



Złożenie pracy online:
2026-06-16 09:54:23
Kod pracy:
49250/54904/CloudA

Magda Kalkowska
(nr albumu: 34177)

Praca magisterska

**„Zadowolenie z życia i poczucie wsparcia społecznego a
percepcja gratyfikacji i obciążeń szkolno zawodowych u
uczennic branżowej szkoły”**

**Life Satisfaction and Perceived Social Support as Correlates
of Perceived School- and Work-Related Rewards and Burdens
Among Female Students of a Sectoral Vocational School**

Wydział: Wyższa Szkoła Biznesu - National-
Louis University

Kierunek: Psychologia

Specjalność: neuropsychologia

Promotor: dr Ryszard Cibor

Wyrażam wdzięczność Panu Doktorowi Ryszardowi Ciborowi za merytoryczne wsparcie i cenne uwagi
podczas pisania pracy magisterskiej.
Dziękuję mojej Rodzinie za pomoc, miłość i wyrozumiałość, na które zawsze mogłam liczyć w trakcie
moich studiów.



Streszczenie

Praca podejmuje problematykę uwarunkowań dobrostanu psychicznego uczennic branżowych szkół I stopnia, koncentrując się na relacjach między zadowoleniem z życia, wsparciem społecznym a subiektywną oceną doświadczeń w systemie kształcenia dualnego. Badania o charakterze ilościowym przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego wśród 113 dziewcząt, wykorzystując Skalę Satysfakcji z Życia (SWLS), Wielowymiarową Skalę Spostrzeganego Wsparcia Społecznego (MSPSS) oraz autorski Kwestionariusz Percepcji Gratyfikacji i Obciążeń Szkolno-Zawodowych (KPGO-B). Analizy statystyczne wykazały, że postrzegane wsparcie społeczne, zwłaszcza ze strony rodziny, jest istotnym predyktorem ogólnej satysfakcji z życia badanych oraz wiąże się z wyższym poziomem odczuwanych gratyfikacji i poczuciem sensu nauki. Wyniki nie pozwoliły na potwierdzenie hipotez zakładających, że wsparcie od znaczącej osoby wiąże się z niższym lękiem przed oceną oraz że poziom obciążeń szkolno-zawodowych różni się w zależności od sytuacji rodzinnej uczennic. Konkluzje wskazują na kluczowe znaczenie relacji z mądrym dorosłym i stabilnego zaplecza rodzinnego w procesie budowania tożsamości zawodowej. Praca dostarcza rekomendacji dla psychologów i pedagogów w zakresie wzmacniania rezyliencji oraz optymalizacji systemów wsparcia w edukacji zawodowej.

Słowa kluczowe

zadowolenie z życia, wsparcie społeczne, szkoła branżowa, gratyfikacje i obciążenia, pracownik młodociany, sondaż diagnostyczny, adolescencja

Abstract

The thesis addresses the determinants of psychological well-being among Level 1 vocational school students, focusing on the relationships between life satisfaction, social support, and the subjective assessment of experiences within the dual education system. Quantitative research was conducted using a diagnostic survey among 113 girls, utilizing the Satisfaction with Life Scale (SWLS), the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS), and the Perceptions of School-Vocational Gratifications and Burdens Questionnaire (KPGO-B). Statistical analyses revealed that perceived social support, particularly from the family, is a significant predictor of overall life satisfaction among surveyed students and is associated with higher perceived gratifications and sense of meaning in learning. However, results did not support hypotheses that support from a significant other reduces evaluation anxiety or that school-vocational burdens differ based on family situation. Conclusions emphasize the importance of relationships with wise adults and stable family backgrounds in building professional identity. The work provides recommendations for psychologists and educators in strengthening resilience and optimizing vocational education support systems.

Keywords

life satisfaction, social support, vocational school, gratifications and burdens, juvenile employee, diagnostic survey, adolescence

Spis treści

Wstęp	3
ROZDZIAŁ 1.....	5
OBCIĄŻENIA I GRATYFIKACJE SZKOLNO-ZAWODOWE UCZENNIC SZKÓŁ BRANŻOWYCH.....	5
1.1 Specyfika kształcenia w branżowej szkole I stopnia	5
1.2 Obciążenia szkolno-zawodowe	10
1.3 Gratyfikacje i poczucie sensu nauki oraz pracy	12
ROZDZIAŁ 2.....	16
DOBROSTAN PSYCHICZNY MŁODZIEŻY.....	16
2.1 Specyfika okresu dojrzewania.....	16
2.2 Pojęcie dobrostanu i zadowolenia z życia.....	18
2.3 Koncepcje dobrostanu psychicznego	20
2.4 Zadowolenie z życia w okresie adolescencji.....	24
ROZDZIAŁ 3.....	26
WSPARCIE SPOŁECZNE JAKO ZASÓB PSYCHOLOGICZNY	26
3.1 Definicje i rodzaje wsparcia społecznego w ujęciu teoretycznym i rozwojowym ..	26
3.2 Wsparcie społeczne w środowisku szkolnym i zawodowym: ujęcie relacyjne i neurobiologiczne	29
3.3 Rola wsparcia w radzeniu sobie ze stresem młodzieży.....	33
ROZDZIAŁ 4.....	36
METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH.....	36
4.1 Cel i problemy badawcze	36
4.2 Hipotezy badawcze	37
4.3 Charakterystyka próby badanej	38
4.4 Narzędzia badawcze: Autorski Kwestionariusz Percepcji Gratyfikacji i Obciążeń Szkolno-Zawodowych, Skala Satysfakcji z Życia – SWLS, Wielowymiarowa Skala Spostrzeganego Wsparcia Społecznego – MSPSS	40
4.5 Procedura badawcza	43
4.6 Metody analizy statystycznej	43
ROZDZIAŁ 5.....	45
WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH	45
5.1 Statystyki opisowe.....	45
5.2 Analiza zależności.....	46
5.3 Analiza różnic	51
5.4 Jakościowa analiza doświadczeń uczennic	54
5.5 Podsumowanie	56
ROZDZIAŁ 6.....	58
DYSKUSJA WYNIKÓW I REKOMENDACJE PRAKTYCZNE.....	58
6.1 Interpretacja wyników	58
6.2 Ograniczenia badań	62
6.3 Rekomendacje dla szkół.....	64
Zakończenie	67



Bibliografia	71
Spis rysunków.....	76
Spis tabel	76
Spis załączników	76



Wstęp

Trzeci etap edukacyjny realizowany jest w okresie dojrzewania. Stanowi czas intensywnego kształtowania się tożsamości osobistej człowieka, realizacji ważnych zadań rozwojowych oraz intensywnej neurobiologicznej reorganizacji (Hayes i Ciarrochi, 2019; Hohnen i in., 2023; Kaczmarzyk 2017; Kaczmarzyk, 2020; Schaffer i Kipp, 2015).

W przypadku uczennic branżowych szkół I stopnia (BSIS) proces ten jest bardziej skomplikowany, gdyż stawia przed nimi dodatkowe zadanie, potrzebę wczesnego kształtowania tożsamości zawodowej i socjalizacji w innym wymiarze. To znaczne przyspieszenie we wchodzeniu w rolę pracownika związane z wyborem ścieżki kształcenia i projektowaniem przyszłości edukacyjno-zawodowej Piorunek (2004).

Te wybory i decyzje bywają dużym wyzwaniem. Następuje stopniowa integracja z rynkiem pracy, który mimo upływu lat i zmian, wciąż stawia przed kobietami szereg barier utrudniających satysfakcjonującą aktywność zawodową (Wiśniewska, 2018; Wołk, 2018).

Asumpt do podjęcia badań stanowiła chęć poznania i zrozumienia doświadczeń młodych kobiet w systemie kształcenia zasadniczego branżowego. Stanowią one mniejszość w tym typie szkoły. Wśród zmaskulinizowanych profesji tworzą kobietą enklawę w zawodach usługowych. To wąskie sprofilowanie sprawia, że zderzenie z realiami świata pracy, może wiązać się dla nich z ryzykiem niepowodzeń i bezrobocia (Adamczyk, 2023). W tym kontekście dużego znaczenia nabiera nie tylko jakość ich wiedzy i umiejętności zawodowych, ale i pozostałe zasoby, które pozwolą im zawalczyć w przyszłości o satysfakcjonujące życie. Wszystko to sprawia, że uczennice stanowią szczególnie interesującą grupę badawczą, ponieważ ich doświadczenia mogą ujawniać specyficzne problemy i potrzeby. Niniejsza narracja skupia się na ich poczuciu dobrostanu i jego uwarunkowaniach.

Celem pracy jest określenie poziomu zadowolenia z życia dziewcząt uczęszczających do branżowych szkół I stopnia oraz ustalenie, czy i w jaki sposób poziom ten pozostaje związany z postrzeganym przez nie wsparciem społecznym, a przede wszystkim z subiektywną percepcją gratyfikacji („Blaski”) oraz obciążeń szkolno-zawodowych („Cienie”).

W obrębie tak sformułowanego problemu sprecyzowano następujące pytania badawcze: jaki jest poziom zadowolenia z życia badanych uczennic; jaki jest poziom postrzeganego wsparcia społecznego; jak badane oceniają gratyfikacje i obciążenia związane z kształceniem w branżowej szkole I stopnia; czy istnieje zależność między poziomem zadowolenia z życia



a poziomem postrzeganego wsparcia społecznego oraz czy percepcja gratyfikacji i obciążeń szkolno-zawodowych wiąże się ze zróżnicowaniem poziomu zadowolenia z życia.

Do oceny zadowolenia z życia zastosowano Skalę Satysfakcji z Życia (SWLS). Ocenę postrzeganego wsparcia społecznego oparto na Wielowymiarowej Skali Spostrzeganego Wsparcia Społecznego (MSPSS). Ponadto wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety służący pomiarowi percepcji gratyfikacji i obciążeń szkolno-zawodowych, a także pytania metryczkowe. Weryfikacje empiryczne przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety.

Praca składa się z sześciu rozdziałów. W pierwszym scharakteryzowano pojęcie dobrostanu psychologicznego i jego koncepcje, omówiono czym cechuje się poczucie zadowolenia z życia w okresie adolescencji. W rozdziale drugim opisano definicje i rodzaje wsparcia społecznego w ujęciu teoretycznym, rozwojowym i środowiskowym. Rozważono również znaczenie tego zasobu w kontekście radzenia sobie ze stresem młodzieży, dla szerszej perspektywy zagadnienie ujęto również w aspekcie doniesień z neuronauk. Obciążenia i gratyfikacje szkolno-zawodowe stały się przedmiotem rozdziału trzeciego. Przedstawiono w nim także krótką charakterystykę szkolnictwa branżowego. Odniesiono się do kwestii poczucia sensu nauki oraz pracy młodzieży. Rozdział czwarty poświęcono przedstawieniu założeń metodologicznych badań własnych. Kolejny rozdział to analiza wyników, natomiast szósty - ostatni zamyka dyskusja wyników. Pracę wieńczy konkluzja będąca odniesieniem się autorki do wniosków uzyskanych na podstawie zebranego materiału badawczego. Całość wyводу sformułowano zgodnie z wytycznymi stylu APA 7.



ROZDZIAŁ 1

OBCIĄŻENIA I GRATYFIKACJE SZKOLNO-ZAWODOWE UCZENNIC SZKÓŁ BRANŻOWYCH

1.1 Specyfika kształcenia w branżowej szkole I stopnia

Oś rozważań niniejszej pracy stanowi funkcjonowanie adolescentów, w szczególności dziewcząt, uczących się w branżowej szkole I stopnia w ramach polskiego systemu szkolnictwa ponadpodstawowego. To sytuacja osadzenia młodego człowieka w ekosystemie nauki i pracy, gdzie proces kształcenia przenika się z uczestnictwem w środowisku pracy.

Przedmiotowy typ szkoły jest jedną ze ścieżek kształcenia obieraną przez młodzież po ukończeniu drugiego etapu edukacyjnego. W oświacie istotna jest przede wszystkim drożność systemu kształcenia, gdyż niesie to pewność, że każda z opcji dalszej nauki instytucjonalnej otwiera drzwi do kolejnych szczebli edukacji. Innymi słowy, do jednego celu prowadzi wiele trajektorii edukacyjnych. Tak jest również w przypadku uczniów szkół branżowych. Mogą oni nadbudowywać swoje kompetencje, zdobyć dyplom technika, następnie uczyć się w szkole policealnej albo uzyskać świadectwo dojrzałości i podjąć studia. Możliwości, jakie daje im ‘w pionie’ edukacja formalna i ‘w poziomie’ pozaformalna jest wiele (Bobek, 2023).

Reforma szkolnictwa zawodowego, jego modernizacja i dofinansowanie infrastruktury dydaktycznej sprawiły, że edukacja zawodowa cieszy się uznaniem społecznym. Dodatkowym wzmocnieniem stała się także współpraca organów prowadzących i samych placówek z firmami, przedsiębiorcami, co zacieśnia relację z lokalnym biznesem i przygotowuje zaplecze kadrowe w regionie. Rynek pracy wykazuje zapotrzebowanie na dobrych fachowców, absolwentów BSIS, którzy mają kwalifikacje w zawodach deficytowych, o czym informuje na bieżąco Barometr zawodów. W puli dwudziestu trzech takich zawodów wskazanych w tym badaniu w roku 2025, przynajmniej dwanaście z wiąże się z obszarami kształcenia szkół branżowych I stopnia. Na uwagę zasługuje tu przede wszystkim branża budowlana, elektroenergetyczna, mechaniczna, motoryzacyjna, logistyczna, produkcyjno-przetwórcza i drzewna (Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, 2025).

Jeżeli chodzi o dostępność BSIS w Polsce, to jak podaje Główny Urząd Statystyczny (2025), w kraju działało w ubiegłym roku szkolnym 1697 takich placówek. Uczyło się w nich 212,4 tys. uczniów. Jedną trzecią z nich (33,8%) stanowiły dziewczęta (ok. 71,8 tys.). Wśród absolwentek wskaźnik ten był porównywalny i wyniósł 31,9%, co pokazuje, iż z reguły kończą one z powodzeniem ten etap edukacyjny (Główny Urząd Statystyczny, 2025). Z danych



wynika jasno, że młode kobiety funkcjonują w zmaskulinizowanym środowisku szkolnym¹. Ich doświadczenia budują więc ciekawy wgląd w edukację zawodową na polskim gruncie.

Odnosząc sytuację do sąsiednich Niemiec, widać wyraźne nastawienie oświaty na dualny system kształcenia zawodowego. Dla porównania w roku szkolnym 2023/2024 w szkołach zawodowych określanych mianem *Berufsschulen* uczyło się ok. 1,42 mln młodych ludzi, wskazują na to dane Statistisches Bundesamt (2025) oraz Sekretariatu Kultusministerkonferenz (2025). W tym typie szkół stosunek kobiet do mężczyzn jest jednak porównywalny do stanu w Polsce. Zatem tendencja niedoreprezentowana dziewcząt w edukacji zawodowej nie cechuje tylko polskich realiów, lecz jest odzwierciedleniem większego problemu segregacji płciowej na skalę europejską w aspekcie kształcenia tzw. fachowców (Statistisches Bundesamt, 2025; Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2025).

Aby omówić w sposób syntetyczny usytuowanie branżowych szkół w polskim systemie oświaty z uwzględnieniem fundamentów prawnych, należy powołać się na aktualny stan prawny czerpiąc z zapisów ustawy – Prawo oświatowe (2016), Rozporządzenia o praktycznej nauce zawodu (2019) oraz Kodeksu pracy (1974) w zakresie praw i obowiązków pracowników młodocianych.

Zgodnie z art. 18 ustawy – Prawo oświatowe, wśród ośmiu wyliczonych przez ustawodawcę typów szkół, wymienia się trzyletnią branżową szkołę I stopnia, gdzie nauka odbywa się w formie dziennej. Za podstawę programową kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego odpowiada minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, na drodze odpowiedniego rozporządzenia (Ustawa – Prawo oświatowe, 2016, art. 18 ust. 1 pkt 2 lit. c, ust. 2a i 3).

Absolwent BSIS zdobywa wykształcenie zasadnicze branżowe oraz dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu. Placówki są szeroko dostępne, gdyż jak podaje Główny Urząd Statystyczny (2025), niemal dziewięć na dziesięć szkół działa w kraju w sektorze publicznym (87,4%) (Główny Urząd Statystyczny, 2025).

Kontynuacją kształcenia w zawodzie jest wybór dwuletniej branżowej szkoły II stopnia, co ugruntowuje drożność tej ścieżki kształcenia i poszerza kwalifikacje jednostki. Ten typ szkoły daje możliwość uzyskania dyplomu zawodowego technika (Ustawa – Prawo oświatowe, 2016, art. 135).

¹ Najpopularniejszym zawodem wybieranym przez uczniów BSIS jest mechanik samochodowy (Adamczyk, 2023, s. 144).

W BSIS nastolatki uczą się przedmiotów ogólnokształcących, ponadto kształcą się wybranym przez siebie zawodzie: praktycznie i teoretycznie. Uogólniając w systemie szkolnictwa branżowego, jak w każdym innym typie szkoły, realizowany jest cel systemu oświaty, jakim jest wszechstronny rozwój poznawczy, społeczny, emocjonalny, moralny i fizyczny, połączony ze wspieraniem indywidualnego potencjału człowieka (Szymczak i Strzemieczna, 2025, s. 14). Tak rozumiana edukacja ma zapewnić przygotowanie młodych ludzi do pełnienia różnych ról społecznych, pomyślnego funkcjonowania w złożonej i niepewnej rzeczywistości (Szymczak i Strzemieczna, 2025, s. 5).

Kolejnym krokiem ukazania formalnej strony szkolnictwa branżowego, jest doprecyzowanie podwójnego statusu: ucznia i pracownika młodocianego. Wynika z niego specyficzna podmiotowość prawna, którą reguluje Kodeks pracy (1974), ustalając wymogi formalno-prawne. Nastolatek nie jest osadzony wyłącznie w sytuacji edukacyjnej, jak przewiduje nauka np. w liceum ogólnokształcącym, ale podlega przepisom prawa pracy. Ustanowiono sztywne ramy wiekowe, które przesądzają o statusie pracowników młodocianych. „Młodocianym w rozumieniu kodeksu jest osoba, która ukończyła 15 lat, a nie przekroczyła 18 lat” (Kodeks pracy, 1974, art. 190 § 1). Warto nadmienić, że przepisy uwzględniają regulację również dla młodzieży młodszej. W praktyce edukacyjnej chodzi najczęściej o czternastolatków. Niezbędna dla nich jest wówczas zgoda przedstawiciela ustawowego lub opiekuna prawnego, a także poradni psychologiczno-pedagogicznej, która wydaje odpowiednią opinię (Kodeks pracy, 1974, art. 191 § 2⁴).

Zatrudnienie osoby młodocianej wymaga zachowania wymogów formalnych i zdrowotnych – braku przeciwwskazań do nauki w wybranym zawodzie. Kodeks pracy (1974) gwarantuje młodocianym pracownikom ochronę prawną. Podstawą nawiązania współpracy z pracodawcą jest przede wszystkim spełnienie wymogu polegającego na zawarciu *umowy w celu przygotowania zawodowego*. Wynikają z niej dalsze prawa i obowiązki nałożone zarówno na ucznia, jak i na pracodawcę. Z zakresie szczególnej ochrony zdrowia młodocianego warto wymienić najważniejsze warunki wynikające z rozdziału IV KP:

- wstępne badania lekarskie przed zawarciem umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego oraz badania okresowe i kontrolne w trakcie zajęć praktycznych;
- informowanie młodocianego/opiekunów prawnych o ryzyku zawodowym, związanym z wykonywaniem danej pracy;
- zachowanie normy czasu pracy do 16 r.ż. w wymiarze do 6 godzin/doba, natomiast powyżej tego wieku do 8 godzin/doba;
- na każde 4,5 godziny pracy ciągłej/doba przysługuje 30-minutowa przerwa;



- zachowanie zakazu zatrudniania młodocianego w godzinach nadliczbowych i porach nocnych;
- przestrzeganie regulacji dotyczących prac wzbronionych ustalonych właściwym rozporządzeniem Rady Ministrów;
- przestrzeganie regulacji w zakresie godzenia obowiązków szkolnych z obowiązkami wynikającymi z nawiązania stosunku pracy;
- prawo młodocianego do urlopu wypoczynkowego (Kodeks pracy, 1974, art. 190-206).

Powyższe warunki określają podstawową sytuację prawną pracownika młodocianego. Jako że podmiotem jest tutaj małoletni, kwestie te nabierają znaczenia nie tylko formalnego, ale i wychowawczo-rozwojowego, gdyż składają się one na stworzenie optymalnego środowiska nauki i pracy zawodowej. Dla zapewnienia przejrzystości wyводу, dokonano w poniższej tabeli zestawienia najważniejszych obszarów regulacji wynikających z art. 190–206 Kodeksu pracy (1974), odnosząc je do sytuacji ucznia branżowej szkoły I stopnia, który odbywa przygotowanie zawodowe u pracodawcy i posiada status młodocianego pracownika.

Tabela 1

Zakres regulacji dotyczących ucznia branżowej szkoły I stopnia-pracownika młodocianego

Zakres regulacji	Znaczenie dla ucznia BSIS
Definicja młodocianego	Określa ramy wiekowe uczniów, którym przysługuje szczególna ochrona prawa wedle prawa pracy.
Warunki zatrudnienia	Wskazuje, że nawiązanie stosunku pracy wymaga spełnienia określonych przesłanek formalnych, wiekowych i zdrowotnych.
Umowa o pracę w celu przygotowania zawodowego	Łączy dwa statusy: ucznia i pracownika, gdyż przygotowanie zawodowe odbywa się u pracodawcy na podstawie właściwej umowy o pracę.
Ochrona zdrowia	Podkreśla obowiązek respektowania praw rozwoju psychofizycznego oraz potrzebę zapewnienia uczniowi bezpiecznych warunków nauki zawodu i pracy.
Normy czasu pracy	Chroni młodocianego przed nadmiernym obciążeniem, umożliwiając łączenie obowiązków szkolnych z praktyczną nauką zawodu.
Prace wzbronione	Ogranicza możliwość powierzania młodocianemu zadań, które mogłyby być zbyt ciężkie, niebezpieczne lub szkodliwe dla jego zdrowia i rozwoju.
Prawo do nauki i wypoczynku	Wskazuje, że zatrudnienie młodocianego nie może uniemożliwiać mu należyte wywiązywanie się z jego obowiązków edukacyjnych ani prawa do regeneracji.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Kodeks pracy (1974), art. 190–206.

Powyższe zestawienie (Tabela 1) dowodzi, że uczeń-pracownik funkcjonuje w szczególnym systemie zabezpieczeń i uprawnień. To zrozumiałe, gdyż młody człowiek dopiero kształtuje swoją tożsamość osobistą i zawodową (Schaffer i Kipp, 2015). Zawarcie umowy o pracę



w celu przygotowania zawodowego przez przedstawiciela ustawowego/opiekuna prawnego wdraża młodego człowieka w regulacje nowej dla niego rzeczywistości świata pracy. W tej przestrzeni potrzebuje on wsparcia i drogowskazów. To nie tylko nowa ‘kategoria prawna’, ale i sytuacja rozwojowa, gdzie wiedzy dostarcza zarówno psychologia rozwoju, jak i psychologia pracy. Proces dojrzewania dokonuje się w tym momencie poprzez adaptację do podejmowania ról typowych dla wczesnej dorosłości, gdzie człowiek przyjmuje pewien porządek typowy dla organizacji pracy, uczy się, czym jest odpowiedzialność pracownicza, poszerza swoją codzienność o budowanie relacji przełożonymi czy klientem. To obciążające zadanie, wymagające adekwatnych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych znaczących dorosłych i monitorowania funkcjonowania emocjonalno-społecznego wciąż jeszcze nastolatka. Istotnym jest fakt, że zarówno w szkole, jak i w pracy zaspokajają one ważne dla siebie potrzeby, gdyż te dwa światy tworzą środowisko wychowawcze.

Autorzy Szymczak i Strzemieczna (2015) wskazują w redagowanej przez siebie publikacji Instytutu Badań Edukacyjnych w temacie polskiej oświaty, że szczególnie istotnymi wartościami w rozwoju młodych ludzi w ogóle są m.in. odpowiedzialność i wolność. Wartości te w przedkładanym rozdziale nabierają głębokiego sensu. Jak czytamy w przedmiotowym raporcie „odpowiedzialność to świadomość, że podjęcie jakiegokolwiek działania ma swoje konsekwencje, które trzeba przyjąć i w związku z tym w sposób dojrzały uznaje się swój wpływ na efekty nauki, pracy i relacji między ludźmi. Im więcej mamy wolności, tym spoczywa na nas większa odpowiedzialność za dokonywane wybory” (Szymczak i Strzemieczna, 2025, s. 17). Słowa te ukazują, że uczeń szkoły branżowej, nawiązując swój pierwszy stosunek pracy, doświadcza, że wolny wybór zawodu, pociąga za sobą konkretne i realne konsekwencje, które mają wpływ na jego najbliższe otoczenie i odczuwanie satysfakcji z życia. Jako młodociany staje się on także integralną częścią wspólnoty zawodowej swojego miejsca pracy – czy młodzi ludzie są tego świadomi?

W poruszanych aspektach szczególnego znaczenia zyskuje formalne ukonstytuowanie roli instruktora praktycznej nauki zawodu. Skupiamy się zatem na osobie, która bierze na siebie ciężar odpowiedzialności za pracownika młodocianego i jest z nim relacji. Pod względem prawnym zasadniczej regulacji dostarcza w tym obszarze (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie praktycznej nauki zawodu (2019). Wynika z niego, że to kluczowa postać edukacji zawodowej, jest niczym mentor, mistrz zawodu, przewodnik, wychowawca, pedagog (podrozdz. 2.2). Jego zadanie to nie tylko instruktaż, przekaz wiedzy proceduralnej, ale praca dydaktyczno-wychowawcza, organizacyjno-opiekuńcza oraz współpraca ze szkołą branżową, jej radą pedagogiczną.



Instruktorzy praktycznej nauki zawodu, by pełnić swoją ważną rolę, winni legitymować się odpowiednimi kwalifikacjami. Rozporządzenie MEN (2019) precyzuje, że wymogiem obligatoryjnym jest posiadanie przygotowania pedagogicznego oraz „kwalifikacje wymagane od nauczycieli praktycznej nauki zawodu, określone w przepisach wydanych na podstawie art. 9 ust. 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie praktycznej nauki zawodu, 2019, § 10 ust. 3). W praktyce funkcję tę pełnią sami pracodawcy albo wyznaczeni przez nich pracownicy, którzy mają za zadanie:

- wprowadzenie młodocianego pracownika w środowisko pracy, do ‘wspólnoty zawodowej’;
- wprowadzenie w organizację pracy, regulamin pracy, przestrzeganie przepisów bhp
- nadzorowanie przebiegu praktycznej nauki zawodu i w konsekwencji przygotowanie ucznia do egzaminów zawodowych/egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie praktycznej nauki zawodu, 2019, § 8 i 10).

