

**Quo
vadis
nauczycielu?**

Monografie
Kolegium
Jagiellońskiego

Rada Programowa serii:

przewodniczący: prof. KJ dr hab. Grzegorz Górski (Kolegium Jagiellońskie, Toruń, Polska)

prof. Ivana Butoracova-Sidlerova PhD (University of St. Cyril and Methodius, Trnava, Slovakia)

prof. dr hab. Krzysztof Górski (Jet Propulsion Laboratory NASA, Pasadena, CA, USA)

prof. RN dr Josef Navratil PhD (University of South Bohemia, České Budějovice, Czech Republic)

ks. prof. dr hab. Ireneusz Werbiński (Kolegium Jagiellońskie, Toruń, Polska)

prof. UMK dr hab. Marek Zajko (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, Polska)

prof. KJ dr hab. Krystyna Żuchelkowska (Kolegium Jagiellońskie, Toruń, Polska)



Quo vadis nauczycielu?

Renata
Brzezińska

Monografie
Kolegium
Jagiellońskiego

Toruń 2021

JAGIELLOŃSKI
INSTYTUT WYDAWNICZY



Recenzenci:

dr hab. Lidia Marszałek, prof. Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku
dr hab. Zuzanna Zbróg, prof. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

Redaktor prowadzący:

Beata Króliczak-Zajko

Redakcja:

Renata Brzezińska

Korekta:

Sylwia Sass

Opracowanie graficzne:

Beata Króliczak-Zajko

Skład:

Karol Cyranowicz

Copyright by © Jagielloński Instytut Wydawniczy & Renata Brzezińska

Toruń 2021



Jagielloński Instytut Wydawniczy

ul. Szosa Bydgoska 50

87-100 Toruń

tel. 56 651 97 81

ISBN 978-83-65824-52-3

Wersja elektroniczna

Spis treści

Wstęp	7
Część I.	
Nauczyciel wobec nowych wyzwań edukacyjnych	11
1. Future Teacher's axiological sphere development for Children's creativity formation.....	13
2. Nowe podejście do pracy nauczyciela-wychowawcy wczesnej edukacji.....	25
3. „Grzechy główne” wychowania dziecka w ponowoczesnej rodzinie w opinii nauczycieli przedszkolnych i szkolnych	31
Część II.	
Autonomia nauczycielskiego działania	47
1. Wybrane inhibitory funkcjonowania i rozwoju zawodowego nauczyciela	49
2. The autonomy of Teacher in philosophical and social paradigms of parrhesia	66
3. Środowisko nauczycielskie w społeczno-zawodowych identyfikacjach.....	75
Część III.	
Nauczyciel w relacjach interpersonalnych	97
1. Współczesny nauczyciel wobec problemu autorytetu	99
2. Identyfikacja ucznia ze szkołą jako kryterium idei podmiotowości ..	115
3. Pokój nauczycielski – inspirujący czy toksyczny?.....	129

4. Między podmiotowością a autorytaryzmem. Kultura relacji interpersonalnych dyrektor–nauczyciel w placówkach oświatowych.....	147
--	-----

Bibliografia	165
---------------------------	------------

Wstęp

„Doskonałe wychowanie może być dziełem tylko doskonałego wychowawcy”¹, pisze W. Okoń, wskazując na osobę nauczyciela jako jedną z najważniejszych postaci w edukacji dziecka. Od zarania dziejów trwają poszukiwania ideału nauczyciela jako osoby i próby stworzenia perfekcyjnego modelu jego pracy, bowiem „w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczycielskim”².

Przeobrażenia cywilizacyjno-społeczne dokonujące się każdego dnia na naszych oczach, ale i zmiany współczesnej rzeczywistości oświatowej, prowokują pytania o nauczyciela jako promotora zmian w oświacie. Czy jest do nich przygotowany, czy ma odpowiednie kompetencje do ich wprowadzania, czy potrafi przeciwdziałać destrukcyjnym tendencjom? Wszak to on przede wszystkim bierze na siebie odpowiedzialność wobec swoich wychowanków, ich rodziców i społeczeństwa za sens, jakość i nowatorstwo w edukacji.

Na potrzebę zmian roli nauczyciela w związku z przeobrażeniami cywilizacyjnymi i innymi potrzebami edukacyjnymi dzieci zwracała uwagę na początku lat 90. XX wieku H. Kwiatkowska. Autorka wytypowała następujące kierunki przemian koncepcji nauczyciela:

- od postawy alternatywnej do postawy dialogu, gdzie dialog, jako uniwersalna podstawa każdej sytuacji edukacyjnej, jest jedną z możliwych form zrozumienia i porozumienia się ludzi w sytuacjach wielowymiarowych i zmiennych;
- od postawy standaryzacji do personalizacji nauczycielskiej osobowości, gdzie miejsce nauczyciela fachowca wykształconego tak samo, na tych samych treściach, zajmuje nauczyciel o indywidualnych i niepowtarzalnych cechach osobowości (koncepcja A. W. Combsa);

¹ W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, S. Baleya*, Warszawa 1962, s. 7.

² J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, w: *Osobowość nauczyciela...*, s. 42.

- od postawy pewności gwarantowanej prawem naukowym i autorytetem do postawy wątpliwości wynikającej z prawidłowości humanistycznego poznania. Chodzi o to, że autorytet nauczyciela edukacji zmiany tkwi nie tyle w wiedzy i jej pewności, ale w umiejętnościach jej tworzenia i poszukiwania;
- od postawy sterowania do oferowania, czyli uznanie samokontroli i samodzielnej podejmowania decyzji jako regulatorów ludzkiej aktywności³.

Koncepcja autorki zwraca uwagę na jakościowo inną postać nauczycielstwa, wymuszającą zmiany w działaniu i aktywności nauczycieli z edukacji transmisyjnej na współuczestniczącą i inspirującą. Powyższe postawy dotyczą nauczycieli, wśród których znajdują się autorzy zmian wdrażających je do swojej praktyki, osoby, którym towarzyszy niepokój twórczy, i tacy, którzy mimo przeciwności wyrażają największą gotowość do modernizacji edukacji.

Właśnie zagadnieniu wejścia w nową rolę nauczyciela wobec nieustannych zmian w społecznej i edukacyjnej rzeczywistości poświęcona została I część niniejszego opracowania. Zawiera ona trzy artykuły dotyczące nowoczesnego procesu edukacyjnego z włączeniem wszystkich rodzajów aktywności dzieci, wskazując na szanse, ale i zagrożenia związane z jego realizacją.

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że wielu jest nauczycieli przyjmujących bierną i zachowawczą postawę wobec przemian edukacyjnych. Nie da się ukryć, że nauczycielom przyszło pracować w skomplikowanej i problemowej rzeczywistości oświatowej, do której część z nich nie jest przygotowana i nie umie się odnaleźć w jej zawiłościach. Powodem są między innymi liczne, często nieprzemyślane reformy oświaty, najczęściej idące w parze ze zmianami politycznymi, które powodują problemy w pracy i nauczycielskim działaniu. Część nauczycieli występuje jako bierni świadkowie przeobrażeń, nie uczestnicząc w nich, co powoduje poczucie braku zawodowego sprawstwa. A przecież to autonomia jest jednym z najważniejszych czynników nauczycielskiego działania, decydującego o jego efektywności. Brak możliwości uczestnictwa nauczycieli w zmianach obniża także poczucie własnej skuteczności zawodowej.

³ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycielska w optyce pytań o współczesność i przyszłość*, w: *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa 1991, s. 19.

Zagadnieniu autonomii nauczyciela poświęcona została II część publikacji, zawierająca trzy artykuły związane z problemami funkcjonowania w zawodzie w aspekcie własnej mocy sprawczej. Podkreślam w nich także rozbieżność istniejącą między nauczycielskim poczuciem misji, powołania a ogromem narzuconych powinności, co wywołuje często niezadowolone z istniejącej sytuacji i brak satysfakcji z wykonywanego zawodu.

Nieodzowny czynnik pracy nauczyciela stanowią jego relacje interpersonalne w placówce oświatowej, których jakość jest podstawą aktywności i inicjatywy w obszarze dydaktycznym, wychowawczym, opiekuńczym czy organizacyjnym. Nauczyciele nieustannie wchodzą w różnego rodzaju relacje społeczne, które mogą stanowić źródło współpracy i dobrej atmosfery w gronie pedagogicznym albo wręcz przeciwnie, być zarzewiem konfliktów i innych patologicznych zachowań. Generalnie stanowią trudny do uchwycenia i weryfikacji obszar życia placówki, a równocześnie, w moim przekonaniu, będący bazowym determinantem określenia poziomu życia społecznego i kultury szkoły. Stosunki panujące w placówkach oświatowych często decydują o identyfikacjach społeczno-zawodowych nauczycieli, o ich systemie wartości czy normach zachowania, co z kolei może rzutować na relacje z uczniami i postrzeganie nauczycieli jako autorytetu bądź antyautorytetu. III część książki i zawarte w niej cztery artykuły poruszają zagadnienia związane z kulturą relacji interpersonalnych w instytucjach oświatowych.

Niniejsza publikacja stanowi zbiór opublikowanych już artykułów z lat 2008-2020, z których każdy związany jest z profesją nauczyciela i jego funkcjonowaniem w różnych wymiarach pracy placówki oświatowej.

Niemal wszystkie artykuły zawierają analizę wyników badań własnych prowadzonych wśród różnych grup nauczycielskich. Cytując C. Mannheim: *łączy ich wspólna przestrzeń koniunktywnego doświadczenia, która wykształca się w praktyce działania*⁴, a zatem jest to fakt, że wykonują profesję nauczyciela i tym samym podzielają wspólne cele, zasady i doświadczenia w tym zawodzie. Są jednak zróżnicowani pod względem cech społeczno-demograficznych, takich jak między innymi: miejsce pracy w aspekcie geograficznym, typ placówki oświatowej, szczebel kształcenia, staż pracy czy stopień awansu zawodowego.

⁴ S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wrocław 2008, s. 11.

Lista problemów zawodu nauczycielskiego jest długa. Zdaję sobie sprawę, że publikacja ich nie wyczerpuje, a przeprowadzone badania nie dają podstaw do generalizacji otrzymanych wyników w odniesieniu do całej grupy zawodowej nauczycieli. Warto jednak przyjrzeć się codziennemu funkcjonowaniu nauczycieli przez pryzmat zarówno ich opinii, jak i oczyma innych podmiotów edukacyjnych, gdyż mogą one stanowić istotny element diagnozujący określony wycinek rzeczywistości edukacyjnej.

Część I.

Nauczyciel wobec nowych wyzwań edukacyjnych

1. Future Teacher's axiological sphere development for children's creativity formation⁵

Rozwój sfery aksjologicznej przyszłego nauczyciela w celu kształtowania kreatywności dziecka

Summary

The article deals with the issue of training future teachers for the formation of preschool children's creativity. The study aims to present and test the experimental methodology of training pedagogy students by means of activating their axiological sphere with the aim to teach them to develop creativity of senior preschool age children. The process of forming the value-motivtional sphere for this activity included the following areas of research, in particular: development of methodical methods of influence, a set of methods and techniques, educational and professional tasks aimed at developing positive motivation of students. The formation of positive motivation of students for professional activities on the development of senior preschool children's creativity is realized in the content of disciplines included in the interdisciplinary system, in the process of modeling problem experimental situations of interdisciplinary content in practical classes, as close as possible to real interaction with children. Further differentiated development of the axiological sphere of future ed-

⁵ Artykuł został opublikowany we współautorstwie z Ludmiłą Ishchenko i Iryną Kalynowską i ukazał się w międzynarodowym czasopiśmie „Nauka i Oświata. Science and Education” Południowoukraińskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. K. D. Uszyńskiego, Odessa 2017, nr 12/CLXV.

ucators is organized (formation of values in the field of professional interaction, creative cooperation, value attitude towards the child as a subject of professional creative interaction). The direct (motivation is formed through the experience of creative collaboration, involvement of students in joint creative activity with children as preschool educational institutions) and indirect (the university teacher creates a special environment, presents simulated events and under their influence generates necessary professional motivation in his/her students) ways of forming positive professional motivation.

Keywords: development of axiological sphere, motivation for professional activity, interdisciplinary system, active methods of teaching

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest zagadnieniu szkolenia przyszłych nauczycieli w zakresie kształtowania kreatywności dzieci w wieku przedszkolnym. Celem pracy jest przedstawienie i przetestowanie eksperymentalnej metodyki szkolenia studentów pedagogiki poprzez aktywizację ich sfery aksjologicznej w celu nauczenia ich rozwoju kreatywności dzieci w starszym wieku przedszkolnym. Proces kształtowania sfery wartości-motywacji dla tej działalności obejmował w szczególności następujące obszary badań: opracowanie metodycznych metod oddziaływania, zestawu metod i technik, zadań edukacyjnych i zawodowych mających na celu rozwijanie pozytywnej motywacji uczniów. Kształtowanie pozytywnej motywacji uczniów do działań zawodowych w zakresie rozwoju kreatywności seniorów w wieku przedszkolnym realizowane jest w treści dyscyplin włączonych do systemu interdyscyplinarnego, w procesie modelowania problemowych sytuacji doświadczalnych treści interdyscyplinarnych na zajęciach praktycznych, jak najbliżej rzeczywistych interakcji z dziećmi. Organizowany jest dalszy zróżnicowany rozwój sfery aksjologicznej przyszłych pedagogów (kształtowanie wartości w zakresie interakcji zawodowej, twórczej współpracy, wartościowego stosunku do dziecka jako podmiotu profesjonalnej interakcji twórczej). Motywacja bezpośrednia (motywacja kształtuje się poprzez doświadczenie współpracy twórczej, zaangażowanie studentów we wspólne twórcze działania z dziećmi w placówkach edukacji przedszkolnej) i pośrednia (nauczyciel akademicki tworzy specjalne

środowisko, prezentuje symulowane wydarzenia i pod ich wpływem generuje niezbędną motywację zawodową u swoich studentów) to sposoby kształtowania pozytywnej motywacji zawodowej.

Słowa kluczowe: rozwój sfery aksjologicznej, motywacja do aktywności zawodowej, system interdyscyplinarny, aktywne metody nauczania

Introduction

The training of pedagogical staff, including the preschool field is aimed at increasing their prestige and social status, providing conditions for the professional and cultural growth. Modern society creates certain objective conditions for creative manifestations of individuality, which is the structural unit of the society that is capable of creative transformations of the world.

According to N. Losieva, the educational pedagogical system as an organized socio-cultural phenomenon, exists and is supported due to a combination of historically formed, developed rules, norms, regulations that affect the behavior of teachers, students and determine the principles of their interaction⁶. Such a valuable mediation of relationships is a necessary social mechanism of self-organization. We share the scientist's opinion that the value-semantic core of the personality of a teacher with the value and semantic content of the professional society, which determined his/her professional and personal self-determination, ensures successful self-realization in the profession⁷. Besides, activity becomes meaningful for a future specialist in the process of complex dialectical unity, combination of personal and professional values. A student focuses on the movement towards values and, in accordance with them, "develops" himself/herself in the field of professional activity, forms such values and axiological qualities as a subjective orientation to creative self-realization in profession⁸.

Most scholars-axiologists (R. Prima, L. Khomich) in determining the hierarchy of values agree that a value exists by itself, regardless of whether it is perceived or not. A person defines his/her own ones. He/she does not only what he/she or the society needs. It should be noted that mod-

⁶ N.M. Losieva, *Pedagogical career in the context of teacher self-realization*, Kijów 2004, s. 242.

⁷ Tamże, s. 242.

⁸ Tamże, s. 243.

ern Ukrainian education focuses on the professional training of future teachers on an axiological basis, since the system of values of the teacher – his/her inner world – is mainly the result of his/her professional and pedagogical training at a higher educational institution⁹. According to L. Khomich, the system of values of a future teacher should be formed in the educational process of higher educational institutions: in the content of education, in teaching all disciplines at different educational levels, through the common human values (dignity, integrity, truthfulness, perfection, honesty, etc.). We believe that the axiological approach to the process of professional training should cover all its components, in particular: the goals of training should be subjected to axiological guidance; the content of training should reflect modern values of a pedagogical action; the process of professional training should be based on axiological components and subject to the laws of formation of the value sphere of the individual; technologies of professional training should stimulate the acquisition of the axiological potential of the content of education; the pedagogical values of the future teacher to characterize the position of life and be realized in a pedagogical action¹⁰.

Pedagogical orientation of a future teacher, according to I. Lutsenko is characterized, above all, by the presence of his/her interest in children, the creative approach to solving various pedagogical tasks, interest in the pedagogical profession, and the desire to be engaged in it. Pedagogical orientation greatly affects the level of current motives, increases the efficiency of a future teacher.

Under today's conditions, when a teacher is required to take an active position in the development of spiritual, humane values, the axiological attitude to a preschool child as a manifestation of the subject's activity must be fully realized in the educational process of a higher educational establishment. Therefore, the axiological approach is considered as an important component of training future teachers in the context of the formation of preschoolers' creativity, since its implementation contributes to the formation of positive motivation, conscious attitude, interest and a desire to carry out this activity.

⁹ R.M. Prima, *Formation of creative potential of the future specialist of preschool education by means of design and technological activities*, Lutsk 2015, s. 270.

¹⁰ L.O. Khomych, *The system of psychological and pedagogical training of elementary school teachers*, "Candidate's thesis", Kijów 1998, s. 271.

An analytical description of the current state of the theory of values gives grounds to substantiate the axiological approach as a methodological benchmark for the training of future educators in the framework of the formation of preschoolers' creativity, which involves the transformation of purpose, content, educational technologies and pedagogical relations.

A. Maslow notes that the motives determine the choice of the future profession by a personality. The motives for choosing occupation also include the need to realize his/her abilities, interest in a particular profession¹¹. According to E. Panko, an essential part of the positive motivation of choosing the profession of a preschool teacher, is taking interest in teaching, loving children and desire to communicate with them.

Consequently, positive motivation for the formation of children's creative individuality includes professional values, motives, interests, emotional and value attitude towards the child as a subject of professional interaction, personal skills of creativity formation.

One of the topical pedagogical conditions for the training of future educators in the context of the formation of preschoolers' creativity is the motivation of their educational and cognitive activity in a higher education institution.

Aim and Tasks

The study aims to present and test an experimental methodology for training future teachers in terms of the formation of senior preschool age children's creativity aimed at developing their value-motivational sphere within the framework of training.

The following tasks are set:

- to investigate the peculiarities of the maturity of students' motivational sphere in carrying out activities on the formation of the preschoolers' creativity (to investigate the presence of positive motivation for its formation);
- To verify the effectiveness of the methodology of increasing students' motivation for the formation of preschoolers' creativity.

¹¹ A.H. Maslow, *Motivatsiya i lichnost [Motivation and personality]*, Saint Petersburg 1999, s. 205.

Research Methods

The study involved 60 students majoring in pre-school education, who were divided into two groups: experimental (EG) and control (CG).

In order to assess the maturity of positive motivation for the development of the preschoolers' creativity in the students, we chose a motivational-value criterion with the following indicators: the presence of a positive motivation for the formation of preschool children's creativity, interest in the process of learning the methods of its formation, the value hierarchy of meaningful personal qualities of the educator for the organization of the educational process on the formation of preschool children's creativity, axiological attitude to a child as a subject of creative interaction.

Future educators with a high level of skills in the formation of the preschoolers' creativity have a steady interest in this issue and regard it as a priority for future work. They demonstrate axiological attitude to the child as a subject of creative interaction (44-47 points).

A sufficient level is peculiar for those future educators who are interested in the issue, interpreting it as a priority kind of work. Under unfavorable conditions, the axiological attitude towards the child as a subject of creative interaction is ignored by them (26-43 points).

The average level is characteristic of the teachers who show insignificant interest in the formation of children's creativity, not always choose it as a priority area of their work. Under favorable conditions of interaction, this teacher treats the child as a partner, but in difficult educational situations there can be a noticeable change in the nature of the relationship between them, in which the child's creativity cannot be developed (12-25 points).

A low level is peculiar to those teachers who do not show interest in the mentioned issue, do not choose it as a priority direction of professional activity (11 points).

Research Results

The levels of the maturity for future educator's skills for the formation of preschoolers' creativity according to the motivational-value criterion are presented in Table 1.

Table 1. Distribution of Future Educators According to the Maturity Levels of Skills for the Formation of Preschoolers' Creativity According to the Motivational - Value Criterion (in %)

No.	Indices	high		sufficient		average		low	
		EG	CG	EG	CG	EG	CG	EG	CG
1	Hierarchy of values of teacher's meaningful personal qualities for the formation of children's creativity	-	-	22,3	21,5	60,4	59,2	17,3	19,3
2	Positive motivation to form children's creativity	-	-	19	22,8	56,5	55,9	24,5	21,3
3	Interest in the formation of children's creativity	-	-	24	25,7	59	58	17	16,3
4	Axiological attitude towards a child as a subject of creative interaction	-	-	19,05	23	56	55,3	24,5	21,7
	Mean value	-	-	21,1	23,3	57,9	57,1	21	19,6

According to the results of this stage of the assessment, the high level of maturity of skills according to the value-motivational criterion was not revealed. 21,1% of the EG students and 23,3% of the CG respondents have the sufficient level. But most students (57,9% in EG and 57,1% in CG), have an average level.

