfikacji hipotezy o nieistotności różnic pomiędzy medianami badanej zmiennej w dwóch populacjach (przy czym zakładamy, że rozkłady zmiennej są sobie bliskie).

Do porównania więcej niż dwóch grup niezależnych zastosowano test ANOVA rang Kruskala-Wallis. Jednoczynnikowa analiza wariancji dla rang Kruskala-Wallis (ang. Kruskal-Wallis one-way analysis of variance by ranks) jest rozszerzeniem testu U-Manna-Whitneya i służy do weryfikacji hipotezy o nieistotności różnic pomiędzy medianami badanej zmiennej w kilku populacjach (przy czym zakładamy, że rozkłady zmiennej są sobie bliskie).

W celu określenia korelacji pomiędzy zmiennymi ilościowymi zastosowano współczynnik korelacji liniowej Pearsona (ang. Pearson product-moment correlation coefficient), który jest wykorzystywany do badania związku liniowego pomiędzy dwoma cechami, o ile rozkład badanych cech jest rozkładem normalnym. W przypadku zmiennych porządkowych zastosowano współczynnik rho Spearmana. (ang. Test of significance for Spearman's rank-order correlation coefficient), który pozwala na weryfikację hipotezy o braku zależności monotonicznej pomiędzy badanymi cechami populacji.

Ponadto przeanalizowano związki mediacyjne pomiędzy wybranymi zmiennymi oraz efekty moderacyjne. Mediacje przeprowadzono zgodnie z wytycznymi Prechera i Hayesa przy użyciu makra PROCESS (dla SPSS). Do testowania istotności efektów pośrednich wykorzystano procedurę *bootstrappingu*. Zgodnie z zaleceniami zawartymi w literaturze, efekty pośredniczące uznano za istotne, gdy wartości efektu mieściły się w 95% przedziale

ufności, który nie zawierał zera. Przyjmuje się, że aby istniał efekt pośredniczący zmiennej M, musi istnieć istotna zależność między zmienną niezależną a mediatorem (ścieżka a) oraz między mediatorem a zmienną zależną (ścieżka b). Ścieżka c' oznacza efekt bezpośredni, określając wpływ zmiennej niezależnej na zmienną zależną przy kontroli mediatora. Ścieżka c to tzw. efekt całkowity, tj. suma efektów bezpośredniego i pośredniego.

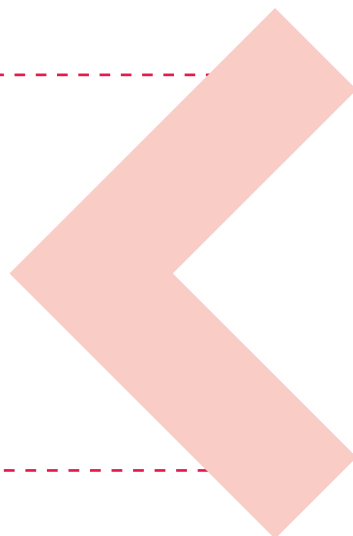


Moderacje przeprowadzono również za pomocą makra PROCESS. Założeniem analiz moderacyjnych jest określenie, czy zmienna, zwana moderatorem, decyduje o istnieniu i sile obserwowalnej zależności pomiędzy zmiennymi niezależną i zależną lub o braku takiej zależności.

Otrzymane wyniki analizy przyjęto za statystycznie istotne przy $p < 0,05$.

5

Charakterystyki opisowe zmiennych



1. Kapitał wspierający nauczycieli i specjalistów – dostarczane przez nauczycieli i specjalistów wsparcie

Dostarczane przez nauczycieli i specjalistów wsparcie analizowane jest w odniesieniu do dwóch czynników: wsparcia indywidualnego i wsparcia systemowego.

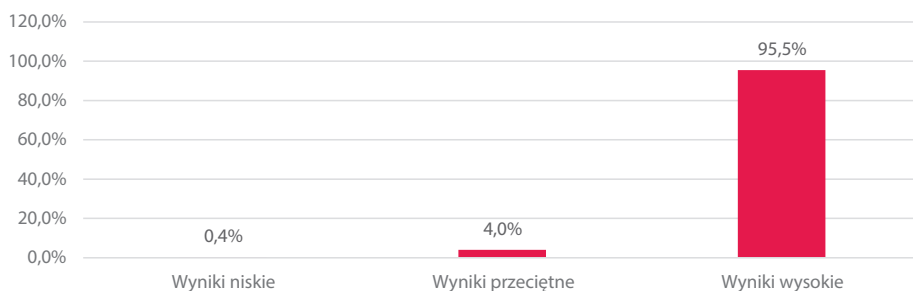
Dostarczane uczniom wsparcie jest oceniane przez nauczycieli i specjalistów w obszarze pomocy, jakiej udzielają osobiście, korzystając z własnych zasobów, oraz w obszarze wspierania przez nich uczniów z wykorzystaniem zasobów systemowych (szkoły, samorządu, rządu, instytucji pozarządowych itd.).

Wsparcie dostarczane uczniom – indywidualne

Tabele prezentują wyniki badań w ujęciu procentowym w kategorii wyników niskich, przeciętnych i wysokich. Ilustracją graficzną wyników są zamieszczone pod tabelami wykresy.

Tabela 9. Dostarczane uczniom wsparcie indywidualne – nauczyciele

	N	%
Wyniki niskie	11	.4
Wyniki przeciętne	101	4.0
Wyniki wysokie	2388	95.5
Ogółem	2500	100.0



Wykres 1. Wsparcie indywidualne dostarczane uczniom przez nauczycieli

Nauczyciele bardzo wysoko oceniają wsparcie, jakiego udzielają osobiście swoim uczniom (95,5%), a jedynie 0,4% określa wsparcie indywidualne jako niskie.

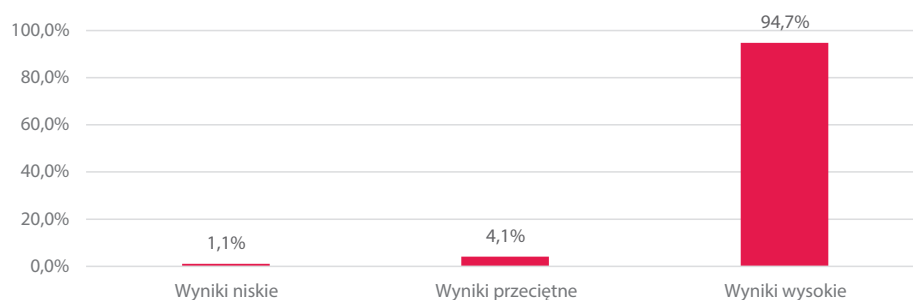
Wysokie wyniki uzyskane w badaniu oznaczają, że nauczyciele (95,5%) pozytywnie oceniają swoje kompetencje społeczne oraz swoją skuteczność. Osiągający taki wynik nauczyciele uważają, że kontrolują sytuację, są w stanie angażować się w realizację zadań, nawet jeżeli pojawiają się przeszkody zewnętrzne.

Bardzo nieliczni nauczyciele uzyskali niskie wyniki (0,4%), które świadczą o przekonaniu badanego, że nie jest odpowiednio skuteczny i kompetentny oraz negatywnie postrzega swoją osobę, a także o postawie wycofania i bezradności wobec problemów. Takie osoby są pesymistycznie nastawione do własnego rozwoju. W odniesieniu do całej populacji polskich nauczycieli takie nastawienie może posiadać ok. 2700 osób.

Kolejna tabela i wykres ukazują, jak psychologowie i pedagodzy szkolni oceniają swoje wsparcie indywidualne dostarczane uczniom.

Tabela 10. Dostarczane uczniom wsparcie indywidualne – specjaliści

	N	%
Wyniki niskie	22	1.1
Wyniki przeciętne	80	4.1
Wyniki wysokie	1838	94.7
Ogółem	1940	100.0



Wykres 2. Wsparcie indywidualne dostarczane uczniom przez specjalistów

Wśród badanych psychologów i pedagogów szkolnych aż 94,7% jest przekonanych, że dostarczają na wysokim poziomie wsparcie indywidualne uczniom. Jedynie 1,1% specjalistów określa je jako niskie.

Oznacza to, że niemal 95% specjalistów jest przekonanych o wysokim poczuciu swojej skuteczności, ma pozytywną samoocenę i dobrze postrzega swoje kompetencje społeczne w odniesieniu do świadczonego przez siebie wsparcia. Ta pokaźna grupa psychologów i pedagogów potrafi szybko podejmować decyzje i angażować się w działania, pomimo przeszkód.

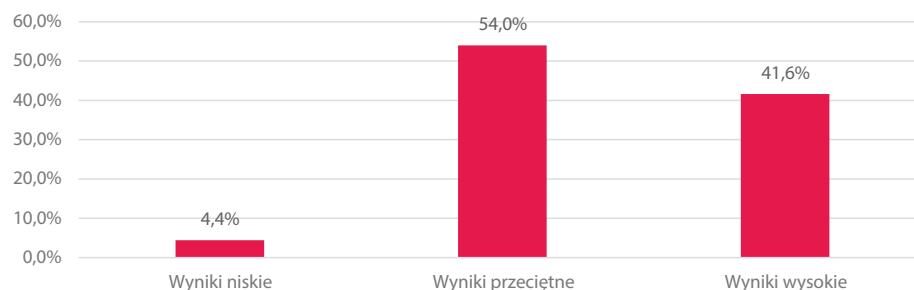
Swoją skuteczność w zakresie indywidualnego wsparcia dostarczanego uczniom jako niską deklaruje jedynie 1,1% badanych specjalistów. Nauczyciele ci oceniają siebie jako mało skutecznych, bezradnych, pesymistycznie nastawionych do swojego rozwoju.

Dostarczane wsparcie systemowe

Oceny dotyczące wsparcia systemowego pokazują, jak nauczyciele i specjaliści postrzegają możliwości wspierania uczniów dzięki instrumentom oferowanym przez system oświatowy i różnego rodzaju instytucje rządowe, samorządowe i NGO.

Tabela 11. Dostarczane uczniom wsparcie systemowe – nauczyciele

	N	%
Wyniki niskie	109	4.4
Wyniki przeciętne	1350	54.0
Wyniki wysokie	1041	41.6
Ogółem	2500	100.0

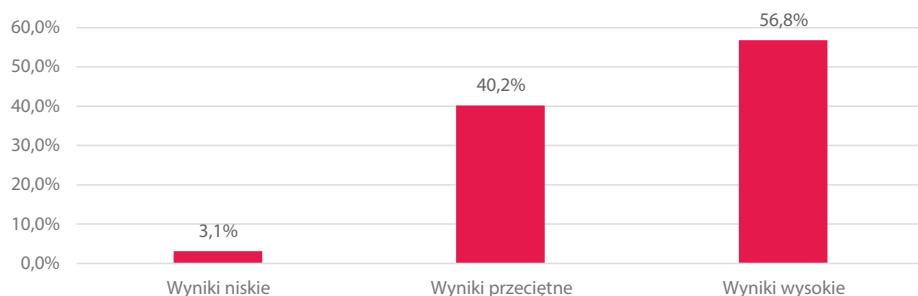


Wykres 3. Wsparcie systemowe dostarczane uczniom przez nauczycieli

Ocena nauczycieli dotycząca wsparcia systemowego kształtuje się zupełnie inaczej, niż w odniesieniu do wsparcia indywidualnego. Ponad połowa badanych nauczycieli (54%) jest zdania, iż uczniowie otrzymują przeciętne wsparcie, 41,6% postrzega je jako wysokie, a 4,4% niskie. Oznacza to, że jedynie 41,6% (N=287 632) nie zgłasza potrzeby zmian w zakresie działania systemów wsparcia, uznając, że są dobre, a 4,4% (N=30 423) nisko ocenia jakość wsparcia systemowego.

Tabela 12. Dostarczane uczniom wsparcie systemowe – specjaliści

	N	%
Wyniki niskie	60	3.1
Wyniki przeciętne	779	40.2
Wyniki wysokie	1101	56.8
Ogółem	1940	100.0



Wykres 4. Wsparcie systemowe dostarczane uczniom przez specjalistów

Odsetek osób przekonanych, że mogą skutecznie pomagać za pomocą środków systemowych, jest wyższy wśród psychologów i pedagogów niż wśród nauczycieli. Wsparcie z wykorzystaniem systemu oceniają specjaliści jednak znacznie niżej od tego udzielanego indywidualnie: 56,8% specjalistów określiło je jako wysokie, 40,2% jako przeciętne, a 3,2% jako niskie.

Wsparcie dostarczane uczniom w opinii nauczycieli i specjalistów a zmienne demograficzne i psychospołeczne

W opisie statystycznym badanych grup dokonano również porównania statystyk według różnych kryteriów, takich jak płeć, wiek, staż pracy i in. Pierwsze z tych porównań odnosi się do różnic związanych z płcią badanych nauczycieli i specjalistów.

Tabela 13. Porównanie nauczycieli – kobiet i mężczyzn – pod względem wsparcia dostarczanego uczniom

	Kobieta		Mężczyzna		Statystyka	
	M	SD	M	SD	Z	P
Wsparcie indywidualne	3,86	0,29	3,70	0,50	-7,077	0,000
Wsparcie systemowe	3,01	0,64	2,98	0,70	-0,537	0,591
Dostarczane wsparcie	3,43	0,38	3,34	0,51	-3,015	0,003

Porównanie ocen kobiet i mężczyzn, w grupie nauczycieli, wykazuje istotne statystycznie różnice w poszczególnych wymiarach wsparcia udzielanego uczniom. Kobiety oceniają wyżej niż mężczyźni wsparcie udzielane uczniom przez siebie – indywidualnie, istotnie wyższa jest też ich w ocenie ogólna ocena dostarczanego uczniom wsparcia. Wsparcie systemowe jest oceniane podobnie, bez względu na płeć.

Również w grupie pedagogów i psychologów dokonano porównania z uwagi na płeć.

Tabela 14. Porównanie specjalistów – kobiet i mężczyzn – pod względem wsparcia dostarczanego uczniom

	Kobieta		Mężczyzna		Statystyka	
	M	SD	M	SD	Z	P
Wsparcie indywidualne	3,87	0,38	3,62	0,72	-4,996	0,000
Wsparcie systemowe	3,17	0,57	2,88	0,75	-4,490	0,000
Dostarczane wsparcie	3,52	0,40	3,25	0,66	-5,008	0,000

W porównaniu z uwagi na płeć wśród badanych specjalistów występują istotne statystycznie różnice dotyczące wszystkich rodzajów wsparcia. Kobiety oceniają wyżej zarówno dostarczane przez siebie uczniom wsparcie indywidualne, jak również wsparcie systemowe. Także ogólna ocena dostarczanego uczniom wsparcia jest istotnie wyższa u kobiet – specjalistów, niż u badanych mężczyzn z tej grupy zawodowej.

Miejsce zamieszkania również różnicuje opinie badanych nauczycieli.

Tabela 15. Wsparcie dostarczane uczniom w opinii nauczycieli a miejsce ich zamieszkania

	Wieś		Miasto		Statystyka	
	M	SD	M	SD	Z	P
Wsparcie indywidualne	3,84	0,36	3,82	0,33	-3,263	0,001
Wsparcie systemowe	3,06	0,66	2,97	0,64	-3,906	0,000
Transmitowane wsparcie	3,45	0,43	3,40	0,40	-4,369	0,000

W porównaniu ze względu na miejsce zamieszkania, nauczyciele w ocenie wsparcia podali odpowiedzi, które pozwoliły na oznaczenie istotnych statystycznie różnic dotyczących wszystkich rodzajów wsparcia. Nauczyciele mieszkający na wsi wyżej oceniają dostarczane uczniom zarówno wsparcie indywidualne, jak również wsparcie systemowe. Także ogólna ocena dostarczanego uczniom wsparcia jest istotnie wyższa w tej grupie, niż u badanych nauczycieli z miasta.

Dokonano również porównania ocen wsparcia specjalistów z uwagi na miejsce zamieszkania.

Tabela 16. Wsparcie dostarczane uczniom w opinii specjalistów a miejsce ich zamieszkania

	Wieś		Miasto		Statystyka	
	M	SD	M	SD	Z	P
Wsparcie indywidualne	3,84	0,36	3,82	0,33	-1,179	0,238
Wsparcie systemowe	3,06	0,66	2,97	0,64	-0,351	0,725
Transmitowane wsparcie	3,45	0,43	3,40	0,40	-0,358	0,720

W porównaniu ze względu na miejsce zamieszkania oceny wsparcia dokonane przez psychologów i pedagogów nie przyniosły istotnych statystycznie różnic dotyczących wszystkich rodzajów wsparcia. Mieszkający na wsi oceniają je podobnie jak badani specjaliści z miasta.

Porównanie ocen wsparcia wewnątrz grupy nauczycieli według kryterium wieku pozwala wyłonić istotne korelacje.

Tabela 17. Wsparcie dostarczane uczniom w opinii nauczycieli a wiek nauczycieli

	Statystyka	
	r	P
Wsparcie indywidualne	,116**	0,000
Wsparcie systemowe	,063**	0,002
Dostarczane wsparcie	,099**	0,000

Oba rodzaje wsparcia (wsparcie indywidualne, wsparcie systemowe) korelują dodatnio z wiekiem nauczycieli – im starsi nauczyciele, tym bardziej pozytywnie oceniają oba rodzaje wsparcia oraz tym wyższy jest wynik ogólny oceny udzielania wsparcia uczniom.

Korelacje, z uwagi na wiek, w grupie pedagogów i psychologów osiągają istotny poziom dla wszystkich badanych zależności.

Tabela 18. Wsparcie dostarczane uczniom w opinii specjalistów a wiek specjalistów

	Statystyka	
	r	P
Wsparcie indywidualne	,135**	0,000
Wsparcie systemowe	,076**	0,001
Dostarczane wsparcie	,118**	0,000

W grupie badanych specjalistów występują dodatnie korelacje związane z wiekiem. Wsparcie indywidualne, systemowe i ogólna ocena wsparcia dostarczanego uczniom są oceniane tym lepiej, im wyższy jest wiek specjalisty.

Kolejną analizowaną zmienną w badaniach na grupie nauczycieli jest stopień awansu zawodowego, który również różnicuje istotnie badaną grupę.

Tabela 19. Wsparcie dostarczane uczniom w opinii nauczycieli a stopień awansu zawodowego nauczycieli

	Nauczyciel stażysta		Nauczyciel kontraktowy		Nauczyciel mianowany		Nauczyciel dyplomowany		Statystyka	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Wsparcie indywidualne	3,71	0,53	3,82	0,36	3,85	0,29	3,84	0,33	13,483	0,004
Wsparcie systemowe	2,85	0,69	2,95	0,66	2,99	0,67	3,04	0,63	14,334	0,002

	Nauczyciel stażysta		Nauczyciel kontraktowy		Nauczyciel mianowany		Nauczyciel dyplomowany		Statystyka	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Dostarczane wsparcie	3,28	0,50	3,39	0,42	3,42	0,40	3,44	0,40	19,875	0,000

Porównanie oceny dostarczanego wsparcia według kryterium stopnia awansu zawodowego wskazuje, że we wszystkich grupach ocena wszystkich rodzajów wsparcia rośnie proporcjonalnie do stopnia awansu nauczyciela (zależności te są liniowe poza jednym wyjątkiem – nauczyciele mianowani w swojej opinii odznaczają się wyższym poziomem wsparcia indywidualnego niż dyplomowani). Różnice w ocenach nauczycieli odnośnie wsparcia indywidualnego i systemowego osiągają poziom istotności statystycznej. Najwyższy poziom przyjmują oceny wsparcia indywidualnego, najniższy – systemowego.

Także długość stażu pracy nauczycieli koreluje z oceną wsparcia dostarczanego uczniom.

Tabela 20. Wsparcie dostarczane uczniom w opinii nauczycieli a staż pracy nauczycieli

	Statystyka	
	r	P
Wsparcie indywidualne	,113**	0,000
Wsparcie systemowe	,078**	0,000
Dostarczane wsparcie	,109**	0,000

Wszystkie rodzaje wsparcia dodatkowo korelują ze stażem pracy nauczycieli – zarówno wsparcie indywidualne, wsparcie systemowe, jak i wsparcie transmitowane. Im dłuższy jest staż pracy nauczyciela, tym lepiej postrzega on wsparcie dla uczniów udzielane przez siebie, wsparcie systemowe oraz ogólne dostarczane wsparcie.

Doświadczenie zawodowe specjalistów również koreluje z ich oceną wsparcia.

Tabela 21. Wsparcie dostarczane uczniom w opinii specjalistów a staż pracy specjalistów

	Statystyka	
	r	P
Wsparcie indywidualne	,139**	0,000
Wsparcie systemowe	,085**	0,000
Transmitowane wsparcie	,126**	0,000

W grupie badanych specjalistów występują dodatnie korelacje wszystkich rodzajów wsparcia ze stażem pracy specjalisty. Im dłuższy staż pracy, tym bardziej pozytywnie jest oceniane wsparcie udzielane uczniom indywidualnie, systemowo oraz w ogólnej ocenie badanych.

Ostatnia z prezentowanych statystyk dotyczy zależności pomiędzy formą zatrudnienia a oceną dostarczanego uczniom wsparcia.

Tabela 22. Wsparcie dostarczane uczniom w opinii nauczycieli a forma zatrudnienia nauczycieli

	Cały etat		Część etatu		Godziny zlecone		Statystyka	
	M	SD	M	SD	M	SD	H	P
Wsparcie indywidualne	3,87	0,40	3,82	0,46	3,54	0,73	39,939	0,000
Wsparcie systemowe	3,18	0,57	3,00	0,62	2,82	0,74	34,216	0,000
Dostarczane wsparcie	3,52	0,41	3,41	0,45	3,18	0,67	40,927	0,000

Wsparcie indywidualne i ogólne udzielane wsparcie jest istotnie wyżej oceniane u nauczycieli zatrudnionych na etacie (całym oraz jego części). Wsparcie systemowe jest najwyższe oceniane u osób na całym etacie, trochę niżej u osób na części etatu i najniższe u tych, którzy pracują w ramach godzin zleconych. Stabilna forma zatrudnienia sprzyja wysokiej ocenie wsparcia zarówno w jego wymiarze indywidualnym, jak systemowym i ogólnym.

Poziom wsparcia dostarczanego przez nauczycieli determinowała również pandemia, która negatywnie wpłynęła na ich relacje towarzyskie.

Tabela 23. Wsparcie dostarczane uczniom w opinii nauczycieli a negatywny wpływ pandemii na życie towarzyskie nauczycieli

	Statystyka	
	Rho	P
Wsparcie indywidualne	-0,038	0,056
Wsparcie systemowe	-.042*	0,037
Transmitowane wsparcie	-.046*	0,022

Im większy negatywny wpływ wywarła pandemia na życie towarzyskie nauczycieli, tym mniejszy poziom dostarczanego wsparcia systemowego oraz ogólnego.

Tabela 24. Wsparcie dostarczane uczniom w opinii specjalistów a negatywny wpływ pandemii na życie towarzyskie specjalistów

	Statystyka	
	Rho	P
Wsparcie indywidualne	-.045*	0,046
Wsparcie systemowe	-.094**	0,000
Transmitowane wsparcie	-.094**	0,000

W grupie specjalistów im większy był wpływ pandemii na życie towarzyskie, tym mniejszy poziom dostarczanego wsparcia systemowego, indywidualnego oraz ogólnego.

Istotne były korelacje między poziomem dostarczanego przez nauczycieli wsparcia a negatywnym wpływem pandemii na ich życie zawodowe.

Tabela 25. Wsparcie dostarczane uczniom w opinii nauczycieli a negatywny wpływ pandemii na życie zawodowe nauczycieli

	Statystyka	
	Rho	P
Wsparcie indywidualne	-.083**	0,000
Wsparcie systemowe	-.052**	0,010
Transmitowane wsparcie	-.068**	0,001

Badani nauczyciele odczuwają istotny wpływ pandemii na ich życie zawodowe i dalej na dostarczane do nich wsparcie. Im większy negatywny wpływ pandemii na życie zawodowe nauczycieli, tym mniejszy poziom dostarczanego wsparcia indywidualnego, systemowego oraz ogólnego.

Także w grupie specjalistów określono istotny wpływ pandemii na życie zawodowe.

Tabela 26. Wsparcie dostarczane uczniom w opinii specjalistów a negatywny wpływ pandemii na życie zawodowe specjalistów

	Statystyka	
	Rho	P
Wsparcie indywidualne	-0,024	0,284
Wsparcie systemowe	-.114**	0,000
Transmitowane wsparcie	-.114**	0,000

Z ocen psychologów i pedagogów wynika, że im większy jest negatywny wpływ pandemii na ich życie zawodowe, tym mniejszy jest poziom dostarczanego przez nich wsparcia systemowego oraz ogólnego.

2. Kapitał podmiotowy nauczycieli i specjalistów

Kapitał podmiotowy nauczycieli i specjalistów zbadano w oparciu o ocenę własnej skuteczności, dystrybucję zasobów, prężność oraz radzenie sobie ze stresem.

Poczucie własnej skuteczności w zakresie wspierania uczniów

Własna skuteczność jest pierwszym czynnikiem ocenianym w ramach kapitału psychologicznego nauczycieli.

Kompetencje do udzielania wsparcia (zmienna kapitał)

Odpowiedzi badanych dotyczące kompetencji do udzielania wsparcia określają przekonanie o sensowności pomagania uczniom doświadczającym problemów, ponieważ osoba udzielająca wsparcia posiada kompetencje/umiejętności służące rozwiązaniu trudności ucznia.

Tabela 27. Kompetencje do udzielania wsparcia – nauczyciele

	N	%
Wyniki niskie	224	9.0
Wyniki przeciętne	1850	74.0
Wyniki wysokie	426	17.0
Ogółem	2500	100.0

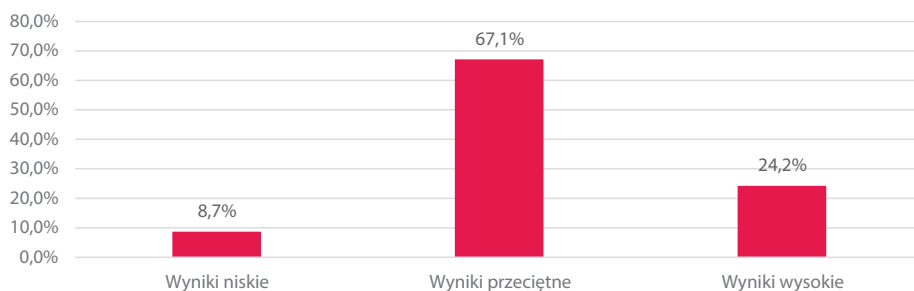


Wykres 5. Kompetencje do udzielania wsparcia – nauczyciele

Ogólną ocenę swoich kompetencji we wspieraniu uczniów opisują nauczyciele jako przeciętną (74,0%). Jako bardzo mało kompetentnych w tej dziedzinie ocenia się 9% specjalistów, natomiast jako bardzo skutecznych – 17%. Wysoki wynik wskazuje, że dana osoba często podejmuje działania wspierające. Cechują ją wytrwałość i konsekwencja w radzeniu sobie z przeszkodami. Niskie wyniki natomiast świadczą o bezradności i wycofaniu, co nie jest pozytywne dla samych nauczycieli oraz ich uczniów. W odniesieniu do danych populacyjnych dotyczy to 62 228 osób.

Tabela 28. Kompetencje do udzielania wsparcia – specjaliści

	N	%
Wyniki niskie	169	8.7
Wyniki przeciętne	1301	67.1
Wyniki wysokie	470	24.2
Ogółem	1940	100.0



Wykres 6. Kompetencje do udzielania wsparcia – specjaliści

W grupie pedagogów i psychologów kompetencje dotyczące wspierania uczniów oceniane są jako przeciętne (67,1% badanych). Wynik wysoki wskazało 24,2% osób, które widzą u siebie potencjał w zakresie wspomaganiania, mają dobrą samoocenę i podejmują aktywności, nawet gdy występują zewnętrzne trudności. Niskie wyniki wskazało 8,7% badanych specjalistów, co oznacza, że odczuwają oni bezradność, w razie trudności wycofują się i nie mają przekonania o swoich kompetencjach. W odniesieniu do danych populacyjnych dotyczyć to może ok. 62 000. osób.

Porównanie poczucia własnej skuteczności według kryteriów płci, wieku, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego w grupie badanych nauczycieli nie ukazało istotnych statystycznie różnic. Jedynie przy zestawieniu poczucia własnej skuteczności i formy zatrudnienia występuje statystycznie istotna różnica.

Tabela 29. Poczucie własnej skuteczności a forma zatrudnienia nauczycieli

	Cały etat		Część etatu		Godziny zlecone		Statystyka	
	M	SD	M	SD	H	p	H	P
Poczucie skuteczności	19,84	4,40	19,76	4,48	18,92	4,40	6,977	0,031

Porównanie poczucia własnej skuteczności i formy zatrudnienia ukazuje istotne statystycznie różnice pomiędzy nauczycielami zatrudnionymi na etacie (całym oraz części) a uzyskującymi niższy wynik nauczycielami pracującymi w ramach godzin zleconych.

Nieznacznie więcej statystycznych różnic występuje w grupie badanych pedagogów i psychologów.

Porównanie oceny własnej skuteczności z uwagi na płeć badanych specjalistów ukazuje różnice na istotnym statystycznie poziomie.

Tabela 30. Poczucie własnej skuteczności a płeć specjalistów

	Kobieta		Mężczyzna		Statystyka	
	M	SD	M	SD	Z	P
Kompetencje	19,87	4,34	18,90	5,03	-2,237	0,025

W grupie specjalistów kobiety istotnie wyżej oceniają własną skuteczność, niż opisują to mężczyźni.

Poczucie własnej skuteczności nie koreluje z wiekiem specjalistów, za to koreluje dodatnio z ich stażem pracy.

Tabela 31. Poczucie własnej skuteczności a wiek specjalistów

	Statystyka	
	r	P
Kompetencje	0,044	0,055

Tabela 32. Poczucie własnej skuteczności a staż pracy specjalistów

	Statystyka	
	R	P
Kompetencje	,048*	0,033

Wśród nauczycieli istotne różnice wystąpiły z uwagi na kryterium formy zatrudnienia, natomiast specjalistów różnicują jedynie płeć i staż pracy, wnosząc istotne korelacje dotyczące poczucia własnej skuteczności.

Zasoby podmiotowe o charakterze zarządzającym

Dystrybucja zasobów podmiotowych – zarządzających (zysków i strat zasobowych) była określana na skali: minimum 5 punktów i maksymalnie 25. Średnia dla całej grupy w zakresie zysków zasobowych wyniosła 17,34, z odchyleniem standardowym 5,25. Określa to, że badani nauczyciele na poziomie nieco ponad średnim zyskali w miesiącu poprzedzającym badanie zasoby pomagające im w zarządzaniu sobą oraz innymi w sytuacjach trudnych. Odczuwanie zysku w podmiotowych zasobach zarządzających pozwala dobrze kierować swoim życiem oraz odpowiednio dobierać działania dla innych.