1.2 Obciążenia szkolno-zawodowe

W niniejszej pracy przyjęto, że obciążenia będą definiowane jako zespół czynników o charakterze stresogennym, u podłoża którego leży konflikt ról: uczniowie i pracownicy. Uściślając, mamy na względzie oczekiwania kognitywne oraz praktyczne, związane z wydajnością pracy, sprawnością. Jak wskazuje Bordzół i in. (2024), analiza wyników badań PISA i TIMSS kreśli niepokojący obraz polskiej szkoły, pewnego rozdźwięku między osiągnięciami wychowanków a odczuwaniem przez nich satysfakcji z życia. Nastolatki mimo dobrych, wysokich osiągnięć w zakresie oceny swoich kompetencji szkolnych, deklarują niepokojąco niski poziom dobrostanu, ponadto pojawia się problem doświadczania cierpienia z powodu wykluczenia społecznego (Bordzół i in., 2024, cyt. za: Szymczak i Strzemieczna, 2025; Kozak i in., 2023). Jak wskazano w podrozdziale 2.2, poczucie przynależności, satysfakcjonujące relacje rówieśnicze są niezwykle ważnym aspektem budowania tożsamości osobistej, co rzutuje na odczuwanie zadowolenia z życia. Jak wskazano wówczas, nastolatek odrzucony przez grupę rówieśniczą odczuwa neurobiologicznie rodzaj bólu odpowiadający bólowi fizycznemu. Odnosząc się do specyficznego położenia uczennic osadzonych w systemie kształcenia dualnego, zauważyć można, że na te niekorzystne uwarunkowania nakłada się środowisko pracy. Ich stres szkolny staje się dodatkowo wzmocniony ciężarem pracy fizycznej



i nie zawsze korzystnymi okolicznościami adaptacji do wspólnoty pracowniczej, struktury zakładu pracy, niezaspokojoną potrzebą wsparcia, lęku przed oceną czy występowaniem specyficznych nadużyć wobec kobiet... Z tej przyczyny pracujące nastolatki mogą być poddane jeszcze większej presji społecznej, odczuwając większy poziom stresu niż ich rówieśnice uczęszczające do liceum lub technikum.

Weryfikacje empiryczne przeprowadzone na potrzeby niniejszej pracy zakładają użycie między innymi autorskiego Kwestionariusza Percepcji Gratyfikacji i Obciążeń Szkolno-Zawodowych (KPGO-B), który posłużył identyfikacji subiektywnych przykrości (tzw. „Cieni”) odczuwanych przez badane dziewczęta. Na tej podstawie wyróżniono następujące kategorie obciążeń szkolno-zawodowych:

- fizyczne i somatyczne: odczuwane zmęczenie organizmu, ekspozycja na hałas, praca w wymuszonej pozycji oraz problemy związane z dojazdami (np. wykluczenie komunikacyjne);

- psychiczne i relacyjne: konflikt ról jako bariera w sprostaniu wymogom szkoły przy jednoczesnym wypełnianiu obowiązków zawodowych, lęk przed porażką na egzaminie zawodowym oraz brak asertywności w kontaktach ze współpracownikami;

- deficyty czasowe: brak czasu wolnego, na odpoczynek, brak przestrzeni do budowania relacji rówieśniczych.

Wyzwaniem jest jednoznaczne określenie zawartości katalogu obciążeń szkolno-zawodowych społeczności uczniowskiej. Niezależnie od tego z jak obszernym zagadnieniem mamy tu do czynienia, odrębny problem stanowi niedojrzałość emocjonalna i różne poczucie sprawczości młodych ludzi w radzeniu sobie z tymi stresorami, co jest utrudniane przez występujące w środowisku różnorakie problemy społeczne (Szymczak i Strzemieczna, 2025). Taki obraz wiąże się z ryzykiem wystąpienia w przyszłości bierności zawodowej młodzieży – wskazuje Jeruszka (2018). To w jej opinii m.in. wynik bezradności, kiedy to obciążenia szkolne, zawodowe przejmują kontrolę nad procesem edukacji adolescenta. Dochodzi do rezygnacji z nauki, kolejne podejmowane próby w innych placówkach nie zawsze okazują się skuteczne. W swoim artykule Jeruszka (2018) wskazuje, iż dziewczęta pogrążone w konflikcie ról systemu dualnego, pretendują do tego, by w dalszej perspektywie czasowej zakwalifikować je do kategorii wyodrębnionej w badaniach polskiego rynku pracy pod nazwą NEET². Autorka definiuje tę kategorię jako osoby nieuczące się, niepracujące i nieszkolące się, wskazując na skutki społeczne tego zjawiska socjologicznego (Jeruszka, 2018). Zwykle znalezienie się w

² NEET jako akronim *Not in Education, Employment or Training* (Jeruszka, 2018, s. 346-348).

takim stanie poprzedza nieradzenie sobie z trudnościami i brak poczucia kompetencji. W takim kontekście sama wartość pracy ulega dewaluacji (por. Adamczyk, 2023).

Podsumowując, w percepcji obciążeń szkolno-zawodowych dużą rolę odgrywa konflikt ról. Dzieje się tak, ponieważ edukacja zawodowa buduje strukturę, która niekiedy zbyt wcześnie oczekuje od adolescentów dojrzałości zawodowej. Jej osiągnięcie jest kwestią indywidualną, podyktowaną wieloma czynnikami, także środowiskowymi czy neurobiologicznymi (Kaczmarzyk, 2017). Dla jednych ten sam katalog problemów będzie przyczyną utraty sensu nauki i pracy, źródłem stresu i obniżonego zadowolenia z życia, dla innych okaże się wyzwaniem i źródłem mobilizacji w dążeniach do realizacji swoich celów zawodowych.

1.3 Gratyfikacje i poczucie sensu nauki oraz pracy

W literaturze przedmiotu, jak zauważa Bobek (2023), dostrzega się tendencję, by upowszechniać wizerunek BSIS jako szkoły pozytywnego wyboru, która promuje elastyczność i jakość zawodową. Zmiany, które dokonały się na przestrzeni ponad dekady, także w świadomości uczniów, absolwentów, społeczeństwa powodują, że odchodzimy od stereotypów i obrazu szkoły gorszego wyboru (Bobek, 2023, s. 160). To realna alternatywa dla dłuższej i wymagającej nauki w technikum czy liceum.

Tak jak w przypadku rozważań na temat obciążeń szkolno-zawodowych, tak i w przypadku gratyfikacji w percepcji uczennic, warto odwołać się wyodrębnienia kluczowych „blasków”, które są pozytywnym biegunem doświadczeń nastolatków. Na podstawie literatury przedmiotu (Buszman i Przybyła-Basista, 2017; Schaffer i Kipp, 2015; Bobek, 2023, Nikel 2024) oraz przywołanego już narzędzia autorskiego KPGO-B można rozróżnić następujące kategorie:

- poczucie sprawstwa i rozwoju osobistego: wzmacnianie własnej autonomii, nabywanie przydatnych umiejętności;
- sens pracy i duma zawodowa: ważny aspekt w kontekście obranej ścieżki zawodowej, jeden z komponentów (filarów) modelu PERMA Seligmana (2011) istotnych dla poczucia *well-being* i wspierania jednostki w rozkwicie (Karaś, 2019, s. 20);
- bezpieczeństwo relacyjne i ogólne spostrzegane wsparcie społeczne jako posiadanie wspierających kontaktów w środowisku szkolno-zawodowym, które przekładają się na wzmacnianie motywacji wewnętrznej;



- perspektywa sukcesu i stabilizacji: postrzeganie wyboru BSIS jako szkoły, która otwiera korzystne możliwości zawodowe i jest rodzajem inwestycji w bezpieczną przyszłość. Dokonana systematyzacja ukazuje gratyfikacje jako rodzaj kapitału, czy wręcz zasobów psychologicznych rozwijanych w takcie trzech lat nauki, to wypadkowa różnych uczniowskich doświadczeń. Tzw. „Blaski” przekładają się na zmiany w osobowości, budowanie tożsamości jednostki w oparciu o zasoby relacyjne, poczucie wnoszenia wkładu w życie społeczne (Schaffer i Kipp, 2015). Powstaje zatem solidny bufor bezpieczeństwa, ochrona przed skutkami wzmiankowanych wyżej obciążeń, czyli „Cieni”.

Kompatybilność kompetencji absolwenta BSIS do potrzeb rynku pracy nabiera coraz większej wagi. Jak uzasadnia Wiśniewska (2018) w swojej koncepcji, edukacja zawodowa ma większy potencjał niż samo tylko kształcenie młodych ludzi w profilu konkretnej kwalifikacji. Co ważne, jest to spojrzenie interdyscyplinarne, a nie utylitarne, dlatego wiąże się z poczuciem sensu nauki i pracy. Dualizm ról, w którym funkcjonują adolescenci może wpływać pozytywnie na funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodych ludzi, być impulsem rozwoju i wzmacniać ich dobrostan psychiczny. BSIS nie oznacza prostej drogi do zawodu, to realizacja procesu decyzyjnego, swoistego wzrostu i formowania się tożsamości osobisto-zawodowej. W tym wypadku poczucie subiektywnej satysfakcji z pewnością koreluje z trafnym wyborem drogi edukacyjno-zawodowej, pokonywaniem ewentualnych przeszkód i poznawaniem siebie w nowym kontekście środowiska pracy. W tych okolicznościach, jak pisze Wiśniewska (2018), zanika stereotypowe postrzeganie branżowych szkół. Dobre doświadczenia uczniów, przekonanie o słuszności obranej drogi, budują w nich poczucie uznania społecznego, co wspiera sprężystość psychiczną (Wiśniewska, 2018).

Podsumowując, teoretyczne rozważania Wiśniewskiej (2018) oraz Bobka (2023), kreują pozytywny obraz kształcenia dualnego, gdzie udana socjalizacja zawodowa w zawodach deficytowych wyposaża dziewczęta w poczucie kompetencji, sprawstwa, co owocuje wzmacnianiem dobrostanu psychicznego (Wiśniewska, 2018). W tym rozumieniu tak wczesna konfrontacja z rolami społeczno-zawodowymi typowymi dla dorosłych, staje się przyczynkiem do rozwoju, progresu, zapobiegając wyalienowaniu zawodowemu w przyszłości. To zbieranie pozytywnych doświadczeń dla lepszej przyszłości, a dzięki drożności systemu kształcenia, żadna z dróg nie pozostaje zamknięta, co sprawia, że absolwentka szkoły branżowej, może za kilka lat zostać absolwentką uczelni wyższej i realizować bez przeszkód swoje aspiracje.

Odwołując się do nowoczesnego modelu absolwenta Instytutu Badań Edukacyjnych i odnosząc go realiów szkoły branżowej, możemy zauważyć, że opiera się on na trzech



komponentach, są nimi: wartości, kompetencje i poczucie sprawczości. W kwestii kompetencji zwraca się tu uwagę na ich dwie kategorie:

- kompetencje fundamentalne: inaczej bazowe, m.in. językowe, matematyczne i cyfrowe;

- kompetencje przekrojowe: poznawcze, społeczne i osobiste, jako realne wsparcie myślenia krytycznego, rozwiązywania problemów (technicznych) w sytuacjach nietypowych czy pracy w zespole (Szymczak i Strzemieczna, 2025). Niewątpliwie edukacja zawodowa z racji powiązania ze środowiskiem pracy, dostarcza ciągłego treningu w zakresie rozwijania pakietu kompetencji przekrojowych adolescentów, które można określić mianem kompetencji przyszłości. Dają one bowiem zaplecze niezbędne do tego, by młodzi ludzie byli przygotowani do wyzwań współczesnego świata.

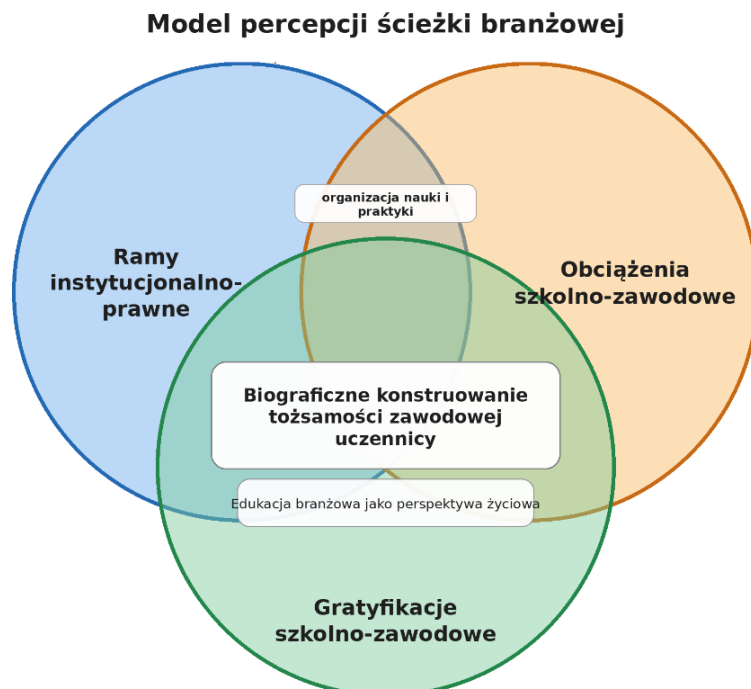
W rozdziale 1 poruszono zagadnienie eudajmonii, czyli poczucia sensu. Nasuwa się więc refleksja, iż to ten czas, kiedy młoda kobieta widzi siebie jako pracownicę młodocianą w przestrzeni samorealizacji i poczucia sensu tego, co robi. Gdy w swoim środowisku produkcyjnym lub usługowym widzi wartość i użyteczność wykonywanych zadań. Wtedy jej rezyliencja ulega wzmocnieniu. Z pewnością kluczowa jest tutaj rola wsparcia społecznego, jak już wspomniano swoistego bufora bezpieczeństwa. Ten zasób pozwala przekształcić percepcję obciążeń szkolno-zawodowych w wyzwania rozwojowe, co chroni przed skutkami stresu i wypaleniem zawodowym (Hanson i Hanson, 2022).

Reasumując niniejsze rozważania, dokonano próby ich podsumowania w postaci modelu percepcji ścieżki zawodowej. Jest to przedstawienie wzajemnych powiązań, a część wspólna to fuzja ram instytucjonalnych, doświadczanych trudności oraz odczuwanych korzyści. Ten specyficzny splot przedstawia rysunek 1.



Rysunek 1

Model percepcji edukacji zawodowej jako perspektywy życiowej uczennic szkół branżowych



Źródło: Opracowanie własne.

Przedstawiona specyfika modelu kształcenia branżowego zakłada dwie przeciwstawne siły: z jednej strony gratyfikacje, z drugiej obciążenia. Wzmacnianie percepcji pozytywnej strony wymaga zwrócenia szczególnej uwagi na mechanizmy dobrostanu i wsparcia, od których zależy motywacja do podejmowania i kontynuowania edukacji w tym systemie.

ROZDZIAŁ 2

DOBROSTAN PSYCHICZNY MŁODZIEŻY

2.1 Specyfika okresu dojrzewania

Okres dorastania to czas poważnych zmian pod względem fizycznym, psychicznym i społecznym, których następstwo zbliża adolescenta nieuchronnie ku dorosłości (Hayes i Ciarrochi, 2019; Kaczmarzyk, 2017; Obuchowska, 2006; Schaffer i Kipp, 2015). Ten skomplikowany proces dokonuje się w świecie nieprzewidywalnym i niestabilnym. Nie ma stąd odwrotu, dlatego w dobie nieustających zmian, adolescenti starają się sprostać czekającym na nich wyzwaniom. W ponowoczesności rzeczywistość społeczna stała się wysoce wieloznaczna (Bauman, 2004; Beck, 2002) i mocno ingeruje w egzystencję młodzieży, co obfituje wielkością jej doświadczeń, zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych. Tak osadzona codzienność każe dostosowywać się do nowych warunków.

Adolescenci żyją w kulturze instant, konsumpcji i przyjemności zarazem (Melosik, 2019). Z tego powodu czasami zamiast zadowolenia z życia, pojawia się poczucie zagubienia oraz trudności w komunikacji międzypokoleniowej. Morbitzer (2013) przypomina, że w dyskusji nad współczesnymi nastolatkami pojawiają się różne opinie. Te niekorzystne zarzucają nastoletniej generacji m.in. postawę roszczeniową, silne skupienie na sobie czy obniżoną sprawność w budowaniu udanego dialogu, porozumienia (Morbitzer, 2013, s. 9). Należy jednak podkreślić, że takie stereotypizujące sądy są często zbyt uogólnione, a nawet mylne, gdyż obraz młodego pokolenia ma wiele barw i odcieni, w który wpisana jest wyraźna potrzeba wsparcia społecznego. Etap rozwojowy adolescencji przebiega w erze cyfrowej, a młodzi ludzie są zanurzeni w nowoczesnej technologii bardzo wcześnie (Morbitzer, 2013). Warto przywołać tutaj użyteczny podział na cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów – kategorie w terminologii Prensky'ego (2001). Uzmysławiają one jak głęboko technologia wniknęła w kulturę czy budowanie relacji międzyludzkich, stając się nieodłącznym elementem emocjonalno-społecznego funkcjonowania.

W odniesieniu do badanej grupy uczennic branżowych szkół I stopnia, należy zauważyć, że już ten etap edukacyjny dostarcza im wiedzy, iż obowiązujący w przeszłości trójpodział biografii zawodowej ze stabilnymi fazami życia, takimi jak edukacja, pewność zatrudnienia, przejście w stan emerytalny, to przywilej należący już do przeszłości.

(Re)konstruowane dziś biografie edukacyjno-zawodowe młodych ludzi – pisze Piorunek (2009), nie są już linearnymi i przewidywalnymi ścieżkami rozwoju. Ich przebieg



nacechowany jest zmiennością, nieciągłością, dyferencjacją. Rzeczywistość zmusza do nieustannej nauki i elastycznego reagowania na wymagania rynku pracy wszystkich jego uczestników. Także od adeptów młodego pokolenia oczekuje się (poza kwalifikacjami) otwartości na zmianę, mobilności i rozwijania kompetencji społecznych (Piorunek, 2009, s. 55). Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że rzeczywistość rynku pracy nadal ujawnia nierówności związane z płcią. Literatura przedmiotu pokazuje, że kobiety częściej niż płę przeciwna napotykają na bariery ograniczające ich rozwój zawodowy, awansowanie czy pełne wykorzystanie własnego potencjału. Zjawiska te określane są m.in. w kategoriach zwanych m.in. jako „szklany sufit” czy „lepka podłoga”, co ma wskazywać na ciężar w osiągnięciu wyższych pozycji zawodowych oraz tendencję do zajmowania mniej eksponowanych i reprezentatywnych stanowisk (Polkowska, 2007).

W takim otoczeniu społecznym nastolatki budują swój obraz świata i własnej przyszłości, podejmują próby radzenia sobie, tak jak umieją, z codziennymi wymaganiami. W przypadku uczennic szkół branżowych I stopnia sytuacja jest szczególna i złożona, gdyż ich funkcjonowanie wykracza poza typowe zadania rozwojowe okresu adolescencji. Dziewczęta te realizują bowiem nie tylko obowiązki właściwe uczennicom, lecz równocześnie są pracownicami młodocianymi. Znaczy to tyle, że ich codzienność osadzona jest w systemie dualnym, na pograniczu edukacji, pracy i uniwersalnych wyzwań rozwojowych wieku dorastania. Odmienne do rówieśniczek uczęszczających do technikum czy liceum, wkracząc one dość wcześnie w przestrzeń zawodową oraz konfrontują się z użytecznością zdobywanych kompetencji podczas zajęć praktycznych, pod okiem pracodawcy. Choć dopiero zyskują przygotowanie do zawodu, to już stają się częścią współczesnego rynku pracy, bacznie go obserwując i dostrzegając szybkie tempo zmian.

Tak zarysowane tło pozwala lepiej zrozumieć znaczenie dobrostanu psychicznego badanej grupy dziewcząt. W tym miejscu, warto postawić kilka pytań. Jak uczennice branżowych szkół oceniają własne życie? Jak radzą sobie z emocjami, napięciem w codziennych sytuacjach? Czy otrzymują należyte wsparcie społeczne w domu, szkole i podczas zajęć praktycznych? Czy widzą sens i wartość swojej aktywności szkolno-zawodowej? Czy w ich odczuciu powiększają swoje zasoby wiedzy i umiejętności, które będą procentować w przyszłości? Zarysowany tu obszar emocjonalno-społecznego funkcjonowania dziewcząt stanowi przyczynek do tego, by doprecyzować pojęcia takie jak dobrostan psychiczny i zadowolenie z życia. Kategorie te będą bowiem w niniejszej pracy pełnić rolę ważnych wskaźników pozwalających opisać jakość funkcjonowania, zadowolenie z życia badanej grupy.



2.2 Pojęcie dobrostanu i zadowolenia z życia

W rozważaniach na temat dobrostanu i zadowolenia z życia warto zauważyć, że dość późno zaczęto szukać powiązania pomiędzy życiem w zdrowiu a poczuciem dobrostanu człowieka. Formalne odniesienie do tego związku znajdujemy w Konstytucji Światowej Organizacji Zdrowia (1948) sprzed osiemdziesięciu lat, w „Porozumieniu zawartym przez Rządy reprezentowane na Międzynarodowej Konferencji Zdrowia i Protokole dotyczącym Międzynarodowego Urzędu Higieny Publicznej”. Dokument podpisano w Nowym Jorku dnia 22 lipca 1946 r. Konstytucja weszła w życie z dniem 7 kwietnia 1948 r. W krajowym Dzienniku Ustaw z 1948 r. wybrzmiało w niej pojęcie dobrostanu i nadano mu wysoką rangę. W przekładzie na język polski czytamy, że „Zdrowie jest stanem zupełnej pomyślności fizycznej, umysłowej i społecznej, a nie jedynie brakiem choroby lub ułomności” (Konstytucja Światowej Organizacji Zdrowia, 1948, s. 2). P o m y ś l n o ś ć występuje tu jako synonim d o b r o s t a n u, z języka angielskiego określanego jako *well-being*. Inne wyrazy bliskoznaczne to m. in. „stan dobrego samopoczucia” (fizycznego, społecznego i psychicznego) czy nawet „jakość życia”.

W szerszym ujęciu psychologicznym dobrostan określa się z reguły w odwołaniu do szczęścia i poczucia zadowolenia człowieka z życia (Przyłęcki, 2024), a według Seligmana (2011), wielowymiarowość w określaniu dobrostanu sprawia, że nie poddaje się on jednoznacznej ocenie, gdyż jego natura ma zbyt wiele składowych (Seligman, 2011).

W ramach psychologii zdrowia można powiedzieć, że dobrostan to wszelkie okoliczności, zasoby człowieka, które warunkują jego zdrowie, które znaczy więcej niż brak choroby. Istotne jest tutaj stanowisko przedstawicieli nauk społecznych, że pojęcie dobrostanu jest wyraźnie niejednoznaczne, w szczególności w aspekcie społecznym (Heszen i Sęk, 2020, s. 49).

Z kolei psychologia pozytywna uczyniła dobrostan swoim przedmiotem zainteresowania, widząc w nim istotny zasób zdrowia, życia człowieka oraz pomyślnego funkcjonowania (Kaczmarek, 2016; Karaś, 2019; Seligman, 2011).

Odwołując się do rozważań Karaś (2019) nad pojęciami i koncepcjami dobrostanu, uwagę zwraca wspomniane już wyżej synonimiczne ujęcie dobrostanu jako jakości życia. Autorka konstatuje, że jest to kwestia sporna w literaturze. Jednakże ciężko się nie zgodzić się, że stanowi ona pojęcie szersze niż *well-being*. Odnosi się zarówno do obiektywnych komponentów bytowych jednostki (m.in. wskaźniki ekonomiczne, sytuacja mieszkaniowa i zdrowotna, status zawodowy, średnia długość życia itd.), jak i wskaźników subiektywnych,



np. odczuwanie satysfakcji z różnych okoliczności zaistniałych w codzienności (m.in. właściwości psychiczne jednostki, kompetencje emocjonalne itd.) W tak określonym ujęciu pojęcie dobrostanu stanowi jeden z dwóch obszarów jakości życia o znaczeniu subiektywnym. Odnosi się on w dużym uproszczeniu do pozytywnego stanu psychicznego człowieka i jego indywidualnej oceny różnych aspektów codzienności (Karaś, 2019, s. 11-12). Problematyka przedkładanych rozważań zakłada spojrzenie na poruszane tu pojęcia przez pryzmat ucznia szkoły ponadpodstawowej i otaczającej go rzeczywistości. Z tego względu warto nadmienić, czym jest dobrostan szkolny. W literaturze nazywa się go subiektywną, poznawczą oceną jakości życia w specyficznym kontekście edukacyjnym (Baker i Maupin, 2009, cyt. za: Nikel, 2024). Występują również różnice między płciami, uczennice odczuwają większy dobrostan ogólny niż chłopcy (Nikel, 2024). Sytuacja życiowa wychowanek szkół branżowych I stopnia jest specyficzna, zdeterminowana przez realizację roli uczennicy i pracownicy małoletniej. Na poczucie *well-being* wpływa zatem również kontekst zawodowy zależący od wielu zmiennych (Nikel, 2024).