The analysis of the accomplished tasks has shown that the students' structure of professional motivation is not yet complete and hierarchical. In the answers, where one indicated one or two groups of motives, business and personal motives were dominant. The imperfection of this structure affects the manifestation of a formally pedagogical focus on the formation of children's creativity. The respondents showed unsustainable interest in this issue. The low level was found in 21,0% of EG students, and 19,6% of the CG ones. These students do not have motives for this work.

The Suggested Technique

The experimental work was based on the necessity of the development of the students' positive motivation for the formation of preschoolers' creativity in their future work. Consequently, the presence of a positive motivation to form the creative individuality of senior preschool children is determined by its motivational and value factor.

The process of forming a value-motivational sphere involved the following research directions:

- selection of a set of methods and techniques, educational and professional tasks, aimed at the development of value-motivational sphere, axiological attitude to the child as a subject of professional interaction;
- designing methodical methods of influencing the development of positive motivation of students to the formation of creativity in children of senior preschool age;
- development of trainings aimed at interaction with the child, mastering the subject-subject model of interaction, creating an atmosphere of friendly creative cooperation between the educator and a child.

The formation of students' pedagogical values has become the subject of purposeful influence according to such disciplines as: Child Psychology, Preschool Pedagogy, Pedagogy of Creativity, Psychology of Creativity, Fundamentals of Fine Art with Methods of Management, and other professional techniques which are included in the interdisciplinary system. The assimilation of values in the field of professional activity for the formation of children's creativity was carried out in the process of interaction of students with teachers and with one another during classes, in independent educational and cognitive activity.

When forming positive professional motivation at this stage, the research was aimed at provoking students' preschoolers' creativity. To this end, there were two ways chosen: direct and indirect. The direct one involved the formation of motivation through the experience of creative collaboration with children. The main "educator" is a real situation of creative interaction, whose objective characteristics serve as the basis for the direct development of a new motivational attitude¹². Consequently, this way presupposed engaging students into joint process of creative interaction with children, which took place at laboratory classes held at preschool educational institutions.

The indirect way, as a preparatory one, provided for the formation of students' skills of emotionally colored intellectual selectivity of tasks, pro-

¹² L.V. Ishchenko, *Diahnostyka pidhotovlenosti maibunikh vykhovateliv do formuvannia tvorchoi indyvidualnosti starshykh doshkilnykiv. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: zb. nauk. prats Umanskoho derzh. Ped. Un-tu im. P. Tyczyny, Uman 2014, s. 130–147.*

cess and results of creative activity with children. A student adopted the system of values and professional beliefs in a specially created environment (interaction with educators in the process of creative activity, study of scientific and methodological sources with their subsequent discussion during practical classes, formation of conclusions made on the basis of solving problem pedagogical situations), and thereby laid the foundations of a new professional motivation.

In contrast to the direct way, an indirect one provided not a situation but a teacher to educate a student. In the framework of training a teacher caused the necessary professional motivation and under its influence, introduced the future educator into simulated events.

In order to activate the axiological sphere of future teachers, we used problem pedagogical situations, interdisciplinary educational problem tasks, modeling experimental situations of professional interaction with children.

The formation of positive motivation of the students for professional activities related to the formation of children's creativity was carried out in the course of mastering the disciplines that were included in the interdisciplinary system through solving problem situations. For this purpose, during practical classes we simulated experimental situations of inter-subject content, as close as possible to real interaction with children. Discussion of the position of an educator and the position of children in these situations, the search for ways out of these situations, and the ways of correcting the professional actions of the educator allowed us to show students the importance of professional pedagogical skills, aimed at forming senior preschool children's activity.

In order to develop the students' positive motivation to form preschoolers' creativity, the method of observation over children in creative activity was used. So, depending on the stage of the study, the purpose of observation changed. At the stage of knowledge formation observation served as a function of accumulation of empirical facts about the peculiarities of the formation of creativity in senior preschoolers. At the stage of the formation of value-motivational sphere it performed a function of assimilation of values in the field of professional creative interaction with children of preschool age. When forming positive motivation to carry out activity on the formation of preschoolers' creativity it revealed the emotionogenic influence of creative work on its participants. In order to make

students' observation activity positively affect their motivation, we used the following methods:

- triggering and directing necessary positive emotions to the object of observation (the situation of creative interaction between the educator and children);
- setting a task aimed at tracking the dynamics of a positive emotional state of the educator and children during creative interaction; appreciation by the teacher and students of the pedagogically appropriate professional actions and attitudes of the teacher towards the pupils detected during the observation;
- drawing the students' attention during the observation to the creative collaboration of the educator and the children to distinguish significant personality traits of the educator necessary for the formation of preschoolers' creativity;
- individual assessment of the influence of observation on the formation of an axiological attitude towards the child and a positive motivation to the issue of forming preschoolers' creativity;

The formation of the axiological sphere of future educators was due to the use of active teaching methods, among which business games of creative nature should be emphasized. With the help of business games, Different aspects of future professional activities are reproduced. At the same time, being a reproduction of the context of the professional activity in its substantive and social aspects, the course of the business game remains a pedagogical process aimed at achieving a higher level of creativity of the teacher.

Thus, in the course of experimental study, the following methods of work were used; studying and analyzing scientific and methodological sources, illustrative educational situations, modeling experimental situations with children, solving problem situations, business games, trainings, exercises, interpersonal educational tasks, individual tasks, observation for the creative activity of children, conducting a diary of observations.

Reassessment Results

In order to verify the effectiveness of the suggested technique, the initial and final (reassessment) assessments were performed.

For determining the maturity levels of future educators' skills in the formation of preschoolers' creativity, re-diagnostic methods were used¹³. The results are presented in Table 2.

Table 2. Distribution of EG and CG Students according to the Maturity Levels of Their Skills for Senior Preschoolers' Creativity Formation

Criteria	Assessments	Number of students,%							
		EG				CG			
		Maturity Levels							
		high	sufficient	average	low	high	sufficient	average	low
Motivational-value	initial	-	16,9	59,1	24	-	17,6	58,4	24
	final	35	46,2	13,9	4,9	-	26,6	56	17,4

As we can see, before the implementation of the experimental methodology the high level was not peculiar for anybody of the respondents, but after its introduction, there have been significant shifts in increasing the level of EG students' skills in the formation of children's creativity. Thus, 35% of the EG students achieved the high level. These respondents considered the formation of preschoolers' creativity as a priority direction of future professional activity. They have a strong desire to work with children in this field.

The sufficient level was found in 46,2% of students of EG and 26,6% of CG. They did not always choose this issue as a priority direction for future work. In the system of their motivational sphere, the motives for creative activity with children are poorly expressed. Most of the CG students (56,7%) have shown the average level of skills maturity, as for EG – there were 13,9% of the students with this level. 4,9% of the EG students and 17,4% of the CG respondents had no professional motives for this activity.

A comparative analysis of the results of the research after the introduction of the experimental technique proves the positive dynamics of

¹³ Tamże.

the development of the EG students' skills of the formation of children's creativity according to all indicators of the motivational-value criterion, in contrast to the students of the control group, where there were insignificant positive changes.

Conclusions

The review of psycho-pedagogical literature, the generalization of the acquired experience and the conducted experiment have made it possible to conclude that the designed technique for the development of axiological sphere of students enabled teachers of the faculty of preschool education to enhance the motivation of students to form preschool children's creativity.

The assessment of the maturity level of the students' motivational-value attitude to the formation of children's creativity was carried out with the help of diagnostic tasks, which included the evaluation of their positive motivation, interest in this process; axiological attitude to the child as a subject of creative interaction. The initial processing of the results has shown the lack of the high level of its maturity in both experimental and control groups.

The formation of students' positive motivation for the development of senior preschool children's creativity has been realized in the content of disciplines included in the interdisciplinary system in the process of simulation of problematic experimental situations of interdisciplinary content at practical classes, which were as close as possible to real interaction with children; in discussing the positions of a teacher and children in these situations; in finding ways to solve such situations, ways to correct the professional actions of an educator. A number of methods and techniques have been applied to increase their influence on the value-motivational sphere of future educators; purposeful observation over children's creative activity (short-term, long-term), diary of observations, inter-subject leaning tasks, pedagogical situations, modeling of situations of interaction with children in the process of creative activity. Thus, the suggested experimental methodology, the system of educational tasks, their sequence contributed to the actualization of the axiological sphere of future educators in the context of the formation of senior preschoolers' creativity.

2. Nowe podejście do pracy nauczyciela-wychowawcy we wczesnej edukacji¹⁴

A new approach to teacher-educator work in early childhood education

Streszczenie

Artykuł ma na celu ukazanie roli nauczyciela w obecnej zmienionej cywilizacyjnie i technologicznie rzeczywistości edukacyjnej. Oświata, wychodząc naprzeciwko zmianom współczesności, proponuje inny model kształcenia oparty na inicjatywie ucznia od najmłodszych lat. Rola nauczyciela ewoluje przede wszystkim w kierunku tworzenia środowiska motywującego, aktywizowania wychowanka za pomocą różnych nowych i nietypowych form i metod, obserwowania i doradztwa.

Słowa kluczowe: nauczyciel wczesnej edukacji, kompetencje nauczyciela, aktywna twórczość dziecka

Summary

The aim of the article is to show the role of the teacher in the current changed civilization and technological educational reality. Facing the changes of today's world, Education proposes a different model of education based on the student's initiative from an early age. The teacher's role evolves primarily towards creating a motivating environment, activating the pupil with various new and unusual forms and methods, observing and advising.

¹⁴ Artykuł jest fragmentem poradnika *Nowe podejście do pracy nauczyciela-wychowawcy. Poradnik metodyczny dla nauczycieli i studentów*, opracowanego i opublikowanego w ramach projektu *Lepiej przygotowany nauczyciel, lepiej przygotowany uczeń*, realizowanego w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Wrocławku, ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Wrocławek 2013.

Keywords: early education teacher, teacher's competences, active creativity of the child

Przemiany dokonujące się nieustannie w dzisiejszym świecie powodują konieczność dostosowania do nich nowych treści kształcenia w edukacji. Wiąże się to ze zmianą pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela oraz potrzebą innego podejścia do dziecka. Szczególnym zadaniem jest stwarzanie warunków do doświadczania podmiotowości uczniów, co jest istotne dla wyzwolenia w nich aktywności i poczucia sprawstwa jako jej następstwa.

Oświata, wychodząc naprzeciwko zmianom współczesności, proponuje inny model kształcenia oparty na inicjatywie ucznia od najmłodszych lat. Chcąc aktywnie wspomagać rozwój wychowanka i być jego przewodnikiem w poznawaniu świata i rzeczywistości, nauczyciel musi dążyć do doskonalenia podstawowych kompetencji. Wśród nich szczególnie ważne są:

- diagnozowanie osiągnięć dziecka, monitorowanie jego potrzeb, możliwości edukacyjnych;
- planowanie własnej pracy w aspekcie działań wychowanka;
- stymulowanie rozwoju dziecka;
- tworzenie takiego środowiska, które będzie przyjazne nauce i wszechstronnemu rozwojowi ze zwróceniem uwagi na indywidualizację kształcenia;
- współpraca ze środowiskiem dziecka, zarówno rodzinnym, jak i lokalnym;
- refleksja i ocena własnej praktyki w kontekście jej efektywności¹⁵.

Nauczyciel kompetentny to osoba kreatywna, poszukująca, odchodząca od podającego sposobu przekazywania wiedzy. A zatem zmienia się jego rola, która ewoluuje przede wszystkim w kierunku tworzenia środowiska motywującego, aktywizowania wychowanka za pomocą różnych nowych i nietypowych form i metod, obserwowania i doradztwa. Powoduje to również, że zajęcia takiego wychowawcy są ciekawe, niestandardowe, co ma szczególnie duże znaczenie w przypadku małych dzieci, którym trudno jest skoncentrować się przez dłuższy czas. Ten brak umiejętności skupienia u maluchów powoduje, że trzeba być cały czas przygotowanym

¹⁵ A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1999, s. 58.

na zmianę form pracy, z uwagi na szybkie znudzenie i domaganie się nowych bodźców.

Warto też zwrócić uwagę na kompetencje interpersonalne, szczególnie ważne w pracy z dziećmi. Według B. Surmy składają się na nie wiedza i umiejętności w zakresie prawidłowej komunikacji z dziećmi, ich rodzicami i personelem przedszkola. Wynikają one z cech osobowościowych nauczyciela: jego cierpliwości, otwartości, opiekuńczości, poczucia humoru, opanowania, empatii¹⁶. To od wychowawcy zależeć będzie atmosfera, jaką stworzy w swojej grupie przedszkolnej czy klasie. Dziecko nie może bać się nauczyciela ani mieć poczucia, że nie jest w stanie sprostać jego wymaganiom. Zastraszony przedszkolak czy uczeń nie będzie wykazywał się inicjatywą, ponieważ jego naturalna aktywność zostanie stłumiona.

Trzeba też mieć na uwadze fakt, że małe dziecko silnie identyfikuje się z osobą swojego wychowawcy. Najczęściej jest on dla niego autorytetem we wszystkich działaniach. Dlatego wychowanek będzie naśladował nauczyciela i wiele spraw odbierał przez pryzmat jego ocen i opinii. To zaufanie można wykorzystać dla kształtowania postawy twórczej, „zarażając” dziecko dobrym przykładem twórczego działania, dodatkowo dostarczając maluchowi stale nowych podniet i motywacji. Ale równocześnie trzeba pamiętać, że nie należy dzieciom narzucać własnych koncepcji ani skłaniać do powielania pomysłów, ponieważ każde z nich jest niepowtarzalną indywidualnością, która ma własne pomysły realizacji¹⁷.

Jak wspomniano wyżej, rola nauczyciela zmienia się z dominującej na współuczestniczącą. Nauczyciel staje się bardziej doradcą, konsultantem, inspiratorem działań dziecięcych. Należy jednak pamiętać, że w przypadku przedszkolaków niemożliwym jest całkowite przekazanie roli inicjatora dzieciom. Są one zbyt małe, aby mogły pozostać bez kontroli, a poza tym nie poradzą sobie w sprawach organizacyjnych. Chodzi jednak o to, żeby udział nauczyciela nie był zbyt dużą ingerencją, ale powinien być tak zorganizowany, aby to dzieci miały świadomość, że są głównymi decydentami i sprawcami kolejnych działań.

¹⁶ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2013, s. 164.

¹⁷ R. Brzezińska, G. Obrębska, *Metoda projektów w pracy nauczyciela przedszkola*, Włocławek 2013, s. 14.

Nie sposób też zapomnieć o roli nauczyciela w zakresie współpracy z rodzicami. To na nim spoczywa główny ciężar, aby zaktywizować rodziców do uczestnictwa w edukacji dziecka. Pamiętajmy o tym, że prowadzenie jakichkolwiek działań w przedszkolu czy w szkole bez udziału rodziców jest niemożliwe. To oni są główną siłą sprawczą, która decyduje o wychowaniu dziecka i kierunku jego kształcenia, natomiast nauczyciel ma pełnić funkcję wspierającą rodziców w ich oddziaływaniach. Przede wszystkim powinien stworzyć atmosferę przyjaźni i zaufania już od początku kontaktów, dlatego ważne jest dobre rozpoznanie środowiska, z którym się będzie pracowało.

Nauczyciel powinien zadbać również o różnorodność kontaktów z rodzicami. Oprócz zebrań ogólnych i klasowych warto poświęcić czas na spotkania indywidualne, które pomogą nam lepiej poznać naszego wychowanka. Dobrą formą jest także organizacja spotkań, najlepiej warsztatowych, w celu podnoszenia poziomu wiedzy pedagogicznej rodziców, którzy niejednokrotnie nie radzą sobie z różnymi sytuacjami problemowymi u swoich dzieci i oczekują pomocy od nauczyciela jako osoby przygotowanej do pokonywania przeszkód.

Warto też organizować lekcje otwarte, podczas których rodzice będą mieli możliwość obserwacji własnego dziecka na tle grupy, co może sprzyjać zauważeniu szczególnych zdolności czy dysfunkcji. Wszystkie uroczystości czy imprezy w grupie również powinny odbywać się przy czynnym udziale rodziców. Z wielką radością i dumą oglądają oni występy swoich dzieci, co może potem skutkować aktywnym włączaniem się w ich organizację.

Współczesna psychologia zwraca szczególną uwagę na rolę aktywności dziecka jako jednej z podstawowych potrzeb psychicznych, bez której zaspokojenia prawidłowy rozwój istoty ludzkiej jest niemożliwy. Trzeba jednak przypomnieć, że problematyka uaktywnienia ucznia nie jest odkryciem naszego wieku. Podkreślał to już Jan Jakub Rousseau w swojej naturalistycznej koncepcji, która następnie była kontynuowana przez Jana Henryka Pestalozziego. Impuls do działań reformatorskich, które miały na celu zerwanie z tradycyjnym (czytaj: schematycznym, sformalizowanym) przekazem wiedzy, dał John Dewey. Przy uniwersytecie w Chicago stworzył eksperymentalną szkołę ćwiczeń, w której zrezygnowano z systemu klasowego, a główny akcent położono na rozwój aktywności dzieci, przy ograniczeniu roli nauczyciela do doradcy i obserwatora. Kon-

cepcja progresywizmu Deweya szybko przepłynęła morze i zawitała do Europy, pod hasłem „Nowego Wychowania”. Już w 1900 roku szwedzka pisarka Ellen Key ogłosiła wiek XX stuleciem dziecka. Pisała: „Epoka nasza domaga się osobowości, ale będzie się ich domagać daremnie, póki nie damy dzieciom żyć i kształcić się jako indywidualnym jednostkom, póki im nie pozwolimy mieć własnej woli, myśleć własnymi myślami, dorabiać się własnych umiejętności i formułować własnych sądów – słowem, póki nie przestaniemy w szkołach dusić i tłumić surowego materiału indywidualności, których potem nadaremnie poszukujemy w życiu”¹⁸.

Nowy nurt pedagogiczny, stawiający na pądocentryzm i aktywizm, spowodował powstanie różnorodnych eksperymentów oświatowych. Była to m.in. metoda ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly’ego w Brukseli, szkoła Heleny Parkhurst w Dalton, szkoła waldorfska Rudolfa Steinera, plan jenajski Petera Petersena, Szkoła Winnetki Carletona Wolseya Washburna, nowoczesna szkoła francuska Celestyna Freineta, model domów dziecięcych Marii Montessori czy wolna szkoła Summerhill Alexandra Neilla, istniejąca do dzisiaj.

Obecnie, w dobie rewolucji naukowo-technicznej i cywilizacyjnej, hasła aktywności ucznia jako naturalnej tendencji rozwojowej są szczególnie ważne. Chodzi o przygotowanie wychowanka do samodzielnej pracy, a w konsekwencji o przysposobienie do życia.

Problem kierowania aktywnością dzieci nabiera szczególnego znaczenia w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Okres przedszkolny, trwający od trzeciego do szóstego, siódmego roku życia, nazywany jest „złotym wiekiem” rozwoju dziecka. Oznacza to, że wówczas dokonuje się intensywny proces dojrzewania organizmu we wszystkich sferach życia. Rozwój ten jest determinowany przez wiele elementów kształtujących tożsamość i indywidualność dziecka, a zwłaszcza przez: czynniki genetyczne, środowisko i jego styl wychowania, proces kształcenia, a także aktywność własną jednostki¹⁹.

Maurice Debesse, który dokonał podziału etapów wychowania, pisze, że od szóstego roku życia człowieka rozpoczyna się wiek szkolny, zwany też wiekiem rozumu, wiedzy, wiekiem społecznym i wiekiem aktywności. Dziecko jest wówczas niezwykle chłonne, pod warunkiem że będzie zain-

¹⁸ E. Key, *Stulecie Dziecka*, przeł. I. Moszczeńska, Warszawa 2005, s. 134–135.

¹⁹ R. Brzezińska, G. Obrębska, dz. cyt., s. 6.

teresowane daną dziedziną i stworzy mu się sprzyjające okoliczności do twórczego i samodzielnego rozwoju.

„Uczeń lubi działać. Jego aktywność świadczy o wzmożonej sile, o dużej witalności i o adaptacji do świata przedmiotów. Jest to aktywność urozmaicona, praktyczna (...)”²⁰.

Według J. Karbowniczek zasada aktywności jest jedną z najważniejszych norm w procesie edukacji dziecka. Uwidacznia się w myśleniu, odkrywaniu, przeżywaniu i działaniu, decydując o skuteczności wychowania w każdej dziedzinie: społeczno-moralnej, zdrowotnej, umysłowej, estetycznej. To dzięki niej dziecko przejawia inicjatywę, motywację, pasję odkrywania i twórczą działalność²¹.

Kierowanie twórczą aktywnością dziecka we wczesnej edukacji jest procesem niezwykle trudnym. Do tego potrzebny jest kreatywny nauczyciel, dysponujący bogatym warsztatem merytorycznym i metodycznym, i potrafiący wykorzystać różne metody do stymulowania aktywności dziecka.