Tabela 33. Zysk zasobów – nauczyciele

	N	%
Wyniki niskie	385	15.4
Wyniki przeciętne	1756	70.2
Wyniki wysokie	359	14.4
Ogółem	2500	100.0



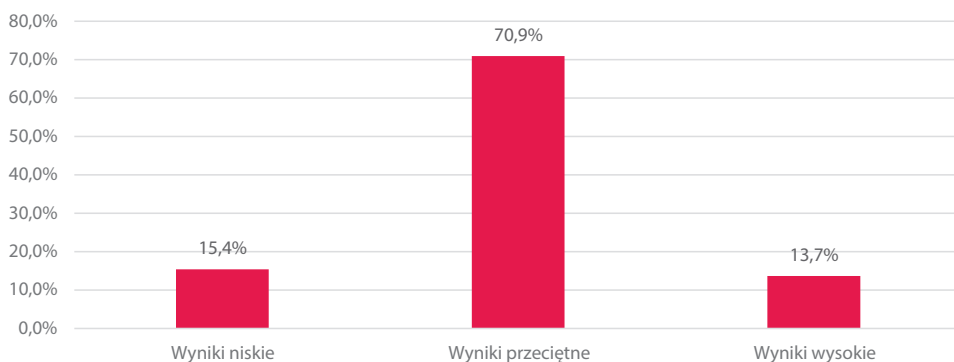
Wykres 7. Zysk zasobów – nauczyciele

W zakresie zysków zasobowych oceny nauczycieli są przede wszystkim przeciętne (70,2%), co wskazuje na to, że badani na poziomie średnim zyskali w okresie miesiąca przed badaniem zasoby pomagające im w zarządzaniu sobą oraz innymi w sytuacjach trudnych. Wysoki poziom zysku zasobów wspierających opisało 14,4% badanych, a niski 15,4% (dane populacyjne wskazują, że niskie zyski zasobowe dotyczyć mogą 106 479 nauczycieli w Polsce).

Wśród badanych specjalistów istnieje podobny rozkład wyników dotyczących zysków zasobów podmiotowych kierujących.

Tabela 34. Zysk zasobów – specjaliści

	N	%
Wyniki niskie	299	15.4
Wyniki przeciętne	1376	70.9
Wyniki wysokie	265	13.7
Ogółem	1940	100.0



Wykres 8. Zysk zasobów – specjaliści

Jak wynika z opinii specjalistów, zysk zasobów podmiotowych kształtuje się na poziomie przeciętnym (70,9%). Wyniki wysokie wskazało 13,7%, a niskie 15,4% pedagogów i psychologów. Oznacza to, że 70,9% psychologów i pedagogów oceniło jako przeciętne

swoje poczucie sprawczości i umiejętności organizacyjne, uznając, że na podobnym do innych ludzi poziomie potrafią zarządzać własnym życiem i odpowiednio dobrać zadania dla uczniów.

Wyniki dotyczące strat zasobów, jakie postrzegają nauczyciele, obrazują tabele i wykres.

Tabela 35. Strata zasobów – nauczyciele

	N	%
Wyniki niskie	893	35.7
Wyniki przeciętne	988	39.5
Wyniki wysokie	619	24.8
Ogółem	2500	100.0



Wykres 8. Strata zasobów – nauczyciele

Wysokie wyniki dotyczące straty zasobów podmiotowych wskazało 24,8%, co oznacza, że ci nauczyciele mogą przeżywać różnorodne trudności zarówno dotyczące swojego funkcjonowania, jak i kierowania innymi. Przeciętne wyniki dotyczą 39,5% badanych nauczycieli, zaś niskie – 35,7%. W odniesieniu do danych populacji nauczycieli w Polsce trudności związane z wysokimi stratami zasobów podmiotowych mogą dotyczyć ok. 247 000 nauczycieli.

Subiektywne poczucie utraty zasobów podmiotowych określili także specjaliści.

Tabela 36. Strata zasobów – specjaliści

	N	%
Wyniki niskie	680	35.1
Wyniki przeciętne	804	41.4
Wyniki wysokie	456	23.5
Ogółem	1940	100.0



Wykres 9. Strata zasobów - specjaliści

35,1% pedagogów i psychologów zadeklarowało, że doznali niewielkich strat zasobów podmiotowych zarządzających. Wyniki przeciętne wskazało 41,4% badanych, a 23,5% specjalistów oceniło swoje straty zasobów jako wysokie. Największa część z badanych specjalistów (41,4%) uznała, że na przeciętnym poziomie potrafią kierować innymi oraz sterować własnym życiem.

Zasoby podmiotowe zarządzające nauczycieli i specjalistów a zmienne demograficzne i psychospołeczne

Zasoby podmiotowe zarządzające nauczycieli i specjalistów zostały poddane analizie statystycznej w relacji do zmiennych demograficznych i psychospołecznych. Poniżej opisano związki, które okazały się istotne.

Stopień awansu zawodowego nauczycieli różnicuje grupę w zakresie straty zasobów podmiotowych.

Tabela 37. Dystrybucja zasobów zarządzających a stopień awansu zawodowego nauczycieli

	Nauczyciel stażysta		Nauczyciel kontraktowy		Nauczyciel mianowany		Nauczyciel dyplomowany		Statystyka	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	P
Zysk zasobów podmiotowych	17,98	5,14	17,33	5,24	17,36	5,08	17,27	5,33	3,613	0,306
Strata zasobów podmiotowych	11,31	7,04	11,71	6,97	12,70	7,20	12,23	6,79	7,925	0,048

Najwyższych strat zasobowych doświadczają nauczyciele mianowani i dyplomowani, a najniższych – stażyści i kontraktowi. Zyski zasobowe nie różnią się istotnie wśród nauczycieli z różnym stopniem awansu zawodowego.

Tabela 38. Związki między dystrybucją zasobów zarządzających nauczycieli a ich wiekiem

	Statystyka	
	R	P
Zysk zasobów podmiotowych	-0,030	0,134
Strata zasobów podmiotowych	,042*	0,037

Wśród nauczycieli zaznacza się słaba dodatnia korelacja straty zasobów podmiotowych z wiekiem. Dystrybucja zasobów nauczycieli jest związana z ich wiekiem. Im wyższy wiek badanych, tym bardziej wzrasta poczucie straty zasobów. Nie wystąpił istotny związek pomiędzy wiekiem a zyskiem zasobów.

Podobnie kształtuje się również zależność między stażem pracy a dystrybucją zasobów.

Tabela 39. Związki między dystrybucją zasobów zarządzających nauczycieli a ich stażem pracy

	Statystyka	
	r	P
Zysk zasobów podmiotowych	-0,019	0,352
Strata zasobów podmiotowych	,043*	0,033

W badanej grupie nauczycieli strata zasobów podmiotowych dodatnio koreluje ze stażem pracy, co oznacza, że im dłuższy okres zatrudnienia, tym bardziej doświadczana jest strata zasobów.

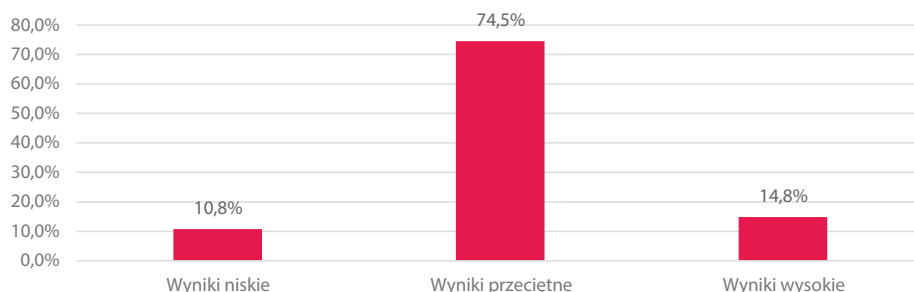
W grupie specjalistów nie pojawiły się istotne statystycznie związki w zakresie dystrybucji zasobów podmiotowych. Nie znaleziono żadnych istotnych korelacji pomiędzy zmiennymi demograficznymi i społecznymi a doświadczaniem zysków lub straty zasobów wśród specjalistów.

Prężność

Badanie prężności określa mechanizm samoregulacji, który pozwala radzić sobie w trudnych sytuacjach i sprzyja adaptacji. Prężność psychiczna umożliwia wytrwałe działania w sytuacjach trudnych, znoszenie negatywnych emocji i elastyczne przystosowanie. Czynniki te badano analizując czynniki, które się na niego składają. Pierwszym z nich jest optymistyczne nastawienie i energia.

Tabela 40. Prężność – Optymistyczne nastawienie i energia – nauczyciele

	N	%
Wyniki niskie	269	10.8
Wyniki przeciętne	1862	74.5
Wyniki wysokie	369	14.8
Ogółem	2500	100.0

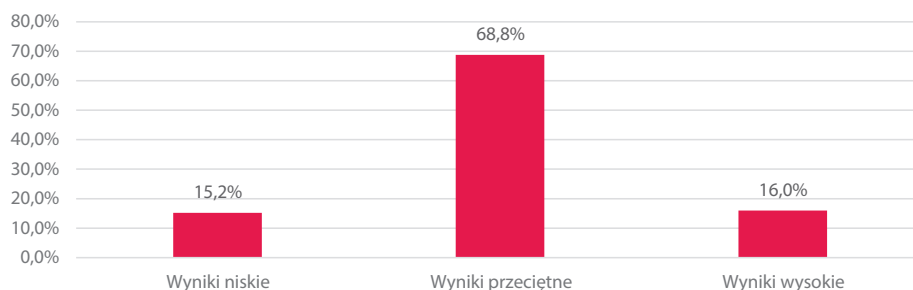


Wykres 10. Prężność – Optymistyczne nastawienie i energia – nauczyciele

Zdecydowana większość (74,5%) badanych nauczycieli określa poziom swojego optymistycznego nastawienia i energii jako przeciętny. Niewielki procent badanych uznaje, że ma niski poziom optymizmu i energii (10,8%), a 14,8% jest przekonana o swoim wyższym niż średnia optymistycznym nastawieniu. Jeżeli jednak odniesiemy te dane do całej populacji nauczycieli w Polsce, to niski poziom energii i optymizmu może dotyczyć ok. 75 000 nauczycieli.

Tabela 41. Prężność – Optymistyczne nastawienie i energia – specjaliści

	N	%
Wyniki niskie	295	15.2
Wyniki przeciętne	1335	68.8
Wyniki wysokie	310	16.0
Ogółem	1940	100.0

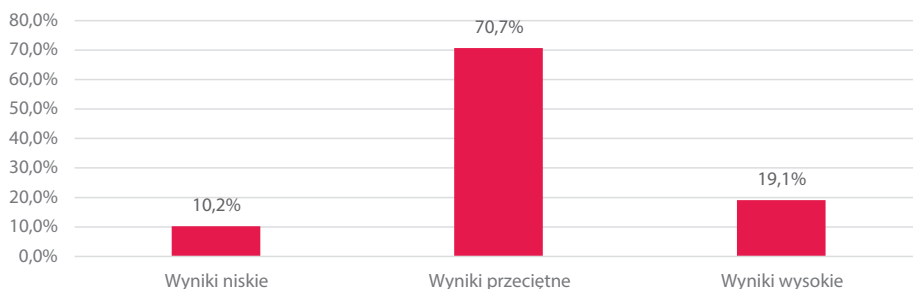


Wykres 11. Prężność – Optymistyczne nastawienie i energia – specjaliści

Badani specjaliści postrzegają swoją energię i optymizm na przeciętnym poziomie (68,8%), niemal równoliczne są grupy z wynikami niskimi (15,2%) i wysokimi (16,0%). Kolejnymi czynnikami prężności są wytrwałość i determinacja w działaniu.

Tabela 42. Prężność – Wytrwałość i determinacja w działaniu – nauczyciele

	N	%
Wyniki niskie	256	10.2
Wyniki przeciętne	1767	70.7
Wyniki wysokie	477	19.1
Ogółem	2500	100.0

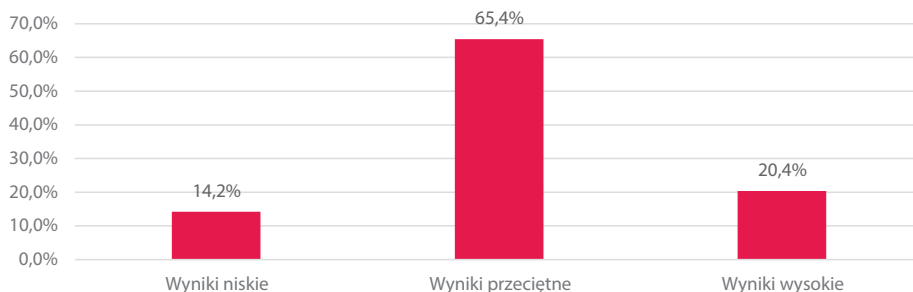


Wykres 12. Prężność - Wytrwałość i determinacja w działaniu - nauczyciele

Większość z badanych nauczycieli (70,7%) określiła jako przeciętną swoją wytrwałość, a niemal co piąty z nich (19,1%) postrzega samego siebie jako osobę bardzo zdeterminowaną, konsekwentną i wytrwałą: wyniki niskie uzyskało 70 525, wyniki przeciętne: 488 835, a wyniki wysokie: 132 062.

Tabela 43. Prężność – Wytrwałość i determinacja w działaniu – specjaliści

	N	%
Wyniki niskie	276	14.2
Wyniki przeciętne	1268	65.4
Wyniki wysokie	396	20.4
Ogółem	1940	100.0

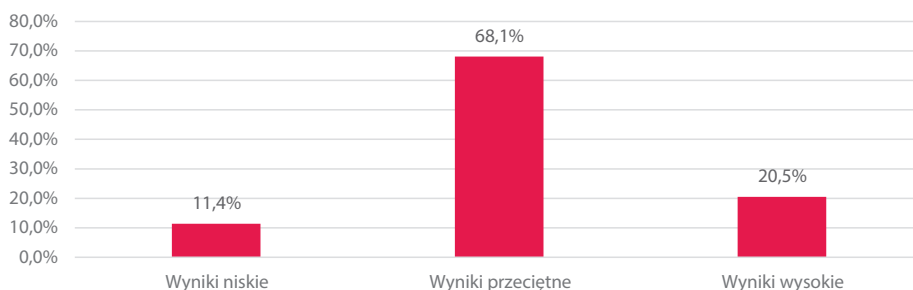


Wykres 13. Prężność – Wytrwałość i determinacja w działaniu – specjaliści

Także wśród badanych specjalistów co piąta osoba postrzega siebie jako wytrwałą i konsekwentną (20,4%), lecz najliczniej reprezentowana jest grupa z wynikami przeciętymi w obrębie tego czynnika (65,4%).

Tabela 44 Prężność – Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia – nauczyciele

	N	%
Wyniki niskie	285	11.4
Wyniki przeciętne	1703	68.1
Wyniki wysokie	512	20.5
Ogółem	2500	100.0

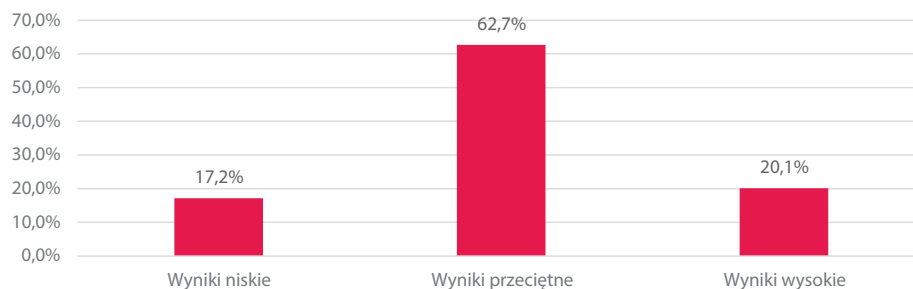


Wykres 14. Prężność – Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia - nauczyciele

Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia w wysokim stopniu dostrzega u siebie 20,5% badanych nauczycieli. Większość ocenia te czynniki jako przeciętne (68,1%), a jedynie 11,4% wskazała wartości niskie.

Tabela 45. Prężność – Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia – specjaliści

	N	%
Wyniki niskie	333	17.2
Wyniki przeciętne	1217	62.7
Wyniki wysokie	390	20.1
Ogółem	1940	100.0

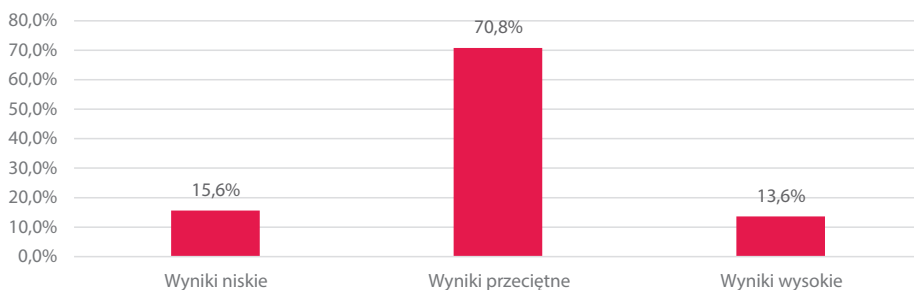


Wykres 15. Prężność – Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia – specjaliści

Podobnie jak w grupie nauczycieli, w grupie specjalistów odnotowano dużo wyników wysokich (20,1%). Mniej pedagogów i psychologów oceniło z kolei swoje poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia jako przeciętne (62,7%), nieco więcej (17,2%) jako niskie.

Tabela 46. Prężność – Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu – nauczyciele

	N	%
Wyniki niskie	390	15.6
Wyniki przeciętne	1770	70.8
Wyniki wysokie	340	13.6
Ogółem	2500	100.0

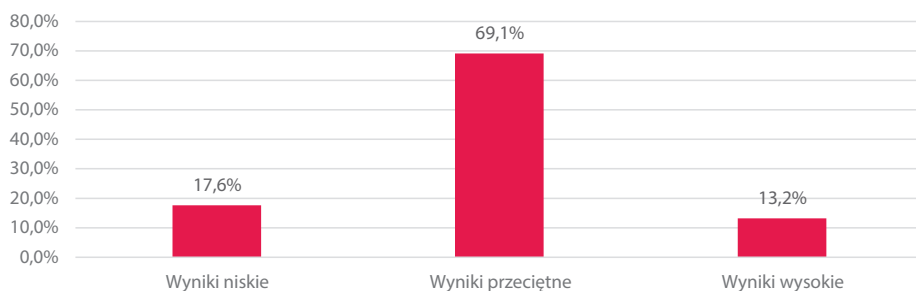


Wykres 16. Prężność - Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu – nauczyciele

Nauczyciele w zadowalający sposób radzą sobie z trudnymi emocjami i oceniają swoje kompetencje na przeciętnym poziomie (70,8%). Niewielki procent postrzega siebie jako bardzo kompetentnych i sprawnych w tolerowaniu negatywnych emocji (13,6%), również nieliczni (15,6%) bardzo nisko oceniają swoje możliwości w tym obszarze.

Tabela 47. Prężność – Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu – specjaliści

	N	%
Wyniki niskie	342	17.6
Wyniki przeciętne	1341	69.1
Wyniki wysokie	257	13.2
Ogółem	1940	100.0

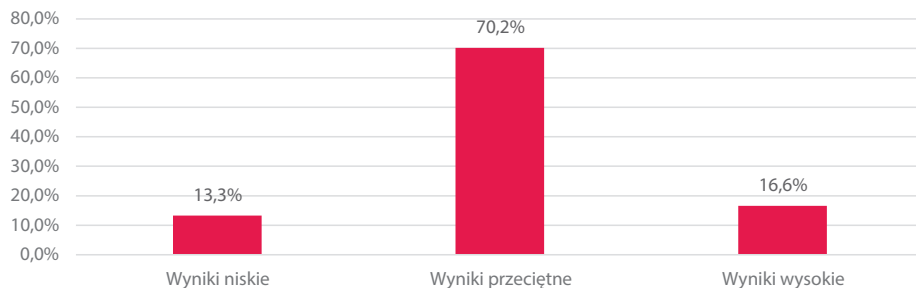


Wykres 17. Prężność - Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu – specjaliści

Specjaliści najczęściej opisywali swoje kompetencje osobiste i tolerancję negatywnego afektu jako przeciętne. Wysokie wyniki wskazało tylko 13,2%, a jako niskie określili swoje umiejętności radzenia sobie z emocjami i kompetencje osobiste 17,6% pedagogów i psychologów.

Tabela 48. Prężność – ogółem –nauczyciele

	N	%
Wyniki niskie	332	13.3
Wyniki przeciętne	1754	70.2
Wyniki wysokie	414	16.6
Ogółem	2500	100.0



Wykres 18. Prężność – ogółem – nauczyciele

Podsumowaniem analizy poszczególnych czynników jest ogólny wynik uzyskany dla prężności. Wśród badanych nauczycieli większość osiągnęła wyniki przeciętne – 70,2%. Nauczyciele określili się jako osoby o umiarkowanej energii i otwartości, które zazwyczaj realizują swoje cele. Mają poczucie swoich kompetencji i skuteczności na średnim poziomie i są raczej optymistycznie nastawieni do przyszłości. Radzą sobie z nieprzyjemnymi emocjami w zadowalający sposób. Wyniki wysokie osiągnęło 16,6%, co wskazuje, że ci nauczyciele są osobami energicznymi, optymistycznie nastawionymi do przyszłości, wytrwałymi w działaniu, zdeterminowanymi w osiąganiu celów, otwartymi na nowe

doświadczenia, z poczuciem humoru. Posiadają oni wysokie kompetencje osobiste, w tym poczucie własnej skuteczności i umiejętność kontrolowania swoich emocji. 13,3% nauczycieli osiągnęło wyniki niskie w zakresie prężności. Są to osoby o niskiej energii, raczej pesymistycznie nastawione do przyszłości. Nauczyciele z tej grupy w małym stopniu realizują zaplanowane cele, brakuje im determinacji w działaniu. Przejawiają niską tolerancję na trudne emocje i mają niskie poczucie własnej skuteczności.

Tabela 49. Prężność ogółem – specjaliści

	N	%
Wyniki niskie	246	12.7
Wyniki przeciętne	1363	70.3
Wyniki wysokie	331	17.1
Ogółem	1940	100.0



Wykres 19. Prężność – ogółem – specjaliści

W ogólnym wyniku psychologowie i pedagodzy w większość ocenili swoją prężność jako przeciętną (70,3%). Oznacza to, że są osobami o umiarkowanej energii i otwartości. Cechują ich raczej optymistyczne nastawienie i poczucie kompetencji i skuteczności w działaniu na przeciętnym poziomie. Wyniki wysokie ma 17,1%, co wskazuje, że ci specjaliści są osobami wytrwałymi w działaniu, pełnymi determinacji i optymistycznie nastawionymi do przyszłości. Są otwarci na nowe doświadczenia, z poczuciem humoru, potrafią kontrolować swoje emocje.

Z kolei 12,7% specjalistów osiągnęło wyniki niskie w zakresie prężności. Są to osoby o niskiej energii i poczuciu własnej skuteczności, raczej pesymistycznie nastawione do przyszłości. Te osoby w małym stopniu realizują zaplanowane cele, mają małą determinację w działaniu i niską tolerancję na trudne emocje.

Prężność nauczycieli i specjalistów azmiennie demograficzne i psychospołeczne

Prężność nauczycieli i specjalistów analizowano także w relacji do zmiennych demograficznych i psychospołecznych. Opisano te związki, które osiągnęły poziom istotności statystycznej.

Porównanie prężności nauczycieli z uwagi na płeć wskazuje na różnice na poziomie istotnym statystycznie w wielu skalach opisujących poszczególne czynniki.

Tabela 50. Porównanie nauczycieli: kobiet i mężczyzn pod względem prężności

	Kobieta		Mężczyzna		Statystyka	
	M	SD	M	SD	Z	P
Optymistyczne nastawienie i energia	3,11	0,54	3,15	0,58	-1,984	0,047
Wytrwałość i determinacja w działaniu	3,15	0,55	3,15	0,62	-0,560	0,575
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	3,06	0,61	3,17	0,66	-4,144	0,000
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,81	0,72	3,00	0,70	-5,180	0,000
SPP-18	54,80	9,41	56,19	10,22	-3,528	0,000

Porównanie czynników dotyczących prężności wskazuje, że mężczyźni cechuje istotnie wyższy poziom optymistycznego nastawienia i energii oraz poczucia humoru i otwartości na nowe doświadczenia. Z kolei kobiety posiadają istotnie wyższy poziom kompetencji osobistych i tolerancji negatywnego afektu. Mężczyźni posiadają wyższy wynik ogólny w skali SPP-18.

Mężczyźni – nauczyciele mają istotnie wyższe poczucie swojej prężności ogólnej, są bardziej optymistycznie nastawieni, otwarci na nowe doświadczenia i mają większe poczucie humoru, natomiast kobiety widzą u siebie wyższe kompetencje osobiste i tolerancję na trudne emocje.

Podobne porównanie zostało dokonane w grupie pedagogów i psychologów.

Tabela 51. Porównanie specjalistów: kobiet i mężczyzn pod względem prężności

	Kobieta		Mężczyzna		Statystyka	
	M	SD	M	SD	Z	P
Optymistyczne nastawienie i energia	3,17	0,51	3,03	0,68	-2,175	0,030
Wytrwałość i determinacja w działaniu	3,19	0,53	3,02	0,68	-3,201	0,001
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	3,11	0,58	3,09	0,69	-0,152	0,879
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,92	0,65	2,92	0,75	-0,445	0,656
SPP-18	55,92	8,67	54,26	11,41	-1,352	0,176

W grupie specjalistów kobiety osiągają istotnie wyższy wynik w czynnikach optymistyczne nastawienie i energia oraz wytrwałość i determinacja. Pozostałe wymiary nie różnią się na poziomie statystycznie istotnym. Oznacza to, że opinie zarówno kobiet, jak i mężczyzn są podobne w odniesieniu do większości czynników. Kobiety są jednak istotnie bardziej energiczne, wytrwałe, zdeterminowane i optymistycznie nastawione.

Analiza korelacyjna wykazała istnienie dodatnich związków między wiekiem nauczycieli a ich prężnością.

Tabela 52. Związek między prężnością nauczycieli a wiekiem

	Statystyka	
	R	P
Optymistyczne nastawienie i energia	0,020	0,329
Wytrwałość i determinacja w działaniu	,044*	0,028
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	-0,019	0,355
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	,041*	0,040
SPP-18	0,026	0,194

Wiek dodatnio koreluje z czynnikami Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia oraz Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu. Im starszy nauczyciel, tym bardziej czuje się otwarty na nowości, obdarzony poczuciem humoru, odporny na trudne emocje oraz kompetentny.

Tabela 53. Związek między prężnością specjalistów a wiekiem

	Statystyka	
	R	P
Optymistyczne nastawienie i energia	,051*	0,026
Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,028	0,217
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	0,028	0,220
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,037	0,100
SPP-18	0,042	0,067

W opisie związku prężności i wieku specjalistów jedynie wymiar Optymistyczne nastawienie i energia osiągnął poziom istotny statystycznie. Wraz z wiekiem wzrastają energia i postawa optymizmu. Z długością stażu pracy nauczycieli dodatnio koreluje jedynie wymiar Wytrwałość i determinacja w działaniu, wskazując, że dłuższy staż zawodowy sprzyja konsekwencji i wytrwałości w pracy.

Tabela 54. Związek między prężnością nauczycieli a stażem pracy

	Statystyka	
	r	P
Optymistyczne nastawienie i energia	0,006	0,763
Wytrwałość i determinacja w działaniu	,047*	0,020
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	-0,034	0,087
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	0,034	0,092
SPP-18	0,017	0,405

Statystycznie istotny związek wskazuje nasilenie wraz z wiekiem wytrwałości i determinacji w działaniu. Pozostałe czynniki nie wskazują na istotne związki.

Porównania pod względem prężności nauczycieli zatrudnionych w różnych formach ujawniają statystycznie istotne różnice na poziomie ogólnego wyniku, jak i we wszystkich wymiarach.

Tabela 55. Porównanie nauczycieli w różnych formach zatrudnienia pod względem prężności

	Cały etat		Część etatu		Godziny zlecone		Statystyka	
	M	SD	M	SD	M	SD	H	P
Optymistyczne nastawienie i energia	3,16	0,52	3,18	0,47	2,97	0,66	7,272	0,026
Wytrwałość i determinacja w działaniu	3,18	0,54	3,19	0,51	2,98	0,66	6,559	0,038
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	3,10	0,59	3,20	0,51	2,97	0,66	9,940	0,007
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	2,92	0,66	2,99	0,59	2,75	0,75	6,263	0,044
SPP-18	55,80	8,96	56,61	7,96	52,64	10,68	8,717	0,013
SPP-18			55,92	8,67	54,26	11,41	-1,352	0,176

Wynik w skalach optymistyczne nastawienie i energia, wytrwałość i determinacja w działaniu, kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu oraz wynik ogólny w skali SPP-18 jest istotnie wyższy u osób na etacie (całym oraz części), niż pracujących w ramach godzin zleconych. Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia jest najwyższe u osób na części etatu, niżej plasują się osoby na całym etacie, najniższe te, które pracują w ramach godzin zleconych.

Radzenie sobie ze stresem

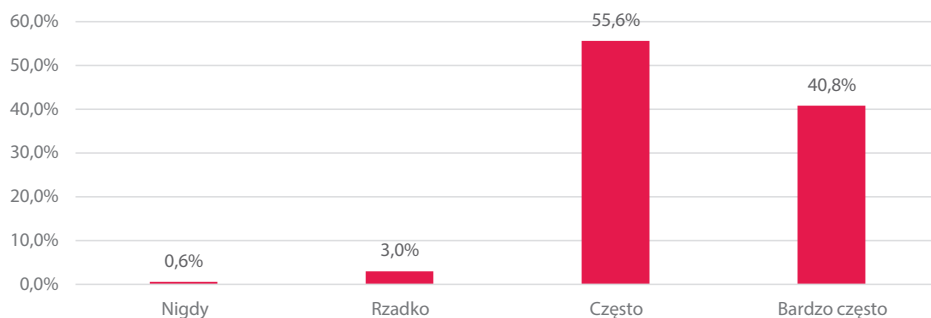
Następnym aspektem dotyczącym kapitału psychologicznego badanych nauczycieli jest radzenie sobie ze stresem. W badaniu kwestionariuszem Mini-Cope opisano czternaście strategii radzenia sobie ze stresem. W grupie badanych nauczycieli czynniki radzenia sobie ze stresem opisano dla każdej strategii na skali: *nigdy*, *rzadko*, *często* i *bardzo często*.

Tabela 57 oraz zamieszczone poniżej wykresy ilustrują rozkład wyników dla każdej strategii.