Istnieje wiele teorii dobrostanu. Wszystkie jednak pochodzą z dwóch paradygmatów: nurtu hedonistycznego oraz eudajmonistycznego jako odzwierciedlenia klasycznej myśli filozoficznej:

- nurt hedonistyczny – wywodzi się od Arystypa z Cyreny; w tym ujęciu szczęście, dobrostan oznaczają doświadczanie przyjemności, satysfakcję z zaspokajania potrzeb z pominięciem troski o realizację celów człowieka i wyznaczania drogi do ich osiągnięcia. Charakterystyczne jest w tej tradycji koncentrowanie się na emocjach pozytywnych i unikanie emocji trudnych (np. związanych z cierpieniem). Reprezentantami tego podejścia są m.in. Diener (1984) oraz Kahneman (1999);

- nurt eudajmonistyczny – nawiązuje do koncepcji Arystotelesa; utożsamia dobrostan z realizacją potencjału jednostki i działaniami zgodnymi z jej celami żywotnymi. Perspektywa ta silnie podkreśla autonomię oraz posiadanie poczucia sensu własnej egzystencji. Podejście eudajmonistyczne ściśle wiąże się z samorealizacją, samoświadomością człowieka. Ma ono swoich naukowych reprezentantów: Ryff (1989) oraz Waterman i in. (2010) (cyt. za: Karaś, 2019, s. 9; por. Nikel, 2024, s. 84; Przyłęcki, 2024, s. 13). Drugie ujęcie łączy się niewątpliwie z rozwojem osobistym, procesem dążenia ku dojrzałości i kreowania odpowiedzialnej wizji swojej egzystencji. Doświadczanie dobrostanu może dokonywać się w oparciu o integrację obu powyższych nurtów. Człowiek cechuje się wówczas pozytywnym stanem psychicznym, mając jednocześnie poczucie sensu i wartości własnego życia (Kaczmarek, 2016). Taki stan rzeczy dowodzi, że ważnym wskaźnikiem *well-being* jest zadowolenie z życia.



Pojęcie ‘zadowolenie z życia’ można doprecyzować w ramach rozumienia koncepcji dobrostanu subiektywnego Dienera (1984) w ujęciu hedonistycznym. Zgodnie z teorią jest ono wprost składnikiem poznawczym dobrostanu subiektywnego, co więcej oznacza zdolność człowieka do wartościowania swojego życia. Zadowolenie z życia przyjmuje tu miano refleksji człowieka nad własnym bytem w oparciu o sobie tylko znane kryteria. Co więcej refleksja ta wykracza poza przeżywanie pozytywnych emocji, jest czymś więcej niż lepszym samopoczuciem czy chwilową satysfakcją. Kluczem rozumienia tego spojrzenia teoretycznego staje się przyjęcie szerszej perspektywy w dokonywanie wglądu w sens życia człowieka, integrowania przez niego różnych doświadczeń i wyciągania z nich wniosków (Karaś, 2019). W literaturze przedmiotu zidentyfikowano rozgraniczenie na dwa wątki oceny zadowolenia z życia „obiektywne (m.in. wielkość dochodu, status zawodowy czy dostępność zasobów środowiska) oraz subiektywne (m.in. nastrój, cele, oczekiwania)” (Karaś, 2019, s. 13). Przedłożona praca magisterska koncentruje się na wymiarze subiektywnym, czyli podmiotowym.

2.3 Koncepcje dobrostanu psychicznego

W piśmiennictwie opisano wiele teorii dobrostanu psychicznego. W tym podrozdziale skupiono się na przedstawieniu tych najważniejszych modeli z punktu widzenia problemu badawczego pracy. Jest to wybór kilku ujęć naukowych omawianego zjawiska.

Trójwymiarowa koncepcja Keyesa i Watermana. Inaczej teoria dobrostanu subiektywnego. W modelu tym występuje integracja nurtu hedonistycznego i eudajmonistycznego. Autorzy postrzegają dobrostan jako szeroką kategorię i rozpatrują go w trzech perspektywach:

- dobrostan psychologiczny (rozwój osobisty, samoakceptacja itd. – obszary opisane w teorii Ryff (1989);
- dobrostan emocjonalny (sfera hedonistyczna, w niej mieści się pojęcie zadowolenia z życia);
- dobrostan społeczny (radzenie sobie ze społecznymi wyzwaniami). Teoria ta przyczyniła się do poszerzenia definicji zdrowia psychicznego. Wszystkie symptomy w ramach trzech aspektów dobrostanu zinterpretowano tu holistycznie. Nastąpił odwrót od tradycyjnego analizowania rozłącznie poszczególnych symptomów. Opracowano również właściwe narzędzie pomiaru jako Kwestionariusz zdrowia psychicznego (Keyes, 2002, cyt. za: Karaś, 2019, s. 18-20).



Model PERMA Seligmana rozszerza poprzednią koncepcję poprzez uwzględnienie konkretnych obszarów aktywności człowieka. Jego twórca odszedł od teorii autentycznego szczęścia „stawiając dobrostan, a nie szczęście w centrum zainteresowania psychologii pozytywnej (i podkreślając, że miarą szczęścia jest jedynie zadowolenie z życia)” (Karaś, 2019, s. 20). Model seligmanowski opiera się na pięciu filarach, z których (w tłumaczeniu na język angielski) powstał akronim PERMA:

- pozytywne emocje (P);
- zaangażowanie (E);
- relacje z innymi ludźmi (R);
- poczucie celu i sensu (M);
- osiągnięcia (A).

W takim ujęciu cele psychologii pozytywnej stanowią wspieranie jednostki w rozkwicie (*flourishing*), dążeniu do dobrej, pomyślnej przyszłości (Karaś, 2019, s. 20; Seligman, 2011).

Model EPOCH-S jest z kolei adaptacją koncepcji PERMA w kontekście środowiska szkolnego (S). Został on opracowany przez Buerger i in. (2023) i stanowi rozwinięcie i doprecyzowanie dobrostanu Seligmana (2011) idąc o krok dalej, ukazując jak rozkwit przejawia się w codziennym uczniowskim funkcjonowaniu. Opiera się on na pięciu filarach:

- zaangażowanie (E);
- wytrwałość (P);
- optymizm (O);
- współzależność relacyjna (C);
- szczęście (H). W oparciu o te składowe następuje proces budowy zasobów osobistych

pomocnych w radzeniu sobie z wyzwaniami szkolnymi (Buerger i in., 2023).

Cebulowa teoria szczęścia Janusza Czapińskiego (1994). Ta rodzima koncepcja łączy cechy nurty hedonistycznego i eudajmonistycznego. Jej autor opisuje dobrostan na zasadzie nakładania się na siebie trzech wymiarów wartościowania życia (odwołanie do łusek cebuli) określonych jako:

- wola życia;
- ogólne odczucie dobrostanu:

- ocena sytuacji (Nikel, 2024, s. 84). Tak rozumiana struktura dobrostanu stanowi założenie, że wyodrębnione przez Czapińskiego (1994) poziomy są zróżnicowane pod względem trwałości i cechują się swoistą wrażliwością na wpływ trudnych okoliczności życiowych. (Karaś, 2019, s. 15). Nie ulega wątpliwości, iż cebulowa teoria tworzy użyteczne ramy interpretacyjne pojęcia zadowolenie z życia. Najgłębszą i jednocześnie najbardziej trwałą



warstwę tworzy wola życia, zwana również atraktorem szczęścia (Karaś, 2019, s. 15). Stanowi ona o fundamencie dobrostanu, który według Czapińskiego ma charakter stałych predyspozycji człowieka (Nikel, 2024, s. 84). W tej interpretacji wola życia pełni niejako rolę mechanizmu ochronnego jednostki przed trwałym załamaniem psychicznym. Ma ona odpowiadać za to, że człowiek, mimo trudnych doświadczeń życiowych, wykazuje naturalną tendencję do powrotu do swojego stałego, bazowego poziomu szczęścia (Karaś, 2019, s. 15). Mniejszą odpornością na wpływ okoliczności życiowych charakteryzuje się dobrostan subiektywny, rozumiany jako poczucie szczęścia (Nikel, 2024, s. 84). Choć warstwa ta jest nadal wysoce stabilna, zależy ona, wyraźniej niż wola życia, od rozrachunku doświadczeń jednostki (Karaś, 2019, s. 15). Z kolei najbardziej podatnym na wahania wymiarem są ‘oceny sytuacji’ w konkretnych aspektach codziennego funkcjonowania jednostki (Nikel, 2024, s. 84; Karaś, 2019, s. 16). Wartościowaniu podlegają dziedziny takie jak zdrowie, relacje z bliskimi, finanse, czy też – co bazowe z punktu widzenia badanych uczennic – satysfakcja ze szkoły i pracy (Karaś, 2019, s. 16). Przestrzeń ta jako „najwrażliwsza” ulega zmienności pod wpływem bieżących wydarzeń, odnoszonych sukcesów i niepowodzeń (Karaś, 2019, s. 16).

Odwołując się do psychologii zdrowia i edukacji, teoria cebulowa prezentuje trwałe umiejscowienie poczucia szczęścia człowieka w strukturze jego osobowości. Tłumaczy również, dlaczego ulega ono transformacji w wyniku percepcji obciążeń i gratyfikacji rozumianych jako zmienne satysfakcje cząstkowych (Heszen i Sęk, 2020, s. 56; Karaś, 2019, s. 16).

Salutogenetyczny model dobrostanu opracowany przez Aarona Antonovsky’ego. Zadaniem salutogenezy jest badanie czynników wspierających zdrowie i dobrostan (Przyłęcki, 2024). Oznacza to skupienie uwagi na zasobach i mechanizmach, które pozwalają zachować zdrowie mimo obecności sytuacji stresowych. Zasadniczy konstrukt tego modelu stanowi Poczucie Koherencji (SOC), na które składają się trzy skorelowane komponenty:

- poczucie zrozumiałości: komponent poznawczy, postrzeganie bodźców płynących ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego jako uporządkowanych, spójnych i poznawczo jasnych;
- poczucie zaradności: komponent „instrumentalny”, przekonanie o dostępności zasobów wystarczających do sprostania wymaganiom stawianym przez stresory;
- poczucie sensowności: komponent emocjonalno-motywacyjny jako przekonanie, że życie jest warte wysiłku i zaangażowania. Zdaniem Antonovsky’ego poczucie sensowności to najważniejszy element SOC, stanowiący „siłę napędową” dla pozostałych dwóch składowych (Przyłęcki, 2024, s. 21).



Kształtowanie indywidualnych zasobów w postaci SOC zależy od Uogólnionych Zasobów Odpornościowych (materialnych, poznawczych, relacyjnych). Pozwalają one człowiekowi skutecznie radzić sobie z napięciem i przemieszczać się na kontinuum zdrowie–choroba w kierunku bieguna zdrowia (Przyłęcki, 2024).

Model dobrostanu psychicznego Carroll Ryff, to koncepcja należąca do nurtu eudajmonistycznego. Autorka opisała w niej sześć wymiarów ujmowania dobrostanu, są to: samoakceptacja, rozwój osobisty, cel życiowy, autonomia, panowanie nad otoczeniem, pozytywne relacje z innymi ludźmi. Ryff zaproponowała również narzędzie badawcze powyższych obszarów w postaci Skali dobrostanu psychologicznego (*Scales of Psychological Well-Being*) (Karaś, 2019, s. 17-18). Wartość tej teorii opiera się na docenieniu wartości samowychowania, urzeczywistniania potencjału jednostki jako procesu całościowego. Spośród przedstawionych koncepcji model Carol Ryff (1989) pozwala na najbardziej precyzyjne odniesienie teoretycznych wymiarów dobrostanu do unikalnej sytuacji uczennic szkół branżowych, osadzonych w dualnym systemie nauki i pracy. Poniższa tabela stanowi autorską próbę odniesienia wymiarów eudajmonistycznego dobrostanu do specyfiki obciążeń i gratyfikacji tej grupy badanej.

Tabela 2

Koncepcja dobrostanu Ryff (1989) w odniesieniu do sytuacji uczennic szkół branżowych

Wymiar dobrostanu (Ryff, 1989)	Odniesienie do sytuacji uczennic szkół branżowych
Autonomia	Samodzielność w podejmowaniu decyzji zawodowych; odporność na presję rówieśniczą w kwestii wyboru ścieżki edukacyjnej.
Panowanie nad otoczeniem	Efektywne zarządzanie czasem i radzenie sobie z napięciem między wymogami szkoły a obowiązkami wynikającymi z zajęć praktycznych.
Rozwój osobisty	Postrzeganie praktyk zawodowych jako okazji do zdobywania kompetencji zawodowych.
Pozytywne relacje	Budowanie silnych więzi z pracodawcą, instruktorami, współpracownikami (podczas zajęć praktycznych) oraz satysfakcjonujących relacji rówieśniczych w klasie.
Cel życiowy	Traktowanie zdobywanego zawodu jako fundamentu przyszłej kariery i drogi do niezależności ekonomicznej.
Samoakceptacja	Radzenie sobie ze stereotypami na temat szkolnictwa zawodowego; poczucie dumy z posiadanych umiejętności praktycznych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ryff (1989).

Jako uzupełnienie zaprezentowanych tu ram teoretycznych, warto odwołać się jeszcze do koncepcji pozytywnego kapitału psychologicznego tzw. PsyCap. Stanowi ona bowiem komplementarne ujęcie przedstawionych wyżej modeli. Perspektywa ta pozwala na osadzenie wymiaru relacyjnego w szerszym kontekście repertuaru zasobów osobistych. Posiadanie PsyCap, jak wskazują Bin i in. (2014), pozwala na uchwycenie i wyjaśnienie zależności



między wsparciem społecznym a oceną jakości własnego życia. Oznacza to, że pozytywny kapitał psychologiczny stanowi wyjątkową konfigurację istotnych zasobów jednostki. Razem tworzą one mechanizm (pośredniczący), który jest odpowiedzialny za to, by wsparcie społeczne przekładało się na odczuwanie wyższej i trwałej satysfakcji z życia. Wśród tej struktury osobistych zasobów występują (Bin i in., 2014):

- poczucie własnej skuteczności;
- nadzieja;
- optymizm;
- odporność psychiczna (rezyliencja, por. podrozdz. 2.4).

Bezsprzecznie uwzględnienie koncepcji pozytywnego kapitału w rozważaniach nad dobrostanem uczennic-pracownic młodocianych, pozwala zrozumieć, że jakość więzi społecznych i wynikające z nich wsparcie to podstawa kształtowania osobistego potencjału rozwojowego (Bin i in., 2014).

2.4 Zadowolenie z życia w okresie adolescencji

Jako że głównym problemem badawczym niniejszej pracy jest pytanie o poziom zadowolenia z życia uczennic branżowych szkół I stopnia, omawiane pojęcie ma szczególne znaczenie. Stanowi ono jeden z zasadniczych elementów funkcjonowania dziewcząt w ramach szkolnictwa branżowego i zapoznania się z ich szkolno-zawodowym obrazem otaczającej je rzeczywistości. Taka ocena poznawcza jest kluczowym wskaźnikiem funkcjonowania psychicznego, mierzonym w badaniach empirycznych za pomocą narzędzi takich jak Skala Satysfakcji z Życia (SWLS). Umożliwia to uchwycenie subiektywnego bilansu blasków i cieni w różnych dziedzinach życia. W każdej z nich w okresie nastoletnim szczególnej wagi nabierają zasoby ochronne.

U podstaw zadowolenia z życia adolescentów leży, ze zrozumiałych względów, specyficzna dynamika zmian rozwojowych oraz udana realizacja zadań związanych z tym etapem życia. Proces ten wpływa na funkcjonowanie emocjonalno-społeczne nastolatków, budowanie obrazu siebie. Na tej podstawie formułuje się ich subiektywna ocena zadowolenia z życia (Heszen i Sęk, 2020). Heszen i Sęk (2020) nadmieniają w tym kontekście, iż istotne znaczenie w pokonywaniu życiowych zakrętów, problemów ma posiadanie prężności psychicznej, czyli tzw. rezyliencja. Mechanizm ten umożliwia zachowanie pozytywnej oceny życia nawet w obliczu czynników stresowych (Heszen i Sęk, 2020, s. 173). Jest fundamentem



zachowania szczęścia (Hanson i Hanson, 2022) i stanowi jedną z czterech składowych wzmiankowanego już kapitału PsyCap (Bin i in., 2014).

W okresie dorastania poczucie zadowolenia z życia współwystępuje istotnie z samoakceptacją oraz posiadaniem satysfakcjonujących relacji społecznych z osobami istotnymi, jak rodzice, rówieśnicy czy nauczyciele. Wsparcie społeczne w środowisku rodzinnym, szkolnym i miejscu praktyk stanowi fundament poczucia bezpieczeństwa adolescenta (Nikel, 2024).

Zgodnie z teorią autodeterminacji (Ryan i Deci, 2020), dobrostan uczniów uwarunkowany jest zaspokojeniem trzech podstawowych potrzeb:

- autonomii: możliwości podejmowania działań zgodnie z własną wolą;
- afiliacji: poczucia przynależności do społeczności i posiadania bezpiecznych więzi;
- kompetencji: odczuwania skuteczności w działaniu i rozwijania zdolności (Ryan i Deci, 2020).

W systemie dualnym środowisko pracy i szkoły może albo wspierać, albo blokować te potrzeby. Zaspokojenie potrzeby kompetencji poprzez sukcesy w nauce zawodu oraz potrzeby afiliacji poprzez relacje z instruktorami zawodu i rówieśnikami jest kluczowe dla wysokiego poziomu satysfakcji z życia uczennic (Nikel, 2024).

Reasumując, zadowolenie z życia, w okresie dojrzewania należy definiować jako rezultat współoddziaływania wielu czynników rozwojowych, osobowościowych i środowiskowych. Kształtuje się ono w reakcji nie tylko na zmiany typowe w adolescencji, ale wiąże się ściśle z jakością posiadanych relacji społecznych, poziomem wsparcia społecznego, poczuciem własnej sprawczości oraz skutecznością w radzeniu sobie z przeciwnościami losu (Bin i in., 2014). W takim rozumieniu szczególnego znaczenia nabierają zasoby wewnętrzne i zewnętrzne młodzieży. W myśl teorii autodeterminacji zadowolenie z życia wymaga zaspokojenia trzech kluczowych potrzeb: autonomii, afiliacji i kompetencji (Ryan i Deci, 2020). W odniesieniu do uczennic branżowych szkół ocena zadowolenia z życia może być rozumiana jako wypadkowa przebiegu procesów rozwojowych, doświadczeń szkolno-zawodowych, jakości więzi społecznych oraz zasobów osobistych.



ROZDZIAŁ 3

WSPARCIE SPOŁECZNE JAKO ZASÓB PSYCHOLOGICZNY

3.1 Definicje i rodzaje wsparcia społecznego w ujęciu teoretycznym i rozwojowym

O wsparciu społecznym możemy mówić jako o zasobie psychologicznym w szerokich kontekstach życia, edukacji czy pracy. Niezależnie od etapu rozwojowego czy pełnionych ról w społeczeństwie ma ono swoje pewne miejsce w egzystencji człowieka i jak wskazano w poprzednim rozdziale wpływa na jego poczucie dobrostanu. Nie dziwi więc fakt, że dyskurs teoretyczny oraz weryfikacje empiryczne w tym obszarze dotyczące różnych aspektów funkcjonowania młodzieży w kontekstach szkolno-zawodowych są także przedmiotem dociekań naukowych (Sęk i Cieślak, 2012; Buszman i Przybyła-Basista, 2017; Kozielska i Skowrońska-Pućka, 2018; Kozak i in, 2023; Walęcka-Matyja, 2023; Nickel, 2024).

Dzieje się tak ponieważ wsparcie społeczne stanowi istotny element zaplecza odporności psychicznej młodzieży i warunkuje udaną adaptację w okresie adolescencji. Staje się regulatorem między złożonymi wymogami środowiska a satysfakcją z życia, która jest subiektywna. W przypadku uczennic osadzonych w szkolnictwie branżowym jego rola zyskuje dodatkowe wzmocnienie z uwagi na ich wczesne przystosowanie do roli pracownika. W rozdziale dokonano analizy wybranych aspektów wsparcia społecznego, rozumiejąc je jako dostępne źródła pomocy, zaplecze społeczne u boku młodzieży oraz wyjątkowy zasób w kontekście odpornościowym sprzyjający rezyliencji i umacnianiu dobrostanu eudajmonistycznego (Nickel, 2024). To teoretyczna podbudowa do tego, by zrozumieć, że realizatorzy procesu kształcenia (zawodowego) wpływają na poczucie koherencji nastolatków oraz ich potencjał w radzeniu sobie z wyzwaniami świata pracy.

Jedna z definicji wsparcia społecznego mówi, że jest to „akceptacja i faktyczna pomoc jednostce, udzielana przez osoby z otoczenia (członków rodziny, przyjaciół, kolegów w pracy, przełożonych)” (Grzegorzewska, 2006, s. 41; por. Kozielska i Skowrońska-Pućka, 2018). Działanie to można traktować na dwóch poziomach (Włodarczyk, 2016, s. 191-192):

- strukturalnym, rozumianym jako dostępność sieci relacji społecznych dla osób lub grup osób (rodzina, znajomi, instytucje, osoby znaczące);
- funkcjonalnym, w znaczeniu konkretnych funkcji, które powyższe relacje pełnią wobec podmiotu wspomaganego. W ujęciu funkcjonalnym wyróżnia się w literaturze różne



typologie wsparcia społecznego, a podział ten zależy od tego, jaka jest treść wymiany społecznej między wspieranym a wspierającym. Rozróżniamy w ten sposób następujące rodzaje wsparcia (Sęk, 2000, s. 493–494; Włodarczyk, 2016):

- emocjonalne, bazuje na emocjach podtrzymujących, okazywaniu zrozumienia, akceptacji, empatii celem zredukowania napięcia emocjonalnego, wzmocnienia poczucia bezpieczeństwa i poprawy samooceny;
- informacyjne (poznawcze), polega na przekazywaniu wiedzy, informacji, poradnictwie, aby pomóc jednostce w sytuacji dla niej trudnej i zmobilizować ją do właściwego działania; wsparcie tego rodzaju pomaga uzyskać informację zwrotną w zewnątrz odnośnie podjętych już czynności;
- rzeczowe, opiera się na konkretnej pomocy materialnej (finansowej, rzeczowej; przekazywane zasoby są uzasadnione indywidualną sytuacją osoby wspieranej);
- instrumentalne, odnosi się do pomocy w działaniu, np. pokierowaniu w zakresie wykonania potrzebnych czynności towarzyszących rozwiązaniu problemu;
- duchowe, to pomoc w poszukiwaniu wewnętrznego spokoju, nadziei i własnej siły w sytuacjach skomplikowanych przy zgodzie z własnym światopoglądem.

Ponadto z perspektywy jednostki wyróżniamy wsparcie spostrzegane i otrzymywane. Pierwszy aspekt odnosi się do świadomości jednostki w zakresie potencjalnych źródeł wsparcia w połączeniu z jej przekonaniami na temat tych możliwości. Stanowi ono niejako bazowe zabezpieczenie, poczucie rezerwy pomocowej, które odgrywa znaczącą rolę w sensie psychologicznym. Natomiast drugi wariant oscyluje wokół rodzaju uzyskanej już pomocy i jej wielkości. Walęcka-Matyja (2023) przywołuje badania, z których wynika, że samo poczucie dostępności pomocy w swojej przestrzeni społecznej, sprawia, że człowiek lepiej radzi sobie ze stresem, niż w przypadku wsparcia otrzymywanego, które bywa różnie doceniane i oceniane (nie zawsze korzystnie). Takie rozróżnienie to istotny wgląd w kwestię skuteczności tego zasobu (Walęcka-Matyja, 2023).

Jak zaznacza Bulska (2017), istotnym pojęciem jest tu również mobilizacja wsparcia, czyli zdolność do zwracania się o pomoc. Proces ten dokonuje się wewnątrz dostępnej jednostce sieci społecznej, w jej ramach wyróżniamy wymiary *o s o b i s t e, f o r m a l n e* np. wsparcie instytucjonalne, wspólnotowe, pomoc społeczna) i *p r o f e s j o n a l n e* (np. profesjonalne poradnictwo czy specjalne grupy wsparcia) (Bulska, 2017, s. 65-66).

Śród wymienionych możliwości docenić należy rozległą rolę wsparcia osobistego, które może być świadczone sobie nawzajem wewnątrz rodziny. Warto wskazać na jego skuteczność z uwagi na łatwy dostęp, ekonomiczność czy ciągłość. Ten ostatni czynnik dotyczy



zasadniczo okoliczności udzielanej pomocy, która okazywana jest zarówno w sytuacjach codziennych, jak i tych kryzysowych, trudnych czy zaskakujących. Wsparcie niesione sobie wzajemnie przez członków rodziny przybiera tym samym charakter ochronny i wynika także z wyznawanych wartości rodzinnych czy empatyzowania. W takim ujęciu, gdy więzi rodzinne pozostają silne, istnieje duża szansa, że zabezpieczony będzie także dobrostan psychiczny poszczególnych członków w rodzinie. Ma to jednocześnie korzystny wpływ na zdrowie w ujęciu psychofizycznym oraz bieżące funkcjonowanie wewnątrzrodzinne (Walęcka-Matyja, 2023).

Empiryczne weryfikacje rozwojowych aspektów starzenia się człowieka dowodzą tego, jak dla poczucia satysfakcji z życia liczy się dostępność wsparcia społecznego udzielanego sobie między rodzeństwem (Shepherd i in., 2021). Patrząc jeszcze szerzej Walęcka-Matyja (2023) nadmienia, iż w osiąganiu osobistych planów życiowych przez młodych dorosłych, ich aspiracji czy rozwoju, to właśnie wsparcie ze strony bliskich osób: rodzeństwa, rodziców i rówieśników ma równoznaczną wartość (Audet i in. 2022). – Stanowi to ważny punkt odniesienia w świetle dalszego wywodu i dyskusji wyników w ramach przeprowadzonych badań wśród adolescentek.

Młodzież jest dziś zanurzona w cyfrowym świecie, skutecznie łączy na co dzień świat realny i wirtualny, w tych okolicznościach również wsparcie społeczne poddaje się mediatyzacji. Nowicka i Dziekońska (2019) zauważają, że w obecnym czasie, technologia informacyjno-komunikacyjna w rękach „cyfrowych tubylców”, generacji Z, to nie tylko użyteczne narzędzie. Sieć tworzy miejsce, z którego młodzież pozyskuje wiedzę i emocjonalne wzmocnienie od innych użytkowników. Media społecznościowe dają dojrzewającym internautom poczucie przynależności oraz zaspokajają szereg innych ich potrzeb (Nowicka i Dziekońska, 2019). Przestrzeń cyfrowa oddziałuje na budowanie relacji, także na tworzenie klimatu szkolnego czy miejsca pracy. Życie szkolne czy to związane z wykonywaniem pracy też toczy się równolegle cyfrowo. Poprzez czaty grupowe zakładane na komunikatorach typu *Messenger* czy *WhatsApp* z powodzeniem wykorzystuje się internetowy kanał komunikacji. W interakcję wchodzi wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego. To tylko prosty przykład. Z tego względu nauczyciele, wychowawcy, instruktorzy zawodu powinni łączyć potencjał zasobów cyfrowych z tradycyjnym podejściem do udzielania pomocy, tak zmienia się oblicze wspierania młodych ludzi (Nowicka i Dziekońska, 2019). W dobie mediatyzacji wielu przestrzeni środowiskowych i wyzwań szkoły ‘zawodowej’, subiektywna ocena jakości zasobów wsparcia wyraźnie wpływa na percepcję gratyfikacji i obciążeń szkolno-zawodowych.