W obecnej rzeczywistości oświatowej podkreśla się zmianę jakości roli nauczyciela, który w dobie wzrostu znaczenia edukacji powinien być przygotowany do pełnienia zupełnie nowych zadań. Musi być zatem nie tylko dydaktykiem, ale i organizatorem procesu edukacyjnego, wychowawcą, diagnostykiem, innowatorem. Potrzebny jest zatem twórczy i zaangażowany nauczyciel, który nie boi się wyzwań i ma pomysł na edukację odbiegającą od standardów i nudy, edukację, która przygotowuje dzieci do uczestnictwa w warunkach zmiany.

²⁰ M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1996, s. 69.

²¹ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, dz. cyt., s. 288–289.

3. „Grzechy główne” wychowania dziecka w ponowoczesnej rodzinie w opinii nauczycieli przedszkolnych i szkolnych²² *“Deadly Sins” of child upbringing in a postmodern family, in the view of kindergarten and school teachers*

Streszczenie

Artykuł ma na celu ukazanie roli rodziny i jej zmian dokonujących się w ponowoczesnym świecie. Przedstawia opinie nauczycieli przedszkoli i szkół na temat (nie)przygotowania rodziców do roli świadomego rodzicielstwa. Nauczyciele, w toku dyskusji grupowej, przedstawiają najczęstsze błędy wychowawcze popełniane przez rodziców, wśród których na pierwszym miejscu plasuje się brak czasu dla dziecka. Aby przezwyciężyć istniejący kryzys rodziny, zachodzi potrzeba kształtowania rodzicielskich kompetencji. Działania takie powinny odbywać się w toku edukacji do życia w rodzinie, realizowanej w sposób długofalowy i systematyczny już od najmłodszych lat.

Słowa kluczowe: rodzina, problemy wychowawcze, ponowoczesność, nauczyciele, dyskusja grupowa

Summary

The following paper is aimed at presenting the role of a family and changes within our postmodern world. We expose the opinions of kindergarten and school teachers on the issue of un(prepared) parents for their

²² Artykuł opublikowany został w książce *Rodzina wobec globalnej zmiany cywilizacyjno-medialnej*, R. Brzezińska (red.), Włocławek 2017.

role of a mindful parenthood. The teachers, in progress of group discussion, illustrate the most frequent upbringing mistakes committed by parents, among which the major one is having no time for children. In order to overcome the existing family crisis, there is an urgent need for building up a set of parenting expertise. Such activities should be held during the course of educating for family life, which should be realized in highly systematic and long-range way from a young age.

Keywords: family, behavior problems, postmodernity, teachers, group discussion

Wprowadzenie

Współczesne dzieci żyją w bardzo trudnym dla siebie świecie. Dziśjsze tempo postępu technicznego i przemian społecznych powoduje, że wiele osób ma problem z przystosowaniem się, nie może nadążyć za zmieniającym się światem. Wśród tej grupy największe konsekwencje przeobrażeń cywilizacyjnych ponoszą dzieci, które świat zmusza do szybszego rozwoju, aniżeli przewiduje to ich zegar biologiczny. Jak zauważa Sue Palmer, „w naszej globalnej kulturze, w której obywatele są zdrowsi, zamożniejsi i bardziej uprzywilejowani niż kiedykolwiek w historii, dzieci z roku na rok stają się coraz bardziej nieszczęśliwe. Od markotnych i niezadowolonych, po depresyjne i dysfunkcyjne. Rośnie nam pokolenie, które nie kocha niczego poza swoimi problemami z nastawieniem do świata”²³.

Co jest powodem takiego stanu rzeczy? Otóż zmiany w ponowoczesnym świecie wymusiły niejako inny model funkcjonowania społecznego rodziny. Ponowoczesność świata można rozumieć jako proces radykalnych zmian istniejących norm i wartości regulujących od wieków byt ludzki i zasady współżycia, a przechodzących dziś zaawansowany kryzys²⁴. Jego główne cechy to malejąca ilość czasu poświęconego dziecku, kultura głównie konsumencka (nadrzędnym sensem życia stają się wartości materialne), bierny model wypoczynku, szybsze, niejako wymuszone

²³ S. Palmer, *Toksyczne dzieciństwo. Jak współczesny świat krzywdzi nasze dzieci i co możemy zrobić, aby temu zapobiec*, Wrocław 2006, s. 8.

²⁴ Z. Baumann, *Ponowoczesność*, w: *Słownik społeczny*, B. Szlachta (red.), Kraków 2004, s. 903.

dojrzewanie dzieci i nieograniczony dostęp do wszelkich technik multimedialnych, które coraz częściej zastępują bezpośrednią komunikację międzyludzką. Ten model wskazuje na zmiany, które dokonały się w strukturze rodziny. Według K. Slany dzisiaj dokonuje się przejście rodziny „od »epoki klanów, rodów«, poprzez »epokę rodziny« do »epoki indywidualizmu«, która jest cechą charakterystyczną nowoczesności i początkiem rozerwania ekonomicznej wspólnoty rodzinnej”²⁵.

Wydaje się, że zmiany w strukturze dotyczą nie tylko ekonomicznych przeobrażeń. W dobie ciągłej rywalizacji o miejsca pracy, rozwoju zawodowego, wyścigu po sukces wielu współczesnych rodziców podchodzi do wychowania dziecka w sposób komercyjny. Ogranicza zaspokajanie potrzeb do spełniania jego zachcianek natury materialnej, często traktując to jako rekompensatę za brak czasu. Obok fizycznych potrzeb pozostaje jednak inny, ważniejszy i niezagospodarowany obszar w życiu małego człowieka, jakim jest sfera emocjonalno-społeczna. Domaga się ona wypełnienia tej pustki przede wszystkim za pomocą bezwzględного zainteresowania dzieckiem i jego problemami oraz poświęcenia mu czasu. Ale czy tak jest w rzeczywistości? Wydaje się, że u współczesnych dzieci występuje syndrom osamotnienia. Termin ten wymaga odróżnienia zakresu treści w stosunku do pojęcia samotności, gdyż często używane są one synonimicznie. Według J. Szczepańskiego samotność jest określonym stanem psychicznym, który oznacza wyłączenie obcowanie ze sobą i koncentrowanie się tylko na swoich problemach. Charakteryzuje się brakiem kontaktu i więzi społecznych z innymi ludźmi. Samotność jest często doświadczeniem negatywnym, ale może być również poszukiwana świadomie, kiedy np. sprzyja potrzebie realizowania się, tworzenia, wykonywania charakterystycznego rodzaju pracy²⁶. Autor uważa, że o ile samotność często jest wybierana przez człowieka w sposób świadomy, to przy zjawisku osamotnienia wprost przeciwnie, nie występuje tutaj celowy wybór. Uczucie osamotnienia następuje, kiedy kontakty z innymi ulegają poważnemu ograniczeniu bądź zanikowi, kiedy człowiek ma wrażenie, że nikomu na nim nie zależy, a w otoczeniu traktowany jest instrumentalnie²⁷.

²⁵ K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002, s. 53–54.

²⁶ J. Szczepański, 1980, cyt. za: J. Izdebska, *Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej*, w: *Pedagogika opiekuńcza: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, W. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), Gdańsk 2008, s. 360.

²⁷ Tamże.

Wydaje się, że to zjawisko nie powinno dotyczyć dzieci wychowywanych w rodzinach. Przecież rodzina „stanowi duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki”²⁸. W myśl powyższej, socjologicznej definicji, koncentrującej się na charakterze więzi w rodzinie, grupa ta tworzy zatem wspólnotę, w której razem przeżywa się problemy, kształtuje osobowość, utrwała określony system wartości i postaw, rozwija system emocjonalny i społeczny. A jednak coraz częściej problem osamotnienia dotyczy dzieci nie tylko z rodzin patologicznych. Powstaje więc pytanie: czy dziecko, które ma rodziców, rodzeństwo, a jednak jest pozostawione samo sobie, nie ma z kim porozmawiać o swoich sprawach, nie ma wsparcia w często trudnych dla niego sytuacjach, będzie rozwijało się w sposób prawidłowy? Dziecko jest psychicznie niedojrzałe, aby mogło poradzić sobie z piętrzącymi się trudnościami. Rozwój fizyczny nie idzie w parze z rozwojem emocjonalnym, społecznym, kognitywnym. Takie dojrzewanie wymaga odpowiedniego czasu, a wszelkie próby jego przyspieszenia powodują zachowania antyspołeczne i problemy ze zdrowiem psychicznym. Według Amerykańskiego Stowarzyszenia Psychologicznego obecnie jedno dziecko na pięcioro ma problemy ze zdrowiem psychicznym, a Światowa Organizacja Zdrowia przewidywała, że do roku 2020 wzrośnie u dzieci liczba zaburzeń neuropsychiatrycznych o 50% w porównaniu z liczbą innych problemów zdrowotnych²⁹.

Coraz częściej zdarza się, że dziecko, nie mając oparcia w rodzinie, szuka substytutów, które pozornie wydają się pomocą i wyjściem z sytuacji. Według H. Kwiatkowskiej „ten aksjologiczny obszar wychowania nie znosi pustki, jest szybko zagospodarowywany konkurencyjnymi wartościami, często antywartościami”³⁰.

Niekiedy są to używki, niekiedy media, zwłaszcza Internet, który jest namiastką życia społecznego; wreszcie może to być uczestnictwo w grupach przestępczych czy subkulturach, gdzie jest się zauważanym i akceptowanym. Zdaniem autorki zabudowują one przestrzeń pedagogiczną opuszczonej przez dorosłych, pełniąc funkcję „samoobsługi pedagogicznej”³¹.

²⁸ F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 31.

²⁹ S. Palmer, *Toksyczne dzieciństwo...*, s. 8.

³⁰ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 123.

³¹ Tamże.

Refleksja nad współczesnym modelem wychowania skłania do zastanowienia się nad rolą rodziny i zmieniającym się w niej obrazem dzieciństwa w dobie globalnej transformacji cywilizacyjno-medialnej.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem badań było poznanie opinii nauczycieli na temat problemów w sprawowaniu funkcji wychowywania dzieci przez rodziców, na podstawie własnych doświadczeń z pracy zawodowej. Wyróżniony cel badań stał się podstawą do sformułowania następujących pytań badawczych:

1. Jak nauczyciele oceniają współpracę z rodzicami w swojej placówce?
2. Które doświadczenia z codziennych kontaktów i współpracy z rodzicami i ich dziećmi nauczyciele uznają za ważne/kluczowe w procesie wychowawczym? Jak postrzegają proces wychowawczy realizowany przez rodziców?
3. Które doświadczenia nauczycieli są wspólne, a które specyficzne, środowiskowe? Czy miejsce pracy i typ placówki stanowią determinanty je wyznaczające?

Do przeprowadzenia badań zastosowałam podejście jakościowe, co pozwoliło na szersze i bardziej głębokie potraktowanie powyższych problemów i stało się pomocne przy formułowaniu wniosków. Chcąc przedstawić opinie nauczycieli doświadczane w toku pracy zawodowej, a także w kontekście interpretacji znaczeń, jakie nauczyciele nadają tym doświadczeniom, u podstaw badań przyjąłam założenie, że wiedza o interesującym mnie zjawisku jest społecznie konstruowana oraz interpretowana w obrębie społeczności, w której żyją i działają. Dlatego spośród badań jakościowych wykorzystałam metodę interpretacji dokumentarnej, wywodzącej się z prakseologicznej teorii wiedzy społecznej i praktyki badawczej K. Mannheima, zakładającej, że proces nabywania i konstruowania wiedzy odbywa się poprzez doświadczenie i działanie³². Według R. Bohnsacka dokumentarna interpretacja obejmuje zarówno strukturę procesu, czyli „sposób, jak przebiegają komunikatywne działania”, jak i *modus operandi*, czyli „sposób, jak przebiegają praktyczne procesy konstruowania

³² S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia...*, s. 11.

rzeczywistości”³³. Jako metoda interpretacji codzienności będzie miała duże znaczenie w analizie doświadczania procesów społecznych, które rozgrywają się w czasie, przestrzeni i relacjach.

Do rekonstrukcji doświadczeń nauczycieli, w moim przekonaniu, zasadnym było użycie jednej z technik metody dokumentarnej, jaką jest dyskusja grupowa. Zależało mi bowiem na skupieniu się na doświadczeniach nauczycieli w codziennym byciu w świecie dziecka, na odkryciu sytuacji i czynników warunkujących prawidłowości i nieprawidłowości w relacjach z wychowankiem i jego rodzicami.

W dyskusjach grupowych wzięły udział 32 osoby, dobrane na zasadzie koniunkcji i dystynkcji. Wywiady zostały przeprowadzone wśród nauczycieli – słuchaczy studiów podyplomowych Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku i Toruńskiej Szkoły Wyższej, którzy rekrutują się z całego województwa kujawsko-pomorskiego. Nauczyciele zostali podzieleni na cztery grupy, zgodnie z różnymi środowiskami pracy: dziesięcioro nauczycieli z przedszkoli miejskich, siedmioro nauczycieli z przedszkoli wiejskich, dziesięcioro nauczycieli ze szkół miejskich i pięcioro nauczycieli ze szkół wiejskich. Podział ten zastosowano ze względu na specyfikę środowiska lokalnego i typ placówki, w której nauczyciele przeżywają swoją codzienność, co może stanowić ciekawy czynnik różnicujący w badaniu doświadczeń pomiędzy poszczególnymi grupami.

Każda z grup otrzymała to samo pytanie otwierające: „Jak układa się Państwu współpraca z rodzicami uczniów z Waszej placówki? Jakie są Państwa opinie o dzisiejszej roli domu w wychowaniu dziecka, jakie towarzyszą temu trudności, przeżycia, emocje, z którymi spotykają się Państwo na co dzień w swojej pracy?”.

Moja rola podczas trwania dyskusji sprowadzała się głównie do aktywnego słuchania. Starłam się nie ingerować w dyskusję, pozwalając grupie na swobodny tok w konstruowaniu wypowiedzi. Po zakończeniu nastąpiła faza pytań zewnętrznych jako uzupełnienie niektórych problemów oraz faza dyrektywna, w której zaakcentowano najważniejsze problemy i sprostowano pewne niejasne wypowiedzi.

Ustne narracje badanych najpierw zostały nagrane, a następnie dokonano ich transkrypcji. Pozwoliło to skoncentrować się na wybranym aspekcie doświadczeń zawodowych dotyczących problemów wycho-

³³ Tamże, s. 25.

wawczych dzieci w placówkach oświatowych. Imiona nauczycieli biorących udział w wywiadach zostały zastąpione inicjałami.

Analiza wyników badań

Analiza wyników badań pozwoliła stwierdzić, że generalnie w badanych placówkach panują dobre lub poprawne relacje z rodzicami, gdyż instytucje są nastawione na edukację z partnerskim udziałem rodziców. Świadczą o tym wypowiedzi nauczycieli, m.in.:

„Bardzo ważny jest kontakt z rodzicami, współpraca, komunikacja, dzięki tej współpracy, komunikacji można wiele dobrego zdziałać dla dzieci” (nauczycielka z przedszkola na wsi).

Te dobre relacje nie oznaczają jednak stałej i systematycznej współpracy z rodzicami. Zdaniem badanych niewielki procent rodziców angażuje się chętnie i często w działania placówki, pozostali ograniczają się do pobytu jeden-dwa razy w roku na zebraniach z rodzicami. Jedna z nauczycielek pisze:

„Jeśli są podejmowane jakieś takie ogólne działania, jakieś imprezy robimy, to odczuwamy, że rodzice za dużo nie chcą od siebie dać, ani się angażować” (nauczycielka z przedszkola w mieście).

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że to raczej oni zabiegają o kontakt z rodzicami:

„Czasami odnoszę wrażenie, że to nam najbardziej zależy na dobrych wynikach w nauce ucznia, na jego wychowaniu, a rodzice jakby się nie poczuwają do odpowiedzialności i robią wszystko, żeby jak najmniej uczestniczyć w życiu szkoły” (nauczyciel ze szkoły w mieście).

Trudno w tym momencie mówić o współpracy, która powinna opierać się na wspólnych celach i działaniach, na wzajemnym zaufaniu, na wymianie informacji. Rodzice często nie są świadomi, że stała komunikacja z nauczycielem, który bierze współodpowiedzialność za edukację i wychowanie, ma na celu dobro ich dziecka. Dla usprawnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej nie wystarczą dwa spotkania w roku. Niestety, istnieje dziś wiele przeszkód, które utrudniają tę współpracę.

„Generalnie chodzi o to, że stajemy się społeczeństwem wygodnym, zapracowanym, roszczeniowym, co nie sprzyja współpracy z rodzicami” – mówi jedna z nauczycielek (szkoła na wsi).

Dochodzimy tu zatem do najważniejszego problemu we współczesnym wychowaniu, jakim jest deficyt czasu, bowiem w dzisiejszym świecie czas stał się towarem poszukiwanym. Priorytetowym obszarem w wielu rodzinach jest praca i często związana z nią kariera zawodowa, która „kradnie” czas potrzebny na uczestnictwo w życiu dziecka i powoduje zaniedbywanie powinności rodzicielskich. Nauczyciele wypowiadają się w następujący sposób:

„Mamy dużo rodziców, którzy pędzą za karierą i są zabiegani i nie mają czasu dla tych dzieci” (nauczycielka, szkoła w mieście).

„Rodzice są nieobecni po prostu całe tygodnie, jest trudno cokolwiek wypracować, bo nie mają czasu ani siły dla tych dzieci” (nauczycielka, przedszkole w mieście).

Z analiz OECD z 2016 roku wynika, że pod względem odsetka osób pracujących dłużej niż 50 godzin w tygodniu Polska zajmuje 22. miejsce spośród badanych 38 krajów, natomiast pod względem ilości czasu, którego Polacy nie spędzają w pracy, zajmujemy 30. miejsce. Prawie wszyscy ojcowie, którzy są w wieku tworzenia i rozwoju rodziny (20-39 lat), pracują ponad 40 godzin tygodniowo, czyli dłużej, niż wynika to z Kodeksu pracy. Tak intensywnie angażuje się też w pracę ponad połowa matek posiadających dziecko przed ukończeniem pierwszego roku życia. Trudności w godzeniu życia zawodowego z opieką i wychowaniem dzieci w rodzinie stwarza także mało elastyczna organizacja pracy, gdyż możliwość zmiany godzin rozpoczęcia i kończenia pracy ze względów rodzinnych wskazuje tylko 21% Polaków posiadających małe dzieci³⁴.

Zdaniem A. Nalaskowskiego ten brak czasu stał się „ikoną naszej współczesności”, choć według autora jest „niezależny od stopnia posiadania”³⁵. Nie ma czasu zarówno osoba, która pracuje, gdyż musi zarabiać na rodzinę, jak i bezrobotna, gdyż jest zajęta szukaniem pracy³⁶. Wydaje się, że czasami określenie to jest nadużywane. Zdaniem nauczycieli biorących udział w dyskusji nierzadko jest wymówką dla rodzica, gdyż wygodniej jest po „ciężkiej” pracy usiąść przed telewizorem, zamiast porozmawiać z dzieckiem o jego problemach. Rodzice nie zdają sobie sprawy, że jakość życia dziecka nie zależy od zaspokajania jego wszystkich zachcianek czy od bo-

³⁴ *Dzieci się liczą. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, Fundacja „Dajemy dzieciom siłę”, Warszawa 2017, s. 61–62.

³⁵ A. Nalaskowski, *Edukacja. Korzenie–źródła–narracje*, Kraków 2017, s. 28.

³⁶ Tamże.

gactwa, ale od poświęconego mu czasu, ich obecności, co sprzyja tworzeniu więzi rodzinnych i zapewnia poczucie bezpieczeństwa.

Brak czasu dla dziecka generuje kolejny problem, jakim jest zrzucanie odpowiedzialności za jego wychowanie na placówki oświatowe. Doskonale ilustruje to zagadnienie fragment wywiadu grupowego z nauczycielkami z przedszkoli wiejskich:

„J: Ja może będę tu niesprawiedliwa i taka surowa, ale wydaje mi się że niektórzy odpowiedzialni właściciele psów więcej zajmują się wychowaniem i ułożeniem tego psa, niż rodzice wychowaniem własnych dzieci. Sychologia totalna. Pójdzie do przedszkola, to się nauczy, pójdzie do przedszkola, to powiedzą, jak ma to robić. A gdzie jest rodzic w tym wszystkim?

Grupa: Dokładnie, właśnie, zgadza się.

J: Ubrać ładnie, odebrać dziecko, iść z tatusiem do kościółka, pokazać się, jesteśmy wzorową rodziną, wracamy. Ale najlepiej przyprowadzić dziecko o 6 i odebrać je do spania.

M: Ja może powiem tutaj, zauważyłam taką zależność, że czym młodsze dzieci, czym bardziej rodzice sobie wychowawczo nie radzą, tym więcej czasu te dzieci spędzają w przedszkolach.

J: Właśnie. Przedszkole czynne do 16, a ona przychodzi 16.30, a dziecko od 6 rano w przedszkolu. I wtedy: ojeju, naprawdę już jest po 16? Ja nie wiedziałam. Albo mama niepracująca, a przerwy świąteczne itd. dziecko spędza w przedszkolu.

Grupa (ożywiona dyskusja): To jest przykre, okropność, no właśnie.