Tabela 56. Strategie radzenia sobie ze stresem – nauczyciele

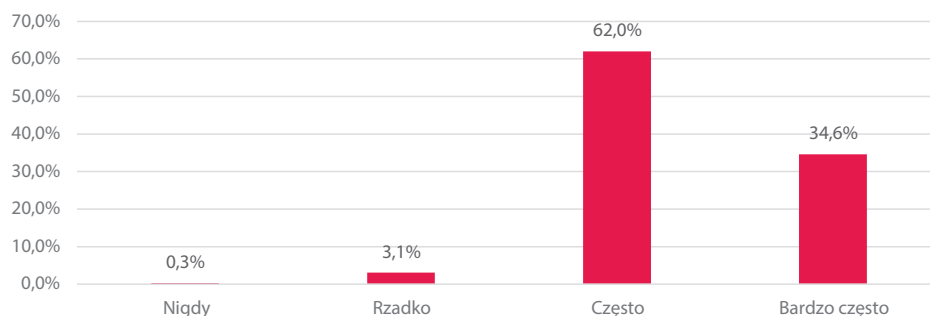
Strategia		N	%
Aktywne radzenie sobie	Nigdy	14	0,6
	Rzadko	76	3,0
	Często	1391	55,6
	Bardzo często	1019	40,8
Planowanie	Nigdy	8	0,3
	Rzadko	77	3,1
	Często	1551	62,0
	Bardzo często	864	34,6
Pozytywne przewartościowanie	Nigdy	30	1,2
	Rzadko	293	11,7
	Często	1649	66,0
	Bardzo często	528	21,1
Akceptacja	Nigdy	16	0,6
	Rzadko	193	7,7
	Często	1749	70,0
	Bardzo często	542	21,7
Poczucie humoru	Nigdy	275	11,0
	Rzadko	1348	53,9
	Często	804	32,2
	Bardzo często	73	2,9
Zwrot ku religii	Nigdy	557	22,3
	Rzadko	625	25,0
	Często	850	34,0
	Bardzo często	468	18,7
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	Nigdy	66	2,6
	Rzadko	417	16,7
	Często	1473	58,9
	Bardzo często	544	21,8

Strategia		N	%
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	Nigdy	69	2,8
	Rzadko	443	17,7
	Często	1548	61,9
	Bardzo często	440	17,6
Odwracanie uwagi	Nigdy	71	2,8
	Rzadko	557	22,3
	Często	1552	62,1
	Bardzo często	320	12,8
Zaprzeczanie	Nigdy	863	34,5
	Rzadko	1252	50,1
	Często	347	13,9
	Bardzo często	38	1,5
Wylądowanie	Nigdy	146	5,8
	Rzadko	873	34,9
	Często	1335	53,4
	Bardzo często	146	5,8
Zażywanie substancji psychoaktywnych	Nigdy	1995	79,8
	Rzadko	405	16,2
	Często	79	3,2
	Bardzo często	21	0,8
Zaprzestanie działań	Nigdy	883	35,3
	Rzadko	1410	56,4
	Często	192	7,7
	Bardzo często	15	0,6
Obwinianie siebie	Nigdy	387	15,5
	Rzadko	1256	50,2
	Często	740	29,6
	Bardzo często	117	4,7



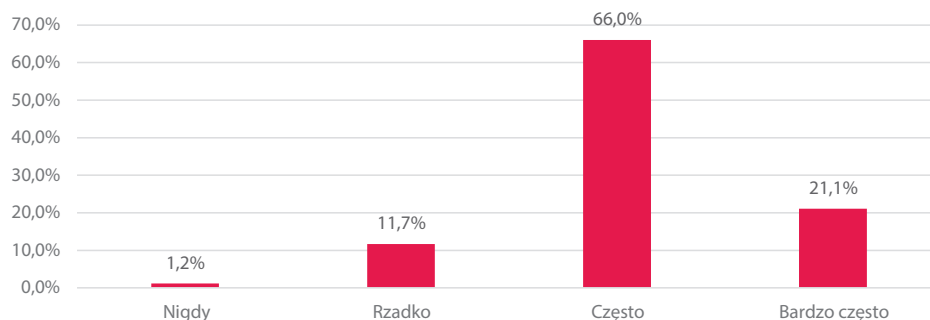
Wykres 20. Aktywne radzenie sobie – nauczyciele

Nauczyciele, którzy aktywnie radzą sobie ze stresem, starają się rozwiązać sytuację trudną, podejmując różne działania, aby poradzić sobie z problemem. Taką strategię radzenia sobie ze stresem często stosuje 55,6% nauczycieli, natomiast bardzo często 40,8% z nich. 3,6% nauczycieli nie stosuje strategii aktywnego radzenia sobie ze stresem nigdy albo robi to rzadko.



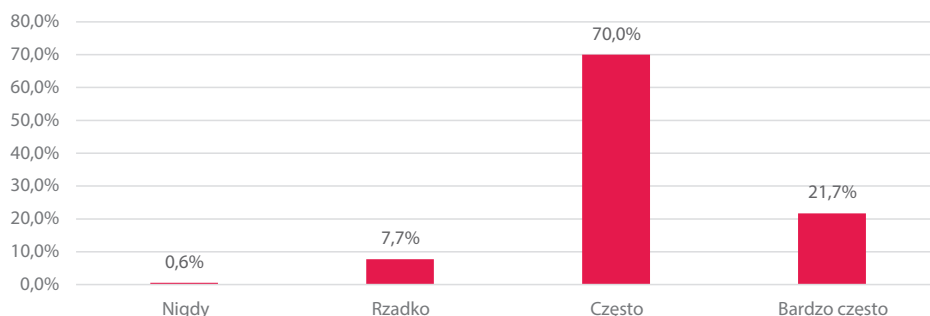
Wykres 21. Planowanie – nauczyciele

Nauczyciele stosujący strategię planowania w radzeniu sobie ze stresem planują, jak rozwiązać sytuację trudną, i rozważają kroki, które są niezbędne, by dojść do celu. Wśród nauczycieli 62,0% często planuje, natomiast bardzo często stosuje tę strategię 34,6%, co świadczy o zadaniowym podejściu do problemów. Tylko 3,4% nauczycieli nie stosuje nigdy strategii planowania lub stosuje ją rzadko.



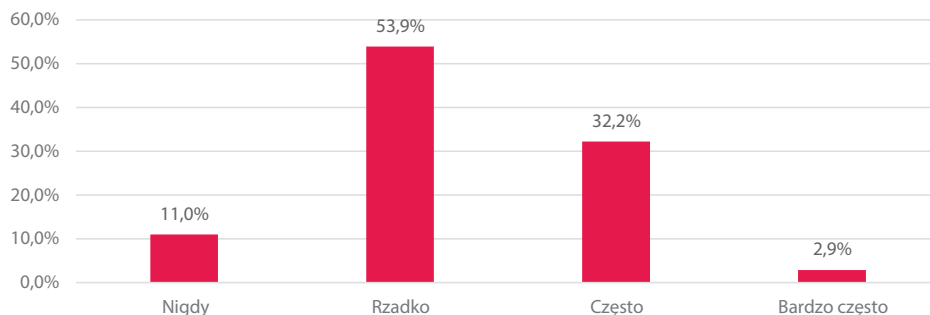
Wykres 22. Pozytywne przewartościowanie – nauczyciele

Wśród badanych nauczycieli 66,7% stosuje taką strategię często, a 21,1% bardzo często. 12,9% nauczycieli nie stosuje takiej strategii radzenia sobie ze stresem lub stosuje ją rzadko. Osoba stosująca strategię pozytywnego przewartościowania w radzeniu sobie ze stresem podejmuje różne działania, aby zobaczyć sytuację z jak najlepszej perspektywy.



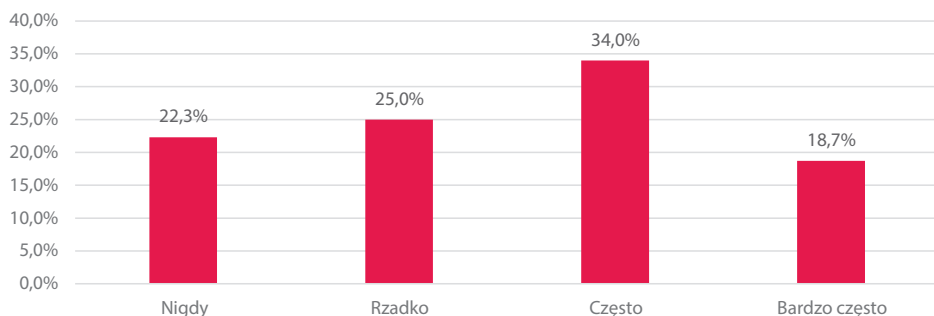
Wykres 23. Akceptacja – nauczyciele

Nauczyciele stosujący strategię akceptacji w radzeniu sobie ze stresem starają się zaakceptować sytuację jako już zaistniałą i uczą się z tym żyć. Taką strategię radzenia sobie ze stresem jako częstą zadeklarowało 70,0% nauczycieli, a 21,7% stosuje ją bardzo często. 8,3% nauczycieli nie stosuje tej strategii nigdy lub stosuje ją rzadko.



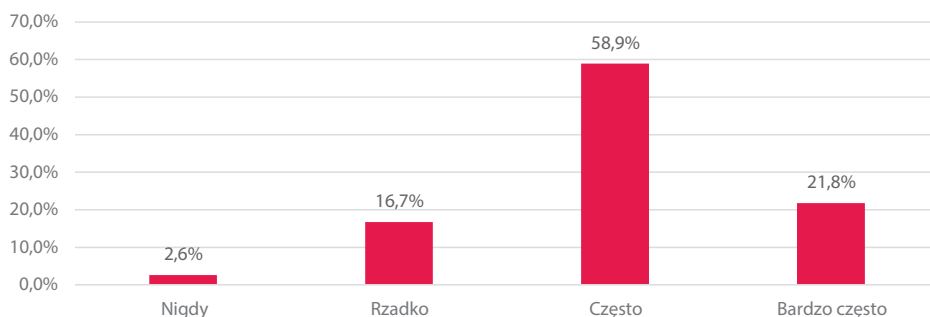
Wykres 24. Poczucie humoru – nauczyciele

Strategię poczucia humoru w radzeniu sobie ze stresem stosuje często 32,2% nauczycieli, a bardzo często 2,9%. Rzadko lub nigdy sięga po nią 64,9%. Stosowanie tej strategii oznacza żartowanie na temat stresującej sytuacji, jak i traktowanie radzenia sobie z nią w kategorii zabawy. Jest to jedna z mniej popularnych wśród nauczycieli strategii.



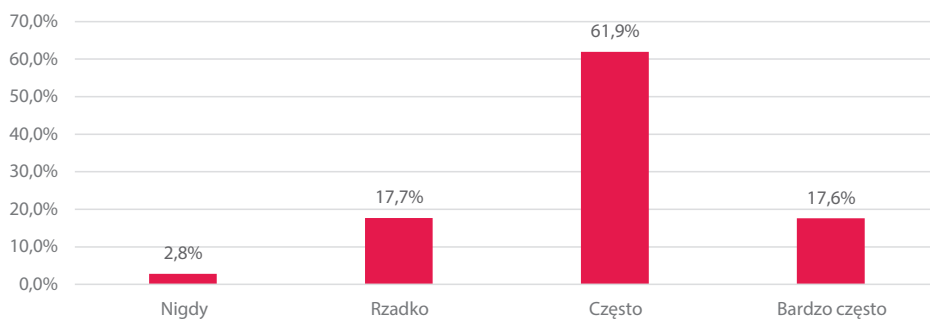
Wykres 25. Zwrot ku religii – nauczyciele

Wśród badanych nauczycieli strategię zwrotu ku religii często stosuje 34,0%, a bardzo często – 18,7%. Zwrot ku religii jest strategią stosowaną rzadko lub wcale przez 47,3% nauczycieli. W ten sposób szuka się ukojenia w religii lub swojej wierze w sytuacjach stresujących. Osoby te modlą się lub medytując chcą poradzić sobie ze stresem.



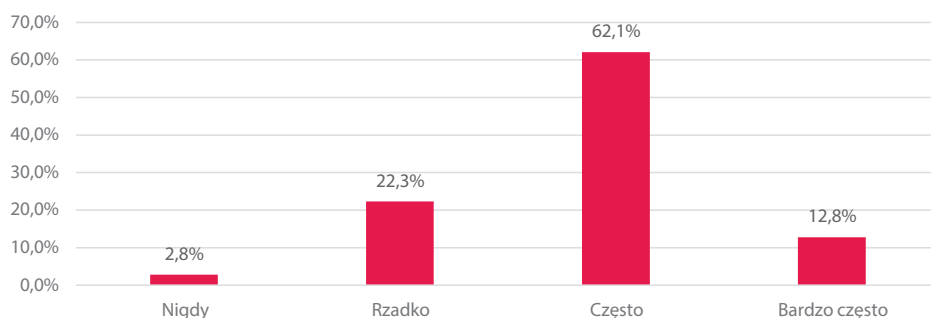
Wykres 26. Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego – nauczyciele

Strategię poszukiwania wsparcia emocjonalnego w sytuacjach stresowych często stosuje 58,9% nauczycieli, bardzo często 21,8%, rzadko lub nigdy 19,3%. Nauczyciel, który poszukuje wsparcia, stara się uzyskać od innych otuchę i zrozumienie.



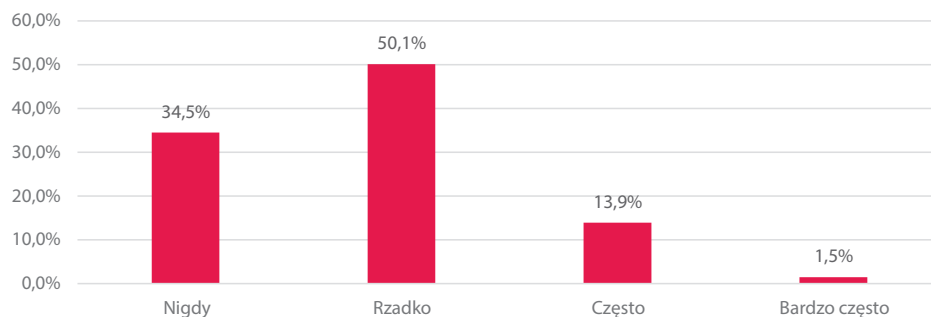
Wykres 27. Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego – nauczyciele

Osoba stosująca strategię poszukiwania wsparcia instrumentalnego w radzeniu sobie ze stresem stara się o uzyskanie pomocy i rady i otrzymuje ją. Strategię tę wielu nauczycieli stosuje często (61,9%), mniej z nich bardzo często (17,6%). 17,7% nauczycieli rzadko poszukuje porady i pomocy u innych w sytuacjach stresowych, a 2,8% – nigdy.



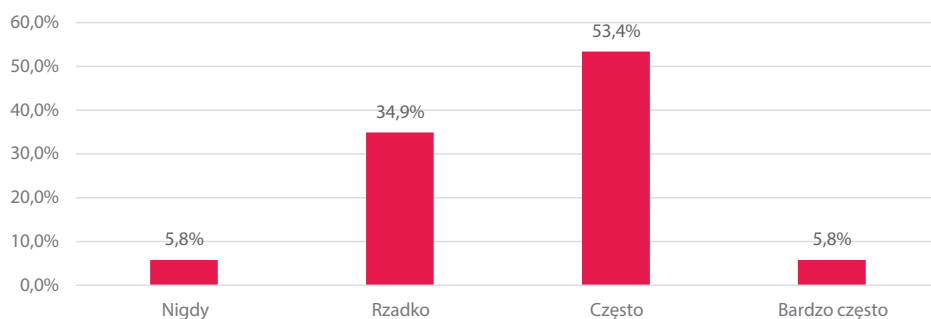
Wykres 28. Odwracanie uwagi – nauczyciele

Odwracanie uwagi polega na zajmowaniu się innymi czynnościami, aby nie myśleć o sytuacji trudnej. Jako strategię radzenia sobie ze stresem często stosuje to 62,1% badanych nauczycieli, a bardzo często 12,8%, czyli należy ona do tych częściej stosowanych. 22,3% sięga po tę strategię rzadko, a 2,8%% nigdy.



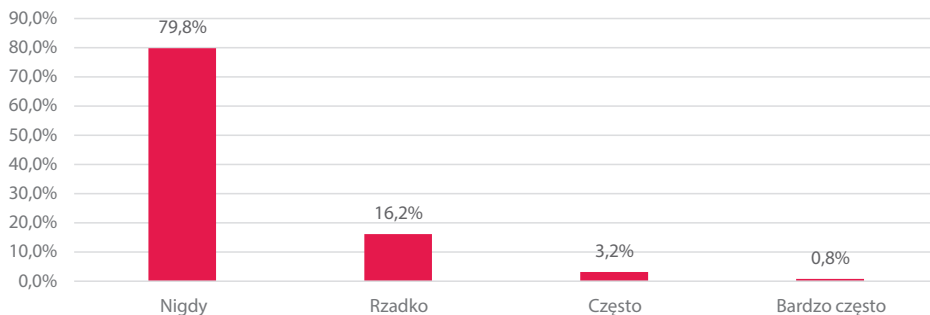
Wykres 29. Zaprzeczanie – nauczyciele

Strategia zaprzeczania w radzeniu sobie ze stresem polega na wypieraniu tego, że sytuacja trudna się wydarzyła. Jest rzadko stosowana przez nauczycieli. Często wykorzystuje ją tylko 13,9%, a bardzo często 1,5% z nich. Blisko połowa nauczycieli (50,1%) stosuje strategię zaprzeczania rzadko, a 34,5% nigdy.



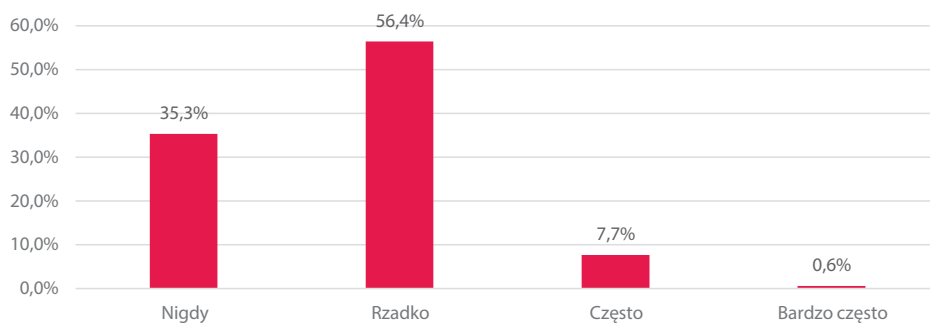
Wykres 30. Wyładowanie – nauczyciele

Strategia wyładowania w radzeniu sobie ze stresem wiąże się z ujawnianiem przykrych emocji, tj. irytacji, złości, w sytuacjach stresowych. Ponad połowa badanych nauczycieli (53,4%) stosuje taką strategię często, a 5,8% bardzo często. Rzadko stosuje ją 34,9% nauczycieli, a 5,8% deklaruje niestosowanie takiej strategii radzenia sobie ze stresem.



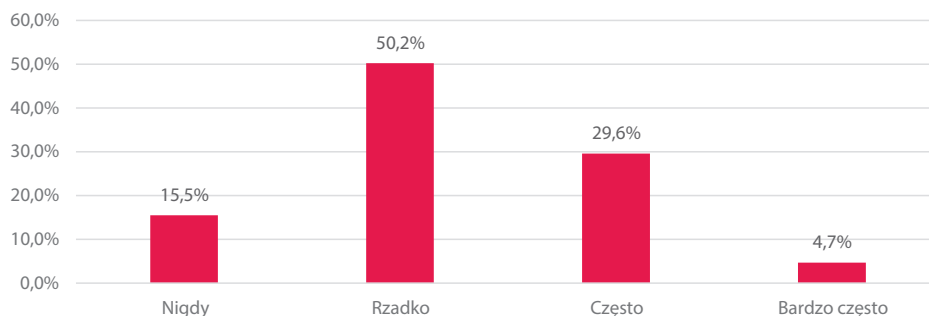
Wykres 31. Zazywanie substancji psychoaktywnych – nauczyciele

Osoby stosujące strategię zazywania substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem piją alkohol i/lub zazywają inne środki psychoaktywne, aby nie myśleć o sytuacji trudnej i stłumić nieprzyjemne emocje, których doświadczają w związku z sytuacją stresową. Zdecydowana większość badanych nauczycieli (79,8%) nie stosuje jej nigdy, zaś 16,2% rzadko. Tylko 0,8% zadeklarowało stosowanie takiej strategii bardzo często, a 3,2% – często.



Wykres 32. Zaprzestanie działań – nauczyciele

Zaprzestanie działań jako strategia radzenia sobie ze stresem oznacza, że osoba rezygnuje z poradzenia sobie z sytuacją trudną, jak i z wszelkich działań zmierzających do rozwiązania problemu. Ponad jedna trzecia (35,3%) badanych nauczycieli wskazało, że nigdy nie stosuje takiej strategii, natomiast ponad połowa (56,4%) stosuje ją rzadko. Tylko 7,7% z nich przyznaje się do częstego stosowania takiej strategii, a 0,6% – bardzo częstego.



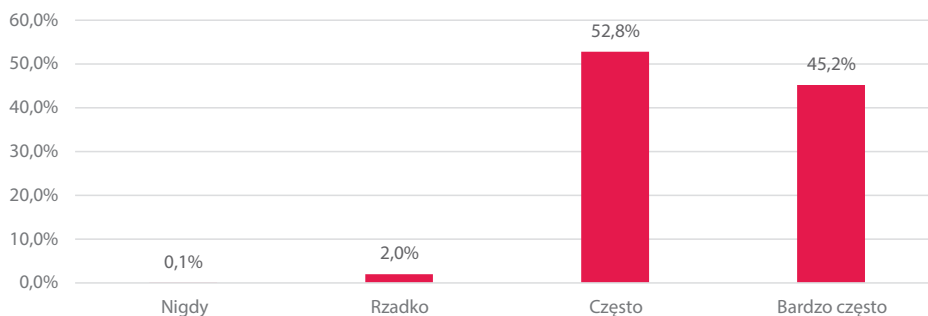
Wykres 33. Obwinianie siebie – nauczyciele

Strategia obwiniania siebie w radzeniu sobie ze stresem polega na krytykowaniu siebie i przypisywaniu sobie winy za sytuację trudną. Ponad połowa badanych nauczycieli (50,2%) stosuje taką strategię rzadko, a 15,5% – nigdy. 29,6% stosuje strategię obwiniania siebie często, a 4,7% – bardzo często.

Kolejne analizy dotyczą radzenia sobie ze stresem w obrębie czynników nadrzędnych. Dzięki temu ustalono, w jakim stopniu nauczyciele stosują styl radzenia sobie ze stresem oparty o aktywne radzenie sobie, polegający na bezradności, poszukiwaniu wsparcia oraz unikaniu. Wyniki przedstawiają tabela 58 oraz wykresy 34–37.

Tabela 57. Czynniki nadrzędne w radzeniu sobie ze stresem – nauczyciele

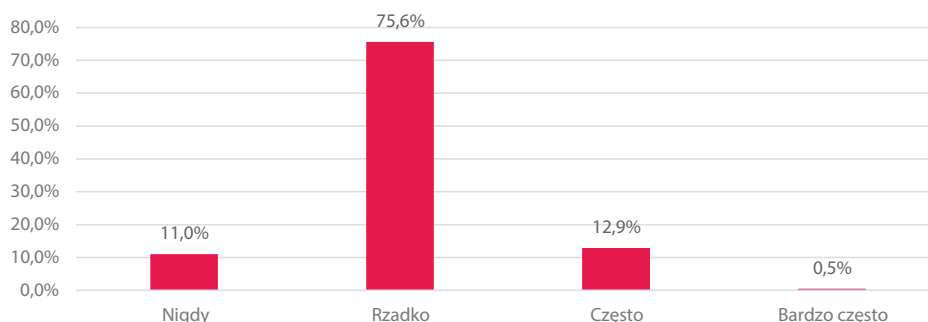
Strategia		N	%
Aktywne radzenie sobie	Nigdy	3	0,1
	Rzadko	49	2,0
	Często	1319	52,8
	Bardzo często	1129	45,2
Bezradność	Nigdy	275	11,0
	Rzadko	1890	75,6
	Często	322	12,9
	Bardzo często	13	0,5
Poszukiwanie wsparcia	Nigdy	37	1,5
	Rzadko	302	12,1
	Często	1504	60,2
	Bardzo często	657	26,3
Unikanie	Nigdy	23	0,9
	Rzadko	697	27,9
	Często	1660	66,4
	Bardzo często	120	4,8



Wykres 34. Aktywne radzenie sobie nauczyciele

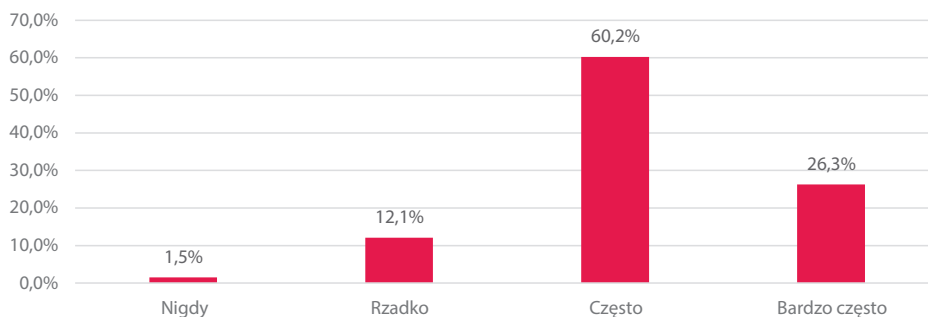
Pierwszym z czynników nadrzędnych jest aktywne radzenie sobie. Styl aktywny w radzeniu sobie ze stresem jest stosowany przez niemal wszystkich badanych nauczycieli.

Często stosuje go ponad połowa (52,8%), a bardzo często 45,2% spośród nich. Tylko 2,0% nauczycieli wykorzystuje styl aktywny rzadko, a 0,1% – nigdy. Nauczyciele wykazują się więc znacznym potencjałem w tym zakresie.



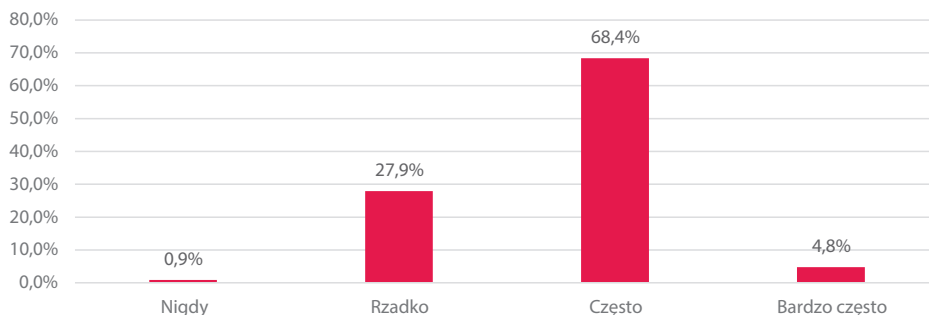
Wykres 35. Bezradność- nauczyciele

Styl polegający na bezradności w radzeniu sobie ze stresem jest zwykle stosowany przez nauczycieli rzadko (75,6%) oraz nigdy (11,0%). Chociaż zdecydowana większość nie korzysta z tego stylu, to jednak ponad 13% nauczycieli sięga po niego często lub bardzo często, co budzi niepokój i wymaga objęcia tej grupy wsparciem.



Wykres 36. Poszukiwanie wsparcia – nauczyciele

Bardzo liczna grupa nauczycieli (60,2%) w sytuacjach stresowych często szuka wsparcia u innych, a 26,3% robi to bardzo często. 12,1% rzadko zwraca się po pomoc do innych w sytuacjach stresowych, a tylko 1,5% nie robi tego nigdy. Umiejętność zwracania się o pomoc do innych stanowi ważny czynnik ochronny, wzmacniający kapitał psychologiczny.



Wykres 37. Unikanie – nauczyciele

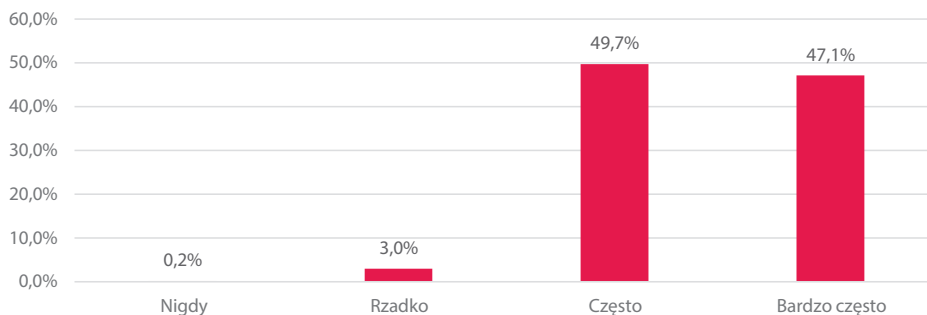
Unikanie jako styl radzenia sobie ze stresem jest stosowany przez 68,4% badanych nauczycieli często, a bardzo często – przez 4,8%. Rzadko wykorzystuje go 27,9%, a nigdy 0,9%. Uzyskane wyniki pokazują, że niemal trzy czwarte badanych nauczycieli (73,2%) często lub bardzo często korzysta ze strategii unikowych w sytuacjach stresowych. Strategia ta polega na zajmowaniu się czymś innym, by nie myśleć o problemie, skupieniu na emocjach czy zaprzeczaniu trudnej sytuacji. Unikanie nie jest adaptacyjnym stylem radzenia sobie ze stresem, ponieważ odsuwa od rozwiązania istoty problemu, skupiając się na czynnikach zastępczych. Stosowanie tego stylu wskazuje na potrzebę wsparcia nauczycieli w zakresie radzenia sobie ze stresem.

Tabela 58. Strategie radzenia sobie ze stresem – specjaliści

Strategia		N	%
Aktywne radzenie sobie	Nigdy	4	0,2
	Rzadko	58	3,0
	Często	964	49,7
	Bardzo często	914	47,1
Planowanie	Nigdy	10	0,5
	Rzadko	63	3,2
	Często	1075	55,4
	Bardzo często	792	40,8
Pozytywne przewartościowanie	Nigdy	18	0,9
	Rzadko	182	9,4
	Często	1253	64,6
	Bardzo często	487	25,1

Strategia		N	%
Akceptacja	Nigdy	11	0,6
	Rzadko	135	7,0
	Często	1326	68,4
	Bardzo często	468	24,1
Poczucie humoru	Nigdy	215	11,1
	Rzadko	1102	56,8
	Często	567	29,2
	Bardzo często	56	2,9
Zwrot ku religii	Nigdy	401	20,7
	Rzadko	515	26,5
	Często	695	35,8
	Bardzo często	329	17,0
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	Nigdy	22	1,1
	Rzadko	264	13,6
	Często	1114	57,4
	Bardzo często	540	27,8
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	Nigdy	25	1,3
	Rzadko	245	12,6
	Często	1252	64,5
	Bardzo często	418	21,5
Odwracanie uwagi	Nigdy	52	2,7
	Rzadko	476	24,5
	Często	1184	61,0
	Bardzo często	228	11,8
Zaprzeczanie	Nigdy	809	41,7
	Rzadko	883	45,5
	Często	222	11,4
	Bardzo często	26	1,3
Wylądowanie	Nigdy	78	4,0
	Rzadko	697	35,9
	Często	1060	54,6
	Bardzo często	105	5,4
Zażywanie substancji psychoaktywnych	Nigdy	1575	81,2
	Rzadko	292	15,1
	Często	64	3,3
	Bardzo często	9	0,5
Zaprzestanie działań	Nigdy	729	37,6
	Rzadko	1053	54,3

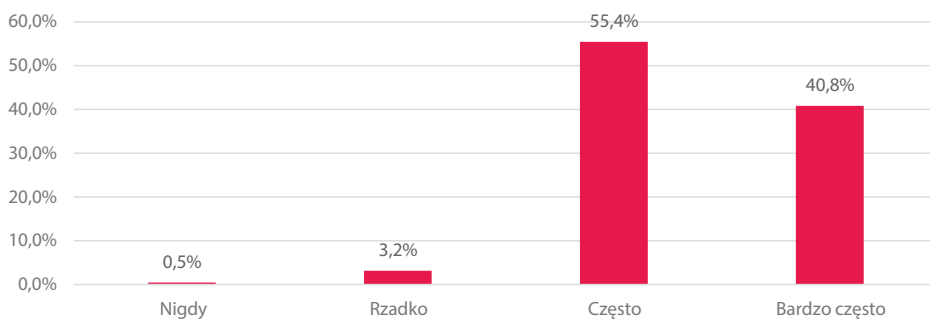
Strategia		N	%
Zaprzestanie działań	Często	141	7,3
	Bardzo często	17	0,9
Obwinianie siebie	Nigdy	356	18,4
	Rzadko	1052	54,2
	Często	468	24,1
	Bardzo często	64	3,3



Wykres 38. Aktywne radzenie sobie – specjaliści

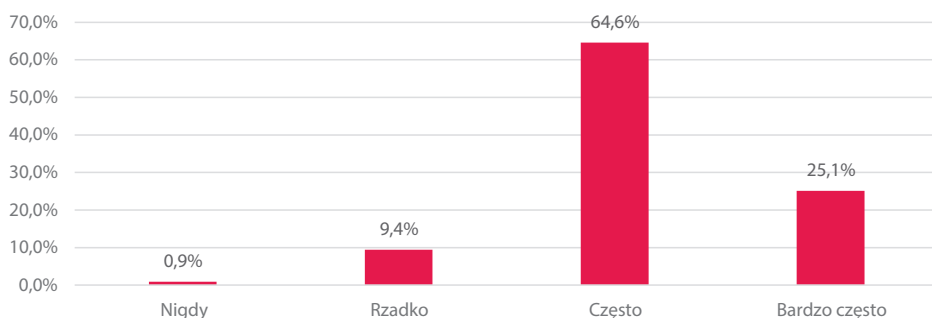
Strategię aktywnego radzenia sobie ze stresem często stosuje 49,7% specjalistów, natomiast bardzo często 47,1% z nich. 3,2% specjalistów nie stosuje strategii aktywnego radzenia sobie ze stresem nigdy albo robi to rzadko.