Zatem na zadowolenie z życia i ogólne spostrzegane wsparcie społeczne uczennic branżowych szkół składają się ich doświadczenia relacyjne w świecie fizycznym, jak i te nabywane w sieci (Nikel, 2024, s. 92). Z jednej strony mamy więc szeroki wachlarz dostępu do różnych zasobów pomocowych, a z drugiej czyha cała gama niebezpieczeństw jak cyberbullying, uzależnienia, cyberprzestępczość i in., co zakłóca harmonijny rozwój i zagraża zdrowiu psychicznemu (Spitzer, 2016).

3.2 Wsparcie społeczne w środowisku szkolnym i zawodowym: ujęcie relacyjne i neurobiologiczne

Jak opisano powyżej, pojęcie wsparcia społecznego istnieje w ścisłym związku z jakością posiadanych więzi i relacji społecznych. Nikel (2024) precyzuje, jakie czynniki mogą być istotne na gruncie środowiska szkolnego. Autor wskazuje, iż odczuwanie satysfakcji szkolnej determinuje pozytywny 'klimat szkolny', za który odpowiada silna więź szkolna. Ta z kolei zależy od satysfakcjonujących relacji nawiązywanych zarówno wśród rówieśników, jak i nauczycieli, wychowawców. Ta sieć społeczna implikuje odpowiedni poziom wsparcia, tak potrzebny do stabilnego funkcjonowania młodych ludzi. To gwarant poczucia bezpieczeństwa podczas zdobywania edukacji, niezależnie od jej szczebla.

Nikel (2024) przytacza kilka cech charakteryzujących wspierającego nauczyciela, w szerszym ujęciu pedagoga jako człowieka: sprawiedliwego, troskliwego, reprezentującego demokratyczny styl kierowania pracą wychowawczą. To osoba traktująca swoich wychowanków z autentycznym szacunkiem, kierująca się zasadą indywidualizacji i zespołowości w kształceniu, dla której ważna jest jakość komunikacji interpersonalnej nie tylko z wychowankami, jak i między nimi. Niewątpliwie jest to repertuar kompetencji społecznych idealnego nauczyciela, wśród których warto jeszcze wymienić zdolność do udzielania wsparcia, której jednym z narzędzi jest między innymi tzw. informacja zwrotna podsztyta wiedzą na temat właściwych sposobów przekazywania takich komunikatów.

Drugim ważnym źródłem wsparcia jest oczywiście grupa rówieśnicza. Wspiera regulację emocji, zapobiega poczuciu osamotnienia, a w dodatku, jeśli orientuje się na pozytywne wartości np. te altruistyczne, to jej członkowie częściej wykazują postawy prospołeczne, zaspokajając swoją potrzebę afiliacji w konstruktywny sposób (Nikel, 2024, s. 92-93).

Zatem dobrostan szkolny ucznia w dużym stopniu zależy od wsparcia emocjonalnego opierającego się na opisaney wyżej postawie pomocnego, zaangażowanego, responsywnego



nauczyciela, który nie tylko słyszy wychowanków, ale i potrafi ich (wy)słuchać. To człowiek zorientowany na więcej niż realizację podstawy programowej, planu wychowawczo-profilaktycznego szkoły czy planu wychowawczego klasy. Wszak edukacja dokonuje się przede wszystkim na bazie relacji, a tu podstawę stanowią kompetencje społeczne, osobiste i nabywane/transformowane doświadczenie jednostki.

Tego obrazu źródeł wsparcia w przestrzeni szkolnej dopełnia (choć nie wyczerpuje) trzeci filar, czyli rodzice, w szerszym znaczeniu rodzina. Szczególnie rzecz idzie tu o rodziców, opiekunów rozumiejących właściwie rolę (wychowującą) szkoły, szanujących edukację swojego dziecka i mających pozytywne relacje z kadrami pedagogicznymi i w środowisku szkolnym w ogóle (Nikel, 2024, s. 94). To ich czujna i troskliwa obecność pomaga nauczycielom i nastolatkom w rozwiązywaniu bieżących trudności i bardziej złożonych problemów.

W realiach szkolnictwa branżowego należy wymienić jeszcze czwarty, ostatni filar wsparcia, pozostający w ścisłym związku z oddziaływaniami wychowawczymi środowiska szkolnego i rodzinnego, to pracodawca, instruktor zawodu czy inne osoby znaczące w środowisku pracy pracownika młodocianego. One również wpływają na dobrostan (szkolny) adolescentów, a także na przestrzeń, która wykracza poza ich jurysdykcję.

Zajęcia praktyczne odbywają się pod opieką dorosłych z przygotowaniem pedagogicznym, którzy na co dzień służą uczącej się młodzieży swoją wiedzą i doświadczeniem. Ich pozytywna etyczna postawa wobec tego procesu oddziałuje na właściwą postawę pracownika wobec nauki zawodu. Relacja ta opiera się zasadniczo na wsparciu informacyjnym, instrumentalnym oraz tym kluczowym, tak ważnym w pokonywaniu barier i w chwilach zwątpienia w swoje kompetencje – wsparciu emocjonalnym. Wspierający opiekun, mentor, nauczyciel praktycznej nauki zawodu zgodnie z teorią autodeterminacji ma istotny wkład w zaspokajanie potrzeby afiliacji, autonomii i kompetencji kluczowych dla zdrowia psychicznego nastolatka (Ryan i Deci, 2020). Szczególne ważne jest, by rozwijanie poczucia kompetencji dokonywało się, jak już nadmieniono, przez udzielanie konstruktywnego *feedbacku*. Tu z pomocą przychodzi chociażby teoria Porozumienia bez Przemocy i stosowanie komunikatu NVC (Rosenberg, 2013; por. Kozak i in, 2023, s. 176-186). W ślad za tym idzie budowanie poczucia dobrostanu i pomoc uwzględniająca etap nauki zawodu. Radzenie sobie z trudnymi zachowaniami i rozwijanie więzi w środowisku pracy, na bazie akceptacji, tolerancji, prowadzi do rozwoju kompetencji zawodowych ucznia.

Mistrz, instruktor podobnie jak nauczyciel bierze udział w procesie wychowawczym nastolatka. To kluczowa osoba znacząca w procesie socjalizacji zawodowej (Nikel, 2024). Dlatego można jej przypisać podobne cechy jak pomocnemu, zaangażowanemu nauczycielowi,



wraz z partycypacyjnym stylem kierowania, by młody człowiek łatwiej sprostał wymaganiom praktycznym i zachował przestrzeń do samodzielności.

Jak ukazano powyżej, spektrum relacyjnego wsparcia społecznego nastolatka-ucznia szkoły branżowej jest szerokie. Wszystkie wymienione osoby dorosłe, które zajmują się obszarem wychowania młodego człowieka (nauczyciele, rodzice/opiekunowie, osoby szkolące), wchodzą z nim w relację, dlatego, jak zauważa Śliwerski (2010), stają się pedagogiem z racji pełnionej roli. Rola ta jest przecież uniwersalna. „Człowiek jest istotą zależną od socjalizacji i wychowania” – przypomina Śliwerski (2010), wskazując jednocześnie, że każdy z nas potrzebuje na swojej drodze *homo paedagogicus*. W tym znaczeniu w dualnym systemie nauki, trzeba podkreślić niedocenianą postać mistrza zawodu, gdyż nie transmituje on wyłącznie wiedzy proceduralnej, ale jest ważną figurą pedagogiczną, ma swoją rolę etyczno-osobowościową w kształtowaniu postaw uczniów, która przyczynia się do budowania fundamentu dobrostanu relacyjnego, o którym pisze Nickel (2024). Dlatego jego osobowość i motywacja stanowią swego rodzaju narzędzia niesienia pomocy (Śliwerski, 2010, s. 11, 13; por. Nickel, 2024, s. 92-93).

Rozważania Śliwerskiego (2010) dotyczą także wychowawczego sprawstwa pozytywnego i negatywnego. Zarówno w szkole, jak i w zakładzie pracy może dojść do pseudowychowania. O ile w systemie szkolnym takie zachowania mogą zostać szybko zdemaskowane, to w środowisku pracy pracowników młodocianych ich ujawnienie może zająć więcej czasu. Zależy to od wielu czynników, m.in. od świadomości nastolatków i ich rodziców/opiekunów. Pseudowychowanie nie służy budowaniu dialogu, sprawia, że on zanika. W kontekście prowadzonych weryfikacji empirycznych może ono wiązać się z uprzedmiotowieniem uczennic, podejściem instrumentalnym do ich nauki zawodu, oczekiwaniem wyłącznie posłuszeństwa, traktowaniem w kategoriach ‘taniego pracownika’. Takie warunki zdobywania praktycznych umiejętności nie dbają o kluczową potrzebę człowieka, poczucie bezpieczeństwa, a stąd blisko do reakcji stresowych (Śliwerski 2010, s. 89). To załączek destrukcji zadowolenia z życia, czysty skutek braku myślenia pedagogicznego nieodpowiedzialnych dorosłych.

Postawa mistrza zawodu jako pedagoga w ujęciu Śliwerskiego (2010) stanowi fundament relacyjnego dobrostanu, o którym pisze Nickel (2024, s. 93).

Wszystko to razem oznacza, że narracja niniejszego podrozdziału dotyka dotąd przede wszystkim znaczenia relacji społecznych w środowisku rodzinnym, rówieśniczym, szkolnym i pracy w kontekście wsparcia społecznego młodzieży. Takie spojrzenie na młodego człowieka



ma swoje neurobiologiczne uzasadnienie. Kaczmarzyk (2020) pisze w tym względzie o tzw. koncepcji synaps społecznych, natomiast Hohnen i in. (2023) nazywają to ‘społecznym ustawieniem domyślnym’ człowieka (Kaczmarzyk, 2020, Hohnen i in., 2023, s. 82). Kaczmarzyk (2017, 2020) jako neurodydaktyk podkreśla w swoich publikacjach, że mózg nastolatka dokonuje swojego rozwoju przede wszystkim pod wpływem kontaktów społecznych. Te interakcje kształtują jego wyjątkową architekturę. Adolescencja to jednocześnie wymagający czas z uwagi na niedojrzałą korę przedczołową (świadome JA) oraz swoistą nadaktywność układu limbicznego, co jest istotne z punktu widzenia regulacji emocji (Kaczmarzyk, 2017, 2020). Ten etap rozwojowy niesie za sobą szczególną nadwrażliwość nastolatka w nastawieniu na informacje społeczne, dotyczące drugiego człowieka, dlatego szczególnie dotkliwe są dla niego problemy związane z wykluczeniem społecznym, poczuciem odrzucenia, osamotnienia. Rodzi to komplikacje z racjonalizowaniem odczuwanych emocji w sytuacjach trudnych (Hohnen i in., 2019; Kozak i in., 2023).

Mamy więc do czynienia z reakcjami wysoce afektywnymi i jest to uwarunkowane neurobiologicznie, co stawia przed nauczycielami, rodzicami, opiekunami szczególnie trudne zadanie pracy z ekspresją napięcia czy niezaspokojonymi potrzebami (por. Janas i Religa, 2023), zamiast z uporządkowanym komunikatem. Badania pokazują, że nastolatki podlegają tej specyficznej wrażliwości, która sprawia, że w ich mózgu w reakcji np. na wykluczenie z grupy rówieśniczej pojawia się ból społeczny, który jest odbierany prawie tak samo jak ból fizyczny. Jako potwierdzenie tej tezy Hohnen i in. (2023) powołują się na eksperyment z udziałem nastolatków z wykorzystaniem skanera MRI. Polegał on na grze trzech osób w *cyberball*. W pewnym momencie dwoje graczy przestało podawać piłkę do trzeciego uczestnika, pomijając jego udział w rozgrywce. Neuroobrazowanie wykazało, że wykluczony społecznie gracz miał aktywne części mózgu odpowiadające za doświadczanie bólu fizycznego (Hohnen i in., 2023, s. 83). Z tego względu młodość to szczególny czas, kiedy satysfakcja z życia bardzo silnie wiąże się z potrzebą wsparcia emocjonalnego, wybitnie w kwestii radzenia sobie z negatywnymi doświadczeniami społecznymi, szczególnie tymi relacyjnymi. Zyskiwanie w tym temacie świadomości społecznej stanowi szeroki obszar pomocowy.

W przedstawionym obszarze neurobiologicznej wrażliwości nastoletniego mózgu, szczególnie newralgicznym obszarem będzie relacja z mistrzem/instrukтором praktycznej nauki zawodu. Odwołując się do salutogenetycznego rozumienia dobrostanu i ‘poczucia zaradności’ jako jednego z trzech skorelowanych komponentów SOC, może zostać on łatwo zachwiany przez wykluczenie lub negatywną informację zwrotną ze strony tegoż mentora.



Konstruktywne wsparcie z jego strony pomaga adolescentowi przejść z roli ucznia do roli fachowca, specjalisty w ramach wyuczonej kwalifikacji zawodowej. To zadanie polegające na budowaniu własnej tożsamości zawodowej w oparciu o swoją sprawczość i skuteczność (Nikel, 2024, s. 84).

Mentor, który kieruje się zasadami etyki zawodowej i prezentuje profesjonalne podejście do pracy stanowi dla ucznia branżowej szkoły dynamiczny zasób (patrz: Uogólniony Zasób Odpornościowy, por. rozdz. 1.2). Na tym gruncie pracownik młodociany ma okoliczności ku temu, by zauważać korzyści wynikające z wykonywanej pracy, co przyczynia się wprost do zachowania zdrowia psychicznego (Przyłęcki, 2024, s. 13).

W kształceniu branżowym, posiadanie przez wychowanków wspierających relacji pełni więc rolę regulatora ich procesów neurobiologicznych, co wspiera funkcje wykonawcze mózgu (Hohnen i in., 2023). Świadomość braku wsparcia, poczucie odrzucenia przez rówieśników, braku akceptacji ze strony nauczycieli czy mistrza/instruktora zawodu generuje u adolescenta stres, a ten z kolei blokuje proces uczenia się i efektywnej pracy, innymi słowy hamuje proces zapamiętywania. Dzieje się tak, ponieważ „pojawiają się fascynujące dane ilustrujące korzyści płynące z wykorzystywania naszych społecznych mocnych stron, jeśli podczas uczenia się zaangażujemy mózg społeczny” (Hohnen i in., 2023, s. 84).

Dlatego utrzymywanie wspierających i stabilnych więzi społecznych stanowi nie tylko regulator w rozwoju adolescentów, ale także bufor wobec stresu (efekt buforowy) (Sęk, Cieślak, 2012). W systemie dualnym – nauki i pracy nabiera to jeszcze większego znaczenia. Bez ‘oparcia’ społecznego młody człowiek przechodzi w tryb obronny, z mobilizującego eustresu w patogeny dystres, wskazuje Kaczmarzyk (2017), co blokuje dostęp do wyższych funkcji poznawczych i adaptacyjnego funkcjonowania (Kaczmarzyk, 2017).

3.3 Rola wsparcia w radzeniu sobie ze stresem młodzieży

Stres młodzieży stał się nieodłączną częścią jej życia. Niczym wierny towarzysz, dotrzymuje kroku nastolatkom w ich marszu rozwojowym ku dorosłości. McGorry (2012) powołuje się na badania, z których wynika, że 25% młodzieży odczuwa dystres na takim poziomie, że niezbędna jest pomoc specjalisty. Ten uznany na świecie badacz zauważa, iż młodzieńczy mózg cechuje podatność pod względem biologicznym i psychicznym. Jeżeli rozwojowi mózgu towarzyszy działanie stresorów (rozwojowych, rówieśniczych czy edukacyjnych), w gruncie rzeczy istnieje duże prawdopodobieństwo wystąpienia kryzysu psychicznego (McGorry, 2012).



Smoktunowicz i in. (2013) odwołują się do wyników badań, które wskazują, że towarzysząca jednostce świadomość samej dostępności wsparcia rozumianego jako możliwości, z których może skorzystać w krytycznych wydarzeniach życiowych, wpływa korzystnie na radzenie sobie ze stresem (Smoktunowicz i in., 2013).

W dyskusji na temat roli wsparcia w radzeniu sobie ze stresem młodzieży, niewątpliwie warto raz jeszcze przywołać pojęcie rezyliencji. Hanson i Hanson (2022) piszą wręcz o pojęciu ‘rezylientnego dobrostanu’ w kontekście wewnętrznej siły w budowaniu poczucia szczęścia, miłości i spokoju. Ta sprężystość psychiczna rozumiana jest jako umiejętność „radzenia sobie z przeciwnościami i stawiania czoła wyzwaniom na drodze do wykorzystania pojawiających się możliwości” (Hanson i Hanson, 2022, s. 10). Psychologia zdrowia określa ją jako ważny czynnik w interakcji stresor a zdrowie, który umożliwia utrzymanie poczucia *well-being* mimo ekspozycji na wydarzenia krytyczne w życiu jednostki (Heszen i Sęk, 2020).

Z tego punktu widzenia wsparcie społeczne wyraźnie wiąże się z odpornością psychiczną, gdyż zasila niejako wewnętrzne mechanizmy obronne człowieka. W tym polu problemowym warto wymienić kompetencje psychiczne, które stanowią o rezyliencji, a które są istotne z punktu widzenia radzenia sobie z wyzwaniami, trudnymi sytuacjami przez uczniów, uczennice. Są to (Hanson i Hanson, 2022):

- współczucie, uważność, uczenie się, siła charakteru, wdzięczność, wiara w siebie, spokój, motywacja, bliskość, odwaga, aspiracja i szczodrość. Bezsprzecznie synergia tych umiejętności oparta na wsparciu relacyjnym skutkuje zdolnością do postrzegania wszelkich problemów podczas zajęć praktycznych w kategoriach nabywania nowego doświadczenia oraz rozwoju zawodowego, zamiast w kategoriach porażek (Hanson i Hanson, 2022).

Na podstawie dotychczasowych uwag wsparcie społeczne jawi się niczym stabilizator bezpieczeństwa w relacji nastolatka z realiami rynku pracy, które są niekiedy trudne do przyjęcia i dostarczają wielu napięć. Wyjaśnienia działania tej strategii dostarcza kolejny raz model salutogenezy Antonovsky’ego. Choć wszystkie trzy wymiary poczucia koherencji korelują ze wsparciem społecznym, to jednak ‘Sensowność’ jako komponent emocjonalno-motywacyjny stanowi swoisty fundament całego mechanizmu. Odnosząc go do wspierania emocjonalnego młodzieży w szkole branżowej może mieć decydujący wpływ na to, że podejmuje ona wysiłek godzenia nauki i pracy, widząc cel swojej edukacji. Mogą stać za tym wybory konstruktywnych strategii radzenia sobie ze stresem, wzrost SOC i mobilizacja w obliczu kryzysu, zamiast transformacji odczuwanego napięcia w kliniczny stres (Przyłęcki, 2024, s. 20-21).



Poczucie koherencji odnosi się do różnych przestrzeni istotnych dla jednostki, w zależności od jej indywidualnych skłonności, preferencji czy specyfiki funkcjonowania. Przyłęcki (2024) wymienia jednak cztery najważniejsze ustanowione przez Antonovsky'ego, należą do nich: własne życie emocjonalne, bezpośrednie relacje z innymi ludźmi, główna aktywność zawodowa oraz zagadnienia egzystencjalne (Przyłęcki, 2024, s. 21). Jak widać jeden z obszarów wprost odnosi się do więzi społecznych i wsparcia.

Reasumując treści niniejszego rozdziału, adolescencja to czas szczególnie intensywnego wchodzenia w interakcje społeczne. Dzieje się to pod kierunkiem dorosłych, przy współudziale grupy rówieśniczej. Niezwykle ważny jest tu kontekst, w jakim się ten proces dokonuje.

Wsparcie społeczne udzielane uczennicy szkoły branżowej można określić jako zmienny i wieloaspektowy czynnik psychologiczny, który wzmacnia jej poczucie sprawczości, sensu oraz osobistego rozwoju, tworząc podstawy dobrostanu eudajmonistycznego. Patrząc szerzej, za Śliwerskim (2010), to także akt pedagogiczny. Powiązany jest on z „myśleniem jak pedagog”. – Co oznacza to dla dorosłych z otoczenia uczennicy branżowej szkoły? To nieustanne konfrontowanie siebie z pytaniem o cel oraz konsekwencje własnych oddziaływań na osobowość tego młodego człowieka (Śliwerski, 2010). Mając na myśli przywołane w rozdziale pracy konteksty neurobiologiczne na płaszczyźnie roli pozytywnych interakcji społecznych oraz więzi z osobami znaczącymi, warto sparafrazować myśl Śliwerskiego (2010) dodać, że wspomniany akt pedagogiczny łączy się z myśleniem jak pedagog i jak ... neurodydaktyk. Czego sens wyraźnie podkreśla w swoich pracach Kaczmarzyk (2017, 2020).

Korzystanie z dorobku neuronauk w pracy z młodzieżą ma charakter prospektywny i profilaktyczny oraz sprzyja podejmowaniu odpowiednich działań, które mogą ograniczać ryzyko pojawienia się trudności emocjonalno-społecznych czy edukacyjnych. Takie podejście może zapobiec frustracji dorosłych edukatorów oraz przynieść wiele korzyści obydwu stronom (Kaczmarzyk, 2017). Ta wiedza w dużym uproszczeniu wnosi wzajemne zrozumienie do dialogu międzypokoleniowego i oswaja okres dojrzewania. Pozwala zrozumieć, że wzajemne napięcia, konflikty są wręcz dla wszystkich rozwojowe.



ROZDZIAŁ 4

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

4.1 Cel i problemy badawcze

Autorskie weryfikacje empiryczne zostały oparte na założeniu, że sytuację szkolno-zawodową młodzieży w edukacji ponadpodstawowej powinno się diagnozować nie tylko jako obszar obranej ścieżki kształcenia, lecz również przez pryzmat ich subiektywnej oceny rzeczywistości i interpretacji własnych doświadczeń. Chodzi o to jak młodzi postrzegają siebie w swoim świecie. W tym kontekście Piorunek (2004) w swojej monografii badawczej, podkreśla znaczenie subiektywnej perspektywy adolescentów w projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej. Właśnie z tego punktu widzenia interpretacje uczennic nabierają szczególnego znaczenia przez poznanie ich motywacji, osobistej percepcji przykrości, korzyści oraz dostępnych możliwości rozwojowych.

Jako cel zaprojektowanych badań psychologicznych przyjęto scharakteryzowanie poziomu zadowolenia z życia uczennic branżowych szkół I stopnia oraz rozpoznanie, w jaki sposób pozostaje on powiązany z poziomem postrzeganego wsparcia społecznego, a także z subiektywną percepcją gratyfikacji oraz obciążeń szkolno-zawodowych.

W ramach prezentowanych weryfikacji empirycznych głównym problemem badawczym pracy uczyniono pytanie o to, **jaki jest poziom zadowolenia z życia uczennic branżowych szkół I stopnia oraz w jaki sposób pozostaje on powiązany z poziomem postrzeganego wsparcia społecznego oraz subiektywną percepcją gratyfikacji („Blasków”) oraz obciążeń szkolno-zawodowych („Cieni”), wynikających z procesu kształcenia szkolno-zawodowego.**

W obrębie tak sformułowanego problemu ujęto następujące **pytania szczegółowe:**

Jaki jest poziom zadowolenia z życia badanych uczennic?

Jaki jest poziom postrzeganego wsparcia społecznego ogółem oraz w wymiarach: rodzina, przyjaciele i znacząca osoba?

Jak uczennice oceniają gratyfikacje („Blaski”) oraz obciążenia („Cienie”) związane z nauką i praktyką zawodową w branżowej szkole I stopnia?

Czy poziom zadowolenia z życia wiąże się ze spostrzeganym wsparciem społecznym ogółem i jego wymiarami?



Czy poziom zadowolenia z życia wiąże się z percepcją gratyfikacji i obciążeń szkolno-zawodowych?

Czy wymiary spostrzeganego wsparcia społecznego wiążą się z percepcją gratyfikacji i obciążeń szkolno-zawodowych?

Czy poziom zadowolenia z życia, spostrzeganego wsparcia społecznego oraz percepcji obciążeń różni się ze względu na sytuację rodzinną?

Jakie aspekty nauki i praktyki zawodowej uczennice wskazują jako najbardziej satysfakcjonujące, a jakie jako najbardziej obciążające?

Sformułowano również **pytania szczegółowe jakościowe**:

1. Co uczennice najbardziej lubią w nauce lub podczas zajęć praktycznych (na podstawie pytania otwartego nr 21)?
2. Czego uczennice najbardziej nie lubią w nauce lub podczas zajęć praktycznych (na podstawie pytania otwartego nr 22)?

4.2 Hipotezy badawcze

W przedmiotowej pracy hipotezy postawione przez autorkę odnoszą się przede wszystkim do możliwych powiązań między zadowoleniem z życia, postrzeganym wsparciem społecznym oraz percepcją blasków i cieni kształcenia szkolno-zawodowego. W procesie dedukcji, opierając się na teorii dobrostanu psychicznego, wsparcia społecznego oraz jego efektu buforowego (Buszman i Przybyła-Basista, 2017; Heszen i Sęk, 2020; Karaś, 2019; Kozak i in., 2023; Nikel, 2024; Sęk i Cieślak, 2012; Walęcka-Matyja, 2023) sformułowano pięć hipotez badawczych:

- **H1:** Wyższy poziom spostrzeganego wsparcia społecznego wiąże się z wyższym poziomem zadowolenia z życia.
- **H2:** Wyższy poziom spostrzeganego wsparcia społecznego wiąże się z silniejszą percepcją gratyfikacji szkolno-zawodowych.
- **H3:** Percepcja większych obciążeń szkolno-zawodowych wiąże się z niższym poziomem zadowolenia z życia.
- **H4a:** Wyższy poziom wsparcia od znaczącej osoby wiąże się z niższym poziomem stresu szkolno-zawodowego.

- **H4b:** Wyższy poziom wsparcia od znaczącej osoby wiąże się z niższym lękiem przed oceną.
- **H4c:** Wyższy poziom wsparcia od znaczącej osoby wiąże się z wyższym poczuciem radzenia sobie.
- **H5:** Poziom spostrzeganych obciążeń szkolno-zawodowych różni się w zależności od sytuacji rodzinnej uczennic.