M: Właśnie w niepublicznych przedszkolach w Wigilię, między świętami, zawsze się pracuje, dlatego, że ci rodzice zwyczajnie nie wykazują chęci, nie chcą.

Grupa: Właśnie, nie chcą, najlepiej zostawić na święta.

M: Dokładnie. Jakby była taka możliwość, byłyby dyżury, dzieci by zostawały na święta.

W: U nas się pytają rodzice, czy pracujemy 1 stycznia, bo oni będą po balu.

Grupa (śmiech): Trzeba odespać, myślał tylko o sobie, tak, nie mają czasu dla dziecka”.

Podobne przykłady podają nauczyciele z innych grup dyskusyjnych. Wydaje się, że rodzice są nieświadomi faktu, że to oni powinni zajmować się procesem wychowawczym swojego dziecka. Przedszkole czy szkoła mają natomiast wspierać rodziców w procesie wychowania. Jedna z nauczycielek mówi:

„Odnoszę wrażenie, że z roku na rok rodzice coraz bardziej wycofują się z życia szkoły, a stają się coraz bardziej roszczeniowi. Uważają, że szkoła wychowa im dzieci i jeszcze się nimi zajmie od rana do wieczora, bo przecież nauczyciele mają za to płacone” (nauczycielka szkoły na wsi).

Powyższe dyskusje nauczycieli wykazały, że zagadnienie przetrwania odpowiedzialności za wychowanie na przedszkole/szkole występuje we wszystkich środowiskach i nie ma znaczenia miejsce zamieszkania. Kiedyś wieś była środowiskiem, w którym istniał tradycyjny model wychowania, a rodzice pracowali na miejscu, w gospodarstwie. Obecnie wielu rodziców mieszkających na wsi dojeżdża do pracy w mieście; niektórzy wprawdzie przeprowadzili się na wieś, ale pracują w mieście, zatem tutaj także występuje problem braku czasu. Nauczyciele z większym stażem z przedszkoli/szkół wiejskich podkreślali w dyskusjach, że kiedyś rodzice bardziej cenili sobie współpracę ze szkołą.

Problem zrzucania odpowiedzialności za wychowanie wiąże się także z kolejnym zagadnieniem, jakim jest opisane przez H. Zeiher „wychowanie wyspowe”. Odnosi się ono do edukacyjnej wędrówki dziecka od instytucji do instytucji, co można porównać do skakania z wyspy na wyspę³⁷. W tym modelu wychowania dziecko po powrocie z przedszkola/szkoły przechodzi do innych placówek po dalszą edukację w postaci zajęć z języków obcych, pływania, muzyki, rysunków, zajęć sportowych. Nie byłoby w tym nic dziwnego, gdyby nie fakt, że zbyt wysokie aspiracje niektórych rodziców powodują, że niektóre dzieci mają zaprogramowany dzień od rana do wieczora i w rezultacie przez cały tydzień przebywają poza domem. Takie dziecko nie ma już czasu na bezpośredni kontakt z rodzicami, rówieśnikami, ponieważ po powrocie z kolejnych zajęć jest zbyt zmęczone. Jedna z nauczycielek mówi:

„Niektóre dzieci spędzają u nas praktycznie cały dzień w przedszkolu, od rana do nocy. Rodzice zapisują je na wszystkie dodatkowe zajęcia, tak że my praktycznie te dzieci wychowujemy. Rodzice zajmują się wieczorem, kiedy dzieci idą już spać, bo są zmęczone, i w weekendy” (nauczycielka z przedszkola w mieście).

Ten model funkcjonowania charakterystyczny jest dla rodziców, którzy często mają własne, niespełnione ambicje z młodości, albo przekonanych o potrzebie ciągłej stymulacji intelektualnej dziecka od najmłodszych lat,

³⁷ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo – obszary znane i nieznanne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 3–4, s. 87–88.

aby poradziło sobie we współczesnym świecie. Łączy się z wychowaniem skomercjonalizowanym, zakładającym, że dziecko trzeba stale stymulować, bo jest skazane na sukces i za wszelką cenę musi ten sukces osiągnąć. „Uznanie efektywności jako nadrzędnego atrybutu wychowania sprawia, że ma być ono opłacalne, że nie może przynosić strat. W tym znaczeniu wychowanie jest inwestycją, która przynosi profity i która się zwraca”³⁸.

Gorzej kiedy sukces nie chce nastąpić, gdyż dziecko ani biologicznie, ani psychicznie nie jest do niego przygotowane. Często rozczarowanie rodziców, którzy dają do zrozumienia, że dziecko nie spełnia ich oczekiwań, może być powodem jego depresji, fobii szkolnych, ucieczki z domu czy innych patologicznych zachowań.

Analiza wyników badań wykazała, że powyższy problem dotyczy szczególnie dzieci miejskich, a zwłaszcza uczęszczających do szkół niepublicznych. Nauczyciele z tych szkół podkreślali w dyskusjach szczególne obciążenie ich uczniów dodatkowymi zajęciami. Jeden z nich mówi:

„Teraz, jak tylko rodziców na to stać, mnóstwo dzieci korzysta z korepetycji z jednego, dwóch, czasem wielu przedmiotów. I to bez względu na to, czy to podstawówka, czy liceum. Sam miałem do czynienia z uczniami, gdzie 100% klasy miało korepetycje i to zarówno w szkole publicznej czy niepublicznej. A w tych szkołach niepublicznych to z dwóch, trzech przedmiotów” (nauczyciel, szkoła niepubliczna w mieście).

W dyskusjach niektórzy nauczyciele podkreślali, że niestety wielu rodziców jest przekonanych o nieodzowności stosowania korepetycji, aby dziecko trafiło do lepszego liceum, lepiej zdało maturę czy dostało się na wymarzony kierunek studiów, co skutkuje zagospodarowaniem mu całego tygodnia i przeciążeniem zajęciami.

W mniejszym stopniu problem ten dotyczy wsi. Najprawdopodobniej wiąże się to z brakiem specjalistów na miejscu i koniecznością dojazdów na zajęcia do miasta.

Kolejne zagadnienie, które pojawia się jako wynik braku czasu dla dziecka, to problem z jego samodzielnością, szczególnie widoczny wśród dzieci przedszkolnych. Wypowiedzi nauczycielek z przedszkoli w mieście podczas dyskusji grupowych nie pozostawiają złudzeń:

„Z: Często takie wyręczanie dziecka, bo dla własnej wygody, bo szybciej, bo lepiej. Ja go nakarmię, bo tu mi napaćka, nabrudzi i w ogóle będzie szybciej.

³⁸ U. Kasio, *Czym jest wychowanie skomercjalizowane?*, „Matżeństwo i Rodzina” 2005, nr 1–2, s. 24.

B: Miałam przypadek, dziecko cztery lata, rodzice wykształceni. Dziecko podchodzi do stołu i je kanapkę, ustami chwyta mi ze stołu, bo było karmione do 4. roku życia. Samo nie jadło, więc nie umiało złapać do ręki kanapki. Bo szybciej, bo nie ma czasu.

I: Wszystkiego w przedszkolu musimy nauczyć, choćby mycia zębów. Już w domu niekoniecznie, ale w przedszkolu musi być”.

Rodzice, wyręczając dziecko w wielu czynnościach, nie zdają sobie sprawy, że uczenie samodzielności ma na celu nie tylko kształcenie u niego umiejętności, które będą mu potrzebne w dalszym życiu. Chodzi też o ważniejszy aspekt zagadnienia, jakim jest kształcenie własnej tożsamości. Według J. Karbowniczek osiągnięcie przez dziecko samodzielności powoduje niezwykle ważną dla jego dalszego rozwoju możliwość podejmowania wyzwań i działań zgodnych z własną wolą. „Potrzeba ta wynika z naturalnej chęci bycia niezależnym oraz zdolnym do pokonywania coraz to większych przeszkód. Samodzielność wiąże się również z gotowością podejmowania wyborów i decyzji oraz dążenia do realizacji zamierzonych celów”³⁹.

Nauczyciele w dyskusjach grupowych zwrócili też uwagę na brak spójności w przestrzeganiu zasad wychowawczych między rodzicami. Przykładem jest pasaż tekstu nauczycielek z przedszkoli wiejskich:

„**W:** Ja chciałam tu zauważyć, jaka między dwojgiem rodziców jest różnica. Przychodzi tata, chłopca 4-lątka musi przynieść do przedszkola. On go wnosi po schodach, na rękach. Bo on sobie nie poradzi, bo jak Bartuś wybiegnie na korytarz, to on go potem dogonić nie może. A mama zupełnie inaczej, jest bardziej zdyscyplinowana, ale tata to on sobie zupełnie nie radzi.

J: Przykre w tym momencie jest to, że jeszcze o ile jestem w stanie zrozumieć, że nie ma spójności wychowawczej nauczyciel-rodzic, bo oni mogą mieć swoją wizję i zdarza się, no nie zgraliśmy się, ale brak spójności wychowawczej wśród rodziców. No po prostu nie ma nic gorszego. Każdy idzie w swoją stronę. Jeden powie tak, drugi to odwołuje. Wtedy oni na pewno, uważam, poniosą klęskę.

L: Ja myślę, że to wszystko jest spowodowane tym pędem życia współczesnego. Bo rodzice oddają dzieci na cały dzień do przedszkola i wtedy odbierają wieczorem i mają wyrzuty sumienia, że nie spędzili z nimi czasu, i wtedy pozwalają mu na wszystko, żeby tylko jakoś to

³⁹ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, dz. cyt., s. 276.

nadrobić. Wtedy każde z nich stara się forsować swoją wizję wychowania i brakuje tych wspólnych zasad. A dzieci doskonale to widzą. I to jest straszne”.

Skuteczne wychowanie oparte jest na konsekwencji i spójności działań między matką i ojcem. Jest ono niezbędne dla zbudowania u dziecka stabilnej i jasnej hierarchii wartości, które – systematycznie utrwalane – staną się w przyszłości jego własnymi. Dodatkowo stabilizacja domu będzie sprzyjała zaspokojeniu poczucia bezpieczeństwa dziecka. W przypadku chwiejnych decyzji zakłócających system wychowawczy zdecydowanemu obniżeniu ulega autorytet rodzica.

Trzeba też podkreślić, że zasada jedności oddziaływań powinna występować także między placówką oświatową a rodzicami. Wszelka sprzeczność pod tym względem pociąga za sobą bardzo negatywne skutki. Wywołuje swoistą dezorientację wychowanka, podważa autorytety. Zasada ta odnosi się nie tylko do celów wychowawczych, ale też zakłada konieczność wspólnego ustalania metod i form ich realizacji, tak by służyły one rozwojowi wychowanków.

Efektem współpracy rodziny i szkoły powinna być integracja obu środowisk wychowania, jako uzgodnienie oddziaływań wychowawczych rodziny i przedszkola/szkoły.

Wyżej naświetlone problemy wyłonione w dyskusjach nauczycieli wskazują, że została zaburzona socjalizacyjno-wychowawcza funkcja rodziny, polegająca na przygotowaniu dziecka do życia w społeczeństwie poprzez przekazywanie norm, wartości moralnych, a także prawidłowych wzorców kultury wysokiej, a nie wszechobecnej dzisiaj popkultury. Część rodziców nie jest przygotowana do życia w rodzinie i do roli rodzica. Jak wypowiada się jedna z nauczycielek:

„Jest coraz większy problem z wychowaniem dzieci. Myślę, że jakiś tam stary sposób wychowywania dzieci został w rodzinach dzisiaj w jakiś sposób zburzony i jakby szukamy nowego spojrzenia na to wychowanie, ale myślę, że to pokolenie młodych rodziców jeszcze go sobie nie zbudowało, nie mają takiego jasnego, określonego sposobu na wychowanie dzisiejszych dzieci. Oni chyba ciągle go poszukują. I te poszukiwania jednym wychodzą lepiej, innym gorzej, to zależy od tego jak ktoś się angażuje, też jaki ma osobowościowy wkład w to wychowanie. I myślę, że z tej takiej niewiedzy i takiego błędzenia wynika to, że dzieci nie zawsze są tak wychowane, jak powinny. Myślę,

że rodzice są zagubieni w tym, jak te dzieci wychowywać” (nauczycielka z przedszkola w mieście).

Trudno winić tylko rodziców za niekompetencję. Często ich błędy wynikają z braku wiedzy o świadomym rodzicielstwie, a wielu z nich jest nieprzygotowanych do tej roli. Z badań prowadzonych przez I. Jundziłł wynika, że tylko 21% badanych przez nią rodziców czytało publikacje o wychowaniu dziecka, przygotowując się do rodzicielstwa⁴⁰. Rodzice są najczęściej pozostawieni sami sobie, bez fachowej pomocy, bez możliwości poradzenia się w trudnych problemach wychowawczych.

Wnioski

Wydaje się, że w dobie kryzysu rodziny istnieje zapotrzebowanie na przygotowanie do życia w rodzinie młodych ludzi, aby byli gotowi do pełnienia ról rodzicielskich w przyszłości. Kształtowanie świadomości pedagogicznej rodziców powinno odbywać się zarówno na szczeblu lokalnym, jak i centralnym. Powinny zająć się tym instytucje takie jak przedszkole, szkoła, poradnie, uczelnie wyższe związane z szeroko rozumianym wychowaniem. Wprawdzie już w szkole podstawowej wprowadza się przedmiot „wychowanie do życia w rodzinie”, jednak niekiedy wprowadzane treści są niewystarczające, populistyczne, czasami realizowane przez niekompetentne, nieprzygotowane osoby. Cały czas istnieje zatem potrzeba szkolenia kadr w tym zakresie, aby przekaz wiedzy był rzetelny, zgodny z podstawami naukowymi.

Kształtowanie odpowiednich postaw w zakresie edukacji do życia w rodzinie można upowszechniać zarówno wśród uczniów, jak i rodziców poprzez różne formy i metody, np. spotkania ze specjalistami, pogadanki, warsztaty kształtowania kultury pedagogicznej.

Promowanie właściwych wzorów kultury pedagogicznej powinno także mieć miejsce w mediach. Niestety, zbyt mało realizuje się audycje poświęconych wychowaniu w rodzinie i afirmacji wartości rodzinnych i dobrych wzorów, a niestety zbyt często ukazuje się ją tylko w aspekcie patologicznym.

⁴⁰ P. Ziółkowski, *Pedagogizacja rodziców. Potrzeby i uwarunkowania*, Bydgoszcz 2016, s. 90.

Pozostaje też niebagatelna rola państwa i prowadzenie przez nie takiej polityki socjalnej, która wspierałaby rodzinę, pomagając rozwiązywać problemy, ale również stosując działania profilaktyczne. Nie bez znaczenia są także wszelkiego rodzaju kampanie społeczne o charakterze edukacyjnym. Niestety, ciągle jeszcze podejmowane działania są za mało efektywne.

Część II.
Autonomia
nauczycielskiego
działania

1. Wybrane inhibitory funkcjonowania i rozwoju zawodowego nauczyciela⁴¹

Selected inhibitors in functioning and professional development of a teacher

Streszczenie

Polska oświata od wielu już lat działa w atmosferze ciągłych przemian i reform, które rzutują na funkcjonowanie i rozwój zawodowy nauczyciela. Artykuł ma wymowę empiryczną, a jego celem było przedstawienie opinii nauczycieli wobec możliwości ich autonomicznego działania w realiach polskiej rzeczywistości edukacyjnej.

Słowa kluczowe: nauczyciel, autonomia, koncepcja poczucia skuteczności zawodowej, parezja

Summary

For many years Polish educational system has been proceeding in an atmosphere of constant transformations and educational reforms, which affect the functioning and professional development of a teacher. The following article is of an empiric significance, and its primary objective is to illustrate the teacher's state towards an opportunity of taking autonomous actions within the reality of Polish education.

Keywords: teacher, autonomy, the concept of a sense of professional effectiveness, paressia

⁴¹ Artykuł ukazał się w międzynarodowym kwartalniku naukowo-metodycznym „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 4(87).

Wstęp

Nauczyciel to jeden z najważniejszych podmiotów życia szkolnego. W koncepcjach przebudowy systemu edukacji postrzegany jest jako główna siła sprawcza, jako realizator wewnętrznych i pozaszkolnych zmian, od których zależy efektywność procesu kształcenia i wychowania.

Kontrowersje dotyczące współczesnego nauczyciela, a więc efektywność jego oddziaływań, włączanie się w promowanie zmian edukacyjnych, należy odnieść do jego zawodowych uwarunkowań, które rzutują na funkcjonowanie w zawodzie. Do głosu dochodzi tu bowiem wpływ różnych czynników środowiskowych i pozaśrodkowych, które utrudniają pracę nauczyciela.

Pedeutologia od dawna zajmuje się problemem trudności zawodowych nauczyciela, badając jego przyczyny, rodzaje i skutki. W szerszym kontekście powyższe zjawisko obejmuje trzy nurty badawcze: psychologiczny, który eksponuje problem cech osobowościowych nauczyciela, etykę zawodu (J. W. Dawid, S. Baley, M. Kreutz, W. Okoń), socjologiczny, zajmujący się uwarunkowaniami społecznymi i ekonomicznymi (J. Noskowski, F. Znaniński, J. Chałasiński, B. Sadaj, A. Sarapata), a także pedagogiczny. Obszar pedagogiczny rozpatruje trzy aspekty tematyczne: rozwój umiejętności zawodowych nauczycieli, kształcenie i doskonalenie zawodowe, czynniki warunkujące powodzenie i niepowodzenie nauczyciela, zwłaszcza rozpoczynającą karierę zawodową⁴².

Wszystkie te ujęcia zawodu i roli nauczyciela warunkują jego funkcjonowanie w zawodzie i determinują poczucie skuteczności zawodowej. Zgodnie z koncepcją Alberta Bandury poczucie skuteczności zawodowej (*self-efficacy*), jako konstrukt psychologiczny, wywodzący się z teorii uczenia się społecznego, oznacza przekonanie nauczyciela o możliwości takiego kierowania swoim zachowaniem, aby osiągnąć cele wytyczone w pracy edukacyjnej, móc kontrolować zdarzenia, oddziaływać na sytuacje życiowe i motywację wychowanków, a także odnosić sukcesy dydaktyczno-wychowawcze⁴³. Zdaniem niektórych badaczy są jednak sytuacje, które obniżają ten poziom skuteczności. C. Day wymienia następujące:

⁴² A. Rumiński, *Nauczyciel wobec trudności zawodowych*, w: *Edukacja, szkoła, nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), Kraków 2005, s. 328–329.

⁴³ A. Bandura, *Human agency in social cognitive theory*, „*American Psychologist*” 1989, nr 44, s. 1175–1184.

przeciążenie obowiązkami, niski status społeczny i materialny, izolacja zawodowa, poczucie bezsilności, niepewność, wyobcowanie, niskie morale, zbyt wysoki i stały poziom stresu, który może stać się przyczyną wypalenia zawodowego⁴⁴. Z reguły poczucie skuteczności zawodowej utożsamia się ze specyfiką funkcjonowania nauczyciela w wewnętrznym środowisku szkoły (skuteczność w zarządzaniu klasą, w nauczaniu, w pobudzaniu aktywności uczniów itp.). Wydaje się, że do czynników sytuacyjnych decydujących o poczuciu skuteczności należałoby dodać jeszcze jeden, może i najważniejszy w demokratycznej oświacie. Chodzi o możliwość uczestnictwa nauczycieli jako współdecydentów w sprawach oświatowych nie tylko w obszarze warunków wewnętrznych szkoły, ale i szerszym, zewnętrznym, co ma zdecydowane znaczenie dla autonomii nauczycielskiego działania.

Edukacja odbywa się w czasie, który określa się „wiekiem indywidualności”, „erą jednostki”, „społeczeństwem ryzyka” czy „rewolucji podmiotu”. Takie podejście kieruje uwagę na jakościowo inną postać nauczycielstwa, wymuszającą zmiany w działaniu, która nacechowana jest nową jakością jego aktywności, a jednocześnie wysokim poziomem autonomii. Obecnie funkcjonowanie zawodowe nauczyciela powinno stworzyć mu możliwości przyjęcia formy niezależnego nauczycielstwa, wyzwolonego z przepisów zewnętrznie narzuconej roli⁴⁵. W kontekście powyższej wypowiedzi wydaje się, że autonomia nauczycielskiego działania nie powinna zawężyć się tylko do wymagań roli zawodowej, ograniczonej do wewnątrz instytucjonalnego samostanowienia, ale wyjść poza nią, współtworzyć edukację, być partnerem w relacjach z władzą oświatową różnych szczebli, począwszy od ministerialnego, a skończywszy na dyrekcji szkoły.

Od wielu lat nauczyciele zmagają się z nieadekwatnością rozwiązań edukacyjnych wobec oczekiwań społecznych i wyzwań edukacyjnych stawianych przed szkołą. Przemiany społeczne i sytuacja ciągłych zmian spowodowana kolejnymi reformami oświatowymi spiętrzają trudności w pracy pedagogicznej. Czy takie warunki sprzyjają autonomii w działaniu? Czy nauczyciele mają szansę równoprawnej obecności w dialogu z władzą oświatową?

⁴⁴ C. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008, s. 96–97.

⁴⁵ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 8.