Stosujący tę strategię starają się rozwiązać sytuację trudną, podejmując różne działania, aby poradzić sobie z problemem.



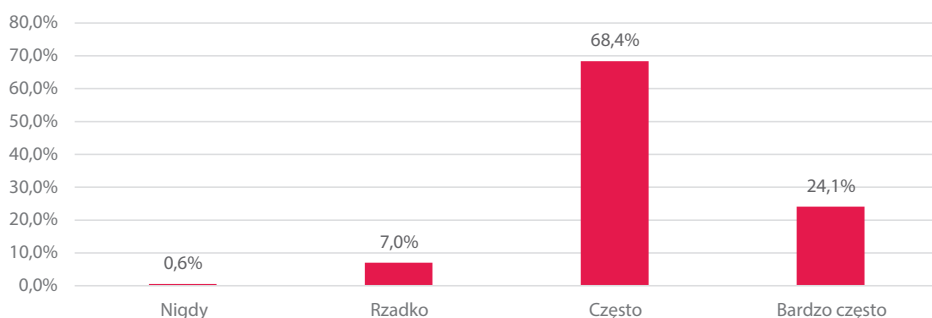
Wykres 39. Planowanie – specjaliści

Osoby stosujące strategię planowania w radzeniu sobie ze stresem planują, jak rozwiązać sytuację trudną, i rozważają kroki niezbędne, by dojść do celu. 55,4% specjalistów często planuje, a 40,8% bardzo często planuje, co świadczy o aktywnym podejściu do problemów. Tylko 3,7% specjalistów nie stosuje nigdy strategii planowania lub stosuje ją rzadko.



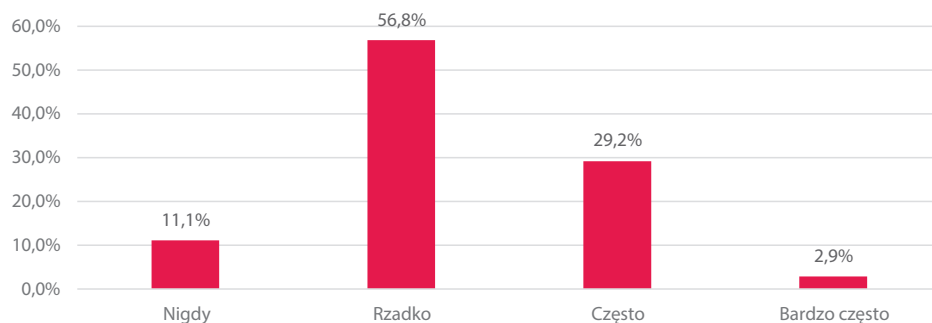
Wykres 40. Pozytywne przewartościowanie – specjaliści

Badani specjaliści stosują strategię pozytywnego przewartościowania często (64,6%) lub bardzo często (25,1%). Tylko 10,3% z nich nie stosuje takiej strategii radzenia sobie ze stresem lub sięga po nią rzadko. Osoba stosująca strategię pozytywnego przewartościowania w radzeniu sobie ze stresem podejmuje różne działania, by zobaczyć sytuację z jak najlepszej perspektywy.



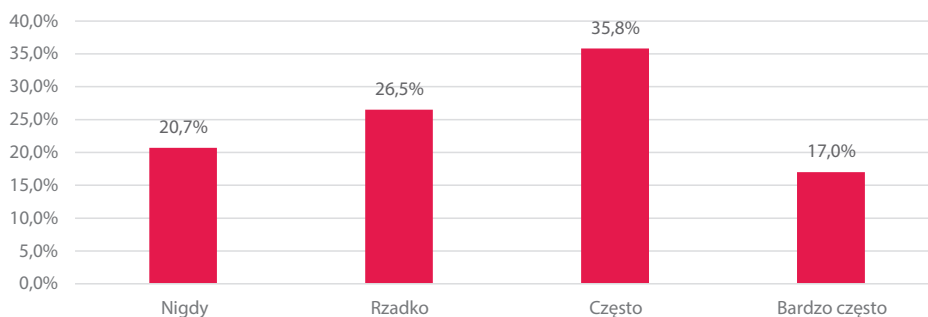
Wykres 41. Akceptacja – specjaliści

Specjaliści stosujący strategię akceptacji w radzeniu sobie ze stresem starają się zaakceptować sytuację jako już zaistniałą i uczą się z tym żyć. Taką strategię radzenia sobie ze stresem ujawniło 68,4% z nich (często) oraz 24,1% (bardzo często). 7,6% nie stosuje tej strategii nigdy lub stosuje ją rzadko.



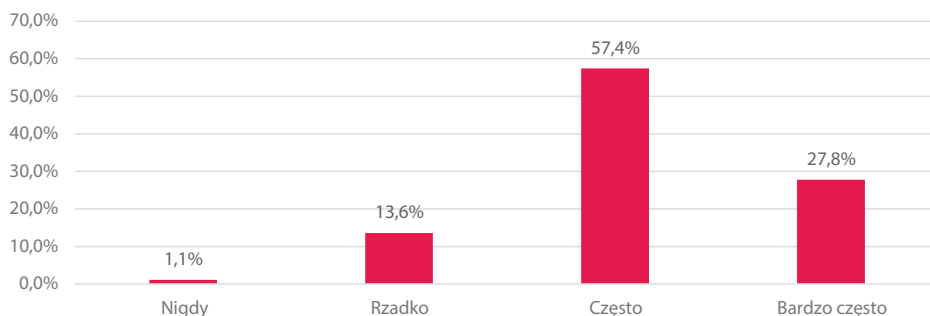
Wykres 42. Poczucie humoru – specjaliści

Strategię poczucia humoru w radzeniu sobie ze stresem stosuje często 29,2% specjalistów, bardzo często 2,9%. Rzadko lub nigdy sięga po nią 64,9%. Stosowanie tej strategii oznacza, że żartuje się na temat stresującej sytuacji, starając się obrócić ją w żart. Jest to jedna z rzadziej stosowanych przez specjalistów strategii.



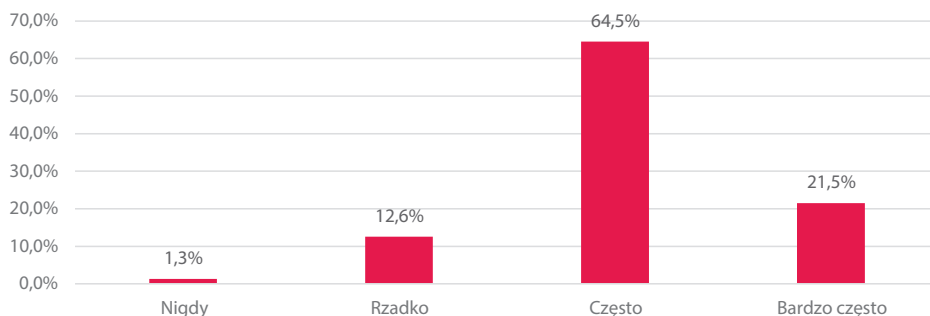
Wykres 43. Zwrot ku religii – specjaliści

Wśród badanych specjalistów strategię zwrotu ku religii stosuje często 35,8%, a bardzo często – 17% z nich. Zwrot ku religii jest strategią stosowaną rzadko lub wcale przez 47,2% specjalistów. W ten sposób szukają oni ukojenia w religii lub swojej wierze w sytuacjach stresowych, np. modlą się lub medytując.



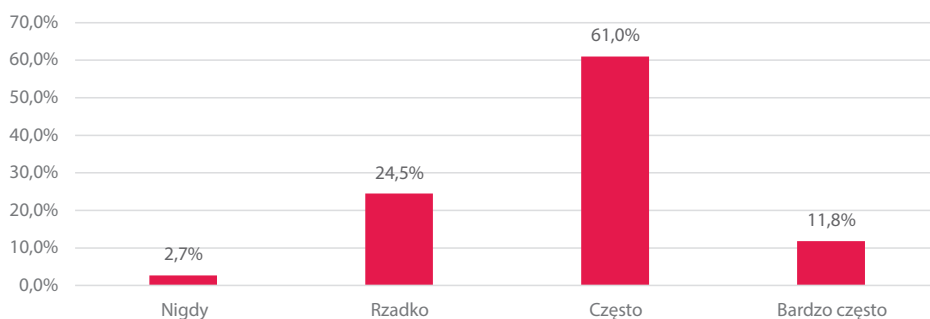
Wykres 44. Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego – specjaliści

Wykorzystując strategię poszukiwania wsparcia w radzeniu sobie ze stresem specjaliści dość chętnie kontaktują się z innymi, by uzyskać pocieszenie i zrozumienie. Ze wsparcia korzysta często 57,4%, bardzo często – 27,8%, a rzadko lub nigdy – 14,7% z nich.



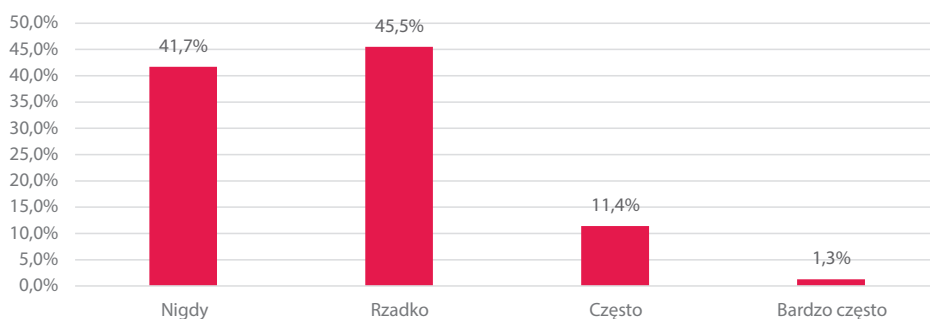
Wykres 45. Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego – specjaliści

Strategia poszukiwania wsparcia instrumentalnego polega na poszukiwaniu wiedzy, informacji i sposobów rozwiązania. Specjaliści korzystają często (64,5%) lub bardzo często (21,5%) z tej strategii. Nigdy lub rzadko sięga po tę strategię 13,9% badanych z tej grupy.



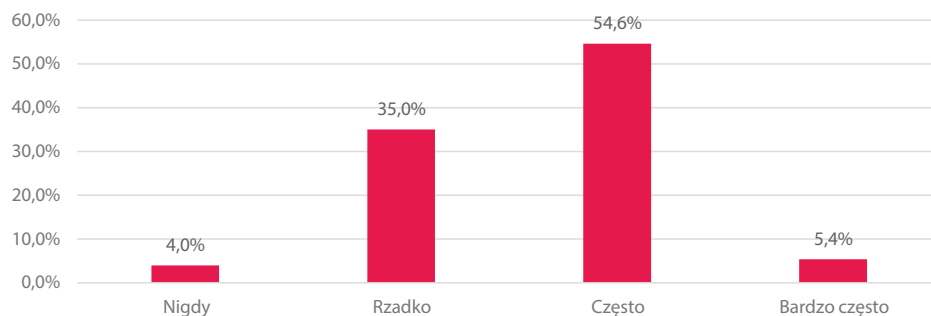
Wykres 46. Odwracanie uwagi – specjaliści

Odwracanie uwagi jest często (61,0%) lub bardzo często (11,8%) stosowaną przez specjalistów strategią. Rzadko lub nigdy nie używa jej 27,2% z nich.



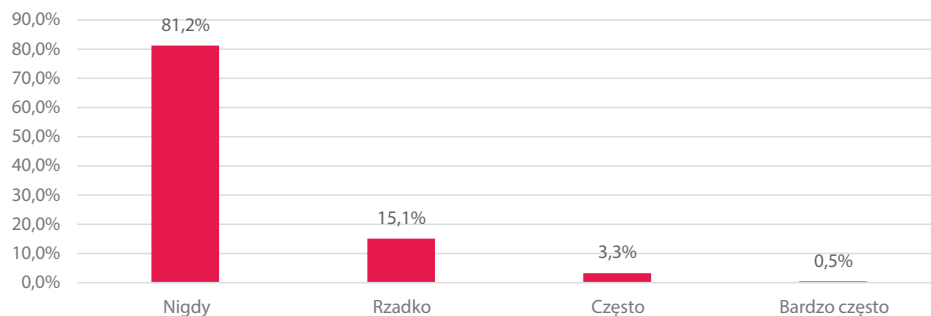
Wykres 47. Zaprzeczanie – specjaliści

Nieliczni specjaliści korzystają ze strategii zaprzeczania. Jedynie 12,7% badanych stosuje ją często lub bardzo często, natomiast rzadko i nigdy – 87,2%.



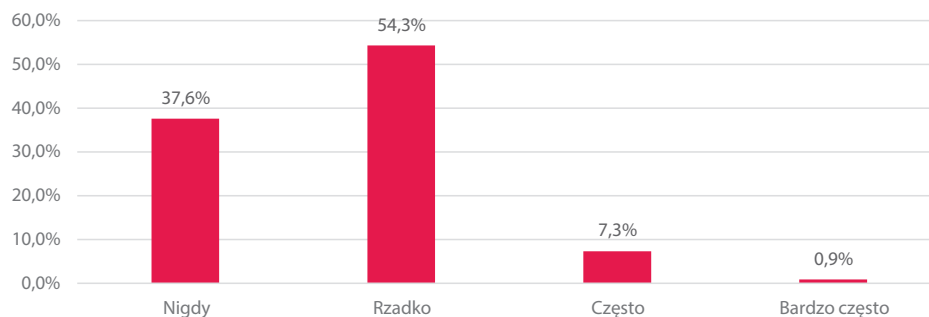
Wykres 48. Wyładowanie – specjaliści

Wyładowanie, polegające na ujawnianiu przykrych uczuć (złości, wściekłości), jest często stosowane przez 54,6% specjalistów, zaś bardzo często przez 5,4% z nich. 39,0% nie stosuje tej strategii nigdy lub czyni to rzadko.



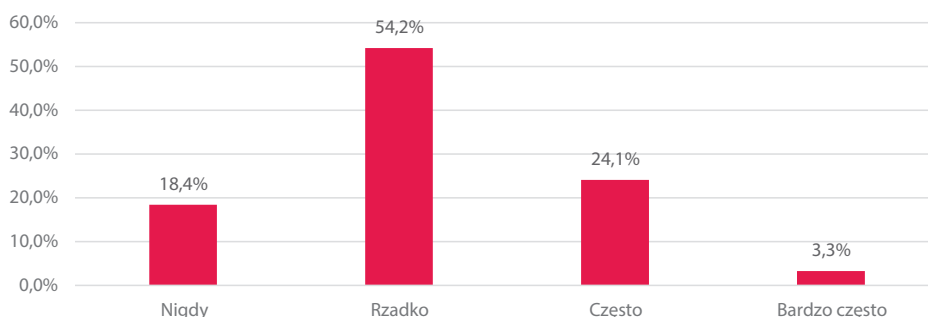
Wykres 49. Zażywanie substancji psychoaktywnych – specjaliści

Najrzadziej wykorzystywaną przez specjalistów strategią jest zażywanie substancji psychoaktywnych. 81,2% nie korzysta z niej nigdy, 15,1% – rzadko. Często korzysta z tej strategii zaledwie 3,3% specjalistów, a 0,5% nigdy.



Wykres 50. Zaprzestanie działań – specjaliści

Inną nieadaptacyjną strategią jest zaprzestanie działań. Również nie jest ona popularna wśród specjalistów: 37,6% nie stosuje jej nigdy, 54,3% rzadko. Tylko 7,3% sięga po nią często, a 0,9% – bardzo często.



Wykres 51. Obwinianie siebie – specjaliści

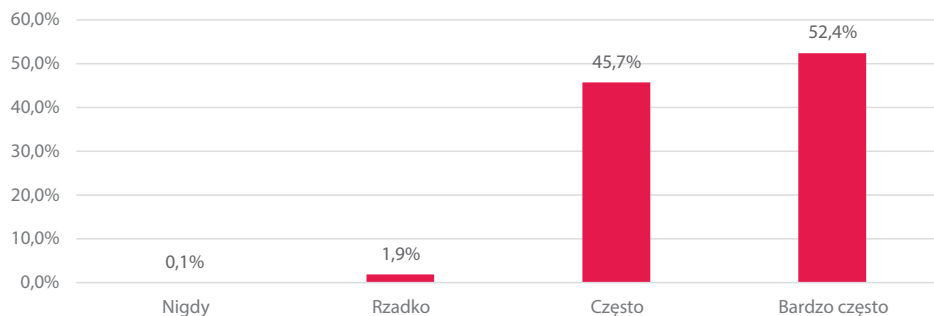
Kierowanie wobec siebie oskarżeń za każdą sytuację trudną jest strategią, której nigdy nie stosuje 18,4% specjalistów, rzadko – 54,2%, często – 24,1%, a bardzo często – 3,3%.

Przedstawiona poniżej analiza dotyczy wyników w zakresie radzenia sobie ze stresem w obrębie czynników nadrzędnych. W oparciu o te czynniki ustalono, w jakim stopniu specjaliści stosują styl radzenia sobie ze stresem oparty o aktywne radzenie sobie, czy też polegający na bezradności lub poszukiwaniu wsparcia albo unikania.

Wyniki przedstawia tabela 60.

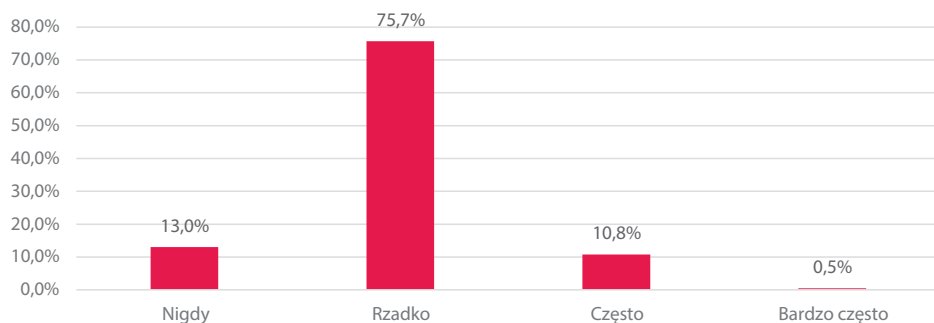
Tabela 59. Czynniki nadrzędne w radzeniu sobie ze stresem – specjaliści

Strategia		N	%
Aktywne radzenie sobie	Nigdy	1	0,1
	Rzadko	36	1,9
	Często	887	45,7
	Bardzo często	1016	52,4
Bezradność	Nigdy	253	13,0
	Rzadko	1469	75,7
	Często	209	10,8
	Bardzo często	9	0,5
Poszukiwanie wsparcia	Nigdy	8	0,4
	Rzadko	151	7,8
	Często	1162	59,9
	Bardzo często	619	31,9
Unikanie	Nigdy	14	0,7
	Rzadko	596	30,7
	Często	1256	64,7
	Bardzo często	74	3,8



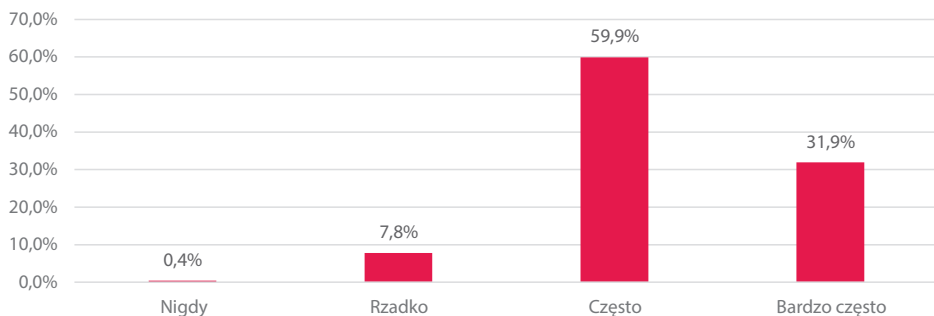
Wykres 52. Aktywne radzenie sobie

Aktywne radzenie sobie jest czynnikiem, który sprzyja dobremu funkcjonowaniu i konstruktywnemu radzeniu sobie ze stresem. Styl aktywny w radzeniu sobie ze stresem jest stosowany przez niemal wszystkich badanych specjalistów. Często stosuje go 45,7%, a bardzo często 52,4%. Tylko 1,9% specjalistów wykorzystuje styl aktywny rzadko, a 0,1% – nigdy.



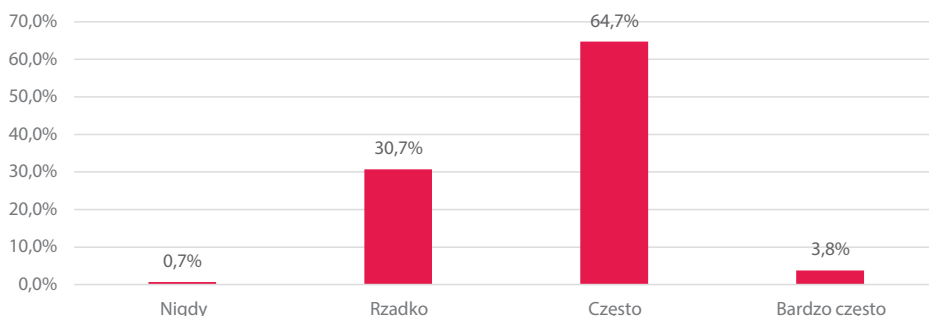
Wykres 53. Bezradność

Bezradność w radzeniu sobie ze stresem jest stosowana rzadko przez specjalistów. Nigdy nie korzysta z tej strategii 11,0% z nich, a rzadko 75,7%. Bardzo często stosuje to tylko 0,5%, a często – 10,8% z nich.



Wykres 54. Poszukiwanie wsparcia

Poszukiwanie wsparcia wskazało jako częste 59,9% badanych specjalistów, którzy w sytuacjach stresowych szukają wsparcia u innych. 31,9% robi to bardzo często, zaś 12,1% rzadko zwraca się po pomoc do innych, a tylko 1,5% nie robi tego nigdy. Umiejętność zwracania się o pomoc do innych stanowi ważny czynnik ochronny i wzmacniający kapitał psychologiczny.



Wykres 55. Unikanie

Unikanie jako styl radzenia sobie ze stresem jest stosowany często przez 64,7% badanych specjalistów, a bardzo często stosuje go 3,8%. Rzadko wykorzystuje go 30,7%, a nigdy 0,7%. Strategia ta polega na zajmowaniu się czymś innym, by nie myśleć o problemie, skupieniu na emocjach czy zaprzeczaniu trudnej sytuacji. Unikanie nie jest adaptacyjnym stylem radzenia sobie ze stresem, ponieważ odsuwa od rozwiązania istoty problemu, poprzez skupienie się na czynnikach zastępczych. Stosowanie tego stylu wskazuje na potrzebę wsparcia specjalistów w zakresie radzenia sobie ze stresem.

Podsumowując, można zauważyć, że nauczyciele najchętniej radzą sobie ze stresem poprzez bardzo konstruktywne strategie: aktywne działanie i planowanie, czasem szukają emocjonalnego lub instrumentalnego wsparcia oraz akceptacji, lub dokonują pozytywnego przewartościowania, ewentualnie też odwracają uwagę.

Ogólny opis czynników radzenia sobie ze stresem wśród specjalistów pokazał strategie preferowane. Najwyższe wyniki uzyskały konstruktywne strategie takie jak: Aktywne radzenie sobie, Planowanie, Pozytywne przewartościowanie, Akceptacja. Jednocześnie dość duża część badanych nauczycieli i specjalistów stosuje strategię unikania.

Radzenie sobie ze stresem przez nauczycieli i specjalistów a zmienne demograficzne i psychospołeczne

Pierwszą zmienną uwzględnioną w porównaniu jest płeć. Pojawia się tu kilka istotnych statystycznie różnic.

Tabela 60. Porównanie z uwagi na płeć w grupie nauczycieli

	Kobieta		Mężczyzna		Statystyka	
	M	SD	M	SD	Z	P
Aktywne radzenie sobie	2,26	0,51	2,12	0,57	-4,957	0,000
Planowanie	2,20	0,49	2,14	0,57	-1,422	0,155
Pozytywne przewartościowanie	1,95	0,57	1,84	0,68	-2,675	0,007
Akceptacja	2,00	0,49	1,88	0,60	-3,578	0,000
Poczucie humoru	0,98	0,61	1,19	0,69	-6,033	0,000
Zwrot ku religii	1,43	1,00	1,21	1,06	-4,192	0,000
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,92	0,65	1,54	0,72	-10,418	0,000
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,86	0,62	1,51	0,73	-9,514	0,000
Odwracanie uwagi	1,69	0,62	1,47	0,67	-6,753	0,000
Zaprzeczanie	0,65	0,61	0,66	0,68	-0,295	0,768
Wyładowanie	1,43	0,61	0,99	0,67	-13,354	0,000
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,19	0,44	0,36	0,69	-5,482	0,000
Zaprzestanie działań	0,58	0,53	0,60	0,61	-0,171	0,864
Obwinianie siebie	1,08	0,71	0,99	0,73	-2,653	0,008

W porównaniu z uwagi na płeć kobiety mają istotnie wyższe wyniki w skalach: aktywne radzenie sobie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, odwracanie uwagi, wyładowanie oraz obwinianie siebie. Z kolei wyniki mężczyzn są wyższe w skalach poczucie humoru i zażywanie substancji psychoaktywnych. Wynika z tego, iż panie sięgają po różne strategie radzenia sobie ze stresem, natomiast mężczyźni mają tendencję do obracania problemów w żart lub uciekania się do środków psychoaktywnych.

Tabela 61. Porównywanie z uwagi na płeć u specjalistów

	Kobieta		Mężczyzna		Statystyka	
	M	SD	M	SD	Z	P
Aktywne radzenie sobie	2,31	0,50	2,13	0,67	-3,324	0,001
Planowanie	2,25	0,52	2,11	0,65	-2,642	0,008
Pozytywne przewartościowanie	2,02	0,58	1,89	0,65	-2,688	0,007
Akceptacja	2,02	0,51	1,89	0,57	-2,926	0,003
Poczucie humoru	0,97	0,62	1,18	0,70	-3,602	0,000
Zwrot ku religii	1,40	0,98	1,24	0,97	-2,069	0,039
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	2,01	0,64	1,70	0,67	-5,565	0,000

	Kobieta		Mężczyzna		Statystyka	
	M	SD	M	SD	Z	P
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,93	0,59	1,60	0,65	-6,288	0,000
Odwracanie uwagi	1,64	0,63	1,43	0,65	-4,143	0,000
Zaprzeczanie	0,57	0,62	0,66	0,68	-1,490	0,136
Wyładowanie	1,41	0,60	1,10	0,63	-6,241	0,000
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,19	0,45	0,34	0,63	-3,229	0,001
Zaprzestanie działań	0,57	0,55	0,67	0,64	-1,655	0,098
Obwinianie siebie	0,96	0,69	1,05	0,69	-1,662	0,097

W grupie specjalistów niemal wszystkie czynniki radzenia sobie ze stresem są istotnie różne pod względem płci. Kobiety chętniej niż mężczyźni sięgają po strategie radzenia sobie, takie jak aktywność, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego. Jedynym wymiarem, który mężczyźni oceniają istotnie wyżej niż kobiety, jest poczucie humoru.

Tabela 62. Porównanie z uwagi na formę zatrudnienia

	Cały etat		Część etatu		Godziny zleczone		Statystyka	
	M	SD	M	SD	M	SD	H	P
Aktywne radzenie sobie	2,30	0,51	2,35	0,49	2,14	0,67	5,339	0,069
Planowanie	2,24	0,52	2,33	0,51	2,06	0,71	11,256	0,004
Pozytywne przewartościowanie	2,01	0,58	2,05	0,56	1,82	0,69	9,891	0,007
Akceptacja	2,00	0,51	2,05	0,50	1,94	0,64	2,997	0,224
Poczucie humoru	0,98	0,62	1,00	0,64	1,14	0,77	2,882	0,237
Zwrot ku religii	1,40	0,98	1,33	0,97	1,28	1,04	2,048	0,359
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,97	0,64	2,02	0,64	1,98	0,78	1,295	0,523
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,90	0,59	2,01	0,59	1,73	0,76	10,401	0,006
Odwracanie uwagi	1,62	0,63	1,60	0,63	1,63	0,68	0,121	0,941
Zaprzeczanie	0,58	0,61	0,51	0,61	0,89	0,87	12,455	0,002
Wyładowanie	1,38	0,60	1,36	0,59	1,49	0,74	1,805	0,405
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,19	0,46	0,24	0,51	0,35	0,60	10,245	0,006
Zaprzestanie działań	0,57	0,55	0,57	0,57	0,77	0,68	6,755	0,034
Obwinianie siebie	0,96	0,68	0,96	0,67	1,18	0,89	4,172	0,124

Osoby pracujące na całym etacie i jego części mają istotnie wyższy poziom planowania, poszukiwania wsparcia instrumentalnego i pozytywnego przewartościowania niż osoby pracujące w ramach godzin zleconych. Osoby na godzinach zleconych cechuje wyższy poziom zaprzeczania, zażywania substancji psychoaktywnych oraz zaprzestawania działań.

Tabela 63. Radzenie sobie ze stresem a stopień awansu zawodowego nauczycieli

	Nauczyciel stażysta		Nauczyciel kontraktowy		Nauczyciel mianowany		Nauczyciel dyplomowany		Statystyka	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Aktywne radzenie sobie	2,27	0,56	2,21	0,53	2,22	0,52	2,24	0,52	2,895	0,408
Planowanie	2,23	0,56	2,17	0,50	2,18	0,52	2,19	0,49	3,233	0,357
Pozytywne przewartościowanie	1,93	0,61	1,94	0,56	1,92	0,63	1,93	0,59	0,481	0,923
Akceptacja	2,06	0,54	2,00	0,51	2,01	0,51	1,95	0,52	8,021	0,046
Poczucie humoru	1,12	0,63	1,02	0,59	1,02	0,66	1,01	0,64	5,987	0,112
Zwrot ku religii	1,20	1,05	1,37	1,02	1,30	1,05	1,45	1,00	14,652	0,002
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,96	0,73	1,89	0,69	1,89	0,70	1,80	0,66	17,383	0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,91	0,74	1,86	0,67	1,85	0,67	1,74	0,64	23,943	0,000
Odwracanie uwagi	1,56	0,67	1,63	0,63	1,63	0,63	1,67	0,63	7,077	0,069
Zaprzeczanie	0,73	0,68	0,66	0,60	0,65	0,62	0,65	0,63	2,339	0,505
Wyładowanie	1,39	0,69	1,39	0,64	1,35	0,64	1,34	0,64	2,652	0,448
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,25	0,62	0,18	0,44	0,23	0,51	0,22	0,50	2,914	0,405
Zaprzestanie działań	0,62	0,57	0,59	0,51	0,60	0,54	0,58	0,55	2,003	0,572
Obwinianie siebie	1,19	0,76	1,08	0,72	1,08	0,73	1,04	0,70	5,382	0,146

Korelacje dotyczące radzenia sobie ze stresem a stopniem awansu zawodowego ukazują szereg istotnych różnic. Poziom akceptacji jako pożądanego skutku strategii radzenia sobie jest istotnie wyższy u nauczycieli stażystów, osiąga średni poziom u kontraktowych i mianowanych, jest istotnie niższy u dyplomowanych. Poziom poszukiwania wsparcia, zarówno emocjonalnego, jak i instrumentalnego, jest odwrotnie proporcjonalny do stopnia nauczycielskiego – starsi rangą nauczyciele mniej szukają wsparcia. Różnice nie są bardzo duże, ale statystycznie istotne. Młodszy nauczyciele najrzadziej zwracają się ku religii, tutaj

zależność nie jest liniowa – grupami o wyższym poziomie zwrotu ku religii są nauczyciele mianowani, a po nich kontraktowi. Wreszcie najwyższy poziom cechuje dyplomowanych.