Jeżeli chodzi o hipotezy szczegółowe H4b-c, należy w tym względzie doprecyzować, że zmienne 'lęk przed oceną' oraz 'poczucie radzenia sobie' zostały zoperacjonalizowane za pomocą wskaźników szczegółowych, które wyodrębniono na podstawie odpowiedzi uzyskanych w autorskim narzędziu KPGO-B. Użycie dwóch pojedynczych pytań do pomiaru tak zdefiniowanych zmiennych uznawane jest za dopuszczalną praktykę badawczą (por. Fisher i in., 2016). Jest to uzasadnione szczególnie wtedy, gdy pytania te dotyczą kwestii doprecyzowanych i jasnych dla badanych. Działanie takie służy w przypadku przedmiotowej pracy wydobyciu subiektywnej esencji badanego stanu psychicznego adolescentek bez konieczności stosowania rozbudowanych skal.

4.3 Charakterystyka próby badanej

Przedkładane badania własne zostały przeprowadzone wśród uczennic dwóch szkół branżowych I stopnia. Zastosowano dobór celowy i częściowo podyktowany dostępnością respondentek. Autorka zaprosiła do badań uczennice branżowych szkół I stopnia z małych ośrodków lokalnych. Kryteria inkluzji stanowiła płeć żeńska, status uczennicy BSIS (klasy I–III) oraz wiek w przedziale 14–18 lat.

Próbę obejmowało 113 uczennic branżowej szkoły I stopnia w wieku od 15 do 18 lat ($M = 16,32$; $SD = 0,91$; $Me = 16,00$). Największy odsetek badanych to dziewczęta w wieku 17 lat (40,7%), następnie 16 lat (29,2%), 15 lat (23,0%) oraz 18 lat (7,1%).

W strukturze klas najliczniej reprezentowana była najwyższa klasa III (43,4%), dalej klasa I (35,4%) oraz klasa II (21,2%).

Respondentki kształciły się przede wszystkim w zawodzie sprzedawcy (38,1%), kucharza (27,4%) oraz fryzjera (26,5%), natomiast mniejszy udział miały badane przygotowujące się do



zawodu stolarza (3,5%), cukiernika (1,8%), elektryka (0,9%), rolnika (0,9%) i technika ekonomisty (0,9%)³.

Większość uczestniczek mieszkała na wsi (65,5%), blisko jedna trzecia w mieście do 20 tys. mieszkańców (31,0%), a najmniejszy odsetek w mieście liczącym od 20 do 200 tys. mieszkańców (3,5%).

W zakresie sytuacji rodzinnej większość badanych deklarowała wychowywanie się z obojgiem opiekunów (73,5%), natomiast pozostałe dziewczęta wskazywały jednego opiekuna (26,5%). Szczegółową charakterystykę przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3

Charakterystyka próby badanej

Zmienna	Kategoria / statystyka	<i>n</i>	%
Wiek	15 lat	26	23,0
	16 lat	33	29,2
	17 lat	46	40,7
	18 lat	8	7,1
Klasa	Klasa I	40	35,4
	Klasa II	24	21,2
	Klasa III	49	43,4
Zawód	Cukiernik	2	1,8
	Elektryk	1	0,9
	Fryzjer	30	26,5
	Kucharz	31	27,4
	Rolnik	1	0,9
	Sprzedawca	43	38,1
	Stolarz	4	3,5
	Technik ekonomista	1	0,9
Miejsce zamieszkania	Wieś	74	65,5
	Miasto do 20 tys. mieszkańców	35	31,0
	Miasto 20–200 tys. mieszkańców	4	3,5
Sytuacja rodzinna	Jeden opiekun	30	26,5
	Oboje opiekunów	83	73,5

³ Przy opisie kierunków kształcenia zachowano oficjalne nazewnictwo zawodów wynikające z programów nauczania szkół branżowych.

4.4 Narzędzia badawcze: Autorski Kwestionariusz Percepcji Gratyfikacji i Obciążeń Szkolno-Zawodowych, Skala Satysfakcji z Życia – SWLS, Wielowymiarowa Skala Spostrzeganego Wsparcia Społecznego – MSPSS

Celem tego podrozdziału jest prezentacja właściwości psychometrycznych oraz podstaw teoretycznych trzech narzędzi badawczych wykorzystanych w procedurze diagnostycznej.

Na potrzeby zaprojektowanego badania przygotowany został kwestionariusz badawczy obejmujący metryczkę oraz trzy narzędzia pomiarowe (Załącznik 1). Metryczkę (część pierwsza) przygotowano celem zebrania danych opisujących próbę badawczą. W kwestionariuszu zastosowano dwa standaryzowane testy psychologiczne (o ugruntowanej pozycji w psychometrii) oraz kwestionariusz własny pod nazwą Autorski Kwestionariusz Percepcji Gratyfikacji i Obciążeń Szkolno-Zawodowych (KPGO-B) dla uczennic szkół branżowych.

Autorski **Kwestionariusz Percepcji Gratyfikacji i Obciążeń Szkolno-Zawodowych (KPGO-B)** stanowi część drugą kwestionariusza badawczego. Jest on narzędziem zaprojektowanym do pomiaru subiektywnej percepcji funkcjonowania uczennic-pracownic młodocianych w środowisku szkolno-zawodowym na poziomie edukacji zasadniczej branżowej.

Konstrukcja narzędzia została oparta na dorobku teoretycznym badaczy zajmujących się funkcjonowaniem człowieka w środowisku pracy i edukacji, takich jak Wiśniewska (2018), Jeruszka (2018), Bobek (2023) oraz Nickel (2024). KPGO-B zbudowany został z dwudziestu pozycji testowych oraz dwóch pytań otwartych.

Kwestionariusz KPGO-B obejmuje dwie główne skale, które pozwalają na ogólną ocenę pozytywnych i negatywnych aspektów funkcjonowania szkolno-zawodowego. Są to:

- **Skala Gratyfikacji („Blaski”)** – pozytywne aspekty nauki i zajęć praktycznych, identyfikowane jako zachowania i doświadczenia badanych (satysfakcje, korzyści, poczucie sensu, rozwój). Wynik ogólny stanowi tu sumę wszystkich punktów z pozycji 1–10;
- **Skala Obciążeń („Cienie”)** – przykrości, trudności, wymagania, stresory i koszty związane z nauką i przygotowaniem zawodowym. Wynik ogólny, rozumiany jako suma pozycji 11–20 jest w przedkładanej pracy utożsamiany z ogólnym poziomem stresu szkolno-zawodowego. Wynik ogólny w Skali Obciążeń interpretowany jest jako ogólny poziom doświadczanego stresu i przeciążenia (zmienna w hipotezie H4a).

Z uwagi na treść hipotez H4b-H4c, oprócz wyników ogólnych, w analizach uwzględniono również wybrane pozycje kwestionariusza pełniące funkcję **szczegółowych**



wskaźników badanych doświadczeń. W ramach Skali Gratyfikacji analizowano wskaźnik szczegółowy **poczucia radzenia sobie** (poz. 8: „*Mam poczucie, że radzę sobie z wymaganiami szkolno-zawodowymi*”). Z kolei w ramach Skali Obciążeń analizowano wskaźnik szczegółowy **lęku przed oceną** (poz. 16: „*Zdarza mi się odczuwać lęk przed oceną nauczycieli lub instruktorów*”).

Użycie wskazanych tu pozycji kwestionariusza KPGO-B jako samodzielnych wskaźników szczegółowych znajduje uzasadnienie w literaturze metodologicznej i jest dopuszczalne. Według Wanous i in. (1997) wskaźniki szczegółowe mogą cechować się satysfakcjonującą trafnością, szczególnie gdy mierzą one konkretne i jednoznaczne dla badanego konstrukty. Podejście to znajduje również poparcie w nowszych analizach dotyczących badań w kontekście organizacyjnym i zawodowym (Fisher i in., 2016), gdzie podkreśla się ich użyteczność w sytuacjach wymagających ekonomii pomiaru lub gdy analizowane doświadczenie ma charakter specyficzny.

Takie ujęcie pozwala na dwupoziomową analizę danych: na poziomie skal zagregowanych oraz na poziomie konkretnych, istotnych teoretycznie aspektów doświadczeń badanych uczennic szkół branżowych I stopnia.

W kwestii zliczania wyników dla dwóch wskazanych skal (zakres 10–50 pkt), narzędzie KPGO-B umożliwia również obliczenie tzw. wskaźnika bilansu szkolno-zawodowego (B), który stanowi różnicę pomiędzy uzyskanymi gratyfikacjami a obciążeniami (czyli stresem szkolno-zawodowym). To bardzo istotne dla analiz empirycznych, gdyż łączy się poczuciem dobrostanu i wsparcia społecznego.

Z kolei zadaniem dwóch pytań otwartych jest wzbogacenie interpretacji wyników i ukazanie szerszego kontekstu funkcjonowania dziewcząt w okresie adolescencji.

Kwestionariusz KPGO-B pełni rolę użytecznego narzędzia gromadzenia materiału badawczego. Pozwala on badaczce na poznanie subiektywnej oceny bilansu zysków i strat w kontekście pełnionej roli uczennicy-pracownicy młodocianej. Ocena ta w trakcie analiz statystycznych zostanie powiązana z zadowoleniem z życia (SWLS) oraz poczuciem wsparcia społecznego (MSPSS). Uzyskane wyniki umożliwią określenie, czy badane nastolatki postrzegają swoją aktywność szkolno-zawodową jako obszar wzrostu i korzyści, czy jako źródło dominujących barier i wyczerpania zasobów (Cieni”).

Część trzecia kwestionariusza zbiorczego to **Skala Satysfakcji z Życia** (ang. *The Satisfaction with Life Scale* – SWLS). Opracował ją Diener i współpracownicy (1985), natomiast polskiej adaptacji dokonał Juczyński (2012). Skala bada poznawczy aspekt dobrostanu, służąc do pomiaru satysfakcji życiowej. Jej użyteczność empiryczna polega na



tym, iż pozwala ona na ewaluację stopnia, w jakim jednostka ocenia własne życie jako satysfakcjonujące i spełniające jej indywidualne kryteria. To krótkie, około dwuminutowe badanie, gdyż składa się z pięciu stwierdzeń (np. „Warunki mojego życia są doskonałe” lub „Pod wieloma względami moje życie jest zbliżone do ideału”) (Juczyński, 2012, s. 191). Respondentki ustosunkowują się do nich na 7-stopniowej skali (od 1 – zupełnie nie zgadzam się, do 7 – całkowicie zgadzam się).

W części czwartej wykorzystano **Wielowymiarową Skalę Spostrzeganego Wsparcia Społecznego** (ang. *The Multidimensional Scale of Perceived Social Support* – MSPSS). Skala została opracowana przez Zimeta i in. (1988). Z kolei polska adaptacja została zrealizowana przez Buszman i Przybyłą-Basistę (2017). Omawiane narzędzie służy do pomiaru wsparcia społecznego spostrzeganego, które w literaturze przedmiotu definiowane jest jako subiektywne przekonanie jednostki o dostępności pomocy i wsparcia w sytuacjach trudnych. Niezależne źródła pomocy (jako trzy podskale) uwzględniono ze strony:

- rodziny (twierdzenia nr 3, 4, 8, 11);
- przyjaciół (twierdzenia nr 6, 7, 9, 12);
- osoby znaczącej⁴ (twierdzenia nr 1, 2, 5, 10). Za wyborem tego narzędzia badawczego przemawia fakt, iż wsparcie spostrzegane jest silniejszym predyktorem dobrostanu i zdrowia niż to wsparcie realnie otrzymane (Buszman i Przybyła-Basista, 2017, s. 583).

Kwestionariusz zawiera dwanaście pozycji ocenianych na skali 1–7 (od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”). Co ważne, jest skonstruowany w sposób zwięzły i prosty, a mimo to Skala pozwala na precyzyjną analizę roli specyficznych więzi emocjonalnych w życiu adolescentek. Narzędzie jest popularne wśród zagranicznych badaczy i przetłumaczono je na wiele języków obcych (Buszman i Przybyła-Basista, 2017, s. 584). Jak opisują to narzędzie Buszman i Przybyła-Basista (2017), „MSPSS stanowi dobre źródło informacji na temat postrzeganych źródeł wsparcia społecznego i tym samym może być alternatywą dla dostępnych na gruncie polskim kwestionariuszy badających wsparcie społeczne” (Buszman i Przybyła-Basista, 2017, s. 593). Warto również nadmienić, że polska adaptacja MSPSS cechuje się bardzo wysokimi parametrami psychometrycznymi, co potwierdziły badania na szerokiej grupie, gdy $N = 1322$ (Buszman i Przybyła-Basista, 2017, s. 599).

⁴ Zgodnie z polską adaptacją Skali (Buszman i Przybyła-Basista, 2017), osoba znacząca (konstrukt subiektywny) to człowiek zaufany, dostępny emocjonalnie, źródło wsparcia/pociechy. W przypadku respondentek pod tym określeniem można rozumieć m.in. partnera, instruktora praktycznej nauki zawodu, zaufanego nauczyciela, kolegę z pracy lub inną bliską osobę.



4.5 Procedura badawcza

Badania zostały przeprowadzone w okresie od marca do maja 2026 roku przy użyciu tradycyjnej metody kwestionariuszowej w wersji papierowej („papier-ołówek”). Procedura miała charakter grupowy i odbywała się na terenie placówek oświatowych za uprzednią zgodą dyrekcji szkół, a w przypadku osób małoletnich – również za zgodą rodziców lub opiekunów prawnych.

Zważywszy na to, że autorka badania na co dzień pełni funkcję pedagoga szkolnego w Zespole Szkół Ponadpodstawowych w Czarnej Wodzie, proces diagnostyczny w tej placówce, w Branżowej Szkole I Stopnia, przebiegał w środowisku dobrze znanym respondentkom. Pozwoliło to na zminimalizowanie lęku przed badaniem i zapewnienie wysokiego poziomu zaufania. Aby uniknąć efektu oczekiwania eksperymentatora oraz zapewnić rzetelność odpowiedzi, autorka kładła szczególny nacisk na instruktaż dotyczący pełnej anonimowości i dobrowolności udziału w badaniu.

W celu zobiektywizowania materiału empirycznego i rozszerzenia perspektywy badawczej, diagnozą objęto również drugą placówkę – Branżową Szkołę I Stopnia im. Augustyna Szpręgi, która działa w ramach Zespołu Szkół w Malachinie. W tym środowisku autorka była osobą neutralną. Przed przystąpieniem do badań w szkole w Malachinie przeprowadzono rozmowy informacyjne z radą pedagogiczną w celu synchronizacji procedury i logistyki badań w obu instytucjach.

W obydwu przypadkach badania realizowano podczas godzin wychowawczych lub zajęć z pedagogiem. Uczestniczki zostały poinformowane o naukowym celu badań, ich poufności oraz o możliwości wycofania się z udziału na każdym etapie bez podawania przyczyny. Czas wypełniania zestawu kwestionariuszy wynosił średnio 15–20 minut.

4.6 Metody analizy statystycznej

Aby zweryfikować postawione hipotezy, wykonano analizę statystyczną przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 31. W pierwszej kolejności obliczono podstawowe statystyki opisowe oraz przeprowadzono test normalności rozkładu Shapiro-Wilka. Dodatkowo oceniono wartości skośności i kurtozy, przyjmując kryterium sugerowane przez George’a i Mallery’ego (2021), zgodnie z którym wartości mieszczące się poniżej wartości bezwzględnej |2| wskazują na brak znacznych odstępstw rozkładu od normalności. W celu weryfikacji hipotez H1-H3 oraz H4a wykonano analizę korelacji z wykorzystaniem współczynnika r Pearsona. Za jego pomocą sprawdzono zależności pomiędzy spostrzeganym wsparciem społecznym, jego aspektami,



satysfakcją z życia oraz stresem i gratyfikacją szkolno-zawodową. Następnie, w celu weryfikacji hipotez H4b i H4c, przeprowadzono analizę korelacji *rho* Spearmana pomiędzy spostrzeganym wsparciem społecznym a poszczególnymi zachowaniami związanymi ze stresem i gratyfikacją szkolno-zawodową.

Dodatkowo przeprowadzono hierarchiczną analizę regresji liniowej metodą wprowadzania, w której zmienną zależną była satysfakcja z życia. W celu weryfikacji hipotezy H5 wykonano analizę różnic testem *t* Studenta dla prób niezależnych, porównując uczennice wychowujące się z obojgiem opiekunów oraz uczennice wychowujące się z jednym opiekunem. W przypadku naruszenia założenia jednorodności wariancji zastosowano poprawkę Welcha. Za poziom istotności statystycznej przyjęto klasyczny próg $\alpha = 0,05$. Siłę uzyskanych efektów interpretowano zgodnie z kryteriami zaproponowanymi przez Cohena (1992).



ROZDZIAŁ 5

WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

5.1 Statystyki opisowe

Jako pierwszą przeprowadzono analizę mającą na celu charakterystykę rozkładów zmiennych testowanych. W tym celu obliczono podstawowe statystyki opisowe oraz wykonano test normalności rozkładu Shapiro-Wilka. Analiza ta służyła ocenie zgodności rozkładów badanych zmiennych z rozkładem normalnym oraz stanowiła podstawę doboru odpowiednich testów statystycznych w dalszych etapach analiz. Wyniki przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4

Statystyki opisowe wskaźników zmiennych testowanych wraz z testami Shapiro-Wilka

Zmienna zależna	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Ogólne spostrzegane wsparcie społeczne	64,33	67,00	16,36	-0,81	0,10	18,00	84,00	0,93	<0,001
Osoba znacząca	22,96	25,00	5,58	-1,04	0,30	4,00	28,00	0,85	<0,001
Rodzina	19,49	20,00	7,34	-0,58	-0,65	4,00	28,00	0,91	<0,001
Przyjaciele	21,88	23,00	6,37	-1,01	0,45	4,00	28,00	0,87	<0,001
Satysfakcja z życia	19,58	19,00	7,16	0,01	-0,33	5,00	35,00	0,98	0,192
Gratyfikacja szkolno-zawodowa	35,78	37,00	8,08	-0,68	0,03	13,00	49,00	0,96	<0,001
Stres szkolno-zawodowy	29,78	30,00	10,05	-0,20	-0,41	10,00	50,00	0,97	0,010

Adnotacja. *M* – średnia; *Mdn* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *Min.* – wartość minimalna; *Maks.* – wartość maksymalna; *W* – wynik testu Shapiro-Wilka; *p* – prawdopodobieństwo statystyki testowej.

Rezultat testu Shapiro-Wilka okazał się istotny statystycznie dla większości analizowanych zmiennych. Wskazuje to, że rozkłady tych zmiennych istotnie odbiegały od rozkładu normalnego. Należy jednak zwrócić uwagę, że wartości skośności i kurtozy wszystkich analizowanych zmiennych mieściły się w zakresie poniżej wartości bezwzględnej [2]. Zgodnie z kryterium George’a i Mallery’ego (2021) wskazuje to, że rozkłady badanych zmiennych nie charakteryzowały się znaczącą asymetrią. W związku z tym, pomimo istotnych wyników testu Shapiro-Wilka dla części zmiennych, zdecydowano się na zastosowanie analiz parametrycznych w dalszej części raportu, o ile spełnione były pozostałe założenia tych testów.



5.2 Analiza zależności

W celu weryfikacji hipotez H1-H4 przeprowadzono analizy zależności. W pierwszej kolejności, z wykorzystaniem współczynnika korelacji r Pearsona, sprawdzono, czy spostrzegane wsparcie społeczne oraz jego trzy aspekty, czyli wsparcie od osoby znaczącej, rodziny i przyjaciół, wiązały się z satysfakcją z życia, gratyfikacją szkolno-zawodową („Blaski”) oraz stresem szkolno-zawodowym (obciążenia, „Cienie”). Dodatkowo przeanalizowano zależności satysfakcji z życia z gratyfikacją i stresem szkolno-zawodowym. Wyniki analiz korelacyjnych przedstawiono w tabeli 5 i tabeli 6. W dalszej części wykonano analizę zależności z wykorzystaniem współczynnika ρ Spearmana. Jej celem było sprawdzenie, czy spostrzegane wsparcie społeczne oraz jego aspekty wiązały się z poszczególnymi zachowaniami i doświadczeniami tworzącymi skalę stresu oraz gratyfikacji szkolno-zawodowej. Analiza ta pozwoliła zweryfikować hipotezy H4b i H4c. Wyniki zaprezentowano w tabeli 7. Następnie przeprowadzono hierarchiczną analizę regresji liniowej, której celem było sprawdzenie czy aspekty wsparcia społecznego oraz zmienne dotyczące funkcjonowania szkolno-zawodowego przewidują poziom satysfakcji z życia. Wyniki tej analizy przedstawiono w tabeli 8.

Tabela 5

Analiza zależności pomiędzy spostrzeganym wsparciem społecznym a satysfakcją z życia i postrzeganym stresem oraz gratyfikacją szkolno-zawodową – r Pearsona

Zmienna	Współczynnik	Ogólne spostrzegane wsparcie społeczne	Osoba znacząca	Rodzina	Przyjaciele
Satysfakcja z życia	r Pearsona	0,68	0,47	0,69	0,53
	istotność	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Gratyfikacja szkolno-zawodowa	r Pearsona	0,49	0,27	0,51	0,42
	istotność	<0,001	0,003	<0,001	<0,001
Stres szkolno-zawodowy	r Pearsona	-0,43	-0,28	-0,47	-0,32
	istotność	<0,001	0,002	<0,001	<0,001

Analiza korelacji wykazała, że ogólne spostrzegane wsparcie społeczne oraz wszystkie jego aspekty były istotnie i dodatnio związane z satysfakcją z życia. Oznacza to, że im wyższy poziom wsparcia społecznego deklarowały badane uczennice, tym wyższy był ich poziom satysfakcji z życia. Najsilniejszy związek odnotowano dla wsparcia ze strony rodziny, a następnie dla ogólnego poziomu spostrzeganego wsparcia społecznego. W świetle uzyskanych wyników **hipoteza H1 została potwierdzona.**



Podobne, choć nieco słabsze zależności uzyskano w odniesieniu do gratyfikacji szkolno-zawodowej. Wyższy poziom postrzeganego wsparcia społecznego wiązał się z silniejszą percepcją gratyfikacji szkolno-zawodowych. Zależności te były dodatnie i istotne statystycznie, przy czym najwyraźniej gratyfikacja szkolno-zawodowa wiązała się ze wsparciem ze strony rodziny oraz z ogólnym poziomem wsparcia społecznego. Uzyskane wyniki **potwierdzają hipotezę H2**.

Odwrotny kierunek zależności stwierdzono w przypadku stresu szkolno-zawodowego. Zarówno ogólne wsparcie społeczne, jak i wsparcie od osoby znaczącej, rodziny oraz przyjaciół, wiązały się istotnie i ujemnie ze stresem szkolno-zawodowym. Oznacza to, że wyższe wsparcie społeczne występowało z niższym nasileniem obciążeń szkolno-zawodowych. W kontekście hipotezy H4a szczególnie istotny jest wynik dotyczący wsparcia od osoby znaczącej, który wskazuje, że jego wyższy poziom wiązał się z niższym poziomem stresu szkolno-zawodowego. Tym samym **hipoteza H4a została potwierdzona**.

Tabela 6

Analiza zależności pomiędzy satysfakcją z życia a postrzeganym stresem oraz gratyfikacją szkolno-zawodową – r Pearsona

Zmienna	Satysfakcja z życia	
	r Pearsona	p
Gratyfikacja szkolno-zawodowa	0,52	<0,001
Stres szkolno-zawodowy	-0,49	<0,001

Wyniki zaprezentowane w tabeli 6 wskazują na istotną statystycznie dodatnią zależność pomiędzy satysfakcją z życia a gratyfikacją szkolno-zawodową. Oznacza to, że wyższe zadowolenie z życia występowało z silniejszą percepcją pozytywnych aspektów funkcjonowania szkolno-zawodowego. Jednocześnie odnotowano istotną statystycznie ujemną zależność pomiędzy satysfakcją z życia a stresem szkolno-zawodowym. Wskazuje to, że uczennice deklarujące wyższy poziom stresu szkolno-zawodowego uzyskiwały niższe wyniki w zakresie satysfakcji z życia. Uzyskany wynik **pozwała potwierdzić hipotezę H3**, zgodnie z którą percepcja większych obciążeń szkolno-zawodowych wiąże się z niższym poziomem zadowolenia z życia.



Tabela 7

Analiza zależności pomiędzy spostrzeganym wsparciem a poszczególnymi zachowaniami związanymi ze stresem i gratyfikacją szkolno-zawodową – rho Spearmana

Skala	Zmienna	Ogólne wsparcie społeczne	Osoba znacząca	Rodzina	Przyjaciele
Gratyfikacja	Rozwijam się w ważnym dla mnie kierunku.	0,36***	0,17	0,41***	0,27**
	Zdobywam przydatne umiejętności praktyczne.	0,31***	0,13	0,35***	0,21*
	Odczuwam satysfakcję z zadań zawodowych.	0,45***	0,27**	0,41***	0,41***
	To, czego się uczę, ma dla mnie sens.	0,40***	0,25**	0,39***	0,30**
	Otrzymuję pozytywne informacje zwrotne.	0,36***	0,23*	0,36***	0,27**
	Szkoła zwiększa moje szanse na dobrą pracę.	0,37***	0,21*	0,40***	0,29**
	Relacje z nauczycielami/instruktorami są wspierające.	0,20*	0,03	0,26**	0,12
	Radzę sobie z wymaganiami szkolno-zawodowymi.	0,38***	0,30**	0,36***	0,34***
	Uczę się rzeczy, które mnie interesują.	0,39***	0,27**	0,36***	0,27**
	Jestem dumna ze zdobywania zawodu.	0,39***	0,28**	0,32***	0,35***
Stres	Obowiązki szkolno-zawodowe mnie stresują.	-0,31***	-0,12	-0,35***	-0,21*
	Czuję zmęczenie nadmiarem zadań.	-0,29**	-0,16	-0,25**	-0,23*
	Wymagania są dla mnie zbyt wysokie.	-0,39***	-0,17	-0,37***	-0,41***
	Trudno mi godzić naukę, praktykę i życie prywatne.	-0,23*	-0,18	-0,19*	-0,20*
	Czuję presję przekraczającą moje możliwości.	-0,31***	-0,12	-0,43***	-0,16
	Odczuwam lęk przed oceną nauczycieli/instruktorów.	-0,26**	-0,07	-0,35***	-0,14
	Brakuje mi wsparcia w obowiązkach.	-0,43***	-0,29**	-0,44***	-0,32***
	Zajęcia praktyczne są dla mnie obciążające.	-0,33***	-0,19*	-0,34***	-0,22*
	Brakuje mi czasu na odpoczynek.	-0,27**	-0,16	-0,28**	-0,21*
	Czuję, że nauka w tej szkole mnie przerasta.	-0,31***	-0,23*	-0,32***	-0,20*

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Wyniki zaprezentowano w tabeli 7. Analiza wykazała, że ogólne wsparcie społeczne wiązało się dodatnio ze wszystkimi analizowanymi wskaźnikami gratyfikacji szkolno-zawodowej oraz ujemnie ze wszystkimi wskaźnikami stresu szkolno-zawodowego. Oznacza to, że wyższy poziom wsparcia społecznego współwystępował z silniejszym poczuciem rozwoju, sensu nauki, satysfakcji z zadań zawodowych i radzenia sobie z wymaganiami, a jednocześnie z niższym nasileniem zmęczenia, presji, obciążenia oraz trudności w godzeniu nauki, praktyki i życia prywatnego.