Według M. Foucaulta w każdym demokratycznym społeczeństwie powinno znaleźć się miejsce dla „nieustraszonego mówcy”. Autor promuje postawę perezjasty jako podmiotu, będącego autonomiczną jednostką w swoich poglądach i działaniach. Taka osoba powinna być uczciwa i to zarówno wobec prawd, które sama głosi (być przekonany o prawdziwości swoich przekonań, wierzyć w nie), jak i wobec innych, którym je głosi (kwalifikacje etyczne). Powinna także odznaczać się odwagą, bowiem perezjasta naraża się na niebezpieczeństwo, głosząc poglądy często niewygodne dla otoczenia. Dlatego musi się liczyć z brakiem przyjaciół, nieprzychylnością otoczenia, a nawet ekskluzją społeczną⁴⁶.

Wydaje się, że obecnie nasza nowoczesna demokracja zapewnia każdemu obywatelowi podstawowe prawo do komunikacji w przestrzeni publicznej, do wypowiadania swoich poglądów bez obawy o konsekwencje. Dotyczyć to powinno również nauczycieli, jako autonomicznych podmiotów edukacji, którzy szczególnie zobligowani są do partycypowania w istotnych sprawach swojego zawodu i własnego środowiska, do działania na rzecz poprawy jakości funkcjonowania oświaty. Ale czy tak jest w rzeczywistości?

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem badań było przedstawienie opinii nauczycieli wobec możliwości ich autonomicznego działania w realiach polskiej rzeczywistości edukacyjnej.

Badania przeprowadziliśmy pod kątem następujących problemów:

Problem główny:

- Czy i w jakim stopniu nauczyciele mają możliwość zaistnienia w zawodzie jako jednostki autonomiczne, mające udział w zmianach w edukacji, będące partnerem dla władz oświatowych w obecnej rzeczywistości edukacyjnej?

Problemy szczegółowe:

- Co przeszkadza nauczycielom w autonomicznym działaniu?
- Czy w opinii nauczycieli tworzą oni grupę społeczną, która ma moc sprawczą?

⁴⁶ M. Foucault, *Hermeneutyka podmiotu*, przeł. M. Herer, Warszawa 2012, s. 38.

- Czy i w jakim stopniu nauczyciele mają szansę równoprawnej obecności w dyskursie z władzami oświatowymi? Jakiej widzą konsekwencje tego dyskursu?
- Jakich zmian są potrzebne w oświacie, aby nauczyciel miał poczucie skuteczności zawodowej?

W badaniach uczestniczyło 134 nauczycieli z pięciu szkół województwa kujawsko-pomorskiego, w tym: dwie szkoły w Toruniu (jedna niepubliczna), dwie w powiecie toruńskim (szkoły wiejskie), jedna we Włocławku. Badania zostały przeprowadzone w okresie od maja do czerwca 2014 roku.

Metodę badawczą stanowił sondaż diagnostyczny z techniką ankiety. Większość pytań w kwestionariuszu miała formę otwartą, aby stworzyć respondentom możliwość szerszej i nieskrępowanej wypowiedzi.

Przedstawiając wyniki badań, w niektórych przypadkach zastosowaliśmy analizę czynnikową, przyjmując jako czynnik różnicujący środowisko pracy nauczycieli, w tym wypadku: szkoły miejskie, w których nauczyciele stanowią 62,7% próby badawczej, oraz szkoły na wsi, gdzie próba badawcza wyniosła 37,3%.

Dane społeczno-demograficzne dotyczące badanych zawiera tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanych nauczycieli (N=134)

Właściwości osobowe i zawodowe badanych	Liczba badanych	Udział %
1. Płeć		
a) kobiety	122	91,0
b) mężczyźni	12	9,0
2. Staż w zawodzie		
a) 0-5 lat	36	26,9
b) 6-10 lat	27	20,1
c) 11-20 lat	31	23,1
d) 21-30 lat	29	21,7
e) powyżej 30 lat	11	8,2
3. Stopień awansu zawodowego		
a) stażysta	12	9,0
b) kontraktowy	26	19,4
c) mianowany	57	42,5
d) dyplomowany	39	29,1
4. Środowisko pracy		
a) szkoły miejskie	84	62,7
b) szkoły wiejskie	50	37,3

Analiza wyników badań własnych

Pytanie w ankiecie dotyczące postrzegania sytuacji edukacyjnej przez nauczycieli wykazało wyjątkową zgodność w odpowiedziach badanych. Niemal wszyscy respondenci są zdania, że polska edukacja działa w warunkach ustawicznych reform oraz często nieprzemyślanych i narzucających przez MEN eksperymentów, które powodują coraz większą zapaść oświatową. Tylko jedna osoba uważa, iż reformy propagowane przez MEN są właściwe, a oświata zmierza w dobrym kierunku (nauczycielka mianowana, dziesięć lat stażu, szkoła w mieście). Zdaniem respondentów obecna sytuacja stanowi duże utrudnienie w pracy, ponieważ wszelkie zmiany odbywają się bez konsultacji z nimi. Nauczyciele są zdania, że będąc praktykami, często z dużym stażem pracy w oświacie, mają pomysł na edukację, wiedzą, jak ją dostosować do aktualnych zmian, ale nie mają możliwości bycia współdecydentami. Oto najciekawsze wypowiedzi:

„Nauczyciele podejmują próby walki z głupotą narzuconą odgórnie, jednak nie mamy praw decyzyjnych i często wszystko jest tłumione w zarodku. Poza tym nie ma »chętnych«, którzy by chcieli nas wystuchać” (nauczycielka mianowana, dziesięć lat stażu).

„Uważam, że opinie zdobyte od czynnych nauczycieli na podstawie ich praktyki byłyby bardzo cennym, ale są niewykorzystanym elementem podczas wprowadzania reform” (nauczycielka kontraktowa, cztery lata stażu).

„Nauczyciele lubią komentować istniejącą sytuację, ale nie podejmują inicjatyw zmierzających do rozwiązania problemów” (nauczycielka kontraktowa, dziesięć lat stażu).

Wydaje się, że taki punkt widzenia obecnej sytuacji oświatowej powinien stanowić impuls do aktywności wobec narzucanych działań, do podejmowania inicjatyw. Tymczasem wyniki badań wskazują na zachowawczość postaw przyjętych przez nauczycieli (tabela 2).

Tabela 2. Postawy badanych nauczycieli wobec działań władz oświatowych (N=134)

Kategoria odpowiedzi	Liczba badanych	Wartość %
mimo konsekwencji starają się mówić otwarcie	15	11,2
przyjmują postawę bierności wobec działań władz oświatowych	119	88,8
Razem	134	100,0

Zaledwie nieco ponad 11% respondentów uważa, że nauczyciele, pomimo grożących konsekwencji, przyjmują postawę parezjasty, mówiąc wprost o bolączkach systemu i niewłaściwych decyzjach władz oświatowych. Są zdania, że zawsze warto mówić otwarcie o palących problemach oświaty, a poza tym taka postawa sprzyja życiu w zgodzie z własnym sumieniem. Jest to niewielka grupa, ale stanowi niejako „światelko w tunelu”, ponieważ należą do niej nauczyciele, którzy chcieliby dokonać zmian i bez względu na konsekwencje uważają, że trzeba być „nieustraszoną mówcą”. Zapewne takich nauczycieli jest w Polsce więcej i może to oni właśnie będą stanowić siłę sprawczą w dokonywaniu zmian.

Jednak niemal 90% badanych jest zdania, że nauczyciele, choć nie zgadzają się z zaistniałą sytuacją w oświacie, przyjmują postawę bierności i pokory, nie podejmując żadnych działań w obawie przed konsekwencjami. Spośród tej grupy 85% nauczycieli uważa, że wyrażanie własnego zdania odbywa się tylko w sposób nieformalny, poza szkołą, na prywatnych spotkaniach. Oto niektóre wypowiedzi:

„Od wielu lat MEN eksperymentuje w systemie oświatowym. Eksperymenty są praktycznie bezkarne, gdyż nauczyciele w obawie o pracę zgadzają się na wszystko. Uwagi krytyczne i wyrażanie własnego zdania odbywa się tylko poza szkołą” (nauczyciel kontraktowy, 25 lat stażu).

„Jeśli mówią, to tylko w sposób anonimowy, bo przecież nikt nie będzie się narażał na utratę pracy albo szykany ze strony władz” (nauczycielka mianowana, 15 lat stażu).

„Nauczyciele przyjmują wszystko, co im MEN narzuci, ponieważ z ich zdaniem nikt się nie liczy. Głos nauczycieli jest niczym »głos wołającego na pustyni«” (nauczycielka dyplomowana, 32 lata stażu).

Analiza wypowiedzi respondentów niemal we wszystkich przypadkach wskazuje na daleko idący pesymizm. Wygląda na to, że nauczyciele jako grupa społeczna są zrezygnowani i sfrustrowani obecną sytuacją oświatową, ale równocześnie jakby z nią pogodzeni. Dlaczego?

Otóż powyższe wyniki wskazały na jeszcze jeden aspekt. Nauczyciele uważają, że mówienie prawdy o bolączkach systemu mija się z celem. Wynika to z ich przeświadczenia o zbyt małej mocy sprawczej własnego środowiska (tabela 3).

Tabela 3. Możliwości współdecydowania i dokonania zmian w oświacie (N=134)

Kategoria odpowiedzi	Liczba badanych	Wartość %
tak	31	23,1
nie	103	76,9
Razem	134	100,0

Zaledwie 23,1% respondentów jest zdania, że nauczyciele mogą dokonać zmian w edukacji. Uważają jednak, że podstawowym warunkiem jest wspólne działanie i mówienie „jednym głosem”, udział w autentycznych i szczerych konsultacjach z rządem, a także istnienie silnych związków zawodowych. Jak widać, jest to grupa, która czuje potrzebę prawdziwej, publicznej debaty nad oświatą z ich udziałem, ale ma świadomość braku właściwej ku temu atmosfery.

Z kolei ponad 3/4 badanych uważa, że nauczyciele nie są w stanie dokonać zmian w edukacji. Zapytano zatem tę grupę o przyczyny, dla których ich zdaniem nauczyciele nie mogą być siłą sprawczą w edukacji (tabela 4).

Tabela 4. Przyczyny braku możliwości podejmowania decyzji w opinii nauczycieli (N= 103)

Kategoria odpowiedzi	Liczba badanych	Wartość %
słaba grupa zawodowa	31	30,1
konflikty w zespole	27	26,2
brak współpracy z MEN	23	22,3
lęk przed konsekwencjami	20	19,4
inne	2	2,0
Razem	103	100,0

Wśród przyczyn 30% osób z tej grupy upatruje fakt, że nauczyciele są zbyt słabą grupą zawodową, która nie ma siły przebicia. Brakuje silnego przywódcy, wokół którego mogliby się zjednoczyć w celu dokonania zmian. Z drugiej strony, wydaje się, że znalezienie kogoś takiego byłoby trudne, z uwagi na pewne cechy osobowościowe tej grupy społecznej. Nauczyciele bowiem jako jednostki zwykle znacznie różnią się w swoich poglądach, są przekonani o własnej nieomyślności, a tym samym nie potrafią zintegrować się z grupą i znaleźć porozumienia.

Uwidaczniają to wyniki kolejnej kategorii, w której 26,2% badanych zwraca uwagę na zjawisko atomizacji wśród nauczycieli. Konflikty w tej grupie społecznej, brak solidarności zawodowej powodują, że nauczyciele są rozproszeni, nie potrafią mówić jednym głosem, co uniemożliwia wprowadzanie konstruktywnych i konsekwentnych zmian w oświacie.

Ponad 22% badanych wskazuje na brak współpracy między nimi a ministerstwem i rządem. Badani piszą na ten temat w następujący sposób:

„Nie słucha się głosu, którym chcemy wyrazić nasze obawy i sprzeciw. Ministerstwo Edukacji kieruje się ogólnie ustaloną przez rząd polityką” (nauczycielka mianowana, 13 lat stażu).

„Dokonywane zmiany odbywają się bez konsultacji z nauczycielami” (nauczycielka dyplomowana, 19 lat stażu).

„Opinia »z dołu« jeśli w ogóle dociera »do góry« to bez odpowiedniej siły, która mogłaby zmusić MEN do odpowiednich posunięć” (nauczycielka kontraktowa, 6 lat stażu).

Trudno dziwić się rozgoryczeniu nauczycieli w tym zakresie, ponieważ trzeba mieć świadomość, że do sukcesu każdej reformy przyczyniają się nie tylko władze oświatowe i samorządowe, ale przede wszystkim jej główni wykonawcy, a więc nauczyciele. Według B. Śliwerskiego „dzisiaj już nie wystarcza reformowanie szkół z zastosowaniem administracyjnej strategii władzy, a więc poprzez zależność służbową, ogólnie określone kierunki działania czy racjonalną argumentacją za koniecznością i sensownością przemian. Proces ten może się powieść wówczas, gdy ci, których ta innowacja dotyczy lub mieliby być w nią zaangażowani, sami odpowiedzialnie go kształtują”⁴⁷.

Trudno jednak o dialog, gdy władza w opinii nauczycieli jawi się jako wyobcowana ze szkolnej rzeczywistości i niedoświadczana przez nich bezpośrednio.

Niemal 20% badanych jest przekonanych, że nauczyciele nie są w stanie dokonać zmian w edukacji, gdyż bojąc się konsekwencji ze strony władz, nie mają odwagi głośnego wypowiedzania prawdy. Nie chcą ponieść odpowiedzialności za skutki samodzielnie podjętych decyzji, ponieważ wiąże się to z ryzykiem i utratą poczucia bezpieczeństwa.

⁴⁷ B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Internet, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013_05_31_archive [dostęp: 29.10.2013].

Pojedyncze osoby wskazywały na słabość związków zawodowych, krytycznie oceniając ich działania na rzecz swojego środowiska.

Powyższe wyniki badań w świetle przedstawionych wyżej przyjętych postaw przez nauczycieli wskazują na swoisty paradoks. Z jednej strony nauczyciele przyznają się do faktu, że nie zabierają otwarcie głosu wobec nurtujących problemów, a z drugiej strony mają przeświadczenie, że taka bierna i zachowawcza postawa ma znaczenie dla ich obecnej, niekorzystnej sytuacji w oświacie. Aż 83% badanej grupy ma świadomość, iż brak głosu w ważnych dla nich sprawach powoduje, że podejmowane są decyzje i wdrażane reformy, z którymi się nie zgadzają.

Takie wyniki badań świadczą o postawie rezygnacji. Nauczyciele są jakby pogodzeni z faktem, iż nic się nie da zrobić, więc jakiegokolwiek działania w tym zakresie nie ma sensu. Takie poczucie braku zawodowego sprawstwa opisała już H. Kwiatkowska, na podstawie wyników swoich badań: „Zaistniało tak wiele negatywnych zdarzeń w środowisku nauczycielskim, że został przekroczony pewien punkt krytyczny, który objawia się niebezpiecznym w swych skutkach zjawiskiem redukcji zawodowych roszczeń, upominaniem się o elementarny sens tego, co dzieje się w oświacie. Nauczyciel stracił ostrość widzenia zła w oświacie i na terenie szkoły. Oswoił nieakceptowane decyzje na zasadzie fatalistycznego przeświadczenia o braku wpływu na bieg zdarzeń”⁴⁸.

Powyższe wyniki sprowokowały kolejne pytanie, dotyczące konsekwencji przyjęcia postawy parezjasty. Wszyscy badani proszeni byli o ustosunkowanie się zarówno do jej pozytywnych, jak i negatywnych skutków (tabela 5).

Tabela 5. Pozytywne skutki przyjęcia postawy parezjasty (N=134)

Kategoria	Liczba odpowiedzi	Wartość %
nie ma pozytywnych skutków	115	85,8
autorytet i podziw nielicznych kolegów za otwartość	15	11,2
możliwość wprowadzenia zmian w oświacie	11	8,2
postępowanie zgodne z własnym sumieniem, szacunek dla siebie	6	4,5

Badani mogli wyszczególnić więcej kategorii, dlatego dane nie bilansują się.

⁴⁸ H. Kwiatkowska, *Kreatywny czy postuszny*, „Głos Nauczycielski” 2001, nr 40, s. 5.

Prawie 86% badanych jest zdania, że nauczycielowi nigdy nie opłaca się mówić szczerze i otwarcie. Spośród tej grupy większość nie widzi żadnych pozytywnych aspektów postawy otwartości i sprzeciwiania się złym decyzjom. Tylko 11% nauczycieli wskazywało na fakt zyskania autorytetu i podziwu nielicznych kolegów za otwartość, 8% uważa, że przez postawę otwartości można wprowadzić pozytywne zmiany w oświacie, a według 4,5% jest to postępowanie zgodne z własnym sumieniem, dzięki któremu człowiek zachowuje szacunek dla siebie.

Z kolei wszyscy nauczyciele dostrzegają liczne negatywne konsekwencje przyjęcia postawy parezjasty (tabela 6).

Tabela 6. Negatywne konsekwencje przyjęcia postawy parezjasty (N= 134)

Kategoria odpowiedzi	Liczby bezwzględne	Wartość %
odrzućenie przez grupę, szykanowanie	87	64,9
utrata pracy	80	59,7
konflikty z przełożonymi	51	38,1
trudniejsze warunki pracy	26	19,4
wypalenie zawodowe, stres	15	11,2

Badani mogli wyszczególnić więcej kategorii, dlatego dane nie bilansują się.

Spośród badanych niemal 65% uważa, że otwarte wypowiedzanie swoich opinii, a co gorsza, próby włączania się w zmiany, zaowocuje odrzuceniem przez własne środowisko zawodowe. Nauczyciele argumentowali to w następujący sposób:

„Jest osobą, która w opinii grona robi niepotrzebne zamieszanie, bo większość nauczycieli woli mieć święty spokój” (nauczycielka kontraktowa, cztery lata stażu).

„Bycie parezjastą w gronie nauczycieli jest równoznaczne z samobójstwem (zawodowym)” (nauczycielka mianowana, 15 lat stażu).

„Tacy ludzie są źle odbierani społecznie” (nauczyciel dyplomowany, 20 lat stażu).

Respondenci są zdania, że niewłaściwy odbiór przez własną grupę zawodową skutecznie hamuje wszelką chęć do mówienia wprost o sytuacji w oświacie i działania w kierunku zmian. Badania H. Kwiatkowskiej wykazały, że jeśli nauczyciel trafi na podatny grunt w postaci twórczego, nastawionego na zmianę środowiska, będzie miał pole do rozwoju.

W przeciwnym wypadku, kiedy grupa za najwyższą wartość uznaje spokój i „niewychylanie się”, przejdzie drogę przez mękę, nie mówiąc o tym, że często, zniechęcony postawą kolegów, będzie wolał rozstać się ze swoimi ideałami, stając się takim samym konformistą jak pozostali⁴⁹. Często właśnie obawa przed ekskluzją społeczną nie sprzyja możliwości wprowadzania jakichkolwiek zmian.

Zdaniem prawie 60% respondentów przyjęcie postawy szczerości i otwartości może skończyć się utratą pracy, o czym piszą nauczyciele:

„Długo nie popracuje. Komentarze: jeśli się nie podoba, można tu nie pracować, na to miejsce jest tylu chętnych!!!” (nauczycielka dyplomowana, 30 lat stażu).

„Zostanie »wyłączony z grupy«, pójdzie za nim opinia buntownika, która uniemożliwi mu znalezienie nowej pracy (nauczyciel kontraktowy, 25 lat stażu).

Ponad 38% badanych uważa, że osoba, która ma własne zdanie i potrafi je wyartykułować, popada w konflikty z przełożonymi. Czym to się objawia?

„Można odczuć negatywne skutki takiej otwartości (zwłaszcza w małych środowiskach), np. brak nagród, dodatków motywacyjnych czy też zwolnienie (w przypadku umów na czas określony)” (nauczycielka dyplomowana, 25 lat stażu).

„Traci na nadgodzinach, a zyskuje więcej dodatkowych nieodpłatnych obowiązków. Jest często szykanowany” (nauczycielka dyplomowana, 14 lat stażu).

Niektórzy nauczyciele pisali także o skutkach w postaci trudniejszych warunków pracy oraz stresu i wypalenia zawodowego.

Konsekwencje mówienia prawdy mogą być zdaniem respondentów tak dotkliwe, że nie opłaca się jej głosić. Nauczyciel, który odważy się na otwartość, postrzegany jest przez władze oświatowe jako skandalista i wichrzyciel. Jedna z badanych osób zacytowała maksymę Konfucjusza:

„Kto trzęsie drzewem prawdy, temu padają na głowę obelgi i nienawiść” (nauczycielka dyplomowana, 33 lata stażu).

Z wypowiedzi badanych wyłania się obraz zrezygnowanych nauczycieli, którzy wprawdzie są świadomi faktu, że oświata zmierza w niewłaściwym kierunku, ale nie widzą możliwości przeciwstawienia się. Osoba, która decyduje się na mówienie prawdy i odstępę niekorzystnych aspektów działania systemu, musi liczyć się z konsekwencjami zawodowymi.

⁴⁹ H. Kwiatkowska, *Kreatywny czy...*

Większość nauczycieli jest przeświadczona, że ma zbyt dużo do stracenia, aby pozwolić sobie na postawę otwartości.