Tabela 64. Radzenie sobie ze stresem a wiek nauczycieli

	Statystyka	
	r	P
Aktywne radzenie sobie	0,010	0,627
Planowanie	0,038	0,060
Pozytywne przewartościowanie	0,020	0,306
Akceptacja	-0,037	0,066
Poczucie humoru	-,062**	0,002
Zwrot ku religii	,061**	0,002
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	-,105**	0,000
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	-,111**	0,000
Odwracanie uwagi	0,033	0,099
Zaprzeczanie	0,009	0,654
Wyładowanie	-,090**	0,000
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,037	0,062
Zaprzestanie działań	-0,032	0,106
Obwinianie siebie	-0,022	0,261

Z wiekiem koreluje niewiele wymiarów: ujemnie poczucie humoru, wyładowanie, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego i poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, a dodatnio zwrot ku religii. Korelacje są dość słabe, przy czym najsilniejsze (powyżej współczynnika korelacji 0,1) są skale poszukiwania wsparcia.

Tabela 65. Korelacja z uwagi na wiek – specjaliści

	Statystyka	
	r	P
Aktywne radzenie sobie	,046*	0,041
Planowanie	,050*	0,027
Pozytywne przewartościowanie	,051*	0,024
Akceptacja	0,001	0,976
Poczucie humoru	-,112**	0,000
Zwrot ku religii	,122**	0,000
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	-,088**	0,000
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	-,068**	0,003
Odwracanie uwagi	,079**	0,000
Zaprzeczanie	-0,030	0,181

	Statystyka	
	r	P
Wyładowanie	-,114**	0,000
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-,108**	0,000
Zaprzestanie działań	-0,032	0,154
Obwinianie siebie	-0,037	0,104

Dodatnie korelacje z uwagi na wiek w grupie specjalistów dotyczą licznych wymiarów: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, zwrot ku religii, odwrócenie uwagi. Natomiast korelują negatywnie z wiekiem takie wymiary jak: poczucie humoru, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego, wyładowanie i zażywanie substancji psychoaktywnych.

Im starsi psychologowie i pedagodzy, tym lepiej radzą sobie ze stresem z użyciem strategii: aktywnych działań, planowania i przewartościowania lub odwrócenia uwagi oraz religijności, natomiast coraz rzadziej szukają pomocy innych osób czy rozładują napięcie, zażywając substancje psychoaktywnych lub poprzez humor.

Sztaż pracy nauczycieli ma również istotne znaczenie przy wyborze strategii radzenia sobie ze stresem.

Tablica 66. Korelacje ze stażem pracy – nauczyciele

	Statystyka	
	r	P
Aktywne radzenie sobie	0,003	0,896
Planowanie	0,020	0,307
Pozytywne przewartościowanie	-0,002	0,933
Akceptacja	-0,035	0,079
Poczucie humoru	-,054**	0,007
Zwrot ku religii	,073**	0,000
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	-,087**	0,000
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	-,098**	0,000
Odwracanie uwagi	,050*	0,012
Zaprzeczanie	0,023	0,250
Wyładowanie	-,060**	0,003
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,009	0,639
Zaprzestanie działań	-0,013	0,524
Obwinianie siebie	-0,018	0,379

Dłuższy staż pracy nauczycieli dodatnio koreluje ze strategią zwrotu ku religii i odwracania uwagi, natomiast im dłużej pracują badani nauczyciele, tym mniej korzystają w radzeniu sobie ze stresem z: poczucia humoru, poszukiwania wsparcia emocjonalnego,

poszukiwania wsparcia instrumentalnego i wyładowania (korelacje ujemne).

Tabela 67. Korelacje z uwagi na staż pracy – specjaliści

	Statystyka	
	r	P
Aktywne radzenie sobie	0,039	0,090
Planowanie	0,028	0,215
Pozytywne przewartościowanie	0,039	0,085
Akceptacja	-0,004	0,862
Poczucie humoru	-,121**	0,000
Zwrot ku religii	,104**	0,000
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	-,064**	0,005
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	-,062**	0,006
Odwracanie uwagi	,079**	0,000
Zaprzeczanie	0,004	0,851
Wyładowanie	-,095**	0,000
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-,080**	0,000
Zaprzestanie działań	-0,012	0,592
Obwinianie siebie	-0,025	0,274

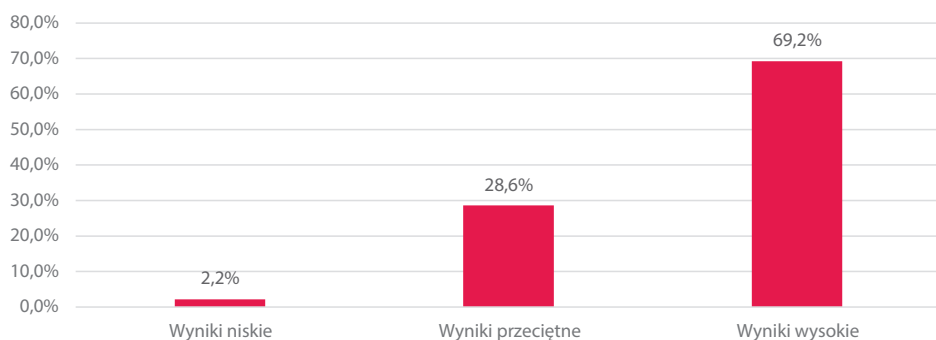
Specjaliści wraz z wiekiem zmieniają swoje sposoby radzenia sobie ze stresem. Ich doświadczenie zawodowe dodatnio koreluje jedynie z wymiarem zwrot ku religii oraz odwracanie uwagi – im dłużej pracują, tym chętniej korzystają z praktyk religijnych lub przeniesienia uwagi jako ze sposobu radzenia sobie ze stresem. Pedagodzy i psycholodzy w miarę wydłużania stażu pracy coraz mniej korzystają z poczucia humoru, rzadziej poszukują wsparcia instrumentalnego i emocjonalnego, wyładowania oraz zażywania substancji psychoaktywnych (korelacje ujemne).

3. Kapitał społeczny nauczycieli i specjalistów

Otrzymywane wsparcie społeczne

Tabela 68. Wsparcie otrzymywane – nauczyciele

	N	%
Wyniki niskie	54	2.2
Wyniki przeciętne	715	28.6
Wyniki wysokie	1731	69.2
Ogółem	2500	100.0



Wykres 48. Wsparcie otrzymywane – nauczyciele

Nauczyciele postrzegają wsparcie, jakie otrzymują, jako wysokie – 69,2%, 28,6% uznaje je za przeciętne, a tylko 2,2% za niskie.

Tabela 69. Wsparcie otrzymywane – specjaliści

	N	%
Wyniki niskie	31	1.6
Wyniki przeciętne	459	23.7
Wyniki wysokie	1450	74.7
Ogółem	1940	100.0

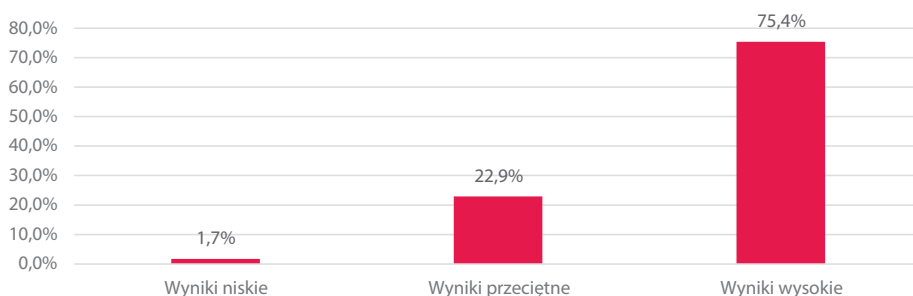


Wykres 56. Wsparcie otrzymywane – specjaliści

Specjaliści bardzo wysoko oceniają otrzymywane wsparcie. 74,7% uważa je za wysokie, 23,7% za przeciętne, a 1,6% za niskie.

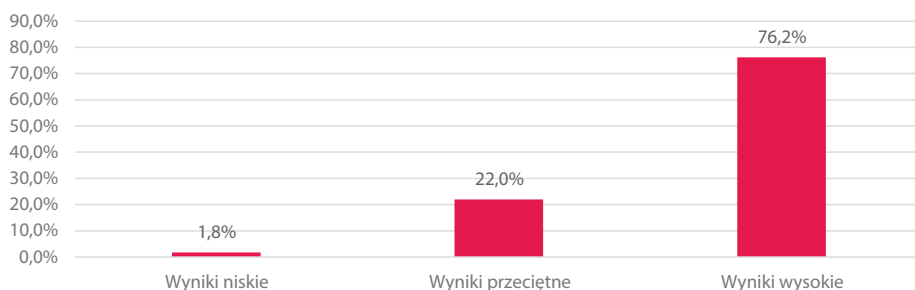
Tabela 70. Rodzaje wsparcia otrzymywanego – nauczyciele

Strategia		N	
Wsparcie emocjonalne	Wyniki niskie	42	1.7
	Wyniki przeciętne	573	22.9
	Wyniki wysokie	1885	75.4
Wsparcie instrumentalne	Wyniki niskie	45	1.8
	Wyniki przeciętne	550	22.0
	Wyniki wysokie	1905	76.2
Wsparcie materialne	Wyniki niskie	802	32.1
	Wyniki przeciętne	1387	55.5
	Wyniki wysokie	311	12.4
Wsparcie informacyjne	Wyniki niskie	79	3.2
	Wyniki przeciętne	890	35.6
	Wyniki wysokie	1531	61.2
Wsparcie wartościujące	Wyniki niskie	54	2.2
	Wyniki przeciętne	834	33.4
	Wyniki wysokie	1612	64.5
Zapotrzebowanie na wsparcie	Wyniki niskie	119	4.8
	Wyniki przeciętne	1172	46.9
	Wyniki wysokie	1209	48.4
Poszukiwanie wsparcia	Wyniki niskie	155	6.2
	Wyniki przeciętne	1300	52.0
	Wyniki wysokie	1045	41.8



Wykres 57. Wsparcie emocjonalne – nauczyciele

Ponad ¾ (75,4%) nauczycieli uznaje, iż uzyskuje wsparcie emocjonalne na wysokim poziomie, 22,9% określa je jako przeciętne, a tylko 1,7% jako małe. Oznacza to, że większość nauczycieli ma możliwość uzyskania pocieszenia i wsparcia.



Wykres 58. Wsparcie instrumentalne – nauczyciele

Wsparcie instrumentalne otrzymywane przez nauczycieli określają oni jako wysokie – 76,2%. Wskazuje to, że dostrzegają w swoim otoczeniu dostępne dla siebie wsparcie, polegające na wyjaśnieniu, w jaki sposób rozwiązać problem, dostarczeniu narzędzi czy pomysłów na rozwiązanie problemu. 22,0% nauczycieli ocenia takie wsparcie na poziomie przeciętnym, co może sugerować ograniczony dostęp do niego, zaś 1,8% na niskim, co świadczy o braku dostępu do takiej formy wsparcia.



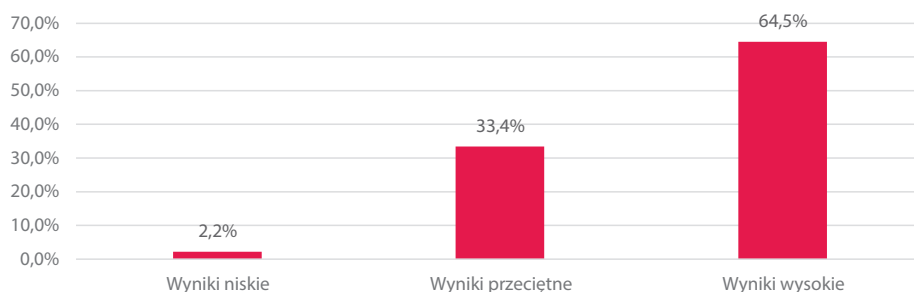
Wykres 59. Wsparcie materialne – nauczyciele

Otrzymywane wsparcie materialne nauczyciele postrzegają przeciętnie – taki wynik zaznaczyło 55,5% spośród nich. Jedna trzecia nauczycieli nisko ocenia otrzymywane przez siebie wsparcie materialne, co może sugerować niezaspokojone potrzeby materialne tych osób oraz brak źródeł wsparcia w tym obszarze. Wyniki wysokie dotyczą 12,4% badanych.



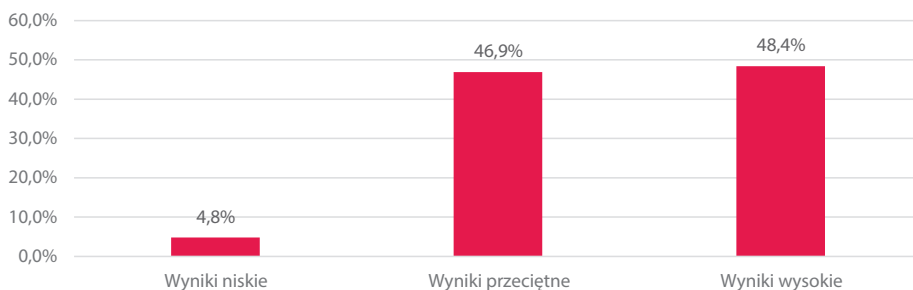
Wykres 60. Wsparcie informacyjne – nauczyciele

Wsparcie informacyjne oceniali nauczyciele jako ponadprzeciętne. 61,2% wskazało wyniki wysokie, 35,6% przeciętne, a 3,2% niskie. Ten typ wsparcia pozwala na zdobycie potrzebnych informacji, wyjaśnienie kwestii trudnych czy uzyskanie odpowiedzi na pytania.



Wykres 61. Wsparcie wartościujące – nauczyciele

Wsparcie wartościujące oceniają nauczyciele wysoko (64,5%). Ocenę przeciętną wskazało 33,4% badanych, zaś niską 2,2%. Oznacza to, że nauczyciele mają w swoim środowisku możliwości rozmowy na ważne tematy, pomocy w rozwiązywaniu dylematów moralnych, ale także pozyskiwania pozytywnych informacji zwrotnych na swój temat, które sprawiają, że czują się wartościowi, np. informowanie o dobrze wykonywanej pracy.



Wykres 62. Zapotrzebowanie na wsparcie – nauczyciele

Nauczyciele zgłaszają duże zapotrzebowanie na wsparcie. 48,4% oczekuje wsparcia na wysokim poziomie, 46,9% na średnim poziomie, a tylko 4,8% potrzebuje niewiele wsparcia. Oznacza to że nauczyciele potrafią radzić sobie z trudnościami samodzielnie, ale doświadczają także sytuacji, w których potrzebują wsparcia ze strony innych osób.

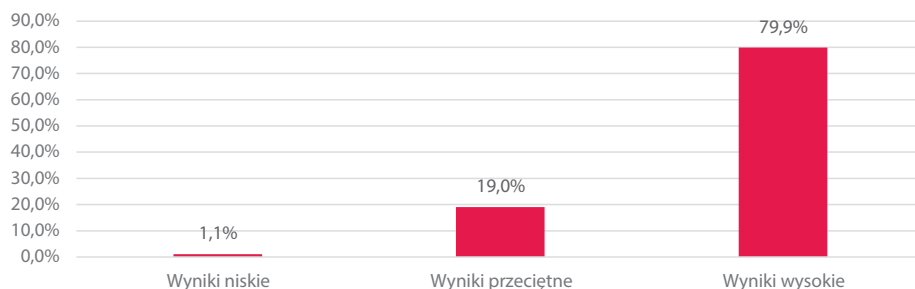


Wykres 63. Poszukiwanie wsparcia – nauczyciele

Nauczyciele raczej poszukują wsparcia na przeciętnym poziomie (52,0%). 41,8% poszukuje dużego wsparcia, a 6,2% ma małe potrzeby w tym zakresie.

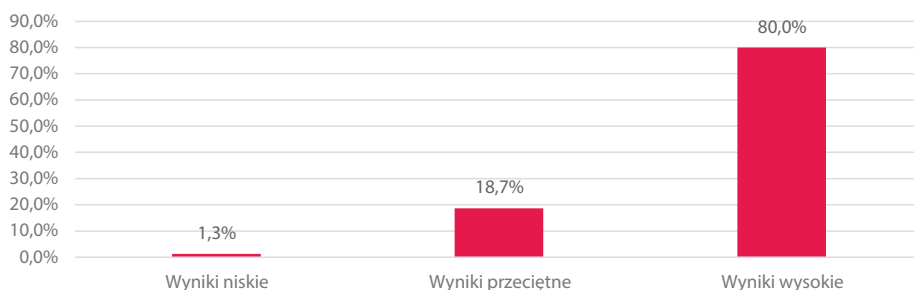
Tabela 71. Rodzaje wsparcia otrzymywanego – specjaliści

Strategia		N	
Wsparcie emocjonalne	Wyniki niskie	21	1.1
	Wyniki przeciętne	369	19.0
	Wyniki wysokie	1550	79.9
Wsparcie instrumentalne	Wyniki niskie	26	1.3
	Wyniki przeciętne	362	18.7
	Wyniki wysokie	1552	80.0
Wsparcie materialne	Wyniki niskie	622	32.1
	Wyniki przeciętne	1101	56.8
	Wyniki wysokie	217	11.2
Wsparcie informacyjne	Wyniki niskie	60	3.1
	Wyniki przeciętne	591	30.5
	Wyniki wysokie	1289	66.4
Wsparcie wartościujące	Wyniki niskie	26	1.3
	Wyniki przeciętne	525	27.1
	Wyniki wysokie	1389	71.6
Zapotrzebowanie na wsparcie	Wyniki niskie	74	3.8
	Wyniki przeciętne	889	45.8
	Wyniki wysokie	977	50.4
Poszukiwanie wsparcia	Wyniki niskie	98	5.1
	Wyniki przeciętne	912	47.0
	Wyniki wysokie	930	47.9



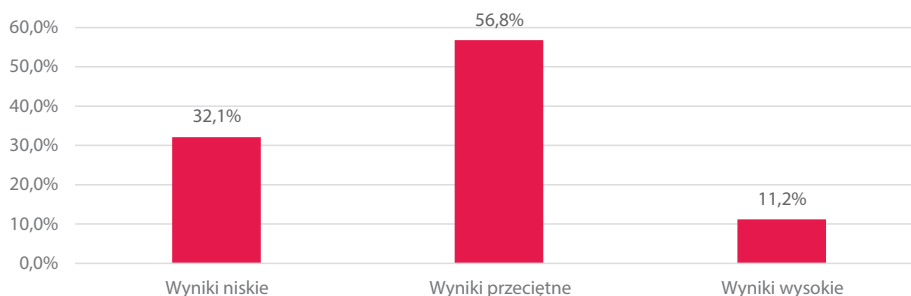
Wykres 64. Wsparcie emocjonalne

Specjaliści oceniają otrzymywane wsparcie emocjonalne jako wysokie. Prawie 80% z nich jest zadowolonych, 19% określa wsparcie jako przeciętne, a 1,1% jako niskie.



Wykres 65. Wsparcie instrumentalne

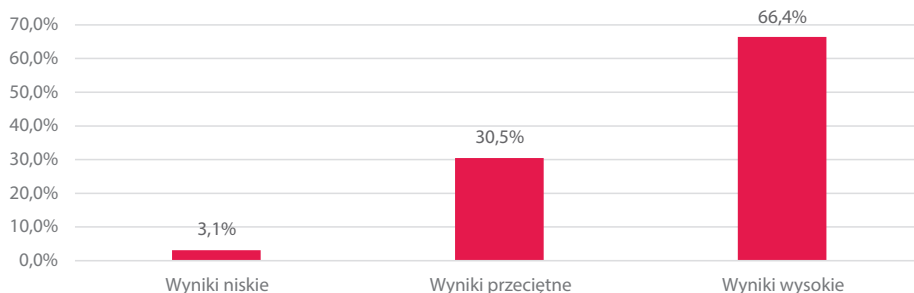
Wsparcie instrumentalne również ocenione zostało wysoko. 80% specjalistów jest zdania, że otrzymuje potrzebne informacje i pomoc w sytuacjach trudnych, narzędzia czy pomysły na rozwiązanie problemu. 18,7% określa to wsparcie jako przeciętne, a tylko 1,3% jako niskie.



Wykres 66. Wsparcie materialne

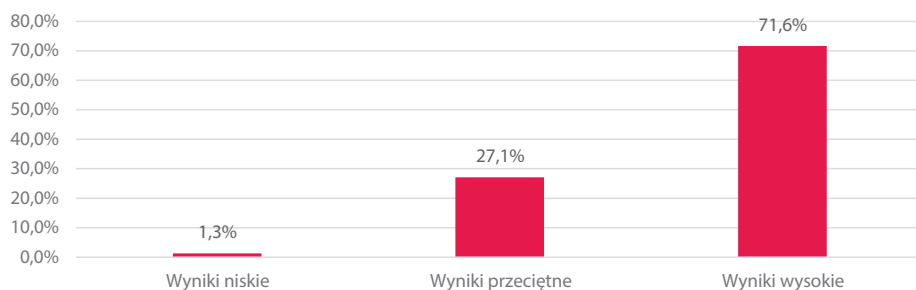
Otrzymywane wsparcie materialne specjaliści określają jako przeciętne – taki wynik zaznaczyło 55,8% spośród nich. Jedna trzecia specjalistów (31,1%) nisko ocenia otrzymywane przez siebie wsparcie materialne, co może sugerować niezaspokojone potrzeby

materialne tych osób oraz brak źródeł wsparcia w tym obszarze. Wynik wysoki dotyczy 11,2% badanych.



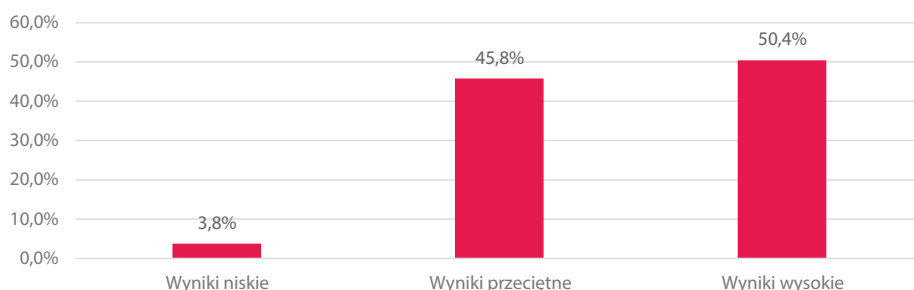
Wykres 67. Wsparcie informacyjne

Otrzymywane wsparcie informacyjne specjaliści oceniają zdecydowanie wysoko (66,4%). Dostrzegają w swym otoczeniu źródła wsparcia, w postaci udzielenia im potrzebnych informacji i odpowiedzi na pytania czy wyjaśnienia kwestii trudnych. Ponad jedna trzecia specjalistów (30,5%) ocenia możliwości takiego wsparcia jako przeciętne, a 3,1% – niskie.



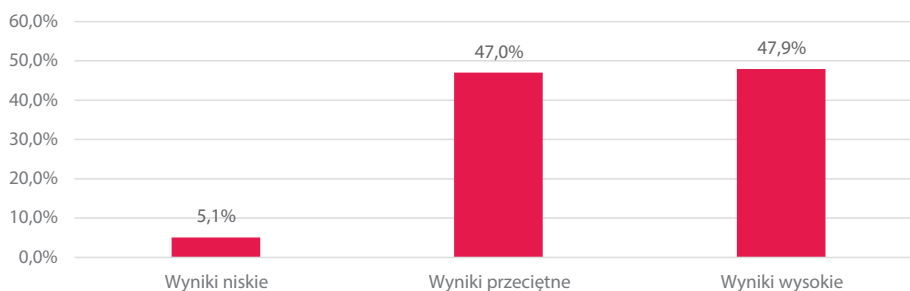
Wykres 68. Wsparcie wartościujące

Wsparcie wartościujące zazwyczaj oceniają specjaliści wysoko (71,6%). Oznacza to, że mogą oni uzyskać w swoim otoczeniu wsparcie polegające na możliwości rozmowy na ważne tematy oraz pomoc przy rozwiązywaniu dylematów moralnych. Mogą też otrzymać pozytywne informacje zwrotne. 27,1% ocenia wsparcie wartościujące jako przeciętne, natomiast 2,8% – jako niskie.



Wykres 69. Zapotrzebowanie na wsparcie

Połowa badanych specjalistów określiła swoje zapotrzebowanie na wsparcie na poziomie wysokim – 50,4%, 45,8% na przeciętnym, a 3,8% na niskim.



Wykres 70. Poszukiwanie wsparcia

Podobnie kształtuje się poszukiwanie wsparcia. 47,9% badanych specjalistów określa je jako wysokie, 47,0% jako przeciętne, a 5,1% jako niskie.

Otrzymywane wsparcie społeczne a zmienne demograficzne i psychospołeczne

Porównanie spostrzeganego wsparcia społecznego w obu grupach badanych zostało przeprowadzone z wykorzystaniem zmiennych demograficznych i psychospołecznych. Pierwszą zmienną uwzględnioną w porównaniach jest płeć.

Tabela 72. Porównanie spostrzegania wsparcia u nauczycieli z uwagi na płeć badanych

	Kobieta		Mężczyzna		Statystyka	
	M	SD	M	SD	Z	P
Wsparcie emocjonalne	3,55	0,55	3,25	0,69	-9,136	0,000
Wsparcie instrumentalne	3,63	0,58	3,36	0,73	-8,501	0,000
Wsparcie materialne	2,27	0,72	2,29	0,74	-0,374	0,709
Wsparcie informacyjne	3,40	0,68	3,17	0,78	-5,758	0,000
Wsparcie wartościujące	3,37	0,60	3,24	0,68	-3,503	0,000

	Kobieta		Mężczyzna		Statystyka	
	M	SD	M	SD	Z	P
Zapotrzebowanie na wsparcie	3,09	0,58	2,72	0,64	-11,521	0,000
Poszukiwanie wsparcia	3,05	0,69	2,67	0,71	-10,424	0,000
Otrzymywane wsparcie	3,25	0,48	3,06	0,57	-6,560	0,000

Z porównania spostrzeganego wsparcia z uwzględnieniem płci wynika, że kobiety mają istotnie wyższe wyniki w większości skal, a konkretnie w skalach: wsparcie emocjonalne, wsparcie instrumentalne, wsparcie informacyjne, wsparcie wartościujące, zapotrzebowanie na wsparcie, poszukiwanie wsparcia, otrzymywanie wsparcia.

Pokazuje to, że kobiety w większym stopniu postrzegają otrzymywane wsparcie jako realne i dostępne we wszystkich niemal jego formach. Wyjątkiem jest wsparcie materialne, w obu grupach oceniane najniżej, jako najmniej dostępne.

Tabela 73. Porównanie spostrzegania wsparcia u specjalistów z uwagi na płeć badanych

	Kobieta		Mężczyzna		Statystyka	
	M	SD	M	SD	Z	P
Wsparcie emocjonalne	3,60	0,53	3,27	0,68	-6,530	0,000
Wsparcie instrumentalne	3,67	0,56	3,39	0,73	-5,708	0,000
Wsparcie materialne	2,26	0,69	2,22	0,74	-0,853	0,394
Wsparcie informacyjne	3,44	0,68	3,19	0,77	-4,341	0,000
Wsparcie wartościujące	3,46	0,57	3,25	0,72	-3,264	0,001
Zapotrzebowanie na wsparcie	3,09	0,55	2,77	0,67	-6,082	0,000
Poszukiwanie wsparcia	3,09	0,65	2,74	0,78	-5,707	0,000
Otrzymywane wsparcie	3,29	0,46	3,07	0,60	-4,697	0,000

Kobiety badane w grupie specjalistów w niemal wszystkich rodzajach wsparcia mają istotnie wyższe wyniki niż mężczyźni. Jedynie wsparcie materialne nie pokazuje istotnej różnicy. Oznacza to, że w odniesieniu do wszystkich form wsparcia (oprócz materialnego) kobiety mają istotnie większe niż mężczyźni przekonanie o otrzymywaniu pomocy. Deklarują również większe zapotrzebowanie na wsparcie oraz bardziej go poszukują.

Analiza statystyczna zależności między postrzeganym wsparciem a wiekiem specjalistów również pokazuje korelacje na poziomie istotnym statystycznie w odniesieniu do kilku wymiarów wsparcia.

Tabela 74. Korelacja spostrzeganego wsparcia z wiekiem – nauczyciele

	Statystyka	
	r	P
Wsparcie emocjonalne	-0,010	0,618
Wsparcie instrumentalne	-0,014	0,495
Wsparcie materialne	-,049*	0,014
Wsparcie informacyjne	-0,039	0,054
Wsparcie wartościujące	0,014	0,475
Zapotrzebowanie na wsparcie	-,055**	0,006
Poszukiwanie wsparcia	-0,037	0,062
Otrzymywane wsparcie	-0,027	0,176

W obliczeniach statystycznych uzyskano jedynie dwie istotne korelacje: wsparcie materialne i zapotrzebowanie na wsparcie, które ujemnie korelują z wiekiem. Im starsi są badani nauczyciele, tym mniej doświadczają wsparcia materialnego oraz mniej odczuwają, że potrzebują jakiegoś wsparcia.

Tabela 75. Korelacja spostrzeganego wsparcia z wiekiem – specjaliści

	Statystyka	
	r	P
Wsparcie emocjonalne	,090**	0,000
Wsparcie instrumentalne	,062**	0,006
Wsparcie materialne	-0,005	0,820
Wsparcie informacyjne	0,021	0,355
Wsparcie wartościujące	,083**	0,000
Zapotrzebowanie na wsparcie	-0,024	0,284
Poszukiwanie wsparcia	-0,024	0,301
Otrzymywane wsparcie	,061**	0,008

W grupie specjalistów z wiekiem dodatnio korelują wsparcie emocjonalne, wsparcie instrumentalne i wsparcie wartościujące oraz poczucie otrzymywanego wsparcia. Oznacza to, że psychologowie i pedagodzy z wiekiem coraz bardziej spostrzegają, że są wspierani w obszarze emocjonalnym, instrumentalnym i wartościującym. Im są starsi, tym bardziej doświadczają pocieszenia, jak i otrzymują wskazówki przy rozwiązywaniu dylematów moralnych i problemów zawodowych.

Tablica 76. Korelacja spostrzeganego wsparcia ze stażem pracy – nauczyciele

	Statystyka	
	r	P
Wsparcie emocjonalne	-0,001	0,956
Wsparcie instrumentalne	-0,007	0,731
Wsparcie materialne	-,055**	0,006
Wsparcie informacyjne	-0,038	0,057
Wsparcie wartościujące	0,020	0,321
Zapotrzebowanie na wsparcie	-,043*	0,030
Poszukiwanie wsparcia	-0,031	0,126
Otrzymywane wsparcie	-0,023	0,243

W grupie badanych nauczycieli ustalono jedynie dwie korelacje ze stażem pracy. Z długością stażu pracy ujemnie koreluje wsparcie materialne i zapotrzebowanie na wsparcie. Im dłużej pracują nauczyciele, tym mniej odczuwają wsparcie materialne i mają mniejsze zapotrzebowanie na wsparcie.