W kontekście hipotezy H4b oceniono zależność pomiędzy wsparciem od osoby znaczącej a lękiem przed oceną nauczycieli lub instruktorów. Wynik tej analizy był nieistotny



statystycznie, co oznacza, że wyższy poziom wsparcia od osoby znaczącej nie wiązał się z niższym nasileniem lęku przed oceną. Tym samym **hipoteza H4b nie została potwierdzona**. Warto jednak odnotować, że lęk przed oceną był istotnie i ujemnie powiązany z ogólnym wsparciem społecznym, a także ze wsparciem ze strony rodziny. Oznacza to, że niższy poziom lęku przed oceną współwystępował przede wszystkim z większym ogólnym zapleczem wsparcia społecznego oraz z silniejszym wsparciem rodzinnym.

W odniesieniu do hipotezy H4c analizowano zależność pomiędzy wsparciem od osoby znaczącej a poczuciem radzenia sobie z wymaganiami szkolno-zawodowymi. Uzyskany wynik był dodatni i istotny statystycznie, co wskazuje, że wyższy poziom wsparcia od osoby znaczącej wiązał się z wyższym poczuciem radzenia sobie. **Hipoteza H4c została zatem potwierdzona**. Podobny kierunek zależności zaobserwowano również dla ogólnego poziomu wsparcia społecznego, wsparcia ze strony rodziny oraz wsparcia ze strony przyjaciół, co wskazuje, że poczucie radzenia sobie z wymaganiami szkolno-zawodowymi było powiązane z szerszym kontekstem wsparcia społecznego.

Aby pogłębić uzyskane wyniki korelacyjne, przeprowadzono hierarchiczną analizę regresji liniowej, w której zmienną zależną była satysfakcja z życia. Model zbudowano blokowo. W pierwszym kroku wprowadzono trzy aspekty wsparcia społecznego: wsparcie od osoby znaczącej, rodziny oraz przyjaciół. W drugim kroku dodano zmienne dotyczące funkcjonowania szkolno-zawodowego, czyli gratyfikację szkolno-zawodową oraz stres szkolno-zawodowy. Diagnostyka reszt nie wskazała na istotne naruszenie założenia homoskedastyczności (załącznik 2), a wartości VIF ($< 2,5$) nie sugerowały problemu nadmiernej współliniowości. Wyniki analizy przedstawiono w tabeli 8.



Tabela 8

Spostrzegane wsparcie oraz stres i gratyfikacja szkolno-zawodowa jako predyktory satysfakcji z życia w modelu hierarchicznej regresji liniowej metodą wprowadzania

Model	Predyktor	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	ΔF	$R^2_{adj.}$	ΔR^2
1	(Stała)	2,74	2,07		1,32	0,189	38,23***		0,499	
	Osoba znacząca	0,07	0,12	0,06	0,60	0,551				
	Rodzina	0,55	0,08	0,56	6,87	<0,001				
	Przyjaciele	0,21	0,11	0,18	1,86	0,066				
2	(Stała)	4,59	3,56		1,29	0,200	27,60***	6,19***	0,543	0,051
	Osoba znacząca	0,10	0,12	0,08	0,84	0,403				
	Rodzina	0,40	0,09	0,42	4,67	<0,001				
	Przyjaciele	0,14	0,11	0,12	1,24	0,216				
	Gratyfikacja szkolno-zawodowa	0,16	0,07	0,18	2,30	0,023				
	Stres szkolno-zawodowy	-0,12	0,05	-0,17	-2,38	0,019				

Adnotacja. *b* – współczynnik niestandardyzowany regresji; *SE* – błąd standardowy; *Beta* – współczynnik standaryzowany regresji; *t* – wynik testu *t* Studenta; *F* – wynik analizy wariancji; *p* – prawdopodobieństwo statystyki testowej; ΔF – zmiana wyniku *F*; $R^2_{adj.}$ – skorygowane R-kwadrat; ΔR^2 – zmiana wartości R^2 . Zmienna zależna: Satysfakcja z życia.

****p* < 0,001; ***p* < 0,01; **p* < 0,05.

Pierwszy model regresji, obejmujący trzy aspekty wsparcia społecznego, okazał się istotny statystycznie, $F = 38,23$; $p < 0,001$. Uwzględnione predyktory wyjaśniały 49,9% wariancji satysfakcji z życia. Spośród analizowanych aspektów wsparcia istotnym predyktorem była wyłącznie rodzina, $\beta = 0,56$. Oznacza to, że wyższy poziom wsparcia ze strony rodziny wiązał się z wyższą satysfakcją z życia. Wsparcie od osoby znaczącej oraz wsparcie ze strony przyjaciół nie były istotnymi predyktorami satysfakcji z życia po uwzględnieniu pozostałych aspektów wsparcia. Po dodaniu do modelu gratyfikacji oraz stresu szkolno-zawodowego uzyskano istotny statystycznie przyrost wyjaśnianej wariancji, $\Delta F = 6,19$; $p < 0,001$; $\Delta R^2 = 0,051$. Model końcowy również był istotny statystycznie, $F = 27,60$; $p < 0,001$, a skorygowany wskaźnik wyjaśnianej wariancji wyniósł 54,3%. Oznacza to, że zmienne dotyczące funkcjonowania szkolno-zawodowego zwiększały zdolność modelu do przewidywania satysfakcji z życia ponad poziom wyjaśniany przez aspekty wsparcia społecznego. W modelu końcowym istotnymi predyktorami satysfakcji z życia były wsparcie ze strony rodziny, $\beta = 0,42$, gratyfikacja szkolno-zawodowa, $\beta = 0,18$, oraz stres szkolno-zawodowy, $\beta = -0,17$. Wyższy poziom wsparcia ze strony rodziny oraz wyższa gratyfikacja szkolno-zawodowa przewidywały wyższy poziom satysfakcji z życia. Z kolei wyższy poziom stresu szkolno-



zawodowego przewidywał niższy poziom satysfakcji z życia. Wsparcie od osoby znaczącej oraz wsparcie ze strony przyjaciół nie stanowiły istotnych predyktorów w modelu końcowym.

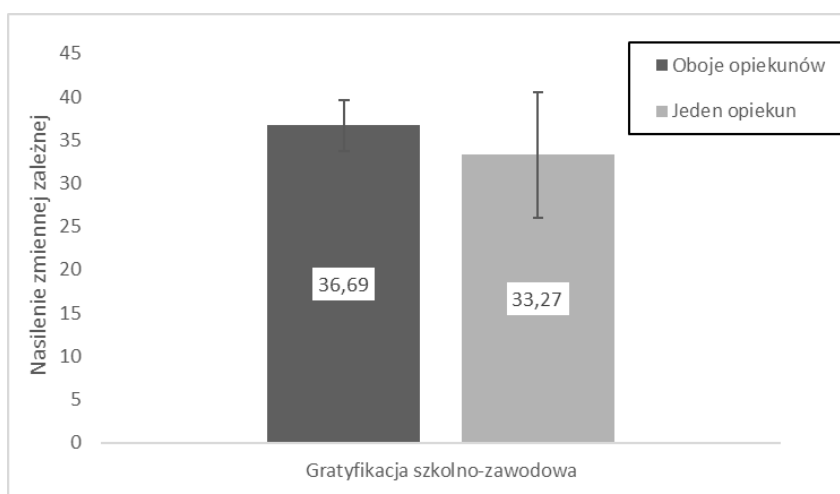
Podsumowując, wyniki regresji wskazują, że satysfakcja z życia była przewidywana przede wszystkim przez wsparcie ze strony rodziny, a także przez gratyfikację i stres szkolno-zawodowy. Uzyskany wzorzec wyników uzupełnia wcześniejsze analizy korelacyjne, pokazując, że po jednoczesnym uwzględnieniu różnych źródeł wsparcia społecznego oraz funkcjonowania szkolno-zawodowego szczególne znaczenie dla satysfakcji z życia miało wsparcie rodzinne.

5.3 Analiza różnic

W celu weryfikacji hipotezy H5, zgodnie z którą poziom spostrzeganych obciążeń szkolno-zawodowych różni się w zależności od sytuacji rodzinnej uczennic, wykonano analizę różnic testem t Studenta dla prób niezależnych. Porównano uczennice wychowujące się z obojgiem opiekunów oraz uczennice wychowujące się z jednym opiekunem pod względem gratyfikacji szkolno-zawodowej oraz stresu szkolno-zawodowego. Wyniki zaprezentowano na rysunku 2 i rysunku 3.

Rysunek 2

Zróznicowanie gratyfikacji szkolno-zawodowej w zależności od sytuacji rodzinnej



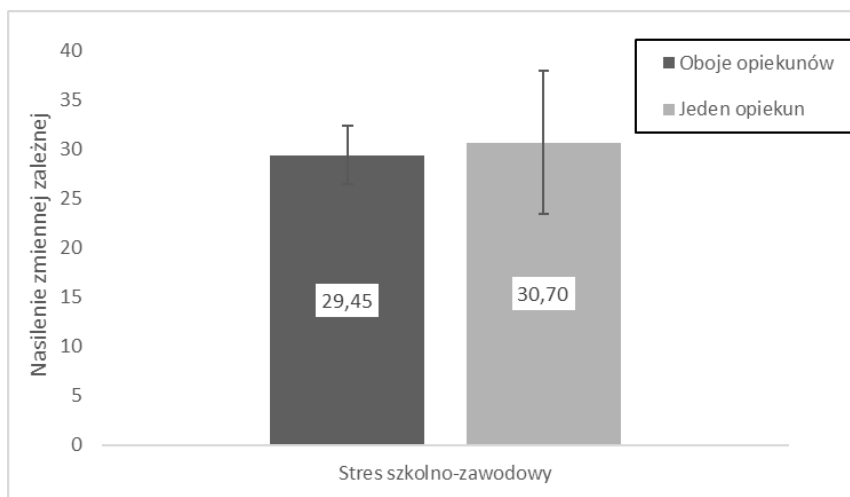
Adnotacja. Słupki błędów stanowią 95% przedziały ufności średnich.

Analiza wykazała istotną statystycznie różnicę w zakresie gratyfikacji szkolno-zawodowej, $t(111) = 2,01$; $p = 0,047$; 95% CI [0,05; 6,79]; $d = 0,43$. Uczennice wychowujące się z obojgiem opiekunów charakteryzowały się wyższym poziomem gratyfikacji szkolno-

zawodowej ($M = 36,69$; $SD = 7,68$) niż uczennice wychowujące się z jednym opiekunem ($M = 33,27$; $SD = 8,75$). Siła uzyskanego efektu była mała.

Rysunek 3

Zróźnicowanie stresu szkolno-zawodowego w zależności od sytuacji rodzinnej



Adnotacja. Słupki błędów stanowią 95% przedziały ufności średnich.

W przypadku stresu szkolno-zawodowego wynik testu okazał się nieistotny statystycznie, $t(111) = -0,58$; $p = 0,560$; 95% CI $[-5,51; 3,00]$; $d = 0,12$. Oznacza to, że uczennice wychowujące się z obojgiem opiekunów ($M = 29,45$; $SD = 10,30$) oraz uczennice wychowujące się z jednym opiekunem ($M = 30,70$; $SD = 9,42$) nie różniły się istotnie z uwagi na nasilenie stresu szkolno-zawodowego. Różnica między grupami była bardzo mała, wskazująca na względny brak różnic.

Podsumowując, uzyskane **wyniki nie pozwalają na potwierdzenie hipotezy H5**. Sytuacja rodzinna uczennic różnicowała poziom gratyfikacji szkolno-zawodowej, jednak nie różnicowała poziomu stresu szkolno-zawodowego.

Dodatkowo sprawdzono, czy uczennice wychowujące się z obojgiem opiekunów oraz uczennice wychowujące się z jednym opiekunem różniły się pod względem spostrzeganego wsparcia społecznego oraz satysfakcji z życia. Wyniki dotyczące wsparcia społecznego przedstawiono w tabeli 9, natomiast wyniki dla satysfakcji z życia zaprezentowano na rysunku 4.

Tabela 9

Zróźnicowanie nasilenia wsparcia społecznego w zależności od sytuacji rodzinnej – test t Studenta dla prób niezależnych

Zmienna zależna	Oboje opiekunów ($n = 83$)		Jeden opiekun ($n = 30$)		t	df	p	95% CI		d
	M	SD	M	SD				LL	UL	
Spostrzegane wsparcie społeczne	67,27	13,69	56,20	20,27	2,77 ^a	38,98	0,009	2,99	19,14	0,71
Osoba znacząca	23,67	4,78	21,00	7,09	2,29	111	0,024	0,36	4,99	0,49
Rodzina	20,53	6,92	16,60	7,83	2,57	111	0,011	0,90	6,96	0,55
Przyjaciele	23,06	5,19	18,60	8,08	3,45	111	<0,001	1,89	7,03	0,73

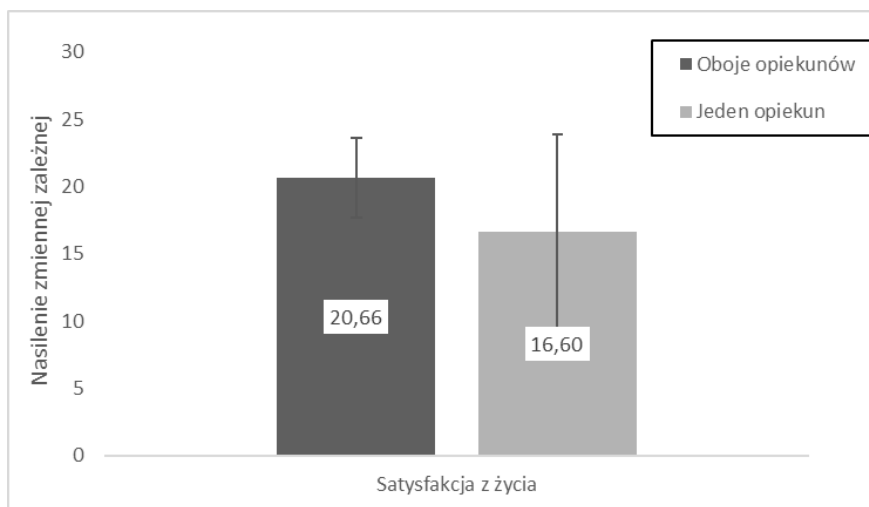
Adnotacja. n – liczba obserwacji; M – średnia; SD – odchylenie standardowe; t – wartość statystyki testowej; df – stopnie swobody; p – prawdopodobieństwo statystyki testowej; CI – przedział ufności dla różnicy między średnimi; LL i UL – dolna i górna granica przedziału ufności; d Cohena – wielkość efektu. Wyniki istotne statystycznie wyróżniono pogrubieniem.

^aTest Levene'a okazał się istotny statystycznie – zaraportowano wynik z poprawką Welcha.

Wyniki analizy wskazały, że uczennice wychowujące się z obojgiem opiekunów charakteryzowały się wyższym poziomem ogólnego spostrzeganego wsparcia społecznego ($M = 67,27$; $SD = 13,69$) niż uczennice wychowujące się z jednym opiekunem ($M = 56,20$; $SD = 20,27$). Różnica ta miała umiarkowany charakter. Podobne wyniki odnotowano w odniesieniu do poszczególnych aspektów wsparcia. Uczennice wychowujące się z obojgiem opiekunów uzyskały wyższe wyniki w zakresie wsparcia ze strony osoby znaczącej ($M = 23,67$; $SD = 4,78$) niż uczennice wychowujące się z jednym opiekunem ($M = 21,00$; $SD = 7,09$). Wyższy poziom zaobserwowano również w obszarze wsparcia ze strony rodziny, odpowiednio: $M = 20,53$; $SD = 6,92$ oraz $M = 16,60$; $SD = 7,83$. Najwyraźniejsza różnica dotyczyła wsparcia ze strony przyjaciół, gdzie uczennice wychowujące się z obojgiem opiekunów ponownie uzyskały wyższe wyniki ($M = 23,06$; $SD = 5,19$) niż uczennice wychowujące się z jednym opiekunem ($M = 18,60$; $SD = 8,08$). Efekty dla analizowanych aspektów wsparcia miały charakter od umiarkowanego do dużego, a najsilniejsze różnice obserwowano w obszarze spostrzeganego wsparcia ze strony przyjaciół.

Rysunek 4

Zróznicowanie satysfakcji z życia w zależności od sytuacji rodzinnej



Adnotacja. Słupki błędów stanowią 95% przedziały ufności średnich.

Analiza dotycząca satysfakcji z życia wykazała istotną statystycznie różnicę pomiędzy porównywanymi grupami, $t(111) = 2,74$; $p = 0,007$; 95% CI [1,13; 7,00]; $d = 0,58$. Uczennice wychowujące się z obojgiem opiekunów uzyskały wyższy poziom satysfakcji z życia ($M = 20,66$; $SD = 6,52$) niż uczennice wychowujące się z jednym opiekunem ($M = 16,60$; $SD = 8,06$). Siła uzyskanego efektu była umiarkowana.

5.4 Jakościowa analiza doświadczeń uczennic

Analizy jakościowe uzupełniono empiryczną weryfikacją jakościową odpowiedzi udzielonych przez nastolatki na dwa pytania otwarte w kwestionariuszu KPGO-B. Służyły one zgłębieniu postrzeganych przez respondentki subiektywnych satysfakcji, korzyści i napięć podczas nauki szkolnej oraz zajęć praktycznych. Zgodnie z postawionymi pytaniami dokonano analizy jakościowej w ramach dwóch obszarów.

• Aspekty satysfakcjonujące w procesie kształcenia („Blaski”)

Zanalizowano i skategoryzowano odpowiedzi uzyskane na pytanie nr 21: „Co najbardziej lubisz w nauce lub podczas zajęć praktycznych?”. Pozwoliło to na wyodrębnienie trzech głównych sekcji gratyfikacji:

Rozwój kompetencji zawodowych i praktyczne działanie. Pracownice młodociane najczęściej wskazywały swoich wypowiedziach na satysfakcję z tego, że rozwijają konkretne

umiejętności zawodowe w ramach swojej kwalifikacji. W swoich odpowiedziach doceniały ewidentnie widoczne rezultaty swojej pracy:

- *To, że uczę się nowych rzeczy i sobie poradzę potem⁵;*
- *Lubię techniki farbowania włosów;*
- *Zdobywanie doświadczenia praktycznego;*
- *Przygotowywanie różnych dań.*

Relacje interpersonalne i klimat społeczny środowiska szkoły/pracy. Ważnym źródłem zadowolenia respondentek jest wymiar afiliacyjny rozumiany jako proces stawania się integralną częścią wspólnoty szkolno-zawodowej (podrozdz. 3.2). Jest to obszar nawiązywania satysfakcjonujących kontaktów rówieśniczych, nauki budowania relacji z przełożonymi w zakładzie pracy. Aspekty te niewątpliwie pośrednio odnoszą się do ważnego obszaru kompetencji społecznych:

- *Miła atmosfera, dużo śmiania;*
- *Rozmowy z pracownikami;*
- *To że są prace zespołowe i nawiązujemy więzi;*
- *[Lubię – przyp. M.K.] moich znajomych, którzy chodzą ze mną do szkoły i do pracy.*

Wymiar materialno-instrumentalny. Dla części badanych kluczowym pozytywnym wymiarem jest posiadanie statusu pracownicy młodocianej i wynikające z tego korzyści, przywileje:

- *Zdobywanie doświadczenia i zarabianie hajsu;*
- *Możliwość jedzenia za darmo na praktykach;*
- *Że są luźne [zajęcia – przyp. M.K.], nie ma presji.*

• **Aspekty obciążające w procesie kształcenia („Cienie”)**

Zanalizowano i skategoryzowano odpowiedzi udzielone na pytanie nr 22: „Czego najbardziej nie lubisz w nauce lub podczas zajęć praktycznych?”. W świetle uzyskanych informacji wyodrębniono trzy obszary, które są dla badanych dziewcząt źródłem stresu, napięcia i zmęczenia:

⁵ Wszystkie fragmenty pisane kursywą stanowią autentyczne wypowiedzi badanych dziewcząt. Zachowano oryginalną pisownię.

Przeciążenie fizyczne i brak czasu. Najszerszą kategorię budującą obciążenia stanowią wymagania czasowe systemu dualnego oraz trudne do zniesienia warunki fizyczne wykonywanej pracy:

- *Brak czasu dla siebie (godziny praktyk od 12:00 do 20:00);*
- *Na praktykach często nie mamy przerwy i pracujemy 8-9 godz. bez przerwy;*
- *Noszenia ciężkich rzeczy”, dużo pracy fizycznej;*
- *To że muszę szybko wstawać.*

Stres relacyjny i sposób komunikacji. Badane uczennice wskazywały na doświadczanie trudnych dla nich emocji, wynikających z niełatwych relacji z instruktorami praktycznej nauki zawodu lub z klientami. Pojawienie się tego wątku zwraca uwagę na sytuacje związane z problemami w funkcjonowaniu w relacjach międzypokoleniowych o hierarchicznym charakterze.

- *Tego że traktują mnie jak dziecko i że gdy czegoś nie wiem jest krzyk;*
- *Stresu i presji, oceniania;*
- *Wrednych klientek, ludzi co nie mogą się zdecydować;*
- *Brak dobrej komunikacji.*

Monotonność i zadania pozazawodowe. Źródłem niechęci bywa także świadczenie pracy rutynowej, nużącej, co badane dziewczęta postrzegają jako mało rozwojowe:

- *Sprzątania stanowiska pracy, zmywak gdy jest jakaś stypa;*
- *To że często robię to samo”, monotonności;*
- *Obowiązków, których nie potrafię zrobić.*

Nie zidentyfikowano nadużyć o charakterze dyskryminacyjnym w odniesieniu do płci lub innych. Nie sygnalizowano problemów związanych z krzywdzeniem małoletnich.

5.5 Podsumowanie

Podsumowując, wyniki przeprowadzonych ilościowych weryfikacji empirycznych potwierdzają większość postawionych hipotez badawczych.

Potwierdzono hipotezę H1, zgodnie z którą wyższy poziom spostrzeganego wsparcia społecznego wiąże się z wyższym poziomem zadowolenia z życia. Potwierdzenie uzyskała również hipoteza H2, wskazująca, że wyższy poziom spostrzeganego wsparcia społecznego współwystępuje z silniejszą percepcją gratyfikacji szkolno-zawodowych. Zgodnie z przewidywaniami potwierdzono także hipotezę H3, ponieważ większe nasilenie obciążeń szkolno-zawodowych („Cieni”) wiązało się z niższym poziomem zadowolenia z życia.



W zakresie hipotez szczegółowych dotyczących wsparcia od znaczącej osoby potwierdzono hipotezę H4a oraz H4c, co oznacza, że wyższe wsparcie od znaczącej osoby wiązało się z niższym poziomem stresu szkolno-zawodowego oraz wyższym poczuciem radzenia sobie z wymaganiami szkolno-zawodowymi. Nie potwierdzono natomiast hipotezy H4b, ponieważ wsparcie od znaczącej osoby nie było powiązane z niższym poziomem lęku przed oceną. Ostatnia z analizowanych hipotez, H5 nie została potwierdzona. Sytuacja rodzinna uczennic różnicowała poziom gratyfikacji szkolno-zawodowej, ale nie różnicowała poziomu stresu szkolno-zawodowego.

Reasumując weryfikacje jakościowe, zauważyć można tendencję, iż subiektywny bilans korzyści i trudności (stresu) wśród badanych uczennic opiera się na istnieniu napięcia między satysfakcją z rozwoju zawodowego a fizycznym i relacyjnym kosztem łączenia roli uczennicy z rolą pracownicy młodocianej. Wyraźnie zarysowane kategorie (np. rola klimatu społecznego w szkole/pracy, relacje interpersonalne vs lęk przed krzykiem, brak dobrej komunikacji) wzbogacają wyniki badań ilościowych oraz są przyczynkiem do pogłębionej interpretacji związków korelacyjnych w kolejnym rozdziale pracy.



ROZDZIAŁ 6

DYSKUSJA WYNIKÓW I REKOMENDACJE PRAKTYCZNE

6.1 Interpretacja wyników

Głównym problemem badawczym pracy było pytanie o poziom zadowolenia z życia (SWLS) pracownic młodocianych - uczennic branżowych szkół I stopnia oraz w jaki sposób pozostaje on powiązany z poziomem postrzeganego wsparcia społecznego (MSPSS) i percepcją gratyfikacji oraz obciążeń szkolno-zawodowych (KPGO-B). W ramach zrealizowanych badań własnych dokonano analizy uwarunkowań ich dobrostanu psychicznego. Próba badawcza stanowiła 113 dziewcząt ($N=113$) w wieku 15-18 lat zamieszkałych w większości na wsi (65,5%), co koresponduje z ogólnym profilem uczniów szkół branżowych w Polsce (Wiśniewska, 2018).

Respondentki kształcą w typowo usługowych i sfeminizowanych profesjach, takich jak sprzedawca (38,1%), kucharz (27,4%) oraz fryzjer (26,5%), co odzwierciedla tendencję do wybierania przez młode kobiety ścieżek kształcenia opartych na bezpośredniej obsłudze klienta i kompetencjach relacyjnych (por. Adamczyk, 2023).