Ostatnie pytanie zadane nauczycielom dotyczyło ich pomysłów na konkretne zmiany w oświacie, które mogą spowodować, że poczują się spełnieni zawodowo jako autonomiczne jednostki. Wynik tego badania przy okazji odsonił kolejne czynniki utrudniające funkcjonowanie w zawodzie.

W celu konkretyzacji wyników wprowadzono analizę czynnikową, przy czym czynnik różnicujący związany jest ze środowiskiem pracy nauczycieli (tabela 7).

Tabela 7. Zmiany w oświacie niezbędne dla poczucia skuteczności zawodowej (N=134) (z uwzględnieniem środowiska pracy w ujęciu procentowym)

Kategoria odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	Wartość % ogółem	Nauczyciele w mieście (N=84)	Nauczyciele na wsi (N=50)
dialog z władzami oświatowymi, współpraca przy tworzeniu zmian	112	83,6	85,7	80,0
zniesienie formalizmu w oświacie	92	68,7	72,6	62,0
dofinansowanie rozwoju zawodowego	54	40,3	39,3	42,0
poprawa statusu materialnego	46	34,3	23,8	52,0
poprawa bazy dydaktycznej	44	32,8	17,9	58,0
stabilizacja pracy	43	32,1	35,7	26,0
upodmiotowienie nauczyciela	21	15,7	13,1	20,0
zmiany dotyczące własnej osoby	6	4,5	3,6	6,0
inne	13	9,7	8,3	12,0

Badani mogli wyszczególnić więcej kategorii, dlatego dane nie bilansują się. Wyniki w tabeli zostały podane w kolejności średniej wyboru.

Nauczyciele podkreślali z reguły kilka zmian, które ich zdaniem są najważniejsze dla poczucia skuteczności zawodowej. Ponad 80% badanych opowiada się za potrzebą dialogu z władzami i potrzebą włączenia nauczycieli do prowadzenia reform oświatowych. Wielu z nich podkreślało fakt, że w instytucjach odpowiedzialnych za stan oświaty brakuje ludzi, którzy znaliby bolączki polskiej szkoły, gdyż nie mieli i nie mają z nią kontaktu. Oto najciekawsze wypowiedzi:

„Ludzie tam pracujący (w MEN – dop. autorów) żyją w całkiem odrealnionym świecie. Są urzędnikami, a nie nauczycielami, którzy znają szkołę

od kuchni. Jak jest naprawdę, to wiemy my, praktycy” (nauczycielka mianowana, 21 lat stażu).

„Jesteśmy uzależnieni i od władz oświatowych, i od administracyjnych. Błędem było oddanie szkół samorządom, bo teraz o jakości edukacji decydują ludzie bez żadnego doświadczenia w tym zakresie. Ponadto większość samorządów boryka się z problemami finansowymi, oszczędzają więc na edukacji, obcinając szkołom budżet, zamykając mniejsze placówki jako nierentowne, łącząc klasy, zwalniając nauczycieli. A gdzie w tym wszystkim dobro ucznia?” (nauczycielka dyplomowana, 34 lata stażu).

Niemal 70% badanych uważa, że konieczne jest odbiurokratyzowanie oświaty. „Papierologia”, jak określają to zjawisko nauczyciele, stanowi największy obszar ich obowiązków, zabiera im najwięcej czasu i właściwie usuwa w cień to, co powinno stanowić istotę nauczycielskiego działania, czyli sprawy dydaktyczno-wychowawcze. Ponadto ta liczna dokumentacja (często tworzona w zespołach nauczycielskich pracujących popołudniami) podlega stałej kontroli ze strony władz, co jest powodem dodatkowego stresu.

„W tej chwili dużo ważniejsze są papiery niż uczeń” – konstatuje nauczycielka mianowana z 20-letnim stażem.

Ponad 40% nauczycieli uważa, że należy wprowadzić zmiany w zakresie dofinansowania rozwoju zawodowego. Nauczyciele są kategorią zawodową, która doksztalca się najbardziej ze wszystkich grup społecznych. Jest to niezbędny warunek podążania za ciągłymi zmianami, które powodują bardzo szybkie starzenie się wiedzy. Nauczyciel musi zatem na bieżąco ją aktualizować, aby mógł przygotować ucznia do funkcjonowania w ciągle zmieniającym się świecie. Dotacje przyznawane szkołom na doskonalenie zawodowe są niewielkie, zatem to sami nauczyciele z reguły ponoszą koszty doksztalcania. Jest to duże obciążenie finansowe, ponieważ szkolenia w formie warsztatów, kursów, studiów podyplomowych są drogie, a jak podkreśla niemal 35% respondentów, zarobki pozostawiają wiele do życzenia. Szczególnie na stronę materialną narzekają nauczyciele pracujący na wsi, gdzie ponad połowa jest zdania, że należy podnieść płace.

Konieczne zmiany nauczyciele upatrują także we wzmocnieniu bazy dydaktycznej. Kategoria ta wykazała też znaczne różnice na niekorzyść środowiska wiejskiego, ponieważ niemal 60% respondentów jest niezadowolonych z obecnego stanu rzeczy. Nauczyciele ci podkreślają, że

dzisiaj nie da się prowadzić lekcji za pomocą tradycyjnego modelu nauczania (tablicy i kredy), ale powinno ono być wspomagane nowoczesnymi środkami dydaktycznymi, których brakuje szczególnie w szkołach wiejskich.

Ponad 32% badanych pisze o potrzebie stabilizacji pracy. Co ciekawe, kategoria ta dotyczy nauczycieli z różnym stażem. Wszyscy podkreślają ciągłą atmosferę niepewności i tymczasowości. Nauczyciele rozpoczynający swoją karierę w zawodzie skarżą się na brak pracy, a jeśli uda się ją zdobyć, „to tylko na rok, czasem w niepełnym wymiarze godzin, co powoduje stały stres, nie mówiąc o problemach z rozpoczęciem awansu zawodowego” (nauczycielka kontraktowa, trzy lata stażu). Starsi nauczyciele podkreślają stałe poczucie zagrożenia towarzyszące im od lat, którego powodem są kolejne reformy i idące za tym ciągłe zmiany, a także przyczyny demograficzne (zmniejszająca się liczba uczniów, zamykanie szkół, łączenie klas). Ta sytuacja pociąga też za sobą konflikty w gronie pedagogicznym, a szkoła staje się miejscem niezdrowej rywalizacji.

Prawie 16% respondentów wskazuje na uprzedmiotowienie nauczycieli, przy czym problem ten jest bardziej zauważany w szkołach wiejskich. Nauczyciele skarżą się na instrumentalne traktowanie nie tylko przez władze na wyższych szczeblach, ale i przez dyrektorów szkół. Są zdania, że takie podejście powoduje brak motywacji do pracy, niską samoocenę i wypalenie zawodowe.

Warto zwrócić uwagę na kategorię dotyczącą postrzegania trudności zawodowych w postaci słabości tkwiących w osobie nauczyciela, na którą wskazało 4,5% badanych. Respondenci pisali o wygodnictwie i lenistwie, które powoduje, że nauczyciele są zawsze przeciwni jakimkolwiek zmianom, ponieważ wiążą się one z potrzebą aktywności i odpowiedzialnością. Wynik ten prowokuje do zastanowienia nad faktycznym funkcjonowaniem w zawodzie, gdyż nauczyciele z reguły, pisząc o trudnościach swojej profesji, obarczają za to winą wszelkie czynniki zewnętrzne, natomiast nie dostrzegają źródeł niepowodzeń tkwiących w nich samych. Zaledwie kilka osób jest zdania, że aby wprowadzać zmiany, należy rozpocząć od siebie.

Z kolei w kategorii „inne”, padły pojedyncze głosy dotyczące potrzeby zmian w zakresie lepszego zaangażowania rodziców w działania szkoły, dofinansowania oświaty, zmiany selekcji do zawodu (przyjmowanie osób z powołania), zmniejszenia liczby uczniów w klasach (szkoły miejskie). Dwie osoby pisały o potrzebie zmiany systemu awansu zawodo-

wego, ze względu na zbyt długi okres przerwy między stopniem kontraktowym a mianowanym. Jedna z osób pisze o dyskryminacji nauczycieli z wyższym stopniem awansu przez organa władzy, które każą zatrudniać stażystów i kontraktowych, gdyż „mniej wykształcony nauczyciel, to lepszy, bo tańszy nauczyciel” (nauczycielka dyplomowana, 27 lat stażu, szkoła na wsi).

Jak widać, nauczyciele rozumieją potrzebę zmian oświatowych i starają się przedstawiać swoje pomysły, ale równocześnie są przekonani, że zależą one od współpracy z władzami oświatowymi. Dlatego jako priorytet traktują włączenie ich w dyskurs publiczny nad charakterem wprowadzania zmian w funkcjonowaniu oświaty.

Podsumowanie i wnioski

Powyższe wyniki odślanają kilka negatywnych aspektów mechanizmu funkcjonowania oświaty. Przede wszystkim niepokój budzi postawa prezentowana przez większość nauczycieli jako biernych świadków przeobrażeń, która nie stwarza szans na poprawę sytuacji w oświacie. Może tu właśnie należy upatrywać przyczyn, dla których nie potrafią, w przeciwieństwie do innych grup zawodowych, wypracować sobie zmian i godziwych warunków pracy? Aby było to możliwe, potrzebna jest solidarność zawodowa. Dopóki nauczyciele nie stworzą silnej, jednolitej pod względem artikulacji zmian, grupy społecznej, nie są w stanie przeciwstawić się absurdom serwowanym przez władze oświatowe.

Powyższe rozważania odślanają też kolejny aspekt problemu. Gdzie jest miejsce w demokratycznej oświacie dla „nieustraszonego mówcy”? Rodzi się zatem pytanie o rzeczywistą demokratyzację oświaty, która w opinii badanych wydaje się fikcją. Wyniki badań wykazały, że nauczyciele zdają sobie sprawę z braku własnej podmiotowości jako grupy zawodowej. Ich zdaniem mają niewiele okazji do dokonywania wyborów i podejmowania samodzielnych decyzji na szerszą skalę. Wygląda na to, że autonomia nauczycielskiego działania ma charakter powierzchowny, sprowadza się w zasadzie do 45 minut lekcyjnych faktycznego decydowania, czyli wyboru programów, podręczników czy wprowadzanych na lekcji metod, form, środków dydaktycznych. Ograniczona jest zatem tylko do mikroskali, do wewnętrznych warunków działania szkoły.

Brak możliwości uczestnictwa nauczycieli w zmianach obniża poczucie własnej skuteczności zawodowej, co odzwierciedlają liczne wypowiedzi nauczycieli, cytowane wyżej. A przecież w sile autonomii nauczyciela, w jego niezależności, tkwią mechanizmy rozwoju⁵⁰. Jej ograniczenie powoduje niski poziom zaufania i odpowiedzialności, brak motywacji do aktywności, a także nie sprzyja kształtowaniu postaw obywatelskich.

Nauczyciel nie może być traktowany instrumentalnie, jako narzędzie w rękach każdej władzy, od centralnej począwszy. Konieczna jest zatem zmiana polityki oświatowej, która powinna podążać w kierunku traktowania nauczycieli jako równorzędnego podmiotu, kształtującego jakość procesu edukacji. Współpraca jest niezaprzeczalnie jednym z najważniejszych warunków każdej zmiany. Jak pisał J. Delors, nigdy nie udało się przeprowadzić reformy edukacji bez nauczycieli lub wbrew nauczycielom⁵¹.

⁵⁰ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 8.

⁵¹ J. Delors (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, Warszawa 1998, s. 25.

2. The autonomy of teacher in philosophical and social paradigms of parrhesia⁵²

Autonomia nauczyciela w filozoficznych i społecznych paradygmatach parezji

Summary

„Parrhesia” is a certain form of honest and open discourse. Its representative is the one who takes the risk of telling the truth and preaching honesty, regardless of meeting severe consequences. The first section of the following paper presents – on the basis of a set of philosophical works – certain requirements to be met, in order to claim the truth. Part two deals with study results regarding teachers’ attitudes toward ‘parrhesia’, confronted with the reality of Polish school system.

Keywords: parrhesia, teacher, education, autonomy

Streszczenie

Parezja jest swoistą formą uczciwości i otwartego dyskursu. Jej reprezentantem jest osoba, która ryzykuje, mówiąc prawdę jako orędownik uczciwości, bez względu na konsekwencje. Pierwsza część artykułu przedstawia – na podstawie prac filozoficznych – wymagania, które powinny być spełnione w celu głoszenia prawdy. Część druga prezentuje wyniki badań dotyczące postaw nauczycieli wobec parezji, skonfrontowanych z polską rzeczywistością edukacyjną.

Słowa kluczowe: parezja, parezjasta, nauczyciel, oświata

⁵² Artykuł został opublikowany w czasopiśmie „Journal of Education and Training Studies”, Redfame Publishing, Bevearton, Oregon 2016, Vol. 4.

Introduction

The strictly etymological meaning of 'parrhesia' as a notion comes from the Greek language, acquiring its meaning as simply 'telling everything'. Therefore, it describes a free, honest and open discourse that would be viewed as a way of expressing oneself, determining one's own identity. It can also be closely connected with a particular attitude and choice of a speaker and what M. Foucault highlights when defining the aforementioned notion claiming that it sticks to: „on one hand to a particular value or moral attitude or - the so-called ethos – on the other hand to strictly technical procedure, 'techne' that is absolutely essential and needful in order to convey an authentic discourse to anyone who actually needs it to define himself as an absolutely powerful subject telling the truth to oneself”⁵³. The above definition reveals certain aspects of a parrhesiast functioning as a fully subject that is supposed to meet a few basic conditions of preaching honesty. One of these is honesty and it embraces both the value of truths one claims and its receivers. The classic example of such an approach is a concept of parrhesia represented by Seneca and compiled in a treatise of Moral letters for Lucilius. The key element of that can be explored in letter 75, where the philosopher is a conscientious advocate of telling the truth and supporting such view with one's own life. It means that the words that are uttered by a subject and which he identifies, need to find their affirmation in real life and actions in accordance with spread ideas⁵⁴.

One inevitable condition to become a true parrhesiast is one's high authority and recognition as a speaker that everyone would like to hear and, above all, having a possibility to affect his receivers by spoken word. It is inseparably connected with holding a reliable knowledge and a set of personal qualities that not only enables to influence one's receivers, but will also constitute their subjective activity. The supporter of such an approach is Philodemus – a representative of Epicurean school, the author of *The Treatise about Truth* (*Peri parrhesias*). According to the philosopher, the teacher who preaches the truth and speaks honestly, simply affects his disciples by his own example, and, at the same time, creates an opportunity to create their own, unstrained discourse that becomes not

⁵³ M. Foucault, dz. cyt., s. 160.

⁵⁴ Seneca Jr., *Moral Letters for Lucilius*, Warszawa 1998, List 75.

merely their acquired right, but also a kind of obligation. One can detect here a certain duo subjectivity of affection, where both sides have equal right. The additional presence of parrhesia is transparent within two more dimensions of an interaction: we can observe not only a certain shift of the freedom of speech from teacher to disciple, but also formulates the basis for proper relations between the disciples themselves, the relations that are authentic and unconstrained⁵⁵.

It follows from the above that an attitude promoted by Philodemos has acquired its timeless status and, as such, it is also clearly indicated by today's educational reality. Admittedly, our contemporary psychological and educational concepts assume a duo subjectivity within the relations between teachers and students - where a disciple is given reassurance of freedom of speech and a possibility to express his views openly, but unfortunately what it turns into, is pure fiction⁵⁶.

Finally, one indispensable condition of preaching the truth is courage, for a parrhesiast takes a certain risk, especially when he claims opinions and views that could be somehow inconvenient for other people. Hence, he has to reconcile himself to the lack of friends, social in favor or final exclusion.

According to M. Foucault, in every democratic society there should be a place for an 'intrepid speaker'⁵⁷. It follows that today's democratic system of Poland guarantees every citizen his indisputable right to communicate freely within the public space and to express the views without any risk of consequences. It should regard the teachers as well, because they are particularly supposed to openly raise any difficulty for improvement of its functioning. According to Lech Witkowski: „Teacher has absolutely no right to see his chances for changing his status into becoming a real authority, without paying due respect to one's personal values and an ability to regain attention from students and admiration due to one's own involvement in the world of cultural values and, above all, any public is-

⁵⁵ M. Foucault, dz. cyt., s. 178–180.

⁵⁶ M. Dudzikowa, *Nauczyciel–uczeń. Między przemocą a dialogiem*, Kraków 1996, s. 159–170.

⁵⁷ M. Foucault, dz. cyt., s. 390.

sues and dilemmas, where courage is essential for taking a stand and halting for one's own self and identity"⁵⁸

Methodological assumptions of own research

The objective of the following research was to present the teachers' opinions on parrhesia within the Polish educational reality.

The research was conducted paying special attentions to the following issues:

1. Do teachers hold the view that they really claim a ground of a parrhesiast towards the activity of educational authorities?
2. Do teachers constitute a social group that holds any decision-making force?
3. What consequences can meet the attitude of a parrhesiast in today's educational reality?

In the following research took part 134 teachers from five schools located in the Cuiavian – Pomeranian province in Poland. The research was conducted in the period from May to June 2014.

The research method was a public opinion poll with the technique of a survey.

The socio-demographic figures regarding the above research were compiled in table 1.

Table 1. The characteristics of questioned teachers.

Personal and Professional qualities of the respondents	Number of respondents	Total %
Sex		
women	122	91,0
men	12	9,0
Seniority		
0-5 years	36	26,9
6-10 years	27	20,1
11-20 years	31	23,1
21-30 years	29	21,7
above 30 years	11	8,2

⁵⁸ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Kraków 2009, s. 351.

The study results analysis

Among the researched one can detect an exceptional unanimity in a perception of educational reality. Nearly all of the respondents (98%) represent the view that the Polish educational system operates within constant reforms and, very often, thoughtless and enforced experiments by the Secretary of National Education (MEN). These, in turn, lead to an aggravated educational collapse.

One asked the respondents if they openly discussed the actions of educational authorities (Table 2).

Table 2. The attitude of researched teachers toward the actions of educational authorities (N=134)

Category of answers	Number of respondents	Total %
In spite of consequences they speak honestly	15	11,2
They claim a passive attitude toward the actions of educational authorities	119	88,8
Total	134	100,0

Only above 11% of the respondents claim that despite the growing perils of serious consequences, teachers claim the ground of a parrhesiast and openly discuss the headaches of the system and wrong decisions taken by the educational authorities. They hold the view that it always pays when someone raises the burning issues of education and, besides, such an attitude conduces to living in accordance with your own conscience. This group affiliates teachers who are in favor of reforms and regardless of consequences, they firmly state that it is much needful to become an 'intrepid speaker'.

However, nearly 90% of the respondents share the view that most of the teachers, even if they do not approve the arising situation in a school system, claim the attitude of apathy and humility and do not take any decisive actions, for fear of consequences. Within the above mentioned group, 85% teachers claim that expressing one's opinion can be processed only through an informal discourse, outside school environment, during private meetings. One of the statements below:

„Since too many years the Secretary of Education has been running its experiments in our educational system. In practice, it happens with a total impunity, for the teacher in fear of loosing their jobs, often accept anything just to keep it. Any critical remarks and expressing one’s unconstrained view occur only outside school” (contractual teacher, 25 years of seniority).

The analysis of the respondents’ statements both from the first and the second group, almost in every case suggests a sweeping wave of pessimism. It seems that teachers as a social group are dispirited and show a certain frustration with the current educational reality, though at the same time they seem to be much tamed with state of affairs. Why is that?

Well, the above study results pointed to one more aspect. The teachers claim that telling the truth about the headaches of the system is simply pointless. It follows from the lack of possibility to take any measures. Such a fact was highlighted by as many as 76,9% of the respondents.

One asked the above group about any reasons for which, according to teachers’ opinion, they can not formulate any moving spirit in education (Table 3).

Table 3. The reasons that stay behind the lack of opportunity to take decisions according to teachers’ own view (N=103)

Category of answers	Number of respondents	Total %
Weak occupational group	31	30,1
Team conflicts	27	26,2
Dead cooperation with MEN	23	22,3
Fear of consequences	20	19,4
Other	2	2,0
Total	103	100,0

Among the reasons, 30% of the group point put the fact that teachers are generally characterized as a rather weak occupational group, without any driving force behind the changes. The lack of a charismatic leader is then visible, among whom they could unite in order to provide the changes.

The results are strictly connected with another figures, where 26,2% of the respondents draw their attention to a phenomenon of ‘atomization’ among

teachers. The transparent conflicts within the above social group with the lack of solidarity, lead to a certain fragmentation and the teachers cannot state anything unanimously. Such a situation spoils in turn the implementation of constructive and consistent changes in educational system.

Above 22% of the respondents reminds the lack of cooperation between each other, the Secretary and the government itself. It is hard to question the overall bitterness of the teachers in the field, as we have to take in mind that the attribute to each reform is not entirely made by the educational authorities, nor it is made by any council spheres, because first and foremost the main executive force of these are teachers themselves.

Nearly 20% of the surveyed are totally convinced that teachers are not capable of providing any reforms in education, because when being afraid of serious consequences from the educational authorities, they do not possess enough bravery to tell the truth openly.

A couple of the respondents stressed the weak condition of labor unions and evaluated their actions towards the teaching environment rather critically.