Tabela 77. Korelacja spostrzeganego wsparcia ze stażem pracy – specjaliści

	Statystyka	
	r	P
Wsparcie emocjonalne	,084**	0,000
Wsparcie instrumentalne	,065**	0,004
Wsparcie materialne	-0,024	0,292
Wsparcie informacyjne	0,017	0,453
Wsparcie wartościujące	,078**	0,001
Zapotrzebowanie na wsparcie	-0,015	0,502
Poszukiwanie wsparcia	-0,016	0,493
Otrzymywane wsparcie	,052*	0,021

W grupie specjalistów uzyskano cztery istotne statystycznie korelacje. Dotyczą one wsparcia emocjonalnego, instrumentalnego, wartościującego i otrzymywanego. Wszystkie wymienione formy są postrzegane intensywniej wraz z wydłużaniem stażu pracy. Dłuższe doświadczenie zawodowe psychologów i pedagogów wiąże się zatem ze spostrzeganiem większego wsparcia emocjonalnego, pomocy w rozwiązaniu problemów i możliwości rozmowy na ważne tematy.

Tabela 78. Porównanie spostrzeganego wsparcia ze względu na formę zatrudnienia nauczycieli

	Cały etat		Część etatu		Godziny zleczone		Statystyka	
	M	SD	M	SD	M	SD	H	P
Wsparcie emocjonalne	3,58	0,55	3,59	0,52	3,32	0,71	10,216	0,006
Wsparcie instrumentalne	3,65	0,58	3,66	0,50	3,38	0,76	13,262	0,001
Wsparcie materialne	2,26	0,69	2,24	0,71	2,23	0,67	0,396	0,820
Wsparcie informacyjne	3,43	0,69	3,46	0,62	3,22	0,75	6,379	0,041
Wsparcie wartościujące	3,45	0,58	3,48	0,57	3,21	0,76	7,021	0,030
Zapotrzebowanie na wsparcie	3,07	0,57	3,02	0,57	2,91	0,60	7,780	0,020
Poszukiwanie wsparcia	3,07	0,68	3,09	0,59	2,94	0,71	2,335	0,311
Otrzymywane wsparcie	3,28	0,48	3,29	0,45	3,07	0,57	10,561	0,005

Wśród nauczycieli istotne różnice wynikają także z porównania z uwagi na formę ich zatrudnienia. Spostrzeganie otrzymywanego wsparcia u osób pracujących na etacie (całym lub części) jest istotnie wyższe niż u osób pracujących w ramach godzin zleconych. Dotyczy to następujących wymiarów wsparcia: emocjonalnego, instrumentalnego, informacyjnego, wartościującego oraz zapotrzebowania na wsparcie.

Nauczyciele, którzy nie są zatrudnieni na umowę o pracę, spostrzegają mniej oparcia w sytuacjach trudnych emocjonalnie, w rozwiązywaniu problemów zawodowych czy moralnych oraz w pozyskiwaniu informacji.

6

Związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli/specjalistów a dostarczanym przez nich wsparciem

W badaniach podjęto się wyjaśnienia zależności zachodzących między wsparciem dostarczanym uczniom przez nauczycieli i specjalistów podczas pandemii COVID-19 a kapitałem psychologicznym tej grupy osób dorosłych. Kapitał psychologiczny odnosił się do czterech wymiarów.

Pierwszym jest poczucie własnej skuteczności, czyli przekonanie o posiadaniu odpowiednich kompetencji, by skutecznie rozwiązywać problemy uczniów. Wiąże się ono z wytrwałością i zaangażowaniem w działania oraz pozytywną relacją wobec uczniów i wysoką samooceną. Kolejnym wymiarem kapitału psychologicznego jest dystrybucja zasobów, czyli pozyskiwanie, jak i tracenie tego, co jest ważne dla nauczyciela, zwłaszcza w kontekście zarządzania swoim życiem oraz oddziaływania na innych. Trzecim wymiarem jest prężność psychiczna, definiowana jako mechanizm osobowościowy związany ze stabilnością emocjonalną, poszukiwaniem nowych rozwiązań i posiadaniem odpowiednich kompetencji poznawczych, co pozwala elastycznie się przystosować i rozwiązywać problemy ze znaczną tolerancją na frustrację. Ostatnim wymiarem są strategie radzenia sobie ze stresem, które przyjmują postać aktywnych sposobów radzenia sobie lub samoregulacji, skupionych na emocjach albo unikaniu. Wsparcie dostarczane (transmitowane) uczniom opisano w dwóch wymiarach: indywidualnym i systemowym.

Kapitał psychologiczny a dostarczane wsparcie indywidualne

Pomiędzy wsparciem, którego nauczyciele i specjaliści osobiście udzielają uczniom, a ich przekonaniem o swojej skuteczności zachodzi korelacja dodatnia.

Tabela 79. Związki między poczuciem własnej skuteczności nauczycieli a udzielanym uczniom wsparciem

Zmienne	Dostarczane wsparcie indywidualne – nauczyciele	
	R	P
Poczucie własnej skuteczności	.099**	0,000

Związek wyraża się tym, że im wyższe poczucie własnej skuteczności, tym aktywniej nauczyciele osobiście wspierają uczniów. Wraz ze wzrostem oceny swojej skuteczności rośnie dostarczane uczniom indywidualne wsparcie nauczyciela.

Tabela 80. Związki między poczuciem własnej skuteczności specjalistów a udzielanym uczniom wsparciem

Zmienne	Dostarczane wsparcie indywidualne – specjaliści	
	R	P
Poczucie własnej skuteczności	.127**	0,000

Związek istotny zachodzi również pomiędzy wsparciem dostarczanym osobiście przez pedagogów i psychologów a ich poczuciem własnej skuteczności. Im jest ona większa, tym chętniej specjaliści indywidualnie wspierają swoich uczniów.

Korelacja z dystrybucją zasobów podmiotowych u nauczycieli i specjalistów osiąga poziom istotny.

Tabela 81. Związki między dystrybucją zasobów u nauczycieli a udzielanym uczniom wsparciem

Zmienne	Dostarczane wsparcie indywidualne – nauczyciele	
	R	P
Zysk zasobów podmiotowych	.126**	0,000
Strata zasobów podmiotowych	-.062**	0,002

Dostarczane osobiście przez nauczycieli wsparcie koreluje dodatnio z zyskiem zasobów podmiotowych oraz ujemnie ze stratą zasobów podmiotowych. Tym większego wsparcia udzielają uczniom nauczyciele, im bardziej wzrastają ich zasoby. W sytuacji utraty zasobów relacja jest odwrotna: im większa strata zasobów, tym mniejsze jest osobiste wsparcie nauczyciela dostarczane uczniom.

Tabela 82. Związki między dystrybucją zasobów u specjalistów a dostarczanym uczniom wsparciem

Zmienne	Dostarczane wsparcie indywidualne – specjaliści	
	R	P
Zysk zasobów podmiotowych	.055*	0,015
Strata zasobów podmiotowych	-.074**	0,001

Taka sama zależność wystąpiła u specjalistów. W sytuacji wzrostu zasobów psychologowie i pedagodzy bardziej angażują się w osobiste udzielanie wsparcia uczniom. Im wyższy jest zysk ich zasobów, tym bardziej nasila się indywidualne wsparcie ze strony specjalistów. Ujemna korelacja ze stratą zasobów oznacza, że w miarę, jak tracą oni zasoby podmiotowe, spada transmitowane do uczniów indywidualne wsparcie.

Korelacje między wszystkimi wymiarami prężności oraz indywidualnym wsparciem osiągnęły istotny poziom u nauczycieli oraz u specjalistów.

Tabela 83. Związki między prężnością nauczycieli a dostarczanym uczniom wsparciem

Zmienne	Dostarczane wsparcie indywidualne – nauczyciele	
	R	P
Optymistyczne nastawienie i energia	.239**	0,000
Wytrwałość i determinacja w działaniu	.256**	0,000
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	.190**	0,000
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	.166**	0,000
SPP-18	.243**	0,000

Dostarczane przez nauczycieli osobiste wsparcie uczniów wzrasta wraz ze wzrostem optymistycznego nastawienia i energii, wytrwałości i determinacji w działaniu, poczucia humoru i otwartości na nowe doświadczenia oraz z podniesieniem tolerancji na negatywne emocje i poczucia własnej kompetencji. Nauczyciele tym wyższego wsparcia udzielają uczniom, im większe jest poczucie ich prężności.

Tabela 84. Związki między prężnością specjalistów a dostarczanym uczniom wsparciem

Zmienne	Dostarczane wsparcie indywidualne – specjaliści	
	R	P
Optymistyczne nastawienie i energia	.242**	0,000
Wytrwałość i determinacja w działaniu	.206**	0,000
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	.158**	0,000
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	.196**	0,000
SPP-18	.233**	0,000

Dodatnia korelacja udzielanego wsparcia z prężnością występuje również u specjalistów. Dotyczy to wszystkich jej wymiarów oraz wyniku ogólnego. Psychologowie i pedagodzy tym większego wsparcia udzielają uczniom, im większe jest nasilenie prężności, oznaczającej m.in. optymizm, energię, wytrwałość, otwartość, poczucie humoru, kompetencje i tolerancję negatywnego afektu.

Między większością strategii radzenia sobie ze stresem a udzielanym przez nauczycieli i specjalistów wsparciem zachodzą istotne związki.

Tabela 85. Związki między strategiami radzenia sobie nauczycieli a dostarczaniem uczniom wsparciem

Zmienne	Dostarczane wsparcie indywidualne – nauczyciele	
	R	P
Aktywne radzenie sobie	.234**	0,000
Planowanie	.236**	0,000
Pozytywne przewartościowanie	.194**	0,000
Akceptacja	.131**	0,000
Poczucie humoru	0,030	0,135
Zwrot ku religii	.095**	0,000
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	.187**	0,000
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	.183**	0,000
Odwracanie uwagi	.074**	0,000
Zaprzeczanie	-.082**	0,000
Wyładowanie	0,022	0,277
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-.169**	0,000
Zaprzestanie działań	-.196**	0,000
Obwinianie siebie	-.100**	0,000

Korelacje dodatnie dotyczą strategii aktywnego radzenia sobie, planowania, pozytywnego wartościowania, akceptacji, zwrotu ku religii, poszukiwania wsparcia emocjonalnego, poszukiwania wsparcia instrumentalnego i odwracania uwagi. Im częstsze jest korzystanie przez nauczycieli z tych strategii radzenia sobie ze stresem, tym większe wsparcie udzielane uczniom. Związki ujemne ujawniły się w strategiach: zaprzeczania, zażywania substancji psychoaktywnych, zaprzestania działań i obwiniania siebie. Im częściej nauczyciele stosują te strategie, tym mniejsze jest wsparcie udzielane przez nich uczniom.

Tabela 86. Związki między strategiami radzenia sobie specjalistów a dostarczaniem uczniom wsparciem

Zmienne	Dostarczane wsparcie indywidualne –specjaliści	
	R	P
Aktywne radzenie sobie	.277**	0,000
Planowanie	.277**	0,000
Pozytywne przewartościowanie	.207**	0,000
Akceptacja	.166**	0,000
Poczucie humoru	-0,041	0,069
Zwrot ku religii	.081**	0,000
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	.194**	0,000

Zmienne	Dostarczane wsparcie indywidualne –specjaliści	
	R	P
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	.200**	0,000
Odwracanie uwagi	.080**	0,000
Zaprzeczanie	-.121**	0,000
Wyładowanie	0,025	0,270
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-.198**	0,000
Zaprzestanie działań	-.199**	0,000
Obwinianie siebie	-.123**	0,000

W grupie badanych specjalistów występują analogiczne związki. Im częściej psychologowie i pedagodzy wykorzystują w radzeniu sobie ze stresem strategie: aktywnego radzenia sobie, planowania, pozytywnego wartościowania, akceptacji, zwrotu ku religii, poszukiwania wsparcia emocjonalnego, poszukiwania wsparcia instrumentalnego i odwracania uwagi, tym większego wsparcia udzielają uczniom. Natomiast im częściej stosują strategie zaprzeczania, zażywania substancji psychoaktywnych, zaprzestania działań i obwiniania siebie, tym mniejsze jest wsparcie udzielane przez nich uczniom.

Związki między udzielanym przez nauczycieli i specjalistów wsparciem a wsparciem spostrzeganym przez te grupy jako dostępne dla nich osiągnęły istotność dodatnią we wszystkich formach wsparcia.

Tabela 87. Związki między spostrzeganym dostępnym dla nauczycieli wsparciem a dostarczanym uczniom wsparciem

Zmienne	Dostarczane wsparcie indywidualne – nauczyciele	
	R	P
Wsparcie emocjonalne	.371**	0,000
Wsparcie instrumentalne	.353**	0,000
Wsparcie materialne	.052**	0,009
Wsparcie informacyjne	.294**	0,000
Wsparcie wartościujące	.336**	0,000
Zapotrzebowanie na wsparcie	.178**	0,000
Poszukiwanie wsparcia	.243**	0,000
Otrzymywane wsparcie	.353**	0,000

Ocena otrzymywanego przez nauczycieli wsparcia w korelacji do dostarczanego przez nich ujawniła dodatnie istotne związki między każdym z rodzajów wsparcia (emocjonalnego, instrumentalnego, materialnego, informacyjnego i wartościującego) a tym, na ile oni udzielają pomocy uczniom. Im bardziej czują się wspierani nauczyciele, tym więcej mają gotowości do tego, by wspierać uczniów. Oprócz tego pojawiły się dodatnie korelacje dotyczące poszukiwania

i zapotrzebowania na wsparcie. Wraz ze wzrostem aktywności przy poszukiwaniu wsparcia i zapotrzebowania na nie wśród nauczycieli rośnie wsparcie, jakiego dostarczają oni uczniom.

Tabela 88. Związki między spostrzeganym dostępnym dla specjalistów wsparciem a dostarczanym uczniom wsparciem

Zmienne	Dostarczane wsparcie indywidualne – specjaliści	
	R	P
Wsparcie emocjonalne	.359**	0,000
Wsparcie instrumentalne	.339**	0,000
Wsparcie materialne	.069**	0,002
Wsparcie informacyjne	.277**	0,000
Wsparcie wartościujące	.334**	0,000
Zapotrzebowanie na wsparcie	.210**	0,000
Poszukiwanie wsparcia	.250**	0,000
Otrzymywane wsparcie	.347**	0,000

Związki między udzielanym przez psychologów i pedagogów wsparciem a wsparciem, jakiego sami doświadczają, są wyłącznie dodatnie. Oznacza to, że im więcej wsparcia (we wszystkich jego kategoriach) uzyskują specjaliści, tym więcej udzielają oni wsparcia uczniom. Taka sama zależność dotyczy zapotrzebowania i poszukiwania wsparcia. Im bardziej aktywne jest poszukiwanie i zapotrzebowanie na wsparcie, tym bardziej wzrasta pomoc transmitowana do uczniów.

Kapitał psychologiczny a dostarczane wsparcie systemowe

Związki pomiędzy wsparciem systemowym, jakie postrzegają nauczyciele i specjaliści, a poszczególnymi czynnikami ich kapitału psychologicznego przynoszą istotne statystycznie wyniki.

Pierwszy z istotnych związków dotyczy poczucia własnej skuteczności nauczycieli i specjalistów w korelacji do oceny wsparcia systemowego udzielanego uczniom.

Tabela 89. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a poczuciem własnej skuteczności nauczycieli

Zmienne	Dostarczane wsparcie systemowe – nauczyciele	
	R	P
Poczucie własnej skuteczności	.049*	0,014

Nauczyciele udzielili odpowiedzi, które pozwoliły wyodrębnić pozytywny związek pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a udzielanym uczniom wsparciem systemowym – im bardziej wzrasta poczucie własnej skuteczności nauczycieli, tym lepsza jest ocena wsparcia systemowego, które otrzymują uczniowie.

Tabela 90. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a poczuciem własnej skuteczności specjalistów

Zmienne	Dostarczane wsparcie systemowe – specjaliści	
	R	P
Poczucie własnej skuteczności	.080**	0,000

Dodatnia korelacja pomiędzy poczuciem swojej skuteczności u specjalistów a tym, jak postrzegają wsparcie systemowe dla uczniów, pozwala uznać, że im lepiej oceniają oni swoją skuteczność, tym bardziej są skłonni uważać, że uczniowie uzyskują adekwatne wsparcie systemowe.

Korelacje pomiędzy dystrybucją zasobów nauczycieli i specjalistów a oceną systemowego wsparcia udzielanego uczniom osiągnęły wartości istotne.

Tabela 91. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a dystrybucją zasobów podmiotowych zarządzających u nauczycieli

Zmienne	Dostarczane wsparcie systemowe – nauczyciele	
	R	P
Zysk zasobów podmiotowych	.118**	0,000
Strata zasobów podmiotowych	-.053**	0,008

Korelacja dodatnia pomiędzy zyskiem zasobów nauczycieli a oceną transmitowanego uczniom wsparcia systemowego wskazuje, że jest ona tym wyższa, im bardziej wzrastają zasoby nauczycieli. Natomiast strata zasobów koreluje ujemnie z oceną udzielanego systemowo uczniom wsparcia. Im mniejsza jest strata zasobów nauczycieli, tym lepsza ocena wsparcia systemowego dla uczniów.

Tabela 92. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a dystrybucją zasobów podmiotowych zarządzających u specjalistów

Zmienne	Dostarczane wsparcie systemowe – specjaliści	
	R	P
Zysk zasobów podmiotowych	.221**	0,000
Strata zasobów podmiotowych	-.155**	0,000

Ocena systemowego wsparcia udzielanego uczniom wykazała także istotne dodatnie związki z zyskiem zasobów przez specjalistów. Wsparcie systemowe dla uczniów oceniane jest przez specjalistów tym lepiej, im bardziej doświadczają oni zysku zasobów podmiotowych. Wobec straty zasobów zachodzi związek ujemny, czyli im mniej straty zasobów podmiotowych doświadczają specjaliści, tym bardziej pozytywnie oceniają systemowe wsparcie dla uczniów.

Korelacja między oceną wsparcia systemowego a ogólną prężnością oraz wszystkimi jej wymiarami, zarówno wśród nauczycieli, jak i specjalistów, jest dodatnia.

Tabela 93. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a prężnością nauczycieli

Zmienne	Dostarczane wsparcie systemowe – nauczyciele	
	R	P
Optymistyczne nastawienie i energia	.164**	0,000
Wytrwałość i determinacja w działaniu	.160**	0,000
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	.152**	0,000
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	.138**	0,000
SPP-18	.175**	0,000

Analiza statystyczna wykazała istotne dodatnie związki pomiędzy prężnością (ogólną, jak i wynikami w poszczególnych jej wymiarach) a oceną nauczycieli dotyczącą wsparcia systemowego dostarczanego uczniom. Oceniają oni ten rodzaj wsparcia tym wyżej, im lepiej postrzegają swój poziom prężności, czyli uważają, że cechują ich m.in. większa energia, wytrwałość, poczucie humoru, optymizm, otwartość i tolerancja negatywnego afektu.

Tabela 94. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a prężnością specjalistów

Zmienne	Dostarczane wsparcie systemowe – specjaliści	
	R	P
Optymistyczne nastawienie i energia	.276**	0,000
Wytrwałość i determinacja w działaniu	.253**	0,000
Poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia	.219**	0,000
Kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu	.242**	0,000
SPP-18	.286**	0,000

Również specjaliści tym wyżej oceniają systemowe wsparcie dla uczniów, im lepiej postrzegają swoją prężność. Korelacja dodatnia dotyczy zarówno ogólnej prężności, jak i jej wymiarów: m.in. optymistycznego nastawienia, energii, wytrwałości, poczucia humoru, otwartości, tolerancji negatywnego afektu.

Analiza korelacji pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a oceną wsparcia systemowego udzielanego uczniom przyniosła szereg istotnych wyników zarówno w grupie nauczycieli, jak specjalistów.

Tabela 95. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a strategiami radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli

Zmienne	Dostarczane wsparcie systemowe – nauczyciele	
	R	P
Aktywne radzenie sobie	.098**	0,000
Planowanie	.103**	0,000
Pozytywne przewartościowanie	.120**	0,000
Akceptacja	.079**	0,000
Poczucie humoru	.074**	0,000
Zwrot ku religii	.178**	0,000
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	.075**	0,000
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	.078**	0,000
Odwracanie uwagi	0,037	0,062
Zaprzeczanie	0,037	0,067
Wyładowanie	-.051*	0,011
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-.071**	0,000
Zaprzestanie działań	-.083**	0,000
Obwinianie siebie	-.102**	0,000

Związki między oceną wsparcia systemowego dostarczanego uczniom a strategiami radzenia sobie ze stresem nauczycieli są zarówno dodatnie, jak i ujemne. Istotnie statystycznie dodatnie związki dotyczą strategii: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, poczucie humoru, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego i poszukiwanie wsparcia instrumentalnego. Im wyższa częstość stosowania tych strategii radzenia sobie, tym wyższa ocena wsparcia systemowego udzielanego uczniom. Korelacje ujemne są związane ze strategiami wyładowania, zażywania substancji psychoaktywnych, zaprzestania działań, obwiniania siebie. Im bardziej wykorzystywane są te strategie, tym niższa ocena systemowego wsparcia udzielanego uczniom.

Tabela 96. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a strategiami radzenia sobie ze stresem przez specjalistów

Zmienne	Dostarczane wsparcie systemowe – specjaliści	
	R	P
Aktywne radzenie sobie	.227**	0,000
Planowanie	.207**	0,000
Pozytywne przewartościowanie	.210**	0,000
Akceptacja	.100**	0,000
Poczucie humoru	0,027	0,232
Zwrot ku religii	.098**	0,000

Zmienne	Dostarczane wsparcie systemowe – specjaliści	
	R	P
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	.159**	0,000
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	.102**	0,000
Odwracanie uwagi	.075**	0,001
Zaprzeczanie	0,010	0,664
Wyładowanie	-.055*	0,015
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-.111**	0,000
Zaprzestanie działań	-.177**	0,000
Obwinianie siebie	-.181**	0,000

Ocena wsparcia systemowego dostarczanego uczniom w korelacji do strategii radzenia sobie ze stresem specjalistów przynosi dodatnie i ujemne wyniki. Związki dodatnie na poziomie istotnym statystycznie odnoszą się do strategii: aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptacja, zwrot ku religii, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, odwracanie uwagi. Większa częstość wykorzystania tych strategii wiąże się z wyższą oceną wsparcia systemowego udzielanego uczniom. Ujemne związki dotyczą strategii: wyładowania, zażywania substancji psychoaktywnych, zaprzestania działań, obwiniania siebie. Radzenie sobie ze stresem za pomocą tych strategii skutkuje niższą oceną systemowego wsparcia dostarczanego uczniom.

Ostatnia analiza dotyczy związku pomiędzy oceną nauczycieli i specjalistów wsparcia systemowego udzielanego uczniom a oceną wsparcia dostępnego dla nich samych.

Tabela 97. Związek między dostarczaniem uczniom wsparciem systemowym a spostrzeganym przez nauczycieli dostępnym im wsparciem

Zmienne	Dostarczane wsparcie systemowe – nauczyciele	
	R	P
Wsparcie emocjonalne	.173**	0,000
Wsparcie instrumentalne	.173**	0,000
Wsparcie materialne	.298**	0,000
Wsparcie informacyjne	.185**	0,000
Wsparcie wartościujące	.264**	0,000
Zapotrzebowanie na wsparcie	.063**	0,002
Poszukiwanie wsparcia	.160**	0,000
Otrzymywane wsparcie	.285**	0,000

W grupie nauczycieli występują istotne dodatnie korelacje pomiędzy oceną wsparcia systemowego udzielanego uczniom a wszystkimi wymiarami wsparcia dostępnego

nauczycielom oraz ich zapotrzebowaniem i poszukiwaniem wsparcia. Im bardziej nauczyciele korzystają ze wsparcia emocjonalnego, instrumentalnego informacyjnego, wartościującego i materialnego, tym bardziej wzrasta ich ocena dotycząca dostępnego dla uczniów wsparcia systemowego. Na pozytywną ocenę wsparcia udzielanego uczniom przez system wpływ ma również nasilenie zapotrzebowania na wsparcie u nauczycieli oraz poszukiwania przez nich wsparcia.

Tabela 98. Związek między dostarczanym uczniom wsparciem systemowym a spostrzeganym przez specjalistów dostępnym im wsparciem

Zmienne	Dostarczane wsparcie systemowe – specjaliści	
	R	P
Wsparcie emocjonalne	.265**	0,000
Wsparcie instrumentalne	.268**	0,000
Wsparcie materialne	.278**	0,000
Wsparcie informacyjne	.248**	0,000
Wsparcie wartościujące	.338**	0,000
Zapotrzebowanie na wsparcie	.115**	0,000
Poszukiwanie wsparcia	.193**	0,000
Otrzymywane wsparcie	.361**	0,000

W grupie psychologów i pedagogów wszystkie związki między oceną przez nich wsparcia systemowego, udzielanego uczniom, a oceną wsparcia dostępnego im samym są dodatnie i istotne statystycznie. Im wyżej oceniane jest dostępne dla specjalistów wsparcie emocjonalne, instrumentalne, materialne, informacyjne i wartościujące, tym wyższa ich ocena dotycząca przekazywanego uczniom wsparcia systemowego. Także wzrost zapotrzebowania na wsparcie oraz większa aktywność przy jego poszukiwaniu wiążą się u specjalistów z wyższą oceną wsparcia systemowego udzielanego uczniom.

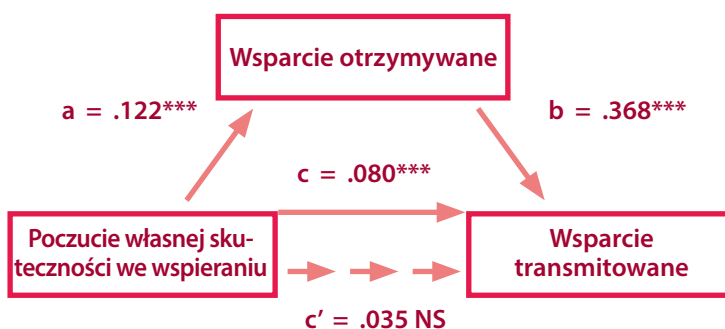
7

Funkcje modyfikacyjne (mediacyjne oraz moderacyjne) otrzymywanego wsparcia dla związków między kapitałem psychicznym a wsparciem dostarczanym przez nauczycieli/specjalistów

Modele mediacyjne

W celu poznania, jaki jest wpływ otrzymywanego przez nauczycieli i specjalistów wsparcia na zależność między kapitałem psychicznym a wsparciem dostarczanym/transmitowanym przez nich uczniom, przeprowadzono analizę efektu mediacyjnego wsparcia otrzymywanego.

Schemat 1. ilustruje wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek poczucia własnej skuteczności we wspieraniu a wsparcie dostarczane przez nauczycieli uczniom.



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

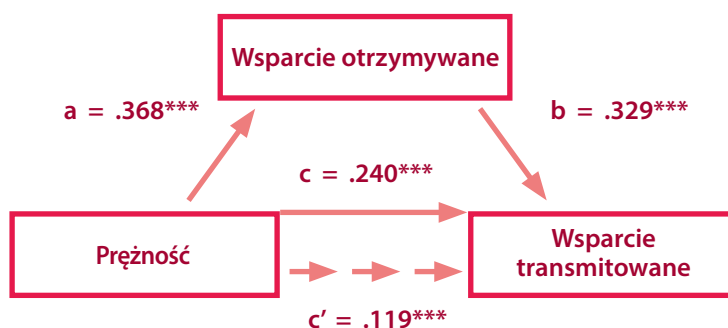
Schemat 1. Model relacji między poczuciem własnej skuteczności we wspieraniu, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między poczuciem własnej skuteczności we wspieraniu a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,122$, $SE = 0,002$, $p < 0,001$). Ponadto istotny okazał się efekt całkowity poczucia własnej skuteczności we wspieraniu na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,080$, $SE = 0,002$, $p < 0,001$). Wykazano istotny statystycznie wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,368$, $SE = 0,015$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ poczucia skuteczności we wspieraniu na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora okazał się

nieistotny statystycznie ($\beta = 0,035$, $SE = 0,002$, $p > 0,05$). Bezpośrednia zależność między poczuciem własnej skuteczności a transmitowanym wsparciem, która była istotna statystycznie, po wprowadzeniu mediatora stała się nieistotna, co świadczy o pełnej mediacji. Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły mediującą rolę wsparcia otrzymywanego (LLCI = -0,0002; ULCI = 0,0067).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni poczucia własnej skuteczności we wspieraniu u nauczycieli z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny, w tym wypadku poczucie własnej skuteczności, wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 2 ilustruje wpływ mediacyjny wsparcia otrzymywanego na związek: prężność a wsparcie transmitowane przez nauczycieli uczniom.



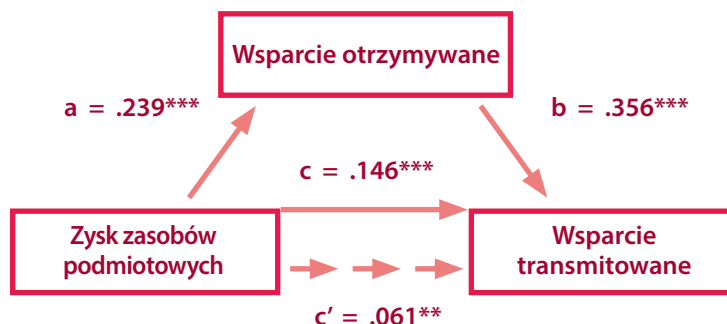
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 2. Model relacji między prężnością, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między prężnością a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,368$, $SE = 0,001$, $p < 0,001$). Efekt całkowity był istotny statystycznie ($\beta = 0,349$, $SE = 0,001$, $p < 0,001$). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,329$, $SE = 0,016$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ prężności na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się ($\beta = 0,119$, $SE = 0,001$, $p < 0,001$). Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w związku pomiędzy prężnością a transmitowanym wsparciem (LLCI = 0,0034; ULCI = 0,0068).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni prężności nauczycieli z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nich kapitał psychologiczny, w tym wypadku poczucie własnej prężności, wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 3 ilustruje wpływ mediacyjny na związek: zysk zasobów podmiotowych a wsparcie transmitowane przez nauczycieli uczniom.



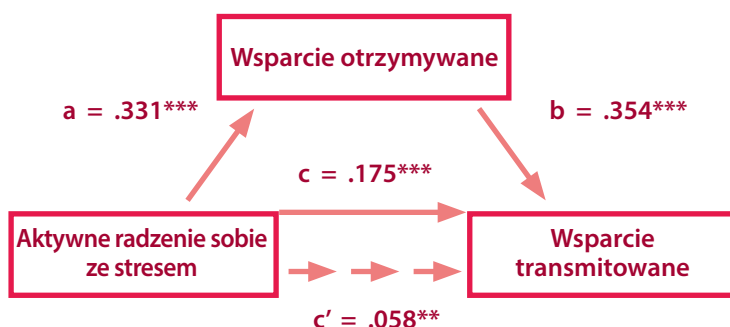
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 3. Model relacji między zyskiem zasobów podmiotowych, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli

Schemat pokazuje związek między zyskiem zasobów podmiotowych a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,239$, $SE = 0,002$, $p < 0,001$). Analiza wykazała istotny efekt całkowity zysku zasobów podmiotowych na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,146$, $SE = 0,002$, $p < 0,001$). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,356$, $SE = 0,016$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ zysku zasobów podmiotowych na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się ($\beta = 0,061$, $SE = 0,002$, $p < 0,01$). Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymanego (LLCI = 0,0018; ULCI = 0,0077).