Potwierdzono hipotezę H1, zgodnie z którą wyższy poziom postrzeganego wsparcia społecznego wiąże się z wyższym poziomem zadowolenia z życia. Wyniki hierarchicznej analizy regresji liniowej (por. Tabela 8) pokazują, że najsilniejszym predyktorem zadowolenia z życia badanych dziewcząt jest wsparcie rodziny ($\beta = 0,56$; $p < 0,001$). Również po wprowadzeniu do modelu zmiennych związanych z nauką i zajęciami praktycznymi, okazuje się, iż rola rodziny pozostaje dominująca ($\beta = 0,42$), co potwierdza jej pierwszoplanowe miejsce w życiu młodych dziewcząt, jako ważnego źródła poczucia bezpieczeństwa, zaplecza emocjonalnego. Jak wskazano w części teoretycznej, według autorów Bin i in. (2014), mówimy zatem o postrzeganym wsparciu, które ma wpływ na posiadanie pozytywnego kapitału psychologicznego jednostki (PsyCap). Co to może oznaczać dla respondowanych dziewcząt? – Nieoceniony wkład w budowanie ich odporności psychicznej oraz nadziei. Zasoby te są niezbędne w procesie płynnej adaptacji do wymagań rynku pracy, co jest dla nich sprawą nieodległej przyszłości (Bin i in., 2014).

W wyniku przeprowadzonej analizy różnic zaobserwowano, że poziom satysfakcji z życia był zróżnicowany ze względu na sytuację rodzinną respondentek. W grupie nastolatek



wychowujących się z obojgiem rodziców/opiekunów średni wynik satysfakcji był wyższy i wyniósł $M = 20,66$ ($SD = 6,52$), podczas gdy w grupie pozostałych respondentek średnia ta była znacząco niższa i wyniosła $M = 16,60$ ($SD = 8,06$). Zaobserwowana różnica była istotna statystycznie ($p < 0,05$), co oznacza, że pełna struktura rodziny stanowi istotny zasób sprzyjający wyższemu zadowoleniu z życia u badanych adolescentek. Wynik ten stanowi empiryczne potwierdzenie założenia o roli rodziny jako 'bezpiecznej bazy' budującej dobrostan jednostki (por. hipoteza H1), stanowi on argument za tym, że stabilna sytuacja rodzinna, sprzyja odczuwaniu wewnętrznej harmonii i zadowolenia jej członków. Literatura przedmiotu (Hayes i Ciarrochi, 2019, Kaczmarzyk, 2020, Kozak i in., 2023; Nickel, 2024) podkreśla znaczenie trzech podstawowych środowisk w procesie adolescencji: rodziny, grupy rówieśniczej i środowiska szkolnego (nauczyciele, wychowawcy). Prezentowane badania własne wpisują się w tę tendencję, jednak na pierwszy plan wysuwa się znaczenie rodziny. Wzrastanie w takich środowisku rodzinnym umożliwia realizację potrzeb (por. Janas i Religa, 2023) i wspomaga uczennice w sprośtaniu wymaganiom edukacyjno-zawodowym (Hayes i Ciarrochi, 2019; Kaczmarzyk, 2020; Kozak i in., 2023; Nickel, 2024). Choć wydaje się to wysoce uogólnione stwierdzenie, wiele wyjaśnia podkreślenie roli responsywności rodzicielskiej. Jak wskazują bowiem Webb i Musello (2023), adekwatna odpowiedź opiekunów na emocjonalne potrzeby nastolatka jest decydująca w zapobieganiu tzw. zaniedbaniu emocjonalnemu, które w dorosłości skutkuje poczuciem wewnętrznej pustki i brakiem sprawstwa.

Zgodnie z postawioną hipotezą H2, dokonano analizy statystycznej (por. Tabela 5). Dane wykazały istotną dodatnią korelację między ogólnym wsparciem społecznym a gratyfikacją szkolno-zawodową ($r = 0,49$; $p < 0,001$). Hipoteza H2 została potwierdzona. Dowodzi to, że wsparcie bliskich osób umożliwia dostrzeganie korzyści w tym, co niesie ze sobą kształcenie w systemie dualnym. Sprawia, że dziewczęta dostrzegają sens ponoszonego wysiłku, nawet wtedy gdy jest to dla nich trudne. Można przypuszczać, że tak jak w przypadku odczuwania satysfakcji z życia, tak i w tym przypadku respondentki zgodnie z koncepcją PsyCap zwiększają w ten sposób swoje zasoby w postaci nadziei i optymizmu.

Potwierdzono również hipotezę H3, zgodnie z którą percepcja większych obciążeń szkolno-zawodowych wiąże się z niższym poziomem zadowolenia z życia (por. Tabela 6). Większy stres obniża jakość życia nastolatek. Odnotowano istotną ujemną zależność między satysfakcją z życia a stresem ($r = -0,49$; $p < 0,001$) oraz dodatnią z gratyfikacją ($r = 0,52$; $p < 0,001$). Warto nadmienić, że analiza jakościowa w oparciu o odpowiedzi na pytania otwarte pozwoliła doprecyzować naturę obciążeń. Stosunkowo często był to wysiłek fizyczny, np. około 9% respondentek ($N = 10$) wymieniło sprząatanie stanowiska pracy, inne respondentki wskazywały



na brak przerw, dźwiganie towarów czy brak czasu dla siebie z uwagi na godziny pracy od 12:00 do 20:00. Warto jednocześnie podkreślić, że w zgromadzonym materiale badawczym nie zidentyfikowano nadużyć o charakterze dyskryminacyjnym ze względu na płeć. Pracownice młodociane nie komunikowały sytuacji, które naruszałyby ich godność, poczucie bezpieczeństwa w relacjach z dorosłymi w szkole lub pracy.

Zgodnie z przedstawionymi wynikami istnieje związek bilansu trudności i korzyści na linii szkoła-praktyka z poziomem odczuwanego dobrostanu psychicznego. Z jednej strony obciążające aspekty codzienności, które, w percepcji respondentek, są dla nich trudne, czyli wyczerpują ich zasoby psychiczne, obniżają zadowolenie z życia. Z drugiej zaś strony percepcja gratyfikacji (jak np. duma ze zdobywanego zawodu) może wspierać ich rozkwit (*flourishing*) w rozumieniu Seligmana (2011) i sprzyjać eudajmonistycznemu procesowi rozwoju osobistego. Zgodnie z modelem PERMA (podrozdz. 1.3) to wzrost oparty na pozytywnych emocjach, zaangażowaniu, relacjach, sensie i osiągnięciach (Seligman, 2011). Natomiast przywołując model EPOCH-S (Buerger i in., 2023), należy przypuszczać, że 'pozytywy' przyczyniają się do powiększania optymizmu respondentek w kwestiach związanych z przyszłością zawodową i wzmacniania współzależności relacyjnej. Sprawiają one, że edukacja branżowa stanowi atrakcyjną perspektywę życiową i dobry wybór, o czym wspomina Bobek (2023). Warto jeszcze raz podkreślić, że dualizm ról, w którym funkcjonują adolescenti może wpływać pozytywnie (podrozdz. 3.3) na funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodych ludzi (Wiśniewska, 2018).

Potwierdzono dwie hipotezy szczegółowe w brzmieniu: H4a: Wyższy poziom wsparcia od znaczącej osoby wiąże się z niższym poziomem stresu szkolno-zawodowego ($r = -0,28$; $p = 0,002$) oraz H4c: Wyższy poziom wsparcia od znaczącej osoby wiąże się z wyższym poczuciem radzenia sobie z wymaganiami szkolno-zawodowymi ($\rho = 0,30$; $p < 0,01$). Prezentowane wyniki ilościowe pozwalają przypuszczać, że osoba znacząca jako źródło m.in. pociechy i wsparcia (Buszman i Przybyła-Basista, 2017) pełni szeroką funkcję w zaspokajaniu trzech ważnych potrzeb w myśl teorii autodeterminacji (Ryan i Deci, 2020). Działa jak siła napędowa sprawczości. Stoi za „poczuciem radzenia sobie”. To bardzo ważny aspekt budowania motywacji wewnętrznej, co wpływa na odczuwanie ogólnego dobrostanu dziewcząt (podrozdz. 1.4; por. Nikel, 2024).

Nie potwierdzono natomiast hipotezy H4b. Oznacza to, iż wyższy poziom wsparcia od osoby znaczącej nie wiązał się z niższym nasileniem lęku przed oceną ($\rho = -0,07$; wynik nieistotny). Na interpretację tego wyniku rzucają światło empiryczne weryfikacje jakościowe autorki. W ich ramach respondentki przyznały, że lęk przed oceną dotyczy z reguły środowiska



pracy i wiąże się z napięciem w stosunkach z instruktorami praktycznej nauki zawodu oraz klientami. Badane wskazały m.in. na „krzyk, gdy czegoś nie wiedzą”, „traktowanie jak dziecko” oraz „presję”. Te frustracje nabierają szczególnego znaczenia w ich zawodach usługowych (fryzjer, sprzedawca), gdzie codzienna praca wiąże się z nieustanną ekspozycją na ewaluację ze strony klienta oraz instruktora. Wyniki te pozwalają przypuszczać, że dziewczęta doświadczają w środowisku pracy braku wspierających relacji i niedoceniań (*Kiedy się staram a nikt tego nie zauważa*) jako kosztów emocjonalnych pracy młodocianych, o szkole negatywnie się nie wypowiadały. Wydaje się prawdopodobne, że wzmaga to ich lęk przed oceną, w domyśle – przed popełnianiem błędów w pracy. Przypuszczalnie do głosu dochodzą niewyartykułowane obawy przed wykluczeniem społecznym we wspólnocie zawodowej. Zidentyfikowane bariery bezpośrednio ograniczają możliwość zaspokojenia fundamentalnych potrzeb psychologicznych: autonomii i afiliacji (Ryan i Deci, 2020). Figury pedagogiczne w osobach instruktorów zawodu, współpracowników to niekiedy osoby uprawiające pseudowychowanie. To ignorancja w procesie dydaktycznym, gdyż, jak upomina Śliwerski (2010), w tej roli trzeba myśleć pedagogiką i być jak *homo paedagogicus* (podrozdz. 2.2). Nie bez zobowiązań są i sami klienci. Będąc obsługiwani przez uczące się dziewczęta w salonie fryzjerskim czy sklepie, powinni funkcjonować na wyższym poziomie empatii, gdyż występują w roli dorosłego wspierającego proces uczenia się. Jak już wspomniano w części teoretycznej pracy, pseudowychowanie, autorytarny styl komunikacji, nie służą budowaniu dialogu (Nikiel, 2024; Śliwerski 2010). W kontekście prowadzonych weryfikacji empirycznych może to wiązać się z uprzedmiotowieniem uczennic, podejściem instrumentalnym do ich nauki zawodu. Postawy te warto zastąpić konstruktywną informacją zwrotną w oparciu np. o teorię Porozumienia bez Przemocy i stosowanie komunikatu NVC (Rosenberg, 2013; por. Kozak i in, 2023). W przeciwnym razie, przyszłość uczennic może okazać się trudna. Zdarza się, że w wyniku odczuwanej bezradności, gdy skala percepcji obciążeń szkoła/praca się zwiększy, stres przejmuje kontrolę nad sytuacją. Przy niskiej rezyliencji (Hanson i Hanson, 2022) taki obraz wiąże się z ryzykiem wystąpienia w przyszłości bierności zawodowej młodzieży, deprecjacji kapitału ludzkiego i zasilenia szeregów NEET-ów (podrozdz. 3.2) – piszą Jeruszka (2018) i Adamczyk (2023).

Wspomniane napięte relacje międzypokoleniowe z dorosłymi w czasie zajęć praktycznych, to newralgiczny obszar. Doniesienia z badań neurobiologicznych mówią wszak o nadwrażliwości nastolatka w zakresie percepcji informacji społecznych, szczególnie tych na swój temat (podrozdz. 2.2). Wybitnie dotkliwe są dla niego kwestie związane z brakiem akceptacji (też dla niewiedzy) i wizja odrzucenia. To źródło komplikacji z racjonalizowaniem



odczuwanych emocji w sytuacjach trudnych (Kaczmarzyk, 2020, Hohnen i in., 2023). *Nastolatek potrzebuje wsparcia* niech ten tytuł książki (Kozak i in., 2023) najlepiej podpowiada dorosłym właściwą drogę.

W świetle wyników badań własnych nie została potwierdzona hipoteza H5. Sytuacja rodzinna uczennic nie różnicowała poziomu stresu szkolno-zawodowego. Wykazano, że uczennice z rodzin pełnych ($M = 29,45$; $SD = 10,30$) i niepełnych ($M = 30,70$; $SD = 9,42$) doświadczają podobnego nasilenia obciążeń. Można przypuszczać, że napięcie wynikające z kształcenia w systemie dualnym stanowi uniwersalne doświadczenie respondowanych uczennic, niezależnie od tego, jaką strukturę ma ich sytuacja domowa.

Interesujących wniosków dostarczył wynik analizy różnic. Wykazano istotną statystycznie różnicę ($p < 0,05$) w zakresie odczuwanej gratyfikacji szkolno-zawodowej. Pracownice młodociane wychowujące się z dwojgiem rodziców/opiekunów charakteryzowały się wyższym poziomem postrzeganych korzyści płynących z kształcenia dualnego ($M = 36,69$; $SD = 7,68$) w porównaniu do uczennic z rodzin o innej strukturze ($M = 33,27$; $SD = 8,75$). Wynik ten stanowi empiryczne potwierdzenie założenia, iż pełna rodzina sprzyja lepszemu bilansowi 'Blasków' nauki zawodu oraz budowaniu pozytywnego kapitału psychologicznego młodzieży.

Zgodnie z powyższym kolejny raz wybrzmiewa w przedmiotowej pracy fundamentalna rola rodziny, choć w innym obszarze. Przywołując literaturę przedmiotu, warto skonstatować, iż „Młodzi ludzie, którym relacje opiekuńcze zapewniają bezpieczną bazę – piszą Hayes i Ciarrochi (2019), mogą angażować się w eksplorowanie niezbędne do rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego oraz mają mniej problemów pod każdym względem [...]” (Hayes i Ciarrochi, 2019, s. 288). Analizując te słowa, wsparcie rodziny może działać niczym rezonator sukcesów, wzmacnia poczucie sprawstwa dziewcząt, sprawiając, że branżowa szkoła jest dla nich szkołą pozytywnego wyboru (Bobek, 2023, s. 160, por. Adamczyk, 2023). Młode kobiety budują dzięki tej „bezpiecznej bazie” swoją tożsamość osobistą i zawodową, z rodzicami/opiekunami mogą dzielić radości i smutki. Istnienie obiektywnych trudności na rynku pracy może być wówczas łatwiejsze do zaakceptowania.

6.2 Ograniczenia badań

Choć przeprowadzone weryfikacje empiryczne dostarczają wartościowych danych, należy pamiętać, że badanie ma także pewne ograniczenia. Warto wziąć je pod uwagę podczas dokonywania interpretacji uzyskanych rezultatów.



Po pierwsze badanie miało charakter celowy. Niewielka próba badawcza ($N = 113$) objęła wyłącznie adolescentki uczące się w systemie edukacji zasadniczej branżowej (BSIS). Ze względu na specyfikę tej grupy, wnioski z badań nie mają charakteru reprezentatywnego, nie można odnosić ich do całej populacji młodzieży płci żeńskiej. Interpretacje powinny być dokonywane z rozwagą.

Po drugie, przeprowadzone analizy miały charakter przekrojowy. Oznacza to, że uzyskane dane uprawniają do orzekania o współwystępowaniu zjawisk, m.in. w kwestii spostrzeganego wsparcia i zadowolenia z życia. Jednakże nie pozwalają na jednoznaczne stwierdzenie o związkach przyczynowo-skutkowych. Nie można zatem wykluczyć, że respondentki o wyższym poziomie satysfakcji z życia będą miały tendencję do lepszego dostrzegania spostrzeganego wsparcia społecznego.

Po trzecie, autorka wykorzystała w badaniu narzędzia samoopisowe. Biorąc pod uwagę istnienie efektu aprobaty społecznej, pociąga to za sobą niebezpieczeństwo udzielania przez uczennice odpowiedzi ‘tendencyjnych’, ‘pożądanych’. Jest to szczególnie istotne w kontekście pytań o środowisko szkolno-zawodowe.

Po czwarte, ważnym ograniczeniem metodologicznym badań, w ramach narzędzia autorskiego KPGO-B, było oparcie weryfikacji hipotez szczegółowych H4b-c na wskaźnikach szczegółowych. Choć literatura metodologiczna uważa taki krok za dopuszczalny i użyteczny w specyficznym badanym kontekście (Wanous i in., 1997; Fisher i in., 2016), trzeba uwzględnić, że jest to rozwiązanie mniej korzystne niż zastosowanie podskali. W ramach dalszych weryfikacji empirycznych ilościowych o podobnym charakterze obejmujących większą próbę badawczą, warto rozważyć użycie rozbudowanych narzędzi do pomiaru lęku przed oceną i poczucia radzenia sobie (skuteczności). Dodatkowo wdrożenie paradygmatu badań jakościowych, w tym indywidualnych wywiadów pogłębionych, pozwoli na głębszą identyfikację:

- ugruntowania dobrostanu uczennic, poznanie i zrozumienie jednostkowych doświadczeń;
- psychologicznych kosztów pracy młodocianych pracownic i czynników związanych z płcią badanych w kwestii narażenia na zachowania niepożądane;
- osób znaczących i ich wpływu na budowanie tożsamości osobistej i zawodowej dziewcząt celem przygotowania rekomendacji dla instruktorów praktycznej nauki zawodu w sferze rozwijania pożądanych kompetencji społecznych;
- mechanizmów jednostkowych decyzji uczennic w zakresie wyboru sfeminizowanych ścieżek zawodowych (fryzjer, sprzedawca, kucharz).



6.3 Rekomendacje dla szkół

W związku z przedstawionymi weryfikacjami teoretyczno-empirycznymi oraz sformułowanymi na ich podstawie wnioskami, istotnym krokiem jest przedłożenie rekomendacji służących poprawie skuteczności systemu kształcenia zasadniczego branżowego. Zarysowano następujące obszary.

1. Implikacje dla nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Neurobiologia budowania relacji społecznych.

Zgromadzony materiał badawczy wykazał kontekstowo, że spostrzegane wsparcie od osoby znaczącej (mierzone skalą MSPSS) sprzyja radzeniu sobie badanych z wymaganiami szkolno-zawodowymi, czyli służy budowaniu poczucia kompetencji, ale nie redukuje poczucia lęku przed oceną. Stąd refleksja, iż należy inwestować w narzędzia wyposażające nauczycieli i instruktorów w zakresie budowania relacji z wychowankami w oparciu o najnowsze doniesienia z neuronauk, m.in.:

- **Szkolenia z tematyki neurodydaktyki i neurobiologii rozwoju – jak stawać się mentorem młodzieży?** Zajęcia z neurodydaktyki, z uwzględnieniem komunikacji NVC, różnic płciowych, trudnych zachowań nastolatki, udzielania wsparcia;
- **Budowanie bazy sieci wsparcia instruktorów, kształcenie ustawiczne instruktorów.** Zapobieganie petryfikacji wiedzy, co ogranicza niebezpieczeństwo monotonii w miejscu pracy, przekazywaniu wiedzy ‘dawnej’ i nieaktualnej (Adamczyk, 2023);
- **Budowanie relacji w ramach codziennej pracy z nastolatkami i działania o charakterze integracyjnym.** Kształtowanie porozumienia poza szkołą/pracą sprawia, że instruktorzy, współpracownicy, nauczyciele, wychowawcy mają szansę stać się dla młodzieży tzw. osobą znaczącą, która buduje „synapsy społeczne” (Kaczmarzyk, 2020) i poczucie bezpieczeństwa, niezbędne do efektywnego uczenia się. Celem jest zespolenie środowiska szkolno-zawodowego.
- **Precyzyjne motywowanie młodzieży.** Osoba znacząca wie jak motywować. Wykorzystanie profilowania potrzeb w oparciu np. o teorię Reissa (2023) i skalę Reiss Motivation Profile (RMP). Motywację wewnętrzną uczennic warto wzmacniać w oparciu o podejście indywidualne i rzetelne narzędzia diagnostyczne. Przykładem jest tutaj RMP i przeprowadzanie badań



w środowisku szkolnym (Janas i Religa, 2023). Diagnoza ta dostarcza wiedzy o szesnastu wewnętrznych potrzebach ‘motywatorach’ adolescentek (np. ciekawość, porządek, kontakty społeczne, uznanie), co może stanowić wsparcie w pracy dydaktycznej, umożliwić dopasowanie zadań podczas zajęć praktycznych, co mogłoby przełożyć się na większy dobrostan dziewcząt, a w szerszej perspektywie to prewencja bierności zawodowej (NEET);

- **Profilaktyka szkolna.** Psychoedukacja młodzieży w zakresie rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych w formie warsztatów ze specjalistami.
- **Transmisja umiejętności zawodowych uczniów i rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych w relacjach.** Wykorzystywanie nabytych umiejętności w realnych sytuacjach, wzmacnianie poczucia kompetencji, sprawstwa, zapewnianie możliwości odnoszenia sukcesu w lokalnej społeczności. Za egzemplifikację takich dobrych praktyk może posłużyć współpraca Branżowej Szkoły I Stopnia w Czarnej Wodzie z Fundacją Kociewiaczy dla Hospicjum lub z seniorami z Czarnej Wody (Świątlica Miejska „Kulturalnia”). Uczniowie podczas wizyt w hospicjum lub spotkań z seniorami wykorzystują umiejętności w ramach zawodów, w których się kształcą. W ten sposób przyszłe fryzjerki lub kucharze dbają podczas takich spotkań o potrzeby pacjentów/seniorów, oferując strzyżenie/modelowanie włosów lub przygotowanie ulubionego posiłku. Szkoła angażuje uczniów również w inne działania prospołeczne poprzez współpracę z Publicznym Przedszkolem oraz Ośrodkiem Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczym w Czarnej Wodzie. Uczniowie przeprowadzają zajęcia edukacyjne z wychowankami, rozwijając swoje kompetencje emocjonalno-społeczne. Tradycją szkoły jest wspólne przygotowywanie palm wielkanocnych z wychowankami OREW-u połączone z obchodami Światowego Dnia Świadomości Autyzmu. Natomiast podczas zajęć praktycznych w zawodzie stolarz przygotowywane są co roku ozdoby wielkanocne przeznaczone na cele charytatywne lub rozdawane ósmoklasistom jako upominek podczas Targów Edukacyjnych w Starogardzie Gdańskim.

2. **Psychoedukacja rodziców.** Wspólne budowanie dobrostanu młodych poprzez szkolenia, warsztaty, pogadanki m.in. z zakresu uważności emocjonalnej, skutecznej komunikacji w oparciu o doniesienia z neuronauk.



3. **Monitorowanie jakości zajęć praktycznych.** Dużą rolę odgrywa współpraca szkoły z pracodawcami oraz rodzicami, kontrole dzienniczka praktyk, rozmowy z uczniami, aby na bieżąco reagować na pojawiające się trudności.
4. **Systemowa pogłębiona weryfikacja losów absolwentów.** Zapobieganie deprecjacji kapitału młodych kobiet, które najczęściej wybierają sfeminizowane zawody usługowe. Zapobieganie sprofilowaniu szkół branżowych pod potrzeby płci męskiej.
5. **Pomoc psychologiczna, implikacje dla psychologów, w tym psychologów szkolnych, pedagogów oraz wykładowców.** Uzyskane wyniki mogą zostać wykorzystane w pracy wykładowców, psychologów i pedagogów prowadzących warsztaty terapeutyczne lub szkolenia z zakresu profilaktyki radzenia sobie ze stresem, negatywnymi emocjami i zidentyfikowanymi obciążeniami szkolno-zawodowymi. Obszary istotne w pracy terapeutycznej:
 - Redukcja lęku przed oceną;
 - Wzmacnianie podmiotowości, asertywności i autonomii;
 - Rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych z akcentem na kompetencje przekrojowe (Szymczak i Strzemieczna, 2025);
 - Włączenie rodziny do procesu.
6. **Poradnictwo zawodowe.** Pomoc w identyfikowaniu zdolności i zainteresowań, co sprzyja budowaniu pozytywnej samooceny i ścieżki zawodowej. Wsparcie w nadawaniu sensu trudom nauki w systemie dualnym, ukazując drożność systemu kształcenia i wachlarz możliwości dalszej edukacji.

Uzyskane wyniki pokazują, że zadowolenie z życia uczennic w dużym stopniu zależy od wsparcia rodziny i osób znaczących. Zważywszy na to niezbędna jest skoordynowana współpraca szkoły, środowiska pracy, rodziny i specjalistów ukierunkowana na wspieranie dobrostanu uczennic i sprawczości młodych kobiet wkraczających na rynek pracy.



Zakończenie

Rzeczywistość społeczna obfituje z zmiany i wieloznaczności, stawiając wiele wyzwań zarówno ludziom młodym, jak i doświadczonym uczestnikom rynku pracy (Kozielska i Skowrońska-Pućka, 2018). W realiach kształcenia zasadniczego branżowego środowisko szkolne, pracy oraz rodzina przenikają się wzajemnie i wspierają młodego człowieka, który uczy się w systemie dualnym. Jako pracownik młodociany, a jeszcze nastolatek, który dopiero co opuścił mury szkoły podstawowej, zderza się z nowymi obowiązkami wynikającymi z wybranej przez siebie profesji.

Z prezentowanych weryfikacji teoretycznych wynika, że w skali całego polskiego systemu dziewczęta w szkołach branżowych stanowią mniejszość i tworzą enklawy w konkretnych sfeminizowanych zawodach usługowych (Adamczyk, 2023). Praca w tych zawodach wiąże się z ekspozycją na ocenę klienta, co odróżnia ich doświadczenia od typowo męskich zawodów rzemieślniczych (np. mechanik, ślusarz). W tych profesjach nacisk kładzie się przede wszystkim na aspekty techniczne działania niż na jakość relacji z drugim człowiekiem. Co za tym idzie, inne są sposoby komunikowania z instruktorami praktycznej nauki zawodu, klientami oraz w ramach wspólnoty pracowników. Z tego względu specyficzna pozycja młodych kobiet w kształceniu zawodowym, zwłaszcza w sytuacji niedostatecznego wsparcia, może zwiększać ryzyko bierności zawodowej. Jak zauważa Jeruszka (2018), to właśnie młode kobiety o niskiej samoocenie są szczególnie narażone na zasilenie szeregów NEET-ów w perspektywie kolejnych lat życia (Jeruszka, 2018). Staje się więc zrozumiałe, że dobrostan adolescentek jest zależny od jakości ich relacji interpersonalnych, rezyliencji, w głębszym ujęciu odporności na specyficzny stres związany z komunikacją w miejscu pracy i lękiem przed oceną.