The above study results, in view of the aforementioned attitudes represented by the teachers, may lead to a certain paradox. On one hand, teachers admit that they do not have an open say about the nurturing problems, but on the other hand, they have a deep conviction that such a passive and conservative attitude may be the nature of their actual, much unfavorable situation in a school system. As many as 83% of the surveyed group is fully conscious of the fact that it is no sound opinion on many essential matters that consequently leads to taking decisions and implementing reforms that the teachers do not entirely agree with. By contrast, 17% of the surveyed share the opinion that no attitude has any significance, since teachers do not form any particular power, so that they could achieve their objectives, hardly anybody shows little attention to their problems or these are „politicians who practically take decisions concerning the overall quality of our education” (a graduate teacher, 25 years of seniority). The above results stay then in a certain accordance with the previous figures and clearly suggest the attitude of resignation. Teachers seem totally aware of the fact that there is nothing that can be done. Consequently, there is little sense to take any action in the field. Such a sense of diminishing professional autonomy has been already described by H. Kwiatkowska, who, on the basis of her own re-

search would mention: „There has been so many negative occurrences within the teachers’ environment lately, that a certain critical point has been exceeded which appears as perilous, resulting in a phenomenon of reducing our professional claims and demanding a single answer for what is happening in education. Teacher has been deprived of his visual acuity when it regards to whatever evil both in education and inside his school environment. He has somehow domesticated all those unacceptable decisions on the basis of his fatalistic conviction that one has no influence on the course of events”⁵⁹.

In addition, the study results suggest that according to teachers’ view, there is no worth being a parrhesiast, as such an attitude automatically arises several and negative effects (Table 4).

Table 4. Negative effects of claiming an attitude of a parrhesiast (N=134)

Category of answers	Absolute value	Total %
Rejection, persecution	87	64,9
Job loss	80	59,7
Conflicts with superiors	51	38,1
Harder working conditions	26	19,4
Job burnout, stress	15	11,2

The respondents could distinguish more categories, that is why the data do not balance themselves.

Among the researched, nearly 65% uphold the view that a true parrhesiast is supposed to calculate a possible rejection from their own professional environment. Social rejection could be then a discouraging factor against introducing any changes. The research of H. Kwiatkowska clearly illustrated that if teacher faces an environment that is creative and decides on changes, he will have a wide opportunity to develop. Otherwise, when the group rates peace and quiet as the highest value, the teacher would make his way through torment, not to mention the fact that highly discouraged by his colleagues, he would part with his ideals and finally

⁵⁹ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 118.

become the same conformist as the others⁶⁰. The fear of social exclusion does not conduce then, any potential for changes.

Nearly 60% of the respondents feel a constant fear of loosing their jobs, what is often raised among the teachers:

„The one could be excluded from »his own group«. He will acquire the status of a rebel and consequently it will deprave him of any chances to get a new position” (a contractual teacher, 25 years of seniority).

Very many teachers also mentioned several types of consequences including conflicts with the principle, more and more difficult working conditions and, above all, job burnout and stress.

The above consequences of telling the truth soundly could be, according to the respondents, so severe, that it really does not pay to preach honesty. Finally, one of the researched teachers quoted a maxim of Confucius:

„The one who trembles the tree of honesty, it is he who receives hatred and insults” (a graduate teacher, 33 years of seniority).

Conclusions

The above study results reveal several negative aspects that regard the functioning of Polish educational system. To begin with, one worrisome attitude is the one presented by most of the teachers who regard themselves as passive spectators of transformations. This, in turn, kills every opportunity to improve the situation in a school system. In order to evolve certain changes and air working conditions, one needs what is called a professional solidarity. Unless the teachers create a solid, unified in its articulation of problems social team, they are not capable of confronting the absurdities constantly served by the educational authorities.

The above deliberations unveil another aspect of the issue. Is there still a suitable space, in our democratic society, for an 'intrepid speaker'? There raises another question then, about the real democratization of the school system which, according to the view of the respondents, is nothing than a pure fiction. Therefore, a profound change in educational policies is much required, to the one that will treat teachers as a based on partnership subject which could mold the quality of his school system. Cooperation

⁶⁰ H. Kwiatkowska, *Kreatywny czy...*

is indisputably one of the most, if not the most essential requirements of every change. As J. Delors would write, we have never been able to introduce any considerable change of educational system without teachers, or against teachers' will⁶¹.

Is however the aforementioned problem only restricted to the Polish teachers? I assume, that also in many other school environments around the whole world, there is only a handful of these teachers who easily claim the attitude of a parrhesiast without any fear of consequences from the authorities, only because of making ones own choice.

3. Środowisko nauczycielskie w społecznych identyfikacjach. Opinie nauczycieli i studentów *Teachers' environment in social identifications. The views of teachers and students*

Streszczenie

Opracowanie stanowi komunikat z badań dotyczących nauczyciela w społecznych identyfikacjach.

Społeczna rola nauczyciela jest tu rozpatrywana w dwóch perspektywach: jednostkowej, czyli konkretnego nauczyciela i reprezentowanego przez niego rodzaju identyfikacji wobec siebie i własnej grupy zawodowej, oraz zbiorowej, czyli społeczeństwa, które ocenia wypełnianie roli zawodu nauczyciela i formułuje względem niego oczekiwania.

Słowa kluczowe: nauczyciel, grupa zawodowa, identyfikacje społeczne, rola zawodowa

⁶¹ J. Delors (red.), *Edukacja...*

Summary

The following paper provides a review from the research regarding teacher in social identifications.

Teacher's social function is discussed in two different perspectives: individual concerning a particular teacher and his presented type of identification towards himself and his professional group, and collective one belonging to society which evaluates the fulfillment of teacher's professional role and formulates certain requirements in regard to him.

Keywords: teacher, professional group, social identifications, professional role

Wprowadzenie

Nauczyciel to jeden z najważniejszych podmiotów życia szkolnego. W koncepcjach przebudowy systemu edukacji postrzegany jest jako główna siła sprawcza, jako realizator wewnątrzszkolnych i pozaszkolnych zmian, od których zależy efektywność procesu kształcenia i wychowania. Według Raportu Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej *Edukacja narodowym priorytetem* „w funkcjonowaniu systemu edukacji narodowej decydującą i strategiczną rolę spełnia nauczyciel. Jest on zasadniczym czynnikiem efektywności pedagogicznej i społecznej”⁶².

Edukacja odbywa się w czasie, który określa się „wiekiem indywidualności”, „erą jednostki”, „społeczeństwem ryzyka” czy „rewolucji podmiotu”. Takie podejście kieruje uwagę na jakościowo inną postać nauczycielstwa, wymuszającą zmiany w działaniu, nacechowaną nową jakością jego aktywności, a jednocześnie wysokim poziomem autonomii⁶³. Współczesny nauczyciel ma do spełnienia poważne zadania, gdyż powinien być promotorem dokonujących się zmian, orędownikiem demokracji, humanizmu, tolerancji i to od niego w dużym stopniu zależeć będzie proces kształtowania się jednostek odpowiedzialnych za los innych ludzi, za jakość naszego życia i przyszłych pokoleń. Zatem zawód nauczyciela należy

⁶² Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej, *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach edukacji w PRL*, Warszawa–Kraków 1989, s. 90.

⁶³ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 8.

do profesji, w których dominuje świadomość służby społecznej. Dlatego efektywność jego oddziaływań, włączanie się w promowanie zmian edukacyjnych, należy również odnieść do jego społecznej pozycji, która rzuca na funkcjonowanie w zawodzie, a która w znaczeniu metaforycznym wyznacza jego miejsce wśród ludzi.

Miejsce nauczyciela w społeczeństwie uwidacznia się poprzez poziom jego społecznych identyfikacji. W myśl teorii psychologicznych L. Witkowski, powołując się na C.F. Graumanna, wyodrębnia trzy rodzaje identyfikacji decydujących o relacjach człowieka z otoczeniem. Pierwszą z nich należy rozumieć jako „rozpoznanie” obiektów otoczenia społecznego, obiektów, które jednostka rozróżnia i klasyfikuje, co warunkuje takie, a nie inne jej zachowanie. Kształtuje ona stosunki ze środowiskiem społecznym w zależności od określania, definiowania sytuacji, w których bierze udział. Powinna zapewnić sobie taki sposób funkcjonowania w tym środowisku, aby nie narażać się na społeczną dezaprobatę. W drugim rodzaju chodzi o „odzwierciedlenie” istniejących oczekiwań w otoczeniu społecznym, dzięki którym jednostka wchodzi w określone role. W tym wypadku otoczenie społeczne staje się „lustrem”, grupą odniesienia dla budowania własnej tożsamości, dla własnego „ja” w taki sposób, aby uzyskać społeczną akceptację. Wreszcie trzeci rodzaj identyfikacji związany jest z powstaniem obrazu siebie samego, z własnym „ja” idealnym. Tutaj z kolei punkt odniesienia będą stanowić założone stany rzeczy, czyli dążenia, pragnienia jednostki. Zatem wykracza poza strukturę oczekiwań społecznych, działając w kierunku nie „ja społecznego”, lecz „ja idealnego”⁶⁴.

Powyższe rozważania dotyczące identyfikacji społecznych wskazują, jak ważnym ich źródłem jest nie tylko własny obraz swojej roli zawodowej, ale i oczekiwania społeczne wobec niej wysuwane. Rola społeczno-zawodowa nauczyciela podlega obserwacji, ocenie i wymaganiom ze strony społeczeństwa. Trafna wydaje się tu definicja roli społecznej F. Znanieckiego, który określa ją jako „system normatywnych stosunków między jednostką a częścią jej środowiska społecznego. System taki wyznacza tę część środowiska, ten »krąg społeczny«, z którym jednostka jako »osoba społeczna« ma być normatywnie związana; warunkuje jej »jaźń społeczną«, tj. obraz tego, czym powinna być dla innych i dla siebie w danej roli [...], ustanawia jej »stan socjalny«, czyli zespół praw, jakie ma

⁶⁴ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*, Toruń 1988, s. 118; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 114–115.

jej przyznawać dany krąg społeczny, oraz ustala jej »funkcję społeczną«, czyli zespół obowiązków, których wykonania dany krąg może się od niej domagać⁶⁵.

„Krąg społeczny”, o którym pisze Znaniecki, w zasadzie ogranicza się tylko do współpracujących kolegów z placówki oświatowej, uczniów i ich rodziców, którzy faktycznie mogą stanowić tę najbliższą część środowiska, z którą nauczyciel się identyfikuje i która oczekuje od niego należytego wypełniania swoich obowiązków. Jednak profesja nauczyciela stanowi zawsze pracę na rzecz innych, odpowiedzialność za edukację pokoleń. Dlatego w moim przekonaniu można ten „krąg” rozszerzyć na społeczeństwo, które stanowi ogół ludzi, także mogących w nim partycypować z racji faktu, że kiedyś sami podlegali edukacji lub uczestniczą w niej do dziś. Zatem nauczyciel w znaczący sposób odcisnął swoje piętno w kolejnych etapach ich życia, był tą „osobą społeczną” normatywnie z nimi związaną, powodując, że mają wobec niego ustalone opinie, przekonania i oczekiwania. Dlatego w niniejszym opracowaniu społeczna rola nauczyciela jest rozpatrywana w dwóch perspektywach: jednostkowej, czyli konkretnego nauczyciela i reprezentowanego przez niego rodzaju identyfikacji wobec siebie i własnej grupy zawodowej, oraz zbiorowej, czyli społeczeństwa, które ocenia wypełnianie roli zawodu nauczyciela i formułuje względem niego oczekiwania.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem badań jest ustalenie rodzajów i źródeł społecznych identyfikacji, jakie reprezentują badani nauczyciele w odniesieniu do siebie i własnej grupy zawodowej, ale także jak samo społeczeństwo identyfikuje oczekiwania wobec zawodu nauczyciela.

Prezentowane badania zostały przeprowadzone na terenie województwa kujawsko-pomorskiego. Nauczyciele z powiatu toruńskiego i włocławskiego uczestniczyli w badaniach w latach szkolnych 2014/2015 oraz 2015/2016, ostatecznie ukończonych w czerwcu 2016 roku. Z kolei studenci różnych kierunków z dwóch uczelni: jednej toruńskiej i jednej włocławskiej, brali udział w badaniach w listopadzie i w grudniu 2016 roku. Łączna próba badawcza to 559 osób, w tym 343 nauczycieli z placówek o różnych

⁶⁵ F. Znaniecki, *Spoleczne role uczonych*, Warszawa 1984, s. 530.

typach: przedszkola i szkoły, i miejscach pracy: miasto, wieś, oraz 216 studentów z różnych kierunków i różnych szczebli kształcenia (studia licencjackie, magisterskie, podyplomowe).

Podjęte badania koncentrowały się wokół eksplikacji życia zawodowo-społecznego nauczycieli doświadczanego w toku pracy. Wyróżniony przedmiot i cele badań stały się podstawą do sformułowania pytań badawczych, które przyjęły następującą postać:

1. Jaki jest społeczny odbiór profesji nauczyciela w opinii studentów reprezentujących jedną z grup społecznych?
2. Jaką wiedzę i jakie opinie będące źródłem identyfikacji społecznych prezentują nauczyciele o własnej grupie zawodowej? Jak na tym tle odbierają siebie w swojej roli zawodowej?
3. Jak społeczeństwo identyfikuje oczekiwania wobec profesji nauczycielskiej?

Jako metodę badań zastosowano sondaż diagnostyczny z techniką ankiety. Większość pytań w kwestionariuszu ankiety miała formę otwartą, aby stworzyć respondentom możliwość szerszej i nieskrępowanej wypowiedzi.

Nauczycieli poddanych badaniom łączy wspólna profesja, ale są różnicowani pod względem innych cech społeczno-demograficznych takich jak typ placówki, w której pracują, płeć, staż pracy czy stopień awansu zawodowego (tabela 1).

Tabela 1. Struktura społeczno-demograficzna badanych nauczycieli (N=343)

Lp.	Właściwości osobowe badanych	Liczba badanych łącznie	Wartość %
1.	Płeć		
	a) kobiety	320	93,3
	b) mężczyźni	23	6,7
2.	Staż pracy		
	a) 1-5 lat	88	25,7
	b) 6-10 lat	72	21,0
	c) 11-20 lat	72	21,0
	d) 21-30 lat	78	22,7
	e) powyżej 30 lat	33	9,6
3.	Stopień awansu zawodowego		
	a) stażysta	32	9,3
	b) kontraktowy	80	23,3
	c) mianowany	101	29,5
	d) dyplomowany	112	32,7
	e) bez stażu	18	5,2

W przypadku studentów jako czynnik różnicujący przyjęto ich miejsce zamieszkania (tabela 2).

Tabela 2. Struktura społeczno-demograficzna badanych studentów (N=216)

Lp.	Właściwości osobowe badanych	Liczba badanych łącznie	Wartość % łącznie
1.	Płeć		
	a) kobiety	193	89,4
	b) mężczyźni	23	10,6
2.	Miejsce zamieszkania		
	a) miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	45	20,8
	b) miasto od 50-100 tys.	23	10,7
	c) miasto poniżej 50 tys.	42	19,4
	d) wieś	106	49,1

3. Analiza wyników badań

Przystępując do badania społecznego odbioru profesji nauczyciela, w pierwszym rzędzie studenci zostali poproszeni o wymienienie 5 zawodów według hierarchii ważności, które ich zdaniem cieszą się największym prestiżem w społeczeństwie. Prestiż będzie służył do „wyodrębnienia w całość rozproszonych przejawów mieszaniny szacunku, respektu i godności. (...) Kształtowany jest przez to, kim się jest w rozmaitych odstonach odgrywanych ról i rozmaitych pozycji, jest wynikiem percepcji i ocen”⁶⁶.

Tabela 3. Profesje cieszące się największym prestiżem społecznym w opinii studentów (N=216)

Kategorie odpowiedzi/Miejsce w randze wyboru	I	II	III	IV	V	Liczba wyborów	Wartość punktowa	Średnia wyboru	Ranga
a) lekarz	129	47	9	3	5	193	871	4,51	I
b) prawnik	35	85	26	11	10	167	625	3,74	II
c) strażak	17	19	21	24	12	93	284	3,05	III
d) nauczyciel	7	19	55	49	34	164	408	2,49	IV
e) policjant	4	10	30	22	29	95	223	2,35	V

⁶⁶ H. Domański, *Prestiż*, Toruń 2012, s. 14.

Przyjęto skalę wartości 1-5 punktów, przy czym: 5 punktów – I miejsce w wyborze, 4 punkty – II, 3 punkty – III, 2 punkty – IV, 1 punkt – V.

Warto też dodać, że w pierwszej dziesiątce zawodów o wysokim prestiżu społecznym, obok wyżej wymienionych, studenci zakwalifikowali w kolejności: oficera zawodowego, księdza, księgowego (ekonomistę), przedsiębiorcę (biznesmena), pielęgniarkę. Dość zaskakujący był wybór kategorii „ksiądz”, który został w niniejszym rankingu potraktowany jako zawód, a nie misja społeczna. Jego wysoką pozycję można jednak przypisać miejscu zamieszkania respondentów, gdyż zaznaczyło go niemal 60% badanych zamieszkałych na wsi lub w małych miasteczkach, gdzie cieszy się nieustannym autorytetem.

Niniejsze badania wykazały, że profesja nauczyciela sytuuje się wysoko w hierarchii poszczególnych zawodów. Podobnie wysokim szacunkiem społecznym cieszy się ten zawód w rankingach CBOS, przeprowadzanych systematycznie na grupie dorosłych Polaków. Ostatnie badania, z 2013 roku, wykazały, iż zawód nauczyciela został wskazany na 7. miejscu w rankingu z 74% głosów społeczeństwa⁶⁷. Warto też podkreślić, że wizerunek i społeczny odbiór profesji nauczyciela jest w miarę stabilny i na przestrzeni ostatnich 30 lat praktycznie nie ulega zmianom⁶⁸. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że w wyborach studentów rzadko zajmował pierwszą lub drugą pozycję, które zostały przyznane przede wszystkim profesji lekarza i prawnika.

Dlatego zapytano studentów o opinie co do rzeczywistego prestiżu nauczyciela w społeczeństwie.

Tabela 4. Prestiż nauczyciela w społeczeństwie w opinii studentów (N=216)

Kategorie odpowiedzi	Liczba badanych	Wartość %
a) posiada prestiż	74	34,3
b) nie posiada prestiżu	138	63,9
c) brak odpowiedzi	4	1,8
Razem	216	100,0

⁶⁷ CBOS, Prestiż zawodów, „Komunikat z badań”, Warszawa, listopad 2013, Internet, www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF [dostęp: 28.12.2016].

⁶⁸ Z. Sawiński, H. Domański, *Hierarchie prestiżu zawodów w Polsce w latach 1958–1987*, „Studia Socjologiczne” 1989, nr 1, s. 112.

Tylko około 1/3 respondentów uważa, że nauczyciel cieszy się szacunkiem w społeczeństwie. Spośród tej grupy 43,2% jest zdania, że jest to zawód bardzo ważny społecznie z tego względu, że nauczyciel odpowiada za edukację pokoleń. Dla 24,3% badanych prestiż tego zawodu spowodowany jest postrzeganiem nauczyciela jako osoby mądrej, wykształconej, o dużej wiedzy. Znacznie mniejsza liczba wskazań, zaledwie 3,2%, dotyczyła faktu bycia autorytetem, a marginalne wskazania związane były z poświęcaniem swojego wolnego czasu, postrzeganiem zawodu jako prestiżowy, bo upolityczniony, oraz przekonaniem, że to zawód uprzywilejowany – dobrze płatny, z niewielką liczbą godzin pracy. Część osób nie uzasadniła swojego wyboru.

Niemal dwukrotnie więcej respondentów wskazało na negatywny status nauczyciela w społeczeństwie. Badani z tej grupy zwracali uwagę przede wszystkim na zły odbiór społeczny tej profesji w aspekcie wymagań, a często postawy roszczeniowej rodziców, na co wskazało 28,3% respondentów. Pojawiły się tu wypowiedzi typu:

„Rzadko słyszę pozytywne opinie o nauczycielach. Rodzice mają dużo uwag i pretensji. Natomiast ze strony społeczeństwa słyszy się często, że nauczyciel dużo zarabia, a ciągle ma wolne” (kobieta, miasto poniżej 50 tys. mieszkańców).

„Rodzice podważają słowa, racje nauczycieli. Wobec dzieci i innych, ganią ich. Ciągłe tylko mają oczekiwania wobec nich, zwalają na nich obowiązek wychowania dzieci” (kobieta, wieś).

„Dla społeczeństwa zawód nauczyciela w dzisiejszych czasach jest mało znaczący. To jest zawód mało płatny. Teraz każdy patrzy na zasobność portfela. Rodzice mówią »ucz się żeby zostać lekarzem, prawnikiem«. Niestety, nie widzą tego, że bez nauczycieli nie będą mieli mądrych dzieci” (kobieta, wieś).

23,2% badanych wskazuje na brak autorytetu tej grupy zawodowej, dodając, że wielu nauczycieli nie nadaje się do pracy w tym zawodzie.

Z kolei 20,3% uważa, że nauczyciele mają zbyt dużo przywilejów.