Analiza statystyczna wskazała, że związek bezpośredni zysku zasobów podmiotowych nauczycieli z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny, tu rozpatrywany w obszarze zysku zasobów podmiotowych, wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 4. ilustruje wpływ mediacyjny na związek: aktywne radzenie sobie ze stresem a wsparcie transmitowane przez nauczycieli uczniom.



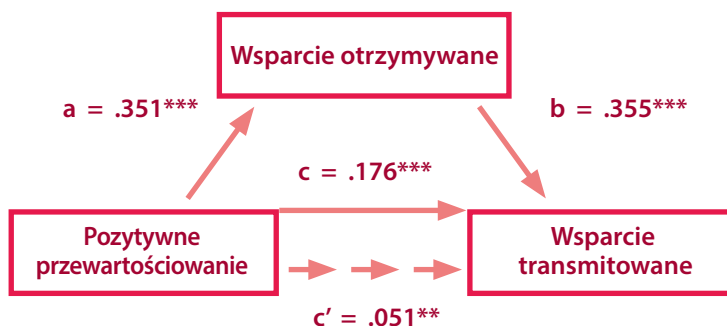
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 4. Model relacji między aktywnym radzeniem sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,331$, $SE = 0,018$, $p < 0,001$). Efekt całkowity aktywnego radzenia sobie ze stresem na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie ($\beta = 0,175$, $SE = 0,016$, $p < 0,001$). Istotny okazał się również bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,354$, $SE = 0,016$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora istotnie zmniejszył się ($\beta = 0,058$, $SE = 0,016$, $p < 0,01$). Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0155; ULCI = 0,0762).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni aktywnego radzenia sobie ze stresem nauczycieli z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny – umiejętność aktywnego radzenia sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 5 ilustruje wpływ mediacyjny na związek: pozytywne przewartościowanie a wsparcie transmitowane przez nauczycieli uczniom.



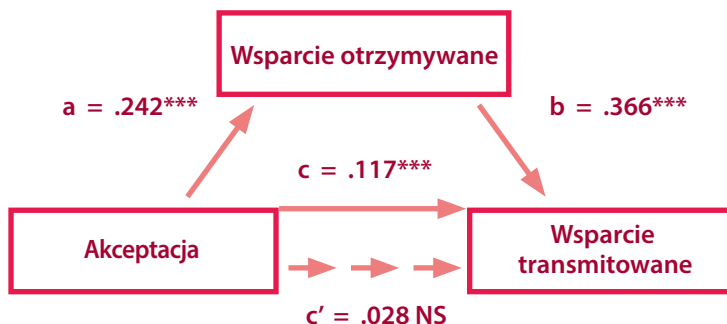
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 5. Model relacji między pozytywnym przewartościowaniem w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,351$, $SE = 0,016$, $p < 0,001$). Efekt całkowity aktywnego radzenia sobie ze stresem na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie ($\beta = 0,176$, $SE = 0,014$, $p < 0,001$). Istotny okazał się również bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,355$, $SE = 0,016$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora istotnie zmniejszył się ($\beta = 0,051$, $SE = 0,014$, $p < 0,01$). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły rolę medycyną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0087; ULCI = 0,0628).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni aktywnego radzenia sobie ze stresem z udzielanym przez nauczycieli wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny, aktywne radzenie sobie ze stresem, wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych

Schemat 6. ilustruje wpływ medycyny na związek: akceptacja w radzeniu sobie ze stresem a wsparcie transmitowane przez nauczycieli uczniom.



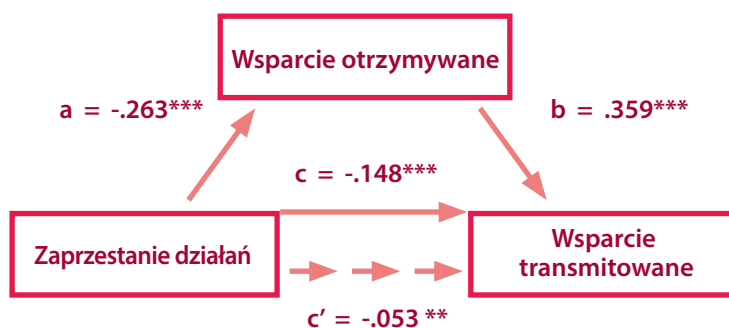
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 6. Model relacji między akceptacją w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między akceptacją a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,242$, $SE = 0,019$, $p < 0,001$). Ponadto istotny okazał się efekt całkowity akceptacji na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,117$, $SE = 0,016$, $p < 0,001$). Wykazano istotny statystycznie wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,366$, $SE = 0,016$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ akceptacji na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora okazał się nieistotny statystycznie ($\beta = 0,028$, $SE = 0,016$, $p > 0,05$). Bezpośrednia zależność po wprowadzeniu mediatora stała się nieistotna, co świadczy o pełnej mediacji. Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego ($LLCI = -0,0074$; $ULCI = 0,0524$).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni akceptacji w radzeniu sobie ze stresem nauczycieli z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny, w tej analizie – akceptacja w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 7 ilustruje wpływ mediacyjny na związek: zaprzestanie działań a wsparcie transmitowane przez nauczycieli uczniom.



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

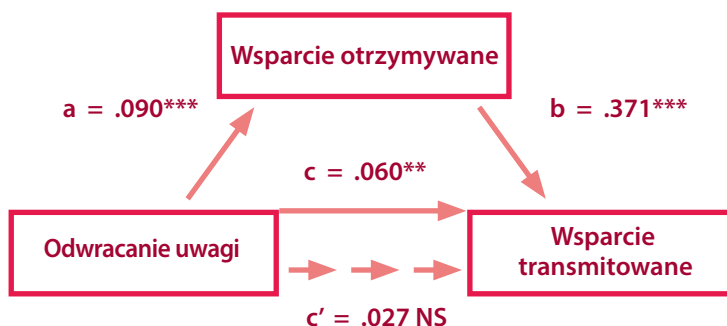
Schemat 7. Model relacji między zaprzestaniem działań w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczaniem wsparcia u nauczycieli

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między zaprzestaniem działań w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem ($\beta = -0,263$, $SE = 0,018$, $p < 0,001$). Efekt całkowity zaprzestania działań na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie ($\beta = -0,148$, $SE = 0,015$, $p < 0,001$). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,359$, $SE = 0,016$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ zaprzestania działań w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora uległ zmniejszeniu ($\beta = -0,053$, $SE = 0,015$, $p < 0,01$). Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego ($LLCI = -0,0687$; $ULCI = -0,0118$).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni zaprzestania działania w radzeniu sobie ze stresem nauczycieli z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany

przez nauczycieli kapitał psychologiczny, w tym przypadku zaprzestanie działania w radzeniu sobie ze stresem, wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 8 ilustruje wpływ mediacyjny na związek: odwracanie uwagi a wsparcie transmitowane przez nauczycieli uczniom.



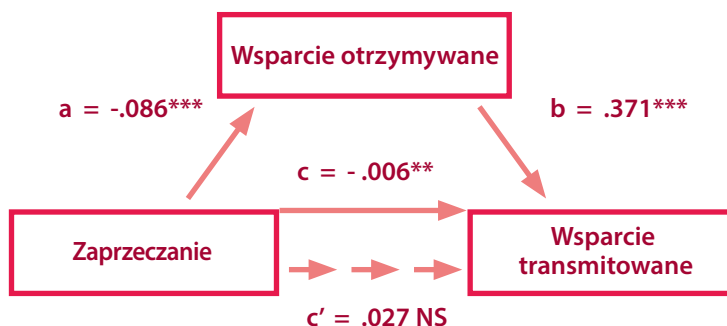
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 8. Model relacji między odwracaniem uwagi w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między odwracaniem uwagi w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,090$, $SE = 0,016$, $p < 0,001$). Efekt całkowity zmiennej odwracanie uwagi na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie ($\beta = 0,060$, $SE = 0,013$, $p < 0,001$). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,371$, $SE = 0,015$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ odwracania uwagi w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora okazał się nieistotny statystycznie ($\beta = 0,027$, $SE = 0,015$, $p > 0,05$). Bezpośrednia zależność między odwracaniem uwagi a transmitowanym wsparciem, która była istotna statystycznie, po wprowadzeniu mediatora stała się nieistotna, co świadczy o pełnej mediacji. Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego ($LLCI = -0,0060$; $ULCI = 0,0416$).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni odwracania uwagi w radzeniu sobie ze stresem przez nauczycieli z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest za pośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny – odwracanie uwagi w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 9 ilustruje wpływ mediacyjny na związek: zaprzeczanie a wsparcie transmitowane przez nauczycieli uczniom.



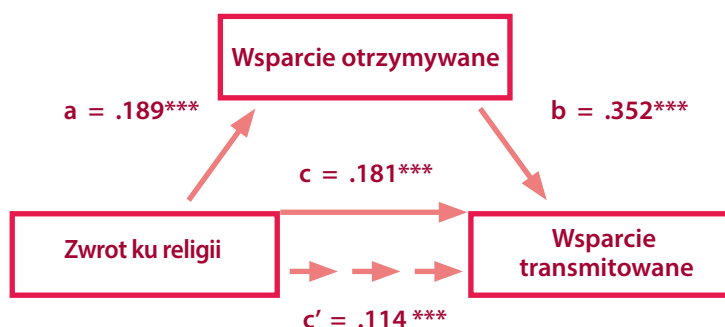
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 9. Model relacji między zaprzeczaniem w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a transmitowanym wsparciem u nauczycieli

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między zaprzeczaniem w radzeniu sobie a otrzymywanym wsparciem ($\beta = -0,086$, $SE = 0,016$, $p < 0,001$). Efekt całkowity zmiennej zaprzeczania na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie ($\beta = 0,060$, $SE = 0,013$, $p < 0,001$). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,371$, $SE = 0,015$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ zaprzeczania w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora okazał się nieistotny statystycznie ($\beta = 0,027$, $SE = 0,015$, $p > 0,05$). Bezpośrednia zależność między zaprzeczaniem a transmitowanym wsparciem, która była istotna statystycznie, po wprowadzeniu mediatora stała się nieistotna, co świadczy o pełnej mediacji. Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = $-0,0064$; ULCI = $0,0417$).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni zaprzeczania w radzeniu sobie ze stresem przez nauczycieli z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny, w tej analizie – zaprzeczanie w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 10 ilustruje wpływ mediacyjny na związek: zwrot ku religii a wsparcie transmitowane przez nauczycieli uczniom.



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

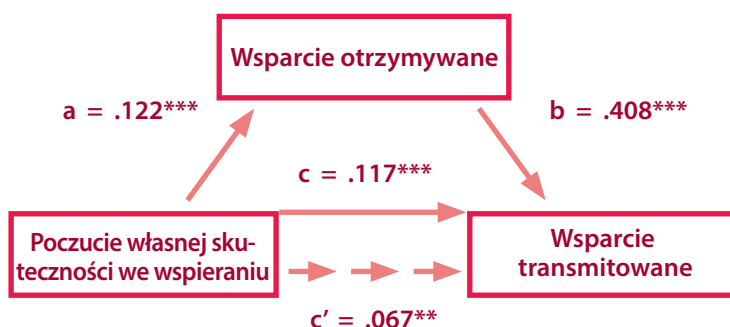
Schemat 10. Model relacji między zwrotem ku religii w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u nauczycieli

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między zwrotem ku religii w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,189$, $SE = 0,010$, $p < 0,001$). Efekt całkowity zmiennej zwrot ku religii na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie ($\beta = 0,181$, $SE = 0,008$, $p < 0,001$). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,352$, $SE = 0,015$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ zwrotu ku religii w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora uległ zmniejszeniu ($\beta = 0,114$, $SE = 0,008$, $p < 0,01$). Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymanego (LLCI = 0,0313; ULCI = 0,0611).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni zwrotu ku religii w radzeniu sobie ze stresem nauczycieli, z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele. Posiadany przez nauczycieli kapitał psychologiczny, w tej analizie – zwrot ku religii w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające nauczycieli – możliwość otrzymania wsparcia od innych

W dalszej analizie efektu mediacyjnego wsparcia otrzymanego badano wpływ mediacyjny otrzymanego przez specjalistów wsparcia na związki między kapitałem psychologicznym a wsparciem dostarczanym przez nich uczniom.

Schemat 11 ilustruje wpływ mediacyjny na związek: poczucie własnej skuteczności we wspieraniu a wsparcie transmitowane przez specjalistów uczniom.



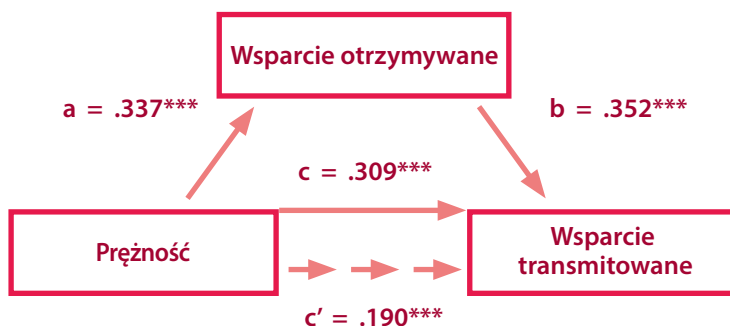
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 11. Model relacji między poczuciem własnej skuteczności we wspieraniu, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między poczuciem własnej skuteczności we wspieraniu a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,122$, $SE = 0,002$, $p < 0,001$). Ponadto istotny okazał się efekt całkowity poczucia własnej skuteczności we wspieraniu na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,117$, $SE = 0,002$, $p < 0,001$). Wykazano istotny statystycznie wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,408$, $SE = 0,019$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ poczucia skuteczności we wspieraniu na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się ($\beta = 0,067$, $SE = 0,002$, $p < 0,01$). Wyniki analizy z wykorzystaniem bootstrappingu potwierdziły mediującą rolę wsparcia otrzymywanego ($LLCI = -0,0026$; $ULCI = 0,0106$).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni poczucia własnej skuteczności we wspieraniu u specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie oni otrzymują. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny, w tej analizie – poczucie własnej skuteczności we wspieraniu – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 12 ilustruje wpływ mediacyjny na związek: prężność a wsparcie transmitowane przez specjalistów uczniom.



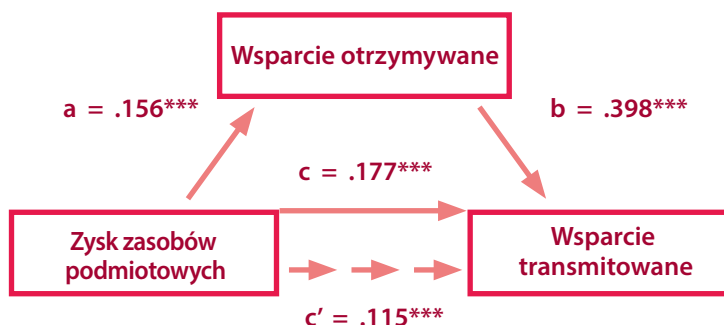
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 12. Model relacji między prężnością, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między prężnością a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,337$, $SE = 0,001$, $p < 0,001$). Efekt całkowity był istotny statystycznie ($\beta = 0,309$, $SE = 0,001$, $p < 0,001$). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,352$, $SE = 0,020$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ prężności na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się ($\beta = 0,190$, $SE = 0,001$, $p < 0,001$). Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły mediację wsparcia otrzymywanego w zależności pomiędzy prężnością a transmitowanym wsparciem (LLCI = 0,0072; ULCI = 0,0113).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni prężności specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują pedagodzy i psychologowie. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny, w tej analizie – prężność – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 13 ilustruje wpływ mediacyjny na związek: zysk zasobów podmiotowych a wsparcie transmitowane przez specjalistów uczniom.



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

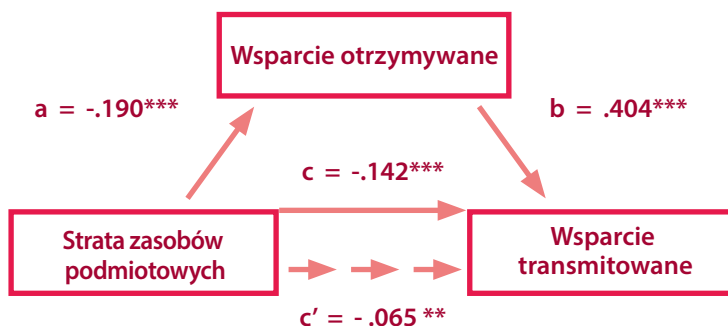
Schemat 13. Model relacji między zyskiem zasobów podmiotowych, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów

Jak pokazuje schemat, istnieje istotny bezpośredni związek między zyskiem zasobów podmiotowych a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,156$, $SE = 0,002$, $p < 0,001$). Analiza wykazała istotny efekt całkowity zysku zasobów podmiotowych na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,177$, $SE = 0,002$, $p < 0,001$). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,398$, $SE = 0,019$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ zysku zasobów podmiotowych na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się ($\beta = 0,115$, $SE = 0,002$, $p < 0,001$). Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0061; ULCI = 0,0128).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni zysku zasobów podmiotowych specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie oni otrzymują. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny – w tej analizie zysk zasobów podmiotowych – wiąże się z udzielaniem

wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 14 ilustruje wpływ mediacyjny na związek: strata zasobów podmiotowych a wsparcie transmitowane przez specjalistów uczniom.



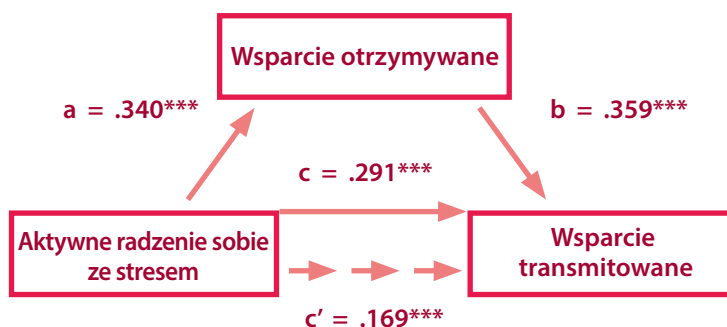
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 14. Model relacji między stratą zasobów podmiotowych, otrzymywanym wsparciem a dostarczanym wsparciem u specjalistów

Jak pokazuje schemat, istnieje istotny bezpośredni związek między stratą zasobów podmiotowych a otrzymywanym wsparciem ($\beta = -0,190$, $SE = 0,002$, $p < 0,001$). Analiza wykazała istotny efekt całkowity strat zasobów podmiotowych na wsparcie transmitowane ($\beta = -0,142$, $SE = 0,001$, $p < 0,001$). Istotny okazał się bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,404$, $SE = 0,019$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ zysku zasobów podmiotowych na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się ($\beta = -0,065$, $SE = 0,001$, $p < 0,01$). Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = $-0,0067$; ULCI = $-0,0015$).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni straty zasobów podmiotowych specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują pedagodzy i psychologowie. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny, w tej analizie – strata zasobów podmiotowych – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 15 ilustruje wpływ mediacyjny na związek: aktywne radzenie sobie ze stresem a wsparcie transmitowane przez specjalistów uczniom.



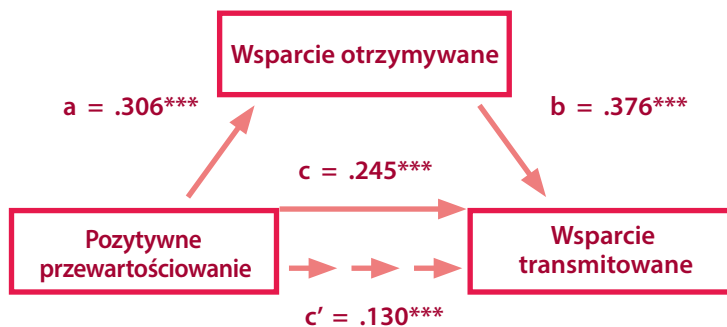
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 15. Model relacji między aktywnym radzeniem sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczaniem wsparciem u specjalistów

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między aktywnym radzeniem sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,340$, $SE = 0,020$, $p < 0,001$). Efekt całkowity aktywnego radzenia sobie ze stresem na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie ($\beta = 0,291$, $SE = 0,020$, $p < 0,001$). Istotny okazał się również bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,359$, $SE = 0,016$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ aktywnego radzenia sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora istotnie zmniejszył się ($\beta = 0,169$, $SE = 0,018$, $p < 0,001$). Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego ($LLCI = 0,1057$; $ULCI = 0,1767$).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni aktywnego radzenia sobie ze stresem specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie oni otrzymują. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny, w tej analizie – aktywne radzenie sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 16. ilustruje wpływ mediacyjny na związek: pozytywne przewartościowanie a wsparcie transmitowane przez specjalistów uczniom.



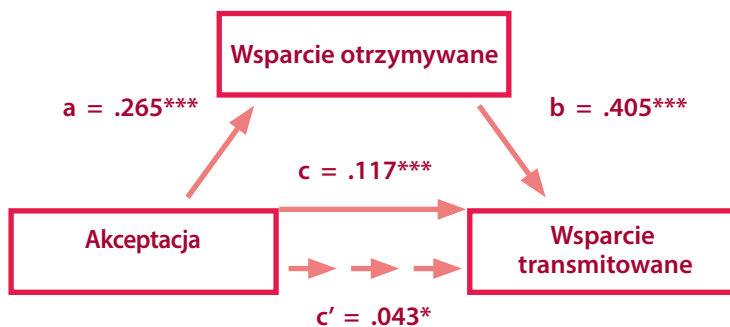
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 16. Model relacji między pozytywnym przewartościowaniem w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczaniem wsparciem u specjalistów

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między pozytywnym przewartościowaniem a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,306$, $SE = 0,018$, $p < 0,001$). Efekt całkowity pozytywnego przewartościowania w radzeniu sobie ze stresem na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie ($\beta = 0,245$, $SE = 0,016$, $p < 0,001$). Istotny okazał się również bezpośredni wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,376$, $SE = 0,020$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ pozytywnego przewartościowania w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora istotnie zmniejszył się ($\beta = 0,130$, $SE = 0,016$, $p < 0,001$). Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0651; ULCI = 0,1278).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni pozytywnego przewartościowania w radzeniu sobie ze stresem specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują pedagodzy i psychologowie. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny, w tej analizie – pozytywne przewartościowanie w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 17 ilustruje wpływ mediacyjnej na związek: akceptacja a wsparcie transmitowane przez specjalistów uczniom.



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

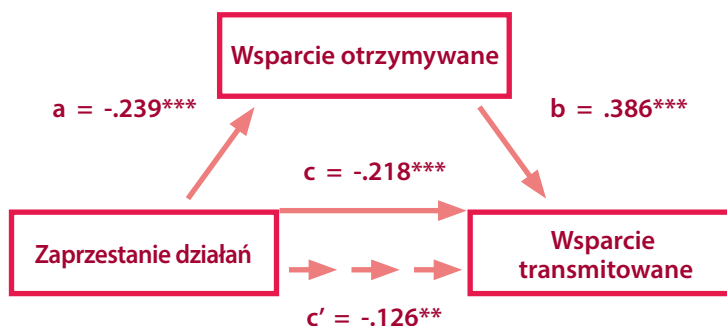
Schemat 17. Model relacji między akceptacją w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczaniem wsparcia u specjalistów

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między akceptacją w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,265$, $SE = 0,020$, $p < 0,001$). Ponadto istotny okazał się efekt całkowity akceptacji na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,117$, $SE = 0,019$, $p < 0,001$). Wykazano istotny statystycznie wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,405$, $SE = 0,019$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ akceptacji na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora zmniejszył się ($\beta = 0,028$, $SE = 0,043$, $p < 0,05$). Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0006; ULCI = 0,0710).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni akceptacji w radzeniu sobie ze stresem specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn.

częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie oni otrzymują. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny, w tej analizie – akceptacja w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 18 ilustruje wpływ mediacyjny na związek: zaprzestanie działań w radzeniu sobie ze stresem a wsparcie transmitowane przez specjalistów uczniom.



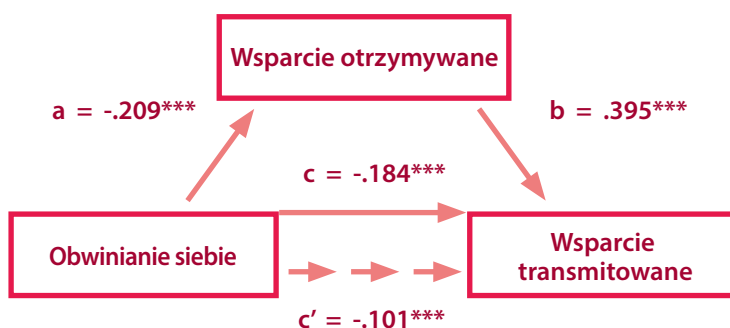
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 18. Model relacji między zaprzestaniem działań w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczaniem wsparcia u specjalistów

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między zaprzestaniem działań w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem ($\beta = -0,239$, $SE = 0,018$, $p < 0,001$). Efekt całkowity zaprzestania działań na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie ($\beta = -0,218$, $SE = 0,017$, $p < 0,001$). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,386$, $SE = 0,019$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ zaprzestania działań w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora uległ zmniejszeniu ($\beta = -0,126$, $SE = 0,016$, $p < 0,01$). Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = $-0,1299$; ULCI = $-0,0657$).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni zaprzestania działań w radzeniu sobie ze stresem specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie otrzymują pedagodzy i psychologowie. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny – w tej analizie zaprzestanie działań w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Schemat 19 ilustruje wpływ mediacyjny na związek: obwinianie siebie w radzeniu sobie ze stresem a wsparcie transmitowane przez specjalistów uczniom.



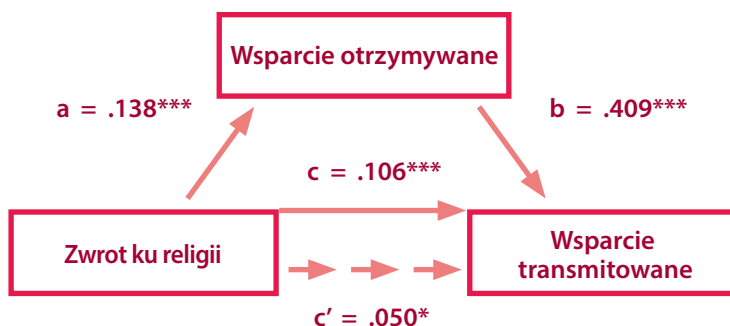
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 19. Model relacji między obwinianiem siebie w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczaniem wsparciem u specjalistów

Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między obwinianiem siebie w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem ($\beta = -0,209$, $SE = 0,015$, $p < 0,001$). Efekt całkowity obwiniania siebie na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie ($\beta = -0,184$, $SE = 0,014$, $p < 0,001$). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,395$, $SE = 0,019$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ obwiniania siebie w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora uległ zmniejszeniu ($\beta = -0,101$, $SE = 0,019$, $p < 0,001$). Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego ($LLCI = -0,0900$; $ULCI = -0,0380$).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni obwiniania siebie w radzeniu sobie ze stresem specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie oni otrzymują. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny – w tej analizie obwinianie siebie w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych

Schemat 20. ilustruje wpływ mediacyjny na związek: zwrot ku religii w radzeniu sobie ze stresem a wsparcie transmitowane przez specjalistów uczniom.



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *standardized coefficients*

Schemat 20. Model relacji między zwrotem ku religii w radzeniu sobie ze stresem, otrzymywanym wsparciem a dostarczaniem wsparciem u specjalistów

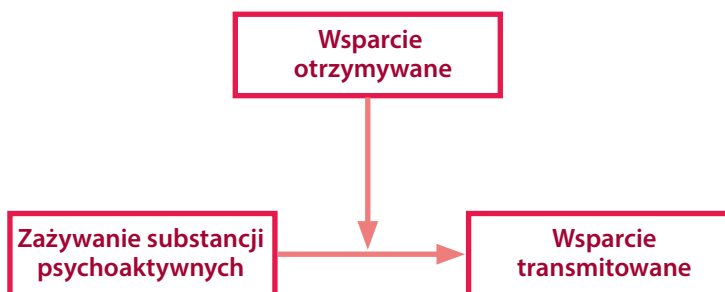
Schemat pokazuje istotny bezpośredni związek między zwrotem ku religii w radzeniu sobie ze stresem a otrzymywanym wsparciem ($\beta = 0,138$, $SE = 0,011$, $p < 0,001$). Efekt całkowity zmiennej zwrot ku religii na wsparcie transmitowane był istotny statystycznie ($\beta = 0,106$, $SE = 0,010$, $p < 0,001$). Wykazano wpływ zmiennej pośredniczącej (wsparcie otrzymywane) na wsparcie transmitowane ($\beta = 0,409$, $SE = 0,019$, $p < 0,001$). Bezpośredni wpływ zwrotu ku religii w radzeniu sobie ze stresem na transmitowane wsparcie po dodaniu otrzymywanego wsparcia jako mediatora uległ zmniejszeniu ($\beta = 0,050$, $SE = 0,009$, $p < 0,05$). Wyniki analizy z wykorzystaniem *bootstrappingu* potwierdziły rolę mediacyjną wsparcia otrzymywanego (LLCI = 0,0039; ULCI = 0,0400).

Wyniki pokazują, że związek bezpośredni zwrotu ku religii w radzeniu sobie ze stresem przez specjalistów z udzielanym przez nich wsparciem wobec uczniów jest zapośredniczony, tzn. częściowo wyjaśniany przez wsparcie, jakie oni otrzymują. Posiadany przez specjalistów kapitał psychologiczny, w tej analizie – zwrot ku religii w radzeniu sobie ze stresem – wiąże się z udzielaniem wsparcia uczniom, ale ważne dla tego związku są także odpowiednie społeczne zasoby wspierające specjalistów – możliwość otrzymania wsparcia od innych.

Modele moderacyjne

Dalsza analiza statystyczna pozwoliła na określenie moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między kapitałem psychologicznym nauczycieli i specjalistów a wsparciem udzielanym przez nich uczniom.

Pierwsza analiza dotyczy określenia moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między zażywaniem substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem transmitowanym przez nauczycieli uczniom.