Głównym celem niniejszej pracy była analiza poziomu zadowolenia z życia uczennic branżowych szkół I stopnia oraz określenie, w jaki sposób dobrostan ten współwystępuje z poczuciem wsparcia społecznego oraz subiektywną percepcją gratyfikacji i obciążeń związanych z procesem kształcenia dualnego. Podjęta problematyka pozwoliła na wielowymiarowe spojrzenie na sytuację młodych kobiet przygotowujących się do pracy głównie w sektorze usługowym (fryzjer, sprzedawca, kucharz). Uzyskane weryfikacje empiryczne pozwoliły na wielowątkową interpretację funkcji wsparcia społecznego oraz subiektywnego bilansu „Blasków” i „Cieni” szkolno-zawodowych.

Przeprowadzona analiza statystyczna pozwoliła na potwierdzenie, że podstawą satysfakcji z życia badanych młodocianych jest wsparcie rodziny. Stanowi ono najsilniejszy



predyktor ich dobrostanu ($\beta = 0,56; p < 0,001$). Z pełnym przekonaniem należy podkreślić, że dom rodzinny pełni funkcję ‘oazy’, w której, zgodnie z koncepcją dostępności emocjonalnej, dziewczęta znajdują uprawomocnienie swoich przeżyć, wzmacniają rezyliencję, a to zabezpiecza je przed negatywnymi skutkami stresu szkolno-zawodowego (Webb i Musello, 2023).

Kolejne analizy danych, wykazały istnienie specyficznego paradoksu „Blasków” i „Cieni” szkolno-zawodowych. Jest on silnie modyfikowany przez wsparcie społeczne. Zgodnie z hipotezą H1, wysoki poziom wsparcia (zwłaszcza od rodziny) stanowi kluczowy katalizator dla gratyfikacji, wzmacnia on poczucie dumy z fachu i sensu nauki, pozwalając uczennicom na pełniejszą identyfikację z rolą zawodową. Z drugiej strony, wsparcie społeczne pełni funkcję buforową wobec negatywnych skutków stresu („Cieni”). Weryfikowane zjawiska pokazują, że wsparcie od ‘osoby znaczącej’ nie zawsze redukuje specyficzny lęk przed oceną. Mimo to ogólne spostrzegane wsparcie społeczne pozwala młodym kobietom zachować dobrostan, choć (jak wykazała analiza jakościowa) doskwiera im monotonia zadań w ramach nauki zawodu, wysiłek fizyczny czy instrumentalne traktowanie podczas zajęć praktycznych. Istnieją takie stresory w środowisku pracy, których nie zniweluje pomoc płynąca od zaufanej osoby. Sytuacje te są na tyle wymagające od dziewcząt, że ze swoimi obecnymi zasobami, nie są one w stanie im sprostać. Przypuszczalnie wynikają one z relacji hierarchicznych.

Dobrze prognozuje fakt, iż nie zidentyfikowano nadużyć związanych z płcią ani naruszania granic osobistych we wspólnocie zawodowej. Mimo kosztów emocjonalnych oraz fizycznego trudu pracy, badane środowisko można postrzegać jako bezpieczną przestrzeń socjalizacji zawodowej.

Stawiając pytanie o wartość zrealizowanych weryfikacji empirycznych, trzeba wskazać, że polega ona na rzuceniu światła na grupę adolescentek, która w literaturze psychologicznej rzadko poddawana jest tak szczegółowej analizie dobrostanu. Wykazane korelacje wskazują na potrzebę podmiotowego podejścia do kształcenia na poziomie zasadniczym branżowym, obejmującego zarówno przygotowania zawodowe, jak i wspieranie dobrostanu, relacji i kompetencji emocjonalno-społecznych przyszłych uczestniczek rynku pracy. Wszystko to stanowi inwestycję w ich zasoby i ich pomyślną przyszłość. To możliwy scenariusz, ponieważ zgodnie z przedstawioną wcześniej teorią, zaspokojenie fundamentalnych potrzeb (Ryan i Deci, 2020) napędza rozwój pozytywnego kapitału psychologicznego (Bin i in., 2014). Posiadanie tego fundamentu pozwoli adolescentkom wejść na drogę eudajmonistycznego rozkwitu opisanego w modelu PERMA (Seligman, 2011), gdzie pozytywne emocje, zaangażowanie i poczucie sensu stają się stałymi elementami ich codzienności. W perspektywie



długofalowej mechanizm ten prowadzi do pełnej realizacji wymiarów dobrostanu psychicznego według Ryff (1994), takich jak samoakceptacja czy cel życiowy, co zapewnia młodym kobietom sprawczość niezbędną do uniknięcia bierności zawodowej i osiągnięcia sukcesu w dorosłym życiu.

Dokonując całościowego podsumowania uzyskanych wyników widać, że doświadczenie nauki w BSIS przyjmuje dla badanych jedną z dwóch dróg. Pierwsza może obfitować w stres i psychologiczne koszty pracy, a druga zaś – w satysfakcję, sprawczość i poczucie rozwoju. W pierwszą drogę wyruszają bardziej samotnie, a w drugiej towarzyszą im wspierający dorośli – mają silne więzi społeczne i stabilne środowisko rodzinne.

Rekomenduje się wzmacnianie współpracy szkoły z rodzicami oraz rozwijanie działań psychoedukacyjnych skierowanych do rodzin. W ten proces należy angażować środowisko, w którym organizowane są zajęcia praktyczne. Dla pełnego sukcesu proces ten powinien być zaplanowany, systematyczny i długotrwały, na stałe osadzony w świadomości wszystkich zaangażowanych pedagogicznie w proces kształcenia zawodowego, w miarę potrzeb także specjalistów. Sukces gwarantuje tu wzajemna wymiana informacji, co pozwala na koordynację oddziaływań, wzajemne informowanie o postępach i problemach dziewcząt. To kwestie, które na co dzień wymykają się zapisom formalnym, nie są uregulowane systemowo. Uzyskane wyniki mogą zostać wykorzystane w pracy psychologów, pedagogów prowadzących warsztaty terapeutyczne lub szkolenia z zakresu profilaktyki radzenia sobie ze stresem i negatywnymi emocjami dla nastolatków i ich rodzin oraz w szeregu innych inicjatyw edukacyjnych mających na celu wzrost dobrostanu młodzieży.

Pomimo że badania nie zostały przeprowadzone na próbie reprezentatywnej, stanowią one asumpt do bardziej pogłębionych weryfikacji empirycznych, zarówno ilościowych, jak i jakościowych.

Wnioski końcowe:

1. Wysoki poziom spostrzeganego wsparcia społecznego wiąże się z wyższym zadowoleniem z życia oraz silniejszą percepcją gratyfikacji szkolno-zawodowych uczennic branżowych szkół I stopnia.
2. Percepcja obciążeń szkolno-zawodowych istotnie obniża ich poziom zadowolenia z życia.
3. Wsparcie od „osoby znaczącej” wzmacnia poczucie radzenia sobie przez pracownice młodociane, jednak nie redukuje ono istotnie lęku przed oceną.



4. Sytuacja rodzinna różnicuje poziom zadowolenia z życia oraz spostrzeganego wsparcia – uczennice z rodzin pełnych deklarują wyższy dobrostan i wyższą percepcję pozytywnych stron kształcenia zawodowego.



Bibliografia

- Adamczyk, P. M. (2023). System szkolnictwa branżowego wobec wyzwań rynku pracy. W: A. Piotrowska-Piątek (red.), *System edukacji wobec zmian demograficznych* (s. 135–148). Rządowa Rada Ludnościowa; Główny Urząd Statystyczny.
- Audet, E. C., Leboeuf, J., i Holding, A. C. (2022). Better together: Family and peer support for Black young adults during the COVID-19 pandemic and the Black Lives Matter movement. *Trends in Psychology*, 30, 688–705. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00157-8>
- Bauman, Z. (2004). *Życie na przemiał*. Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2002). *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Scholar.
- Bin, L., Hongyu, M., Yongyu, G., Fuming, X., Zongkui, Z. (2014). Positive psychological capital: A new approach to social support and subjective well-being. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(1), 135–144. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.1.135>
- Bobek, M. (2023). Szkolnictwo zawodowe po dekadzie modernizacji. *Rocznik Lubuski*, 49(1), 159–172. <https://doi.org/10.34768/rl.2023.v49i1.16>
- Buerger, S., Holzer, J., Yanagida, T., Schober, B., i Spiel, C. (2023). Measuring adolescents' well-being in schools: The adaptation and translation of the EPOCH measure of adolescent well-being – A validation study. *School Mental Health*, 15(2), 611–626. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09574-1>
- Bulska, J. (2017). Znaczenie systemów społecznych wspierających zdrowie i samopoczucie współczesnego człowieka. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie*, 112(1990), 61–70. <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2017.112.5>
- Buszman, K., i Przybyła-Basista, H. (2017). Polska adaptacja Wielowymiarowej Skali Spostrzeganego Wsparcia Społecznego. *Polskie Forum Psychologiczne*, 22(4), 581–599. <https://doi.org/10.14656/PFP20170404>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Czapiński, J. (1994). *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.



- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. i Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Fisher, G. G., Matthews, R. A., i Gibbons, A. M. (2016). Developing and investigating the use of single-item measures in organizational research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21(1), 3–23. <https://doi.org/10.1037/a0039139>
- George, D., i Mallery, P. (2021). *IBM SPSS Statistics 27 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Grzegorzewska, M. K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hanson, R., i Hanson, F. (2022). *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hayes, L., i Ciarrochi, J. (2019). *Trudny czas dojrzewania. Jak pomóc nastolatkom radzić sobie z emocjami, osiągać cele i budować więzi, stosując terapię akceptacji i zaangażowania oraz psychologię pozytywną*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Heszen, I., i Sęk, H. (2020). *Psychologia zdrowia* (wyd. nowe). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hohnen, B., Gilmour, J., i Murphy, T. (2019). *Niezwykły mózg nastolatka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janas, K., i Religa, J. (2023). *Reiss: Odkryj siłę wewnętrznych potrzeb: strategie rozwoju osobistego na podstawie praktyk trenerów, coachów i mentorów: przewodnik nie tylko dla profesjonalistów*. RMP Polska Instytut Durkalskiego.
- Jeruszka, U. (2018). Bierność zawodowa młodzieży – wyzwania i problemy. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy*, 3, 339–350.
- Juczyński, Z. (2012). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia* (wyd. 2). Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kaczmarek, Ł. D. (2016). *Pozytywne interwencje psychologiczne. Dobrostan a zachowania intencjonalne*. Zys i S-ka.
- Kaczmarzyk, M. (2017). *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*. Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Kaczmarzyk, M. (2020). *Synapsy społeczne*. Wydawnictwo Dawid Mędrala.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. W: D. Kahneman, E. Diener i N. Schwarz (red.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (s. 3–25). Russell Sage Foundation.
- Karaś, D. (2019). Pojęcia i koncepcje dobrostanu: przegląd i próba uporządkowania. *Studia Psychologica: Theoria et Praxis*, 19(2), 5–23. <https://doi.org/10.21697/sp.2019.19.2.01>



- Kozak, A., Bielecki, R., i Rzeczkowski, M. (2023). *Nastolatek potrzebuje wsparcia. Zrozum swoje dziecko i bądź po jego stronie*. Sensus.
- Kozielska, J., i Skowrońska-Pućka, A. (red.). (2018). *Spoleczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego, poradnictwa. Przyczynki empiryczne – Praktyka społeczna* (T. 2). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Melosik, Z. (2019). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (wyd. nowe, s. 363–380). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Morbitzer, J. (2013). *Ekspertyza dotycząca zmian w sposobie uczenia się osób urodzonych po 1990 r.* Ośrodek Rozwoju Edukacji.
https://kometa.edu.pl/uploads/publication/204/12e0_AAA401.pdf
- Nikel, Ł. (2024). Dobrostan szkolny ucznia: definicja, istotne czynniki i metody pomiaru. W: *(Nie)nowe problemy edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach. Kontrowersje – wyzwania – konsekwencje zaniechań* (s. 83–102). Uniwersytet Zielonogórski. <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr5>
- Obuchowska, I. (2006). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia* (T. 2, s. 163–201). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piorunek, M. (2004). *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontrast transformacji kulturowych*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Polkowska, D. (2007). Bariery w dostępie kobiet do rynku pracy a kontrakt płci. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 69(1), 213–225.
<https://polona.pl/preview/9f8fd9d3-8d9f-48f0-9b93-20d77761e560>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Przyłęcki, P. (2024). Salutogenetyczne rozumienie dobrostanu: o tym, jak model salutogenezy może pomóc w zrozumieniu mechanizmów osiągania dobrostanu. *Kultura i Społeczeństwo*, 68(4), 11–31. <https://doi.org/10.35757/KiS.2024.68.4.1>
- Rosenberg, M. B. (2013). *W świecie porozumienia bez przemocy. Praktyczne narzędzia do budowania więzi i komunikacji*. Wydawnictwo MIND.



- Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Schaffer, D. R., i Kipp, K. (2015). *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*. Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Sęk, H. (2000). *Spółeczna psychologia kliniczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk, H., i Cieślak, R. (2012). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk i R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–28). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shepherd, D., Johnson, S., i Sullivan, T. J. (2021). The impact of sibling relationships on later-life psychological and subjective well-being. *Journal of Adult Development*, 28(1), 76–86. <https://doi.org/10.1007/s10804-020-09350-4>
- Śliwerski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smoktunowicz, E., Cieślak, R., i Żukowska, K. (2013). Rola wsparcia społecznego w kontekście stresu organizacyjnego oraz zaangażowania w pracę. *Studia Psychologiczne*, 51(4), 25–37.
- Spitzer, M. (2016). *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*. Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Szymczak, A., i Strzemieczna, A. (red.). (2025). *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wałęcka-Matyja, K. K. (2023). Wsparcie społeczne i krytyczne wydarzenia życiowe w okresie średniej dorosłości. Różnicująca rola rodzeństwa. *Family Forum*, 13, 109–137. <https://doi.org/10.25167/FF/5051>
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., i Hudy, M. J. (1997). Overall job satisfaction: How good are single-item measures? *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 247–252. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.247>
- Webb, J., i Musello, C. (2023). *Wypełnić pustkę. Pokonaj skutki zaniedbania emocjonalnego w dzieciństwie*. Wydawnictwo Charaktery.



- Wiśniewska, J. I. (2018). Edukacja zawodowa jako perspektywa życiowa człowieka. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy*, 3, 445–455.
- Włodarczyk, E. (2016). O wsparciu społecznym i jego znaczeniu. W: J. Spętana, D. Krzysztofiak i E. Włodarczyk (red.), *Od wykluczenia do wsparcia. W przestrzeni współczesnych problemów społecznych* (s. 191–195). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wołk, Z. (2018). Indywidualność i cechy osobowe kluczowym składnikiem potencjału pracowniczego w okresie przemysłowym. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy*, 3, 73–86.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., i Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41.

Akty prawne

- Konstytucja Światowej Organizacji Zdrowia. Dz.U. z 1948 r. Nr 61, poz. 477.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu. Dz.U. z 2019 r. poz. 391.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy. Dz.U. z 2025 r. poz. 277 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz.U. z 2025 r. poz. 1043 z późn. zm.

Źródła internetowe

- Główny Urząd Statystyczny. (2025). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2024/2025*. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20242025,1,20.html>
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2025). *Schüler/-innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen 2014 bis 2023*. <https://www.kmk.org>
- Statistisches Bundesamt. (2025). *1,8 % weniger neue Ausbildungsverträge in der dualen Berufsausbildung im Jahr 2024*. <https://www.destatis.de>
- Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie. (2025). *Barometr zawodów 2025: Raport podsumowujący badanie w Polsce*. <https://barometrzawodow.pl>



Spis rysunków

Rysunek 1. <i>Model percepcji edukacji zawodowej jako perspektywy życiowej uczennic szkół branżowych</i>	15
Rysunek 2. <i>Zróżnicowanie gratyfikacji szkolno-zawodowej w zależności od sytuacji rodzinnej</i>	51
Rysunek 3. <i>Zróżnicowanie stresu szkolno-zawodowego w zależności od sytuacji rodzinnej</i> .	52
Rysunek 4. <i>Zróżnicowanie satysfakcji z życia w zależności od sytuacji rodzinnej</i>	54

Spis tabel

Tabela 1 <i>Zakres regulacji dotyczących ucznia branżowej szkoły I stopnia-pracownika młodocianego</i>	8
Tabela 2 <i>Koncepcja dobrostanu Ryff (1989) w odniesieniu do sytuacji uczennic szkół branżowych</i>	23
Tabela 3 <i>Charakterystyka próby badanej</i>	39
Tabela 4 <i>Statystyki opisowe wskaźników zmiennych testowanych wraz z testami Shapiro-Wilka</i>	45
Tabela 5 <i>Analiza zależności pomiędzy spostrzeganym wsparciem społecznym a satysfakcją z życia i postrzeganym stresem oraz gratyfikacją szkolno-zawodową – r Pearsona</i>	46
Tabela 6 <i>Analiza zależności pomiędzy satysfakcją z życia a postrzeganym stresem oraz gratyfikacją szkolno-zawodową – r Pearsona</i>	47
Tabela 7 <i>Analiza zależności pomiędzy spostrzeganym wsparciem a poszczególnymi zachowaniami związanymi ze stresem i gratyfikacją szkolno-zawodową – rho Spearmana</i> ...	48
Tabela 8 <i>Spostrzegane wsparcie oraz stres i gratyfikacja szkolno-zawodowa jako predyktory satysfakcji z życia w modelu hierarchicznej regresji liniowej metodą wprowadzania</i>	50
Tabela 9 <i>Zróżnicowanie nasilenia wsparcia społecznego w zależności od sytuacji rodzinnej – test t Studenta dla prób niezależnych</i>	53

Spis załączników

Załącznik 1 <i>Kwestionariusz badawczy</i>	77
Załącznik 2 <i>Założenie homoskedastyczności: rozkład reszt</i>	83



Załącznik 1

Kwestionariusz badawczy

Nazywam się Magda Kalkowska i jestem studentką na kierunku Psychologia w Wyższej Szkole Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu. Prowadzę badania potrzebne do napisania pracy magisterskiej. Proszę dziewczęta z branżowych szkół I stopnia o wzięcie udziału w tych badaniach. Badanie jest dobrowolne i anonimowe, a uzyskane dane posłużą tylko do opracowania naukowego. Proszę o szczerze odpowiedzi na poniższe pytania dotyczące oceny własnego życia, wsparcia bliskich osób oraz doświadczeń związanych ze szkołą i zajęciami praktycznymi. Wypełnienie i odesłanie kwestionariusza oznacza zgodę na wykorzystanie danych z badania.

Dziękuję za wsparcie i poświęcony czas.

Magda

CZĘŚĆ I. Ogólne dane.

1. Ile masz lat?

☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18

2. Do której klasy branżowej szkoły I stopnia uczęszczasz?

☐ Klasa I ☐ Klasa II ☐ Klasa III

3. W jakim zawodzie się kształcisz? (zaznacz jedną odpowiedź)

- ☐ Cieśla
- ☐ Cukiernik
- ☐ Elektromechanik
- ☐ Elektromechanik pojazdów samochodowych
- ☐ Elektryk
- ☐ Fryzjer
- ☐ Kamieniarz
- ☐ Kierowca mechanik
- ☐ Kominiarz
- ☐ Kucharz
- ☐ Lakiernik samochodowy



- ☐ Mechanik pojazdów samochodowych
- ☐ Mechanik-monter maszyn i urządzeń
- ☐ Mechanik-operator maszyn do produkcji drzewnej
- ☐ Monter sieci i instalacji sanitarnych
- ☐ Monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie
- ☐ Murarz-tylnik
- ☐ Obuwnik
- ☐ Ogrodnik
- ☐ Operator obrabiarek skrawających
- ☐ Piekarz
- ☐ Przetwórca mięsa (dawniej: wędliniarz)
- ☐ Rolnik
- ☐ Sprzedawca
- ☐ Stolarz
- ☐ Tapicer
- ☐ Ślusarz
- ☐ Inny – jaki?

4. Miejsce zamieszkania:

- ☐ Wieś
- ☐ Miasto do 20 tys. mieszkańców
- ☐ Miasto 20–200 tys. mieszkańców
- ☐ Miasto powyżej 200 tys. mieszkańców

5. Jaka jest Twoja obecna sytuacja rodzinna (z kim mieszkasz na co dzień)? (zaznacz jedną odpowiedź)

- ☐ Mieszkam z obojgiem rodziców (opiekunów)
- ☐ Mieszkam tylko z mamą (lub macochą)
- ☐ Mieszkam tylko z tatą (lub ojczymem)
- ☐ Mieszkam na zmianę u mamy i taty (opieka naprzemienna)



☐ Mieszkam z innymi opiekunami (np. babcią/dziadkiem, rodziną zastępczą)

☐ Mieszkam w placówce opiekuńczo-wychowawczej (dom dziecka)

☐ Inna sytuacja: _____

CZĘŚĆ II. „Blaski” i „Cienie” nauki w szkole branżowej.

Opracowanie własne: MK

Instrukcja:

Poniżej znajdują się stwierdzenia dotyczące Twoich doświadczeń związanych z nauką i zajęciami praktycznymi w szkole branżowej. Przeczytaj każde zdanie i zaznacz odpowiedź, która najlepiej opisuje Twoją sytuację. Każda odpowiedź jest dobra – liczy się Twoje odczucie.

Skala odpowiedzi (1–5):

1 – Zdecydowanie nie

2 – Raczej nie

3 – Trudno powiedzieć

4 – Raczej tak

5 – Zdecydowanie tak

A. Satysfakcje („Blaski”) – zaznacz jedną odpowiedź przy każdym stwierdzeniu:

1. Nauka w branżowej szkole daje mi poczucie, że rozwijam się w ważnym dla mnie kierunku.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

2. Zajęcia praktyczne pozwalają mi zdobywać umiejętności, które uważam za przydatne.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

3. Czuję satysfakcję, gdy wykonuję zadania związane z moim przyszłym zawodem.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

4. Mam poczucie, że to, czego się uczę, ma sens i wartość. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

5. Otrzymuję pozytywne informacje zwrotne dotyczące mojej pracy lub postępów.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

6. Czuję, że szkoła i zajęcia praktyczne zwiększają moje szanse na dobrą pracę w przyszłości.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐



7. Relacje z nauczycielami lub instruktorami zajęć praktycznych są dla mnie wspierające.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

8. Mam poczucie, że radzę sobie z wymaganiami szkolno-zawodowymi.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

9. Uczę się rzeczy, które mnie interesują. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

10. Czuję dumę z tego, że zdobywam konkretny zawód. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

B. Przykrości („Cienie”) – zaznacz jedną odpowiedź przy każdym stwierdzeniu:

11. Obowiązki szkolne i zawodowe są dla mnie źródłem stresu.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

12. Często czuję się zmęczona ilością zadań, które muszę wykonać.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

13. Mam poczucie, że wymagania w szkole lub na zajęciach praktycznych są zbyt wysokie.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

14. Trudno mi pogodzić naukę, praktykę i życie prywatne. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

15. Czuję presję, aby radzić sobie lepiej, niż jestem w stanie. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

16. Zdarza mi się odczuwać lęk przed oceną nauczycieli lub instruktorów.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

17. Mam poczucie, że nie mam wystarczającego wsparcia w radzeniu sobie z obowiązkami.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

18. Zajęcia praktyczne bywają dla mnie fizycznie lub psychicznie obciążające.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

19. Często brakuje mi czasu na odpoczynek. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

20. Zdarza mi się myśleć, że nauka w tej szkole mnie przerasta. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Jeszcze krótko odpowiedz:

21. Co najbardziej **lubisz** w nauce lub podczas zajęć praktycznych?

.....
.....

22. Czego najbardziej **nie lubisz** w nauce lub podczas zajęć praktycznych ?

.....
.....



CZEŚĆ III. Zadowolenie z życia.

Źródło: E. Diener i in. (1985); adaptacja polska: Z. Juczyński (2012).

Instrukcja:

Poniżej podano kilka stwierdzeń, z którymi możesz się zgadzać lub nie. Używając skali od 1 do 7 zaznacz, w jakim stopniu zgadzasz się z każdym stwierdzeniem. Bądź szczerą w swoich odpowiedziach.

Skala odpowiedzi (1–7):

- 1 – zupełnie nie zgadzam się
- 2 – nie zgadzam się
- 3 – raczej nie zgadzam się
- 4 – ani się zgadzam, ani nie zgadzam
- 5 – raczej zgadzam się
- 6 – zgadzam się
- 7 – całkowicie zgadzam się

1. Pod wieloma względami moje życie jest zbliżone do ideału.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

2. Warunki mojego życia są doskonałe. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

3. Jestem zadowolona z mojego życia. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

4. W życiu osiągnęłam najważniejsze rzeczy, które chciałam.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

5. Gdybym mogła jeszcze raz przeżyć swoje życie, to nie chciałabym prawie nic zmienić.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

CZEŚĆ IV. Wsparcie.

Źródło: G. D. Zimet i in. (1988); adaptacja polska: K. Buszman i H. Przybyła-Basista (2017).

Instrukcja:

Oceń na ile się zgadzasz z poniższymi twierdzeniami. Przeczytaj każde z nich bardzo uważnie i zaznacz liczbę od 1 do 7.

Skala odpowiedzi (1–7):

- 1 – zdecydowanie się nie zgadzam
- 2 – nie zgadzam się
- 3 – trochę się nie zgadzam
- 4 – nie mam zdania
- 5 – trochę się zgadzam



6 – zgadzam się

7 – zdecydowanie się zgadzam

1. Istnieje pewna szczególna osoba, która jest w pobliżu, kiedy jestem w potrzebie.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

2. Istnieje pewna szczególna osoba, z którą mogę dzielić swoje radości i smutki.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

3. Moja rodzina naprawdę stara się mi pomóc. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

4. Otrzymuję emocjonalną pomoc i wsparcie, którego potrzebuję, od swojej rodziny.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

5. Mam pewną szczególną osobę, która jest dla mnie prawdziwym źródłem pociechy /
wsparcia. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

6. Moi przyjaciele naprawdę starają się mi pomóc. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

7. Mogę liczyć na moich przyjaciół, gdy coś się nie układa. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

8. Mogę rozmawiać z rodziną o swoich problemach. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

9. Mam przyjaciół, z którymi mogę dzielić swoje radości i smutki.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

10. W moim życiu jest pewna szczególna osoba, która troszczy się o moje uczucia.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

11. Moja rodzina chętnie pomaga mi w podejmowaniu decyzji.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

12. Mogę rozmawiać z przyjaciółmi o swoich problemach.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

Bardzo dziękuję za poświęcony czas i udział w badaniu.

Serdecznie pozdrawiam,

Magda



Załącznik 2

Założenie homoskedastyczności: rozkład reszt