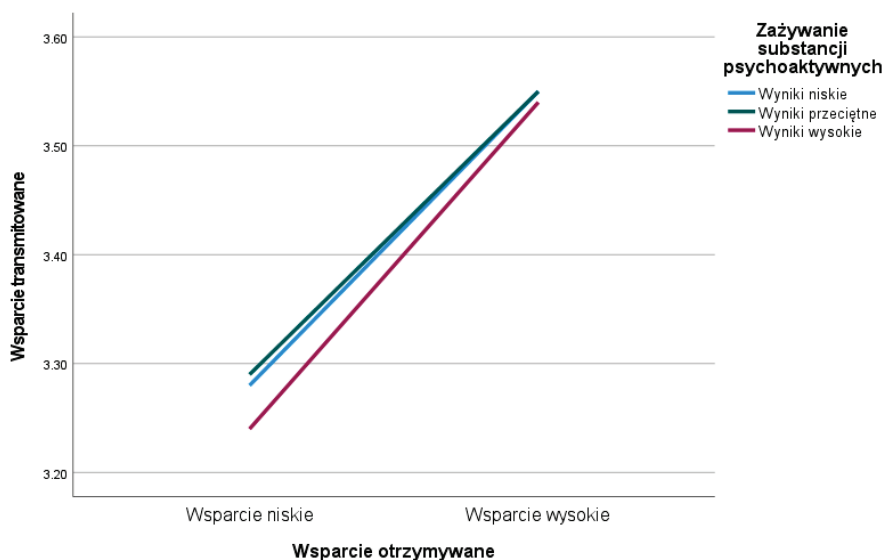


Schemat 21. Testowany model: otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między zażywaniem substancji psychoaktywnych a wsparciem dostarczanym przez nauczycieli uczniom

Na schemacie nr 21 przedstawiono model, którego założeniem jest określenie moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między zażywaniem substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem transmitowanym. Model wyjaśniał $R^2 = 14,71\%$ wariacji zmiennej zależnej, $F = 143,459$ (3, 2496), $p < 0,001$. Wykazano interakcję pomiędzy zażywaniem substancji psychoaktywnych a otrzymywanym

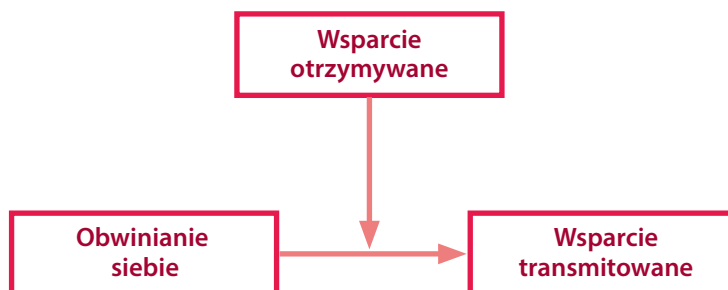
wsparcie ($\Delta R^2 = 0,04$, $F = 10,93(1, 2496)$, $p = <0,01$). Wśród nauczycieli, którzy deklarowali niskie wsparcie społeczne, częstsze stosowanie strategii zażywania substancji psychoaktywnych przekładało się na mniejsze wsparcie udzielane ($ef = -0,087$; $se = 0,018$; $t = -4,735$; $p < 0,001$; $LLUI = -0,1232$; $ULCI = -0,0511$). Efektu istotnego nie odnotowano w przypadku nauczycieli, którzy otrzymywali wysokie wsparcie społeczne.

Wykres 1. stanowi ilustrację moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między zażywaniem substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem transmitowanym.



Wykres 1. Ilustracja moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między zażywaniem substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów

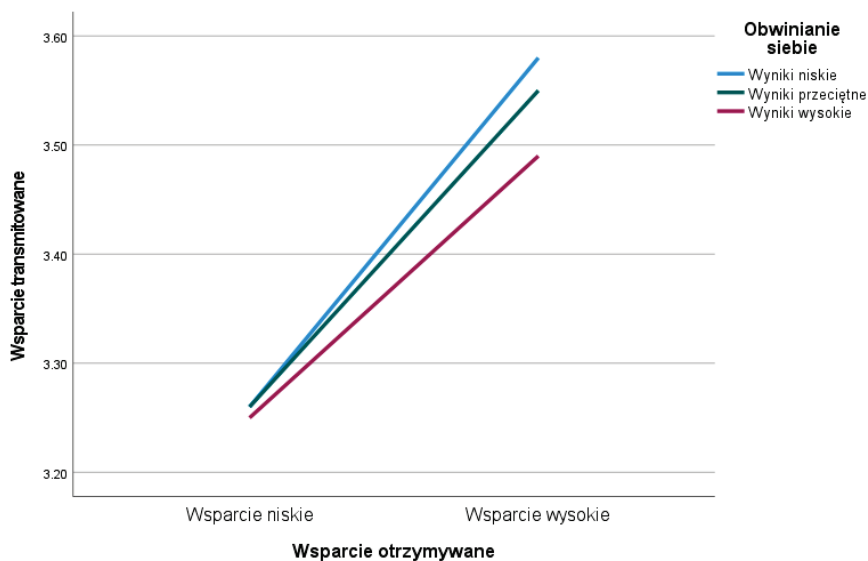
Kolejna analiza statystyczna określa moderującą rolę otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między obwinianiem siebie w radzeniu sobie ze stresem u nauczycieli a wsparciem udzielanym przez nich uczniom.



Schemat nr 22 Testowany model: otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między obwinianiem siebie a wsparciem dostarczanym uczniom przez nauczycieli

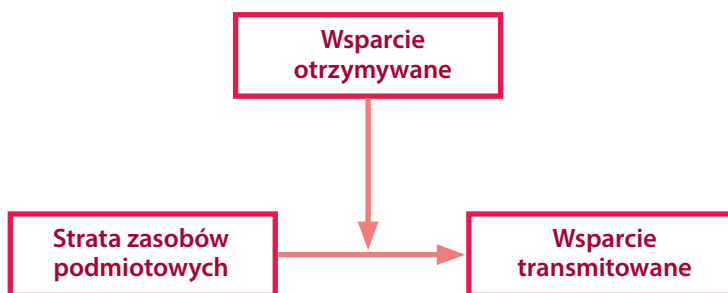
Na schemacie nr 22 przedstawiono model, którego założeniem jest określenie moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między obwinianiem siebie w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem transmitowanym. Model wyjaśniał $R^2 = 14,44\%$ wariancji zmiennej zależnej, $F = 140,456(3, 2496)$, $p < 0,001$. Wykazano interakcję pomiędzy obwinieniem siebie a otrzymywanym wsparciem ($\Delta R^2 = 0,02$, $F = 6,380(1, 2496)$, $p = <0,001$). Analiza ta pozwala stwierdzić, czy zależność między obwinieniem siebie a wsparciem transmitowanym różni się istotnie wśród specjalistów otrzymujących niskie i wysokie wsparcie społeczne, choć należy podkreślić, że *zmiana* współczynnika determinacji po dodaniu wsparcia społecznego jako moderatora była niewielka. Wśród osób, które miały wysokie wsparcie społeczne, częstsze stosowanie obwiniania siebie jako strategii radzenia sobie z problemami przekładało się na mniejsze wsparcie udzielane ($ef = -0,055$; $se = 0,014$; $t = -3,923$; $p < 0,001$; $LLUI = -0,0831$; $ULCI = -0,0277$). W przypadku nauczycieli, którzy otrzymywali niskie wsparcie społeczne, nie odnotowano efektu istotnego statystycznie.

Wykres 2. ilustruje moderującą rolę otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między obwinianiem siebie w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem transmitowanym.



Wykres 2. Ilustracja moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między obwinianiem siebie w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów

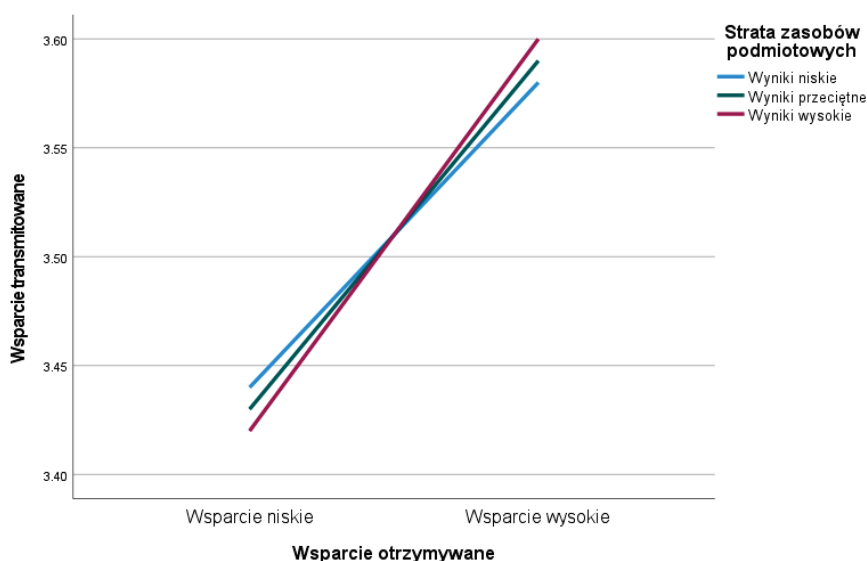
Ostatnia analiza w grupie badanych nauczycieli dotyczy określenia moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między stratą zasobów podmiotowych a wsparciem dostarczanym przez nauczycieli uczniom.



Schemat 23. Testowany model: otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między stratą zasobów podmiotowych a wsparciem dostarczanym przez nauczycieli uczniom

Na schemacie nr 23 przedstawiono model, którego założeniem jest określenie moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między stratą zasobów podmiotowych a wsparciem transmitowanym przez nauczycieli. Model wyjaśniał $R^2 = 14,57\%$ wariacji zmiennej zależnej, $F = 141,870$ (3, 2496), $p < 0,001$. Wykazano interakcję pomiędzy stratą zasobów podmiotowych a otrzymywanym wsparciem ($\Delta R^2 = 0,07$, $F = 19,04$ (1, 2496), $p = <0,001$). Wśród nauczycieli, którzy deklarowali niskie wsparcie społeczne, wysokie straty zasobów podmiotowych przekładały się na mniejsze wsparcie udzielane ($ef = -0,004$; $se = 0,015$; $t = -2,928$; $p < 0,01$; $LLUI = -0,0073$; $ULCI = -0,0014$). W grupie nauczycieli, którzy deklarowali wysokie wsparcie społeczne, wzrost strat zasobów podmiotowych miał pozytywny wpływ na wsparcie udzielane ($ef = 0,005$; $se = 0,016$; $t = 3,067$; $p < 0,01$; $LLUI = 0,0018$; $ULCI = 0,0080$).

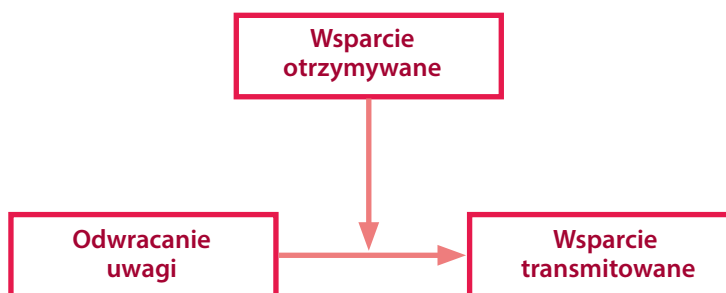
Wykres 3 ilustruje moderującą rolę otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między stratą zasobów podmiotowych a wsparciem transmitowanym



Wykres 3. Ilustracja moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między stratą zasobów podmiotowych a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów

Analizą statystyczną, dotyczącą określenia moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego, objęto również grupę badanych psychologów i pedagogów.

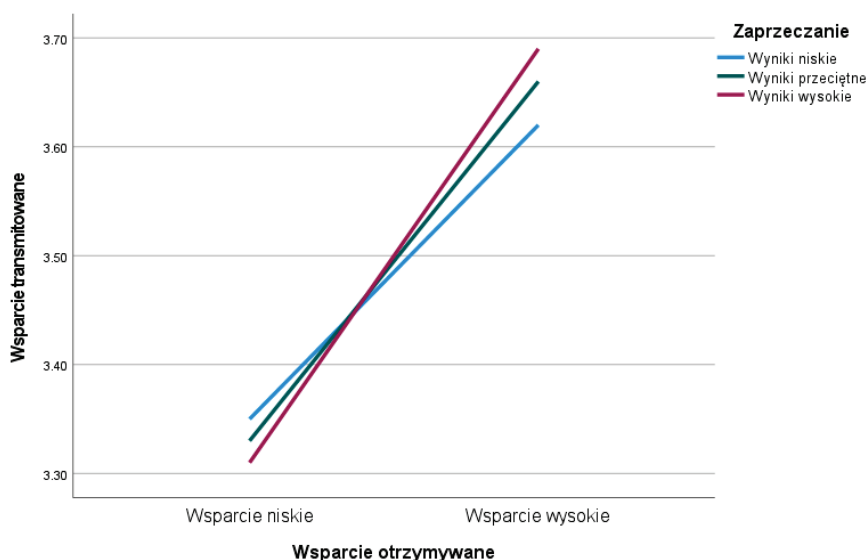
Pierwsza analiza dotyczy określenia moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między odwracaniem uwagi w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym przez specjalistów uczniom.



Schemat 24. Testowany model: otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między odwracaniem uwagi a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów

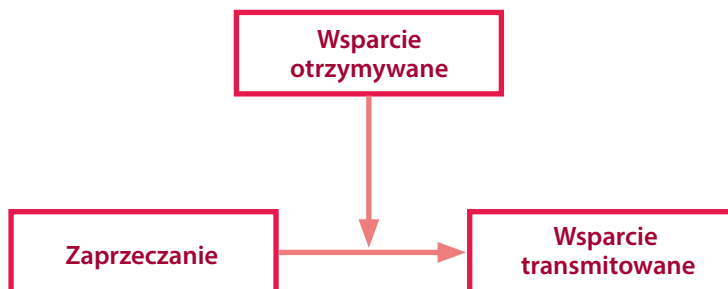
Na schemacie nr 24 przedstawiono model, którego założeniem jest określenie moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między odwracaniem uwagi w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem transmitowanym. Model wyjaśniał $R^2 = 18,64\%$ wariacji zmiennej zależnej, $F = 147,83(3, 2496)$, $p < 0,001$. Wykazano interakcję pomiędzy odwracaniem uwagi a otrzymywanym wsparciem ($\Delta R^2 = 0,08$, $F = 21,20(1, 1936)$, $p = <0,001$). Analiza ta pozwala założyć, że zależność między odwracaniem uwagi a wsparciem transmitowanym różni się wśród specjalistów otrzymujących niskie i wysokie wsparcie społeczne. Wśród osób, które miały niskie wsparcie społeczne, częstsze stosowanie odwracania uwagi jako strategii radzenia sobie z problemami przekładało się na większe wsparcie udzielane ($ef = 0,113$; $se = 0,020$; $t = 5,568$; $p < 0,001$; $LLUI = 0,0730$; $ULCI = 0,1524$). W przypadku specjalistów, którzy otrzymywali wysokie wsparcie społeczne, nie odnotowano efektu istotnego statystycznie.

Wykres 4 ilustruje moderującą rolę otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między odwracaniem uwagi w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym



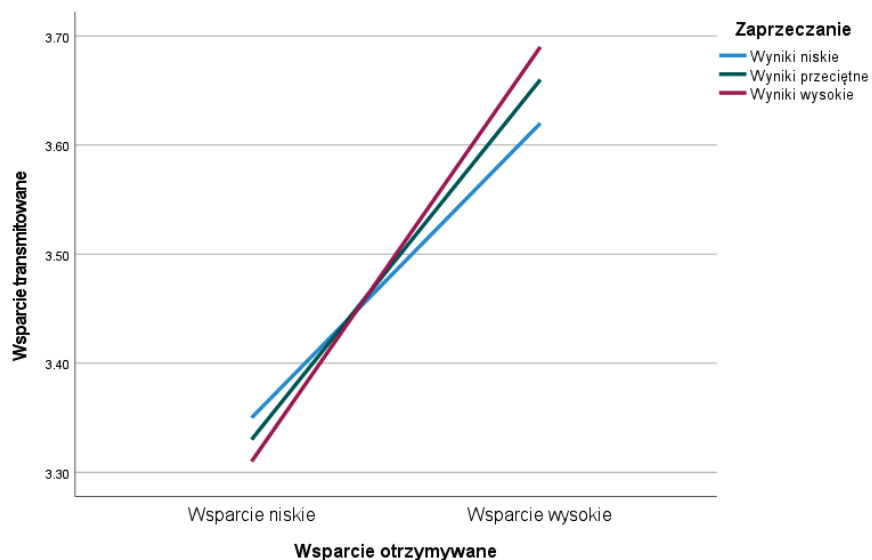
Wykres 4. Ilustracja moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między odwracaniem uwagi w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów

Druga analiza dotycząca moderującej roli otrzymywanego przez specjalistów wsparcia społecznego określa relację między zaprzeczaniem w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem transmitowanym przez nich uczniom.



Schemat 24. Testowany model: otrzymywane wsparcie społeczne jako moderator relacji między zaprzeczaniem a wsparciem dostarczanym

Na schemacie nr 24 przedstawiono model, którego założeniem jest określenie moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między zaprzeczaniem w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem transmitowanym. Model wyjaśniał $R^2 = 18.01\%$ wariacji zmiennej zależnej, $F = 141,79$ (3, 1936), $p < 0,001$. Wykazano interakcję pomiędzy zaprzeczaniem a otrzymywanym wsparciem ($\Delta R^2 = 0,07$, $F = 16,15$ (1, 1936), $p < 0,001$). Wśród osób, które miały niskie wsparcie społeczne, częstsze stosowanie zaprzeczania miało wpływ negatywny na wsparcie transmitowane ($ef = -0,037$; $se = 0,019$; $t = -1,973$; $p < 0,05$; $LLUI = -0,0741$; $ULCI = -0,0002$). W przypadku specjalistów, którzy otrzymywali wysokie wsparcie społeczne, stosowanie zaprzeczania miało pozytywny wpływ na wsparcie transmitowane ($ef = 0,067$; $se = 0,020$; $t = 3,344$; $p < 0,001$; $LLUI = 0,0276$; $ULCI = 0,1057$).



Wykres 5. Ilustracja moderującej roli otrzymywanego wsparcia społecznego w relacji między zaprzeczeniem w radzeniu sobie ze stresem a wsparciem dostarczanym uczniom przez specjalistów

8 Wnioski końcowe i rekomendacje

Badania prowadzone na grupach nauczycieli i specjalistów (psychologów i pedagogów) umożliwiły poznanie ich oceny swojej kondycji psychicznej, która wpływa na poziom pomocy dostarczanej uczniom. Pozwoliły również na określenie czynników psychospołecznych warunkujących dostarczanie przez nauczycieli i specjalistów wsparcia uczniom. Dzięki temu możliwe jest udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

I. **Jakie jest nasilenie wsparcia dostarczanego uczniom przez nauczycieli/specjalistów w czasie pandemii COVID-19?**

1. Nauczyciele bardzo wysoko oceniają wsparcie indywidualne, jakiego udzielają **uczniom, natomiast znacznie niżej oceniają wsparcie, jakiego mogą udzielić** poprzez pomoc systemową.
 - a) ocenę wsparcia indywidualnego w grupie badanych nauczycieli różnicuje płeć – kobiety wyżej niż mężczyźni oceniają osobiste wsparcie udzielane uczniom. Wsparcie systemowe mężczyźni i kobiety oceniają podobnie,
 - b) im starsi są nauczyciele oraz im dłuższy mają staż pracy, tym bardziej pozytywnie oceniają oni wsparcie indywidualne i systemowe,
 - c) ocena wszystkich rodzajów wsparcia rośnie proporcjonalnie do stopnia awansu zawodowego nauczyciela – jedynym wyjątkiem jest fakt, że nauczyciele mianowani wyżej niż nauczyciele dyplomowani oceniają swój poziom wsparcia indywidualnego udzielanego uczniom,
 - d) wsparcie indywidualne i systemowe jest najwyżej oceniane u osób na całym etacie, trochę niżej u osób na części etatu i najniżej u tych, którzy pracują w ramach godzin zleconych,
 - e) nauczyciele mieszkający na wsi wyżej niż ci mieszkający w mieście oceniają wszystkie rodzaje wsparcia,
 - f) im bardziej negatywny wpływ wywiera pandemia na życie zawodowe nauczycieli, tym mniejszy poziom dostarczanego przez nich wsparcia indywidualnego, systemowego oraz ogólnego. Zakłócenia życia towarzyskiego wpływają niekorzystnie na ocenę wsparcia systemowego.

2. Specjaliści oceniają bardzo wysoko wsparcie indywidualne, jakiego udzielają uczniom. Wsparcie systemowe jest przez nich znacznie niżej oceniane niż indywidualne.
 - a) w grupie badanych specjalistów kobiety oceniają wyżej niż mężczyźni zarówno dostarczane przez siebie uczniom wsparcie indywidualne, jak również wsparcie systemowe,
 - b) wsparcie indywidualne i systemowe dostarczane uczniom jest oceniane tym bardziej pozytywnie, im wyższe są wiek i staż pracy specjalisty,
 - c) w grupie psychologów i pedagogów im bardziej negatywny wpływ wywiera pandemia na życie towarzyskie, tym mniejszy poziom dostarczanego przez nich wsparcia indywidualnego, systemowego oraz ogólnego. Negatywny wpływ epidemii na życie zawodowe specjalistów wpływa niekorzystnie na ocenę wsparcia systemowego.

II. Czy istnieją związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli/specjalistów a dostarczaniem przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19?

1. Istnieją związki pomiędzy kapitałem psychologicznym nauczycieli i specjalistów, a dostarczaniem przez nich indywidualnym wsparciem i oceną wsparcia systemowego dla uczniów w czasie pandemii COVID-19. Związki te dotyczą tych samych obszarów i mają te same kierunki w obu badanych grupach.
2. Istnieją dodatnie związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli i specjalistów a dostarczaniem przez nich indywidualnym wsparciem – im wyższe wyniki osiągnęli nauczyciele/specjaliści w danym wymiarze, tym większe jest udzielane przez nich uczniom wsparcie. Dotyczy to następujących wymiarów kapitału psychologicznego:
 - a) przekonanie o swojej skuteczności we wspieraniu uczniów;
 - b) zysk zasobów podmiotowych;
 - c) prężność, określona poprzez następujące czynniki:
 - optymistyczne nastawienie i energię,
 - wytrwałość i determinację w działaniu,
 - poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia,
 - kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu.
 - d) strategie radzenia sobie ze stresem, takie jak:
 - aktywne radzenie sobie,
 - planowanie,
 - pozytywne przewartościowanie,
 - akceptacja,
 - zwrot ku religii,
 - poszukiwanie wsparcia emocjonalnego,
 - poszukiwanie wsparcia instrumentalnego,
 - odwracanie uwagi.
3. Otrzymywane wsparcie:
 - emocjonalne,
 - instrumentalne,

- materialne,
 - informacyjne,
 - wartościujące,
 - oraz poszukiwanie i zapotrzebowanie na wsparcie.
4. Istnieją ujemne związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli i specjalistów a dostarczaniem przez nich indywidualnym wsparciem – im niższe wyniki osiągnęli nauczyciele/specjaliści w danym wymiarze, tym większe jest udzielane przez nich uczniom wsparcie. Dotyczy to poniższych obszarów kapitału psychologicznego:
- a) strata zasobów podmiotowych;
 - b) strategie radzenia sobie ze stresem takie jak:
 - zaprzeczanie,
 - zażywanie substancji psychoaktywnych,
 - zaprzestanie działań,
 - obwinianie siebie.
5. Istnieją dodatnie związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli i specjalistów a oceną wsparcia systemowego, jakie jest dostępne dla uczniów, co oznacza, że tym wyższa jest ocena systemowego wsparcia dla uczniów, im wyższe wyniki nauczyciele/specjaliści osiągnęli w obszarze:
- a) przekonanie o swojej skuteczności we wspieraniu uczniów;
 - b) zysk zasobów podmiotowych,
 - c) prężność, określona poprzez czynniki:
 - optymistyczne nastawienie i energię,
 - wytrwałość i determinacja w działaniu,
 - poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia,
 - kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu.
 - d) strategie radzenia sobie ze stresem, takie jak:
 - aktywne radzenie sobie,
 - planowanie,
 - pozytywne przewartościowanie,
 - akceptacja,
 - zwrot ku religii,
 - poszukiwanie wsparcia emocjonalnego,
 - poszukiwanie wsparcia instrumentalnego,
 - odwracanie uwagi (tylko w grupie specjalistów).
 - e) otrzymywane wsparcie:
 - emocjonalne,
 - instrumentalne,
 - materialne,
 - informacyjne,
 - wartościujące,
 - poszukiwanie i zapotrzebowanie na wsparcie.

6. Istnieją ujemne związki między kapitałem psychologicznym nauczycieli i specjalistów a oceną wsparcia systemowego, jakie jest dostępne dla uczniów – im niższe wyniki osiągnęli nauczyciele/specjaliści w danym wymiarze, tym większe jest udzielane przez nich uczniom wsparcie. Dotyczy to następujących obszarów kapitału psychologicznego:
- a) strata zasobów podmiotowych,
 - b) strategie radzenia sobie ze stresem, takie jak:
 - wyładowanie,
 - zażywanie substancji psychoaktywnych,
 - zaprzestanie działań,
 - obwinianie siebie.

III. Czy odczuwane przez nauczycieli/specjalistów wsparcie społeczne modyfikuje zależności między posiadaniem przez nich kapitałem psychologicznym a dostarczaniem przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19?

1. Odczuwane przez nauczycieli/specjalistów wsparcie społeczne modyfikuje zależności między posiadaniem przez nauczycieli kapitałem psychologicznym a dostarczaniem przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19.
2. Odczuwane przez nauczycieli wsparcie społeczne pełni rolę mediatora zależności między posiadaniem przez nauczycieli kapitałem psychologicznym a dostarczaniem przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19. Mediacyjna rola otrzymywanego wsparcia odnosi się do zależności między udzielanym wsparciem a następującymi elementami kapitału psychologicznego nauczycieli:
 - a) poczucie własnej skuteczności we wspieraniu,
 - b) prężność,
 - c) zysk zasobów podmiotowych,
 - d) aktywne radzenie sobie ze stresem,
 - e) pozytywne przewartościowanie w radzeniu sobie ze stresem,
 - f) akceptacja w radzeniu sobie ze stresem,
 - g) zaprzestanie działań w radzeniu sobie ze stresem,
 - h) odwracanie uwagi w radzeniu sobie ze stresem,
 - i) zaprzeczanie w radzeniu sobie ze stresem,
 - j) zwrot ku religii w radzeniu sobie ze stresem.
3. Odczuwane przez specjalistów wsparcie społeczne pełni rolę mediatora zależności między posiadaniem przez psychologów i pedagogów kapitałem psychologicznym a dostarczaniem przez nich wsparciem w czasie pandemii COVID-19. Mediacyjna rola otrzymywanego wsparcia odnosi się do zależności między udzielanym wsparciem a następującymi elementami kapitału psychologicznego specjalistów:
 - a) poczucie własnej skuteczności we wspieraniu,
 - b) prężność,
 - c) zysk zasobów podmiotowych,
 - d) strata zasobów podmiotowych,
 - e) aktywne radzenie sobie ze stresem,

- f) pozytywne przewartościowanie w radzeniu sobie ze stresem,
 - g) akceptacja w radzeniu sobie ze stresem,
 - h) zaprzestanie działań w radzeniu sobie ze stresem,
 - i) obwinianie siebie w radzeniu sobie ze stresem,
 - j) zwrot ku religii w radzeniu sobie ze stresem.
4. Odczuwane przez nauczycieli wsparcie społeczne stanowi moderator zależności między posiadanym przez nauczycieli kapitałem psychologicznym a dostarczanym przez nich wsparciem; moderacyjna rola otrzymywanego wsparcia odnosi się do zależności między udzielanym wsparciem a następującymi elementami kapitału psychologicznego nauczycieli:
- zażywanie substancji psychoaktywnych w radzeniu sobie ze stresem,
 - obwinianie siebie w radzeniu sobie ze stresem,
 - strata zasobów podmiotowych.
5. Odczuwane przez specjalistów wsparcie społeczne stanowi moderator zależności między posiadanym przez psychologów i pedagogów kapitałem psychologicznym a dostarczanym przez nich wsparciem; moderacyjna rola otrzymywanego wsparcia odnosi się do zależności między udzielanym wsparciem a następującymi elementami kapitału psychologicznego specjalistów:
- odwracanie uwagi w radzeniu sobie ze stresem,
 - zaprzeczanie w radzeniu sobie ze stresem.

Rekomendacje

1. Wskazane jest podejmowanie działań modyfikacyjnych w obszarze wsparcia, jakiego mogą udzielać uczniom nauczyciele i specjaliści w oparciu o rozwiązania systemowe, ponieważ ten rodzaj wsparcia oceniany jest znacznie gorzej niż wsparcie indywidualne.
2. Wskazane jest wspieranie ścieżki awansu zawodowego nauczycieli, gdyż istnieje dodatni związek pomiędzy poziomem awansu a postrzeganą jakością udzielanego uczniom wsparcia.
3. Zaleca się dążenie do zapewnienia stabilizacji zawodowej nauczycieli poprzez umowy o pracę, ponieważ w tej sytuacji zawodowej znacznie lepiej oceniają swój kapitał psychologiczny oraz jakość wsparcia dostarczanego uczniom.
4. Wskazany jest zapewnienie psychologicznego wsparcia nauczycielom i specjalistom w obszarze umiejętności radzenia sobie ze stresem, co wiąże się z poziomem wsparcia udzielanego przez nich uczniom.
5. Należy promować skuteczność we wspieraniu uczniów przez nauczycieli i specjalistów, gdyż im wyższe poczucie własnej skuteczności, tym aktywniej nauczyciele i specjaliści wspierają uczniów.
6. Zaleca się zwiększanie nauczycielom i specjalistom dostępu do wsparcia emocjonalnego, instrumentalnego, materialnego, informacyjnego i wartościującego, ponieważ otrzymywane przez nich wsparcie jest powiązane z tym, którego dostarczają uczniom.

7. Niezbędnym jest stymulowanie wsparcia dostarczanego nauczycielom i specjalistom, ponieważ może ono modyfikować związki między kapitałem podmiotowym nauczycieli i specjalistów a wsparciem, jakiego udzielają uczniom – wzmacniając zasoby bądź zmniejszając deficyty w zakresie ich kapitału psychologicznego. Dzięki temu mogą oni skuteczniej wspierać uczniów w czasie pandemii COVID-19 oraz po jej zakończeniu.

9

Bibliografia

- Avey, J., Reichard, R., Luthans, F., Mhatre K. (2011). Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84.
- Carson, R., Butcher, J., Mineka, S. (2003). *Psychologia zaburzeń*, t. 1. Gdańsk: GWP.
- Carver, C.S., Weintraub, J.K., Scheier, M.F. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2).
- Carver, C.S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4.
- Chwaszcz J., Bartczuk R., Niewiadomska I. (2019). Analiza strukturalna zasobów u osób zagrożonych marginalizacją społeczną – Kwestionariusz Zachowania Zasobów Hobfolla. *Przegląd Psychologiczny*, 62 (1).
- Cieślak, R., Eliaz, A. (2004). Wsparcie społeczne a osobowość. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (68–90). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hobfoll, S.E., Lilly, R. S., Jackson, A. P. (1992). Conservation of social resources and the self. W: U. Baumann i H.O.F. Veiel (red.), *The meaning and measurement of social support* (125–141). New York: Hemisphere.
- Hobfoll, S.E., Lilly, R.S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21(2).
- Hobfoll, S.E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings: Conservation of resource caravans. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(1).

- Hobfoll, S.E. (2014). Resource caravans and resource caravan passageways: a new paradigm for trauma responding. *Intervention, 12*.
- Hobfoll, S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczność: psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kaczmarek, A., Curyło-Sikora, P. (2016). Problematyka stresu – przegląd koncepcji. *Hygeia Public Health, 51(4)*.
- Kulawska, E. (2017), Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Forum Pedagogiczne, 2*.
- Lazarus, R. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne, 3–4*.
- Łaguna M., Lachowicz-Tabaczek K., Dzwonkowska I. (2007), Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna, 202(04)*.
- Luthans F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior, 23*.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008). Skala pomiaru prężności – SPP-25. *Nowiny Psychologiczne, 3*.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne, 16(1)*.
- Schwarzer, R. (1997). Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model. W: I. Heszen-Niejodek, H. Sęk. (red.) *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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* (11–28). Warszawa Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Włodarczyk, E. (2017). *Od wykluczenia do wsparcia*. Kraków: Impuls.