„Społeczeństwo uważa, że nauczyciel nic nie robi, ciągle ma wolne” (kobieta, wieś).

„Ma wolne przed świętami i po świętach, całe wakacje, ciągle narzeka na brak pieniędzy. Jest ciągle zmęczony, a dzieci i młodzież są dla niego źli, nigdy ich nie chwali” (mężczyzna, miasto powyżej 100 tys. mieszkańców).

„Siedzą krótko w szkole, dużo zadają do domu, są leniwi” (kobieta, wieś).

Jak widać, część społeczeństwa nie posiada wiedzy na temat faktycznej pracy nauczyciela, która przecież nie kończy się wraz z zakończeniem zajęć dydaktycznych, a wręcz przeciwnie, często trwa do późnego wieczora (zajęcia pozalekcyjne, wywiadówki, rady pedagogiczne, sprawdzanie klasówek, przygotowanie na kolejny dzień i wiele innych). Często nauczyciele mają problem z oddzieleniem pracy zawodowej od życia osobistego; można powiedzieć, że zawód ten jest mocno zakorzeniony w ich czasie prywatnym.

„Nie można przestać być nauczycielem po pracy w szkole, podobnie jak nie można przestać być księdzem po wyjściu z kościoła czy lekarzem po opuszczeniu szpitala”⁶⁹.

8,7% badanych jest zdania, że zły wizerunek nauczyciela w społeczeństwie tworzą media, które nagłaśniają negatywne wydarzenia z udziałem nauczycieli (tak naprawdę stanowiące pojedyncze epizody), ukazując nieprawdziwy, krzywdzący obraz, rzutujący na całą grupę zawodową. Media natomiast powinny także kreować pozytywny wizerunek nauczyciela, ukazywać dobre praktyki i wybitne postaci tej profesji.

Z kolei 5% respondentów skupia się na niedomogach osobowościowych nauczycieli, wyrażając opinię, że nauczyciel nie cieszy się szacunkiem społecznym, gdyż uchodzi za osobę zarozumiąłą, narzucającą wszystkim swoje zdanie i traktującą innych z lekceważeniem.

Marginalne pozycje zajęły kategorie sztywnego, schematycznego prowadzenia zajęć, braku własnego zdania, winy złego systemu oświatowego.

Wobec tak surowej oceny społecznej profesji nauczyciela czym można tłumaczyć jego wysokie miejsce w rankingach hierarchii zawodów? Sądzę, że istnieją co najmniej dwa powody takiego stanu rzeczy. Przede wszystkim społeczeństwo zdaje sobie sprawę, że nauczyciel odpowiada za edukację pokoleń, co zresztą zaznaczyła niemal połowa badanych, a zatem zawód ten jest niezbędny dla ich rozwoju i funkcjonowania w całym dalszym życiu. Nie da się istnieć bez edukacji. Praca nauczyciela i jej jakość będzie rzutowała na wszystkie dziedziny życia społecznego. Dlatego, choć społeczeństwo ma zastrzeżenia co do jego pracy, wie, że jest to profesja absolutnie niezbędna (w porównaniu z niektórymi innymi zawodami),

⁶⁹ K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądręgo. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa–Łódź 1999, s. 73.

mająca wpływ na każdego człowieka bez wyjątku. Po drugie, należy zwrócić uwagę na intelektualny aspekt tego zawodu, który powoduje, że ludzie identyfikują tę profesję jako wymagającą specjalistycznego, wysokiego wykształcenia i dużej wiedzy. Wszystkie zawody postrzegane jako „umysłowe” zajmują odpowiednio wysokie miejsca w rankingach.

W aspekcie powyższych wyników badań poproszono studentów o podanie trzech skojarzeń związanych ze słowem „nauczyciel”, które obrazują jego cechy funkcjonujące w opinii społecznej. Ponieważ cechy wyłonione przez studentów charakteryzowały się dużym rozproszeniem, zastosowano podział typujący dane identyfikacje ze wskazaniem na pozytywne i negatywne.

Z uzyskanych wyników wyłania się ciekawy, a zarazem niezbyt satysfakcjonujący obraz cech przypisywanych nauczycielom przez społeczeństwo. Cechy negatywne stanowią zdecydowaną większość, bo 65,3% w stosunku do identyfikacji pozytywnych, zamykających się w 34% (0,7% badanych nie udzieliło odpowiedzi). W wypowiedziach studentów widać konsekwencję wyborów, gdyż ta opinia wydaje się idealnie zbieżna z dokonaną przez nich oceną prestiżu zawodowego nauczyciela. Studenci wyszczególnili konkretne cechy przypisywane nauczycielom (tabela 5).

Tabela 5. Cechy identyfikujące grupę zawodową nauczycieli w opinii studentów (N= 216)

Kategorie odpowiedzi	Liczba opinii	Wartość %
1. Cechy pozytywne		
a) wykształcony	42	19,4
b) kompetentny	36	16,7
c) pracowity, obowiązkowy	31	14,4
d) sprawiedliwy	18	8,3
e) ma powołanie	7	3,2
f) kulturalny	5	2,3
g) kreatywny, twórczy	5	2,3
Cechy pozytywne razem	106	
2. Cechy negatywne		
a) niesprawiedliwy	50	23,2
b) zbyt wymagający	43	19,9
c) zarozumiały	31	14,4

d) wzbudzający strach	29	13,4
e) niezaangażowany, obojętny, leniwy	28	13,0
f) znerwicowany	21	9,7
g) niekompetentny	19	8,8
h) przepracowany, wypalony	18	8,3
i) niedoceniony	12	5,6
j) nie ma powołania	11	5,1
k) egoista	7	3,2
l) inne	7	3,2
Cechy negatywne razem	276	

Uwaga: Studenci mieli możliwość podania 3 cech charakteryzujących profesję nauczyciela, dlatego dane nie bilansują się.

W identyfikacjach pozytywnych studenci przede wszystkim zwracali uwagę na aspekt umysłowy, którego podstawową cechą jest wykształcenie i związana z nim, w ich opinii, duża wiedza, co podkreśliło niemal 20%. Drugą kategorią cenioną przez społeczeństwo są kompetencje, ważne dla prawie 17%. W skład kompetencji wchodzi także wiedza, a zatem cecha ta częściowo łączy się z poprzednią kategorią wskazaną. Wiedza stanowi priorytetową kategorię w zawodzie nauczycielskim od lat. Według H. Kwiatkowskiej „mimo pojawienia się wielu atrakcyjnych źródeł wiedzy, trwałość społecznego kojarzenia nauczyciela z wiedzą jest, jak na razie, nienaruszalna”⁷⁰. Kompetencje niekiedy studenci utożsamiają z odpowiednim podejściem do ucznia, ale także niestusznie kwalifikacjami, które są tylko jednym z elementów kategorii kompetencji.

Z kolei wśród opcji osobowościowych na pierwszym miejscu wysuwa się pracowitość i obowiązkowość (14,4%) oraz sprawiedliwość (8,3%). To cechy, które mogą stanowić ważną metodę w pracy wychowawczej jako oddziaływanie własnym przykładem, gdzie nauczyciel o tych przymiotach może być dla uczniów wzorem do naśladowania.

Jak wspomniałam wyżej, respondenci zaznaczyli znacznie więcej cech negatywnych przypisywanych profesji nauczycielskiej. Według studentów społeczeństwo ma zastrzeżenia przede wszystkim do sfery osobo-

⁷⁰ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 116.

wościowej, postrzegając nauczycieli jako osoby niesprawiedliwe, zwłaszcza w ocenianiu (23,2%), zbyt wymagające (niemal 20%), zarozumiałe (co opisują przede wszystkim jako uważanie się za kogoś lepszego od innych (14,4%), wzbudzające strach (13,4%). Część osób jest zdania, że nauczyciele nie przykładają się do pracy, są leniwi, a niektórzy badani piszą o traktowaniu przez nich swojej profesji jako „ciepłej posadki” (13%).

Powyższe wyniki wskazują, że w społecznym odbiorze funkcjonuje niezbyt pochlebny obraz polskiego nauczyciela, gdyż wymienionych czynników obniżających prestiż nauczyciela jest znacznie więcej niż pozytywnych.

Na tle powyższych wyników ciekawe wydają się kolejne, dotyczące opinii samych nauczycieli o własnej grupie zawodowej. Tutaj, podobnie jak w poprzednim badaniu, z uwagi na różnorodność opinii zastosowano kryterium wartościujące identyfikacje na pozytywne i negatywne.

Z badań wynika, że nauczyciele są jeszcze bardziej krytyczni w ocenie swojej grupy zawodowej niż społeczeństwo, bowiem tylko 19,2% nauczycieli ma dobre zdanie o swoich kolegach, podczas gdy 57% wypowiada się o nich źle. Zatem identyfikacje negatywne posiadają siłę prawie trzykrotnie wyższą od pozytywnych. Takie wyniki mogą świadczyć o dezintegracji tej grupy zawodowej. Powstaje zatem pytanie: jak możliwe są jakiegokolwiek zmiany w oświacie, skoro sami nauczyciele nie są grupą reprezentującą zgodność interesów?

Zastanawiające jest, że aż 23,8% badanych (120 osób) nie zajęło żadnego stanowiska. Być może jest to oznaką lojalności wobec własnej grupy zawodowej i niechęcią pisania o niej w negatywnym aspekcie.

A zatem jakie konkretnie opinie wygłaszają o sobie nauczyciele? (tabela 6)

Tabela 6. Opinie wygłaszane przez nauczycieli o swojej grupie zawodowej (N= 223)

Kategorie odpowiedzi	Liczba opinii	Wartość %
1. Opinie pozytywne		
a) wykształceni i stale doksztalcający się	20	9,0
b) kompetentni	19	8,5
c) kreatywni, twórczy	16	7,2
d) pracowici, obowiązkowi	15	6,7
e) inne	10	4,5
f) pozytywne bez uzasadnienia	17	7,6
Opinie pozytywne razem	97	

2. Opinie negatywne		
a) brak integracji, rywalizacja	1	18,4
b) niekompetentni	40	17,9
c) czują się niedocenieni	32	14,3
d) zawistni, złośliwi	26	11,7
e) wszystko krytykują	24	10,8
f) leniwi, bierni	15	6,7
g) plotkarze, donosiciele	15	6,7
h) przepracowani, wypaleni	14	6,3
i) zarozumiali	12	5,4
j) mają niską kulturę	9	4,0
k) wykonują trudną pracę	9	4,0
l) znerwicowani	8	3,6
ł) inne	16	7,2
m) negatywne bez uzasadnienia	26	11,7
Opinie negatywne razem	287	

Uwaga: Nauczyciele mieli możliwość podania 3 cech oceniających swoją grupę zawodową, dlatego dane nie bilansują się.

Identyfikacje pozytywne rozłożyły się równomiernie między aspektami poznawczymi (umysłowymi) a osobowościowymi. W zakresie sfery poznawczej priorytetową kategorię uzyskało wykształcenie oraz stałe doskonalenie zawodowe. W dzisiejszym świecie, w dobie stałego przyrostu wiedzy i jej równie szybkiej dezaktualizacji, są to niezbędne cechy dla wykonywania profesji nauczyciela, aby nadążać za współczesnym światem i być dla uczniów (żyjących przecież w świecie rewolucji technicznej) osobą nowatorską, idącą z duchem czasu. Niski wynik, zaznaczony przez 9% badanych, tłumacząc faktem, że nauczyciel musi posiadać dzisiaj wyższe wykształcenie (co jest podyktowane rozporządzeniami MEN) i stałe podnosić kwalifikacje (co jest podyktowane nakazem roli), więc dla większości nauczycieli jest to standardem, czymś oczywistym, o czym się nie mówi.

Drugą kategorię stanowią kompetencje, ważne dla 8,5%, które zaliczam zarówno do sfery umysłowej (z racji wiedzy i umiejętności), jak i osobowościowej (postawy). Nie jest to satysfakcjonujący obraz grupy i świad-

czy o niskiej ocenie swoich kolegów w tym zakresie. Potwierdzeniem tej opinii jest zresztą kolejny wynik, zawarty w identyfikacjach negatywnych, gdzie niemal 18% nauczycieli uważa swoją grupę zawodową za osoby niekompetentne. Część z nich (5%) przypisuje niekompetencje zwłaszcza młodej kadrcze pedagogicznej, twierdząc, że są niedouczeni oraz że brakuje im powołania do pracy w tym zawodzie.

Wysoko w hierarchii identyfikacji pozytywnych nauczyciele postawili dwie ogromnie ważne cechy, tym razem osobowościowe, jak kreatywność oraz pracowitość, obowiązkowość. Są to także jednak wyniki oscylujące w granicach 7%, a zatem odnoszą się do niewielkiej grupy nauczycieli.

Inne cechy pozytywne dotyczyły marginalnej liczby badanych i wskazywały między innymi na duże doświadczenie, zgrane grono, wysoką kulturę osobistą, umiejętności współpracy z gronem i wychowankami czy traktowanie zawodu jako misji.

Z kolei w zakresie negatywnych identyfikacji dominują te o charakterze osobowościowym, jak: rywalizacja w gronach, która zajęła niechlubną pierwszą pozycję na liście cech ujemnych, ale także zawiść, krytykanctwo, lenistwo, plotkarstwo czy zarozumialstwo. Dostrzeganie tak wielu negatywnych cech osobowych w swojej grupie zawodowej każe postawić znak zapytania nad faktycznymi relacjami mającymi miejsce w pokoju nauczycielskim. Wyraźnie widać, że nauczyciele tworzą rozproszone, niezintegrowane środowisko społeczne.

Pragnę też zwrócić uwagę na pozostałe kategorie identyfikacji negatywnych, które zajmują niższą, choć nie marginalną pozycję w opiniach nauczycieli o swojej grupie zawodowej. Nauczyciele pisali o przepracowaniu, zmęczeniu, a nawet wypaleniu zawodowym oraz znerwicowaniu i wykonywaniu trudnej pracy. Czym spowodowany jest taki stan rzeczy? Otóż moje badania dotyczące poszukiwania inhibitorów funkcjonowania zawodowego nauczycieli, prowadzone w 2014 roku na grupie 134 respondentów, wykazały, że niemal 70% z nich uważa, że konieczne jest odbiurokratyzowanie oświaty. „Papierologia”, jak określają to zjawisko nauczyciele, stanowi najszerszy obszar ich obowiązków, zabiera im najwięcej czasu i właściwie usuwa w cień to, co powinno stanowić istotę nauczycielskiego działania, czyli sprawy dydaktyczno-wychowawcze. Ponadto ta liczna dokumentacja (często tworzona w zespołach nauczycielskich pracujących popołudniami) podlega stałej kontroli ze strony władz, co jest powodem nieustannej pracy nad nią i dodatkowego stresu. „W tej chwili

dużo ważniejsze są papiery niż uczeń” – konstatuje nauczycielka mianowana z 20-letnim stażem. Ponad 32% badanych pisze o potrzebie stabilizacji pracy, wskazując na stałe poczucie zagrożenia zwolnieniem. 16% nauczycieli skarży się na instrumentalne traktowanie nie tylko przez władze na wyższych szczeblach, ale i przez dyrektorów szkół. Są zdania, że takie podejście powoduje brak motywacji do pracy, niską samoocenę i wypalenie zawodowe⁷¹. Do powyższych czynników należy także zaliczyć trudność pracy z obecnymi wychowankami, często postawę roszczeniową ich rodziców, potrzebę stałego angażowania się w liczne przedsięwzięcia w placówce oświatowej czy systematyczne doskonalenie zawodowe. Nic dziwnego, że taki nadmiar obowiązków skutkuje przepracowaniem, zmęczeniem, a nawet wypaleniem zawodowym. Zapewne też dlatego ponad 14% obecnie badanych nauczycieli pisało o niedocenieniu ich pracy zarówno przez zwierzchników, jak i przez opinię społeczną.

Wśród innych identyfikacji negatywnych pojedynczy nauczyciele zarzucali swoim kolegom konformizm, znajomości i układy, dzięki którym mają pracę, opór wobec zmian, egoizm. Sugerowali też, że niektórzy już dawno powinni przejść na emeryturę, a także że nauczyciele wychowania fizycznego mają dużo łatwiejszą pracę, więc powinni mniej zarabiać.

W kontekście powyższych wyników dotyczących opinii nauczycieli o swojej grupie zawodowej spytałam zainteresowanych o opinię dotyczącą ich własnej osoby. Nauczyciele mieli wypowiedzieć się, jak czują się w swojej roli zawodowej, czy uważają się za dobrych nauczycieli.

Tabela 7. Ocena siebie jako nauczyciela w opinii zainteresowanych (N=343)

Kategorie odpowiedzi	Liczba badanych	Wartość %
a) pozytywna	249	72,6
b) średnio	12	3,5
c) negatywna	8	2,3
d) nie mam zdania	5	1,5
e) brak odpowiedzi	69	20,1
Razem	343	100,0

⁷¹ R. Brzezińska, A. Brzeziński, *Wybrane inhibitory funkcjonowania i rozwoju zawodowego nauczycieli*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 4 (87).

Niemal 3/4 badanych wypowiada się pozytywnie o sobie jako nauczycielu. 57,1% nauczycieli taką ocenę swojej pracy uzasadnia zamiłowaniem, powołaniem do pracy z dziećmi. Pojawiły się tu wypowiedzi typu:

„Jest to zawód moich marzeń i daję z siebie wszystko, by dzieci lubiły mój przedmiot, by lubiły chodzić do szkoły i by wiedziały, że nauczyciel też jest człowiekiem” (nauczyciel kontraktowy, staż trzy lata, szkoła na wsi).

„Uwielbiam siebie i to, co robię” (nauczycielka dyplomowana, staż 29 lat, szkoła na wsi).

„Jestem dobrym nauczycielem. To jest to, co tygryski lubią najbardziej” (nauczycielka dyplomowana, staż 25 lat, przedszkole w mieście).

Z kolei 24,1% wyraża się pozytywnie o sobie jako nauczycielu, ponieważ w ich opinii sumiennie wykonują swoje obowiązki, są kompetentni:

„Bardzo lubię siebie jako nauczyciela. Jestem dumna z tego. Jestem sumienna i obowiązkowa. Robię to, co lubię i uważam, że sprawdzam się w tej pracy” (nauczycielka dyplomowana, staż 13 lat, szkoła w mieście).

„Staram się rzetelnie wypełniać moje obowiązki i czerpać z tego satysfakcję. Lubię, jak dzieci z chęcią przychodzą do przedszkola” (nauczycielka kontraktowa, staż 6 lat, przedszkole w mieście).

„Tak, bo jestem dobra w tym, co robię” (nauczycielka kontraktowa, staż trzy lata, szkoła na wsi).

2,8% nauczycieli ocenia siebie pozytywnie, uzasadniając to faktem, że spełniają się w tym zawodzie, ale tylko w pracy z dziećmi i rodzicami, natomiast źle odbierają pozostałe obowiązki, zwłaszcza związane z dokumentacją, która zabiera najwięcej czasu.

Generalnie można zauważyć, że pozytywne odbieranie siebie jako nauczyciela przekłada się głównie na wymiar osobowościowy.

Z kolei 3,5% nauczycieli ma ambiwalentne odczucia co do bycia dobrym nauczycielem. Część uzasadniała to następująco:

„Coraz mniej jestem dobrym nauczycielem. Wypalam się zawodowo. Przeraza mnie to, ale próbuję z tym walczyć” (nauczycielka mianowana, staż 15 lat, przedszkole na wsi).

„Czasem tak, czasem nie. Mam tendencje do osądzania, oceniania, szufladkowania” (nauczycielka mianowana, staż 13 lat, szkoła w mieście).

„Średnio. Wynika to z nadmiaru obowiązków i obawy przed utratą pracy” (nauczyciel kontraktowy, staż 11 lat, szkoła w mieście).

Tylko 2,3% nauczycieli szczerze przyznaje, że nie nadaje się do roli nauczyciela. Kilkoro osób uzasadnia ten fakt cechami osobowościowymi: brak cierpliwości, zbyttnia uległość, problemy z dostosowaniem się do środowiska. Inne osoby piszą:

„Nie jestem dobrym nauczycielem, ponieważ przez papierologię dyrekcji cierpi moje przygotowanie do zajęć. Mam mnóstwo niezrealizowanych pomysłów, bo dyrekcja co chwilę oczekuje jakichś analiz” (nauczycielka kontraktowa, staż 4 lata, szkoła na wsi).

„Po 20 latach pracy przestałam się utożsamiać z tym zawodem” (nauczycielka mianowana, staż 21 lat, szkoła w mieście).

Generalnie powyższe wyniki badań pokazują, że identyfikacje negatywne dotyczą niewielkiego procentu badanych nauczycieli. Zdecydowana większość jawi się jako nauczyciele niemal idealni, kompetentni, powołani do tej profesji, wykonujący swoje obowiązki z pasją.

Porównując wyniki oceny siebie jako nauczyciela z poprzednimi, dotyczącymi oceny swojej grupy zawodowej, nie sposób oprzeć się wrażeniu, że mamy do czynienia z dwiema całkowicie innymi grupami badanych, a nie jedną i tą samą. Dominuje wyraźne poczucie odrębności między „ja” a „moja grupa zawodowa”, co daje się odczytać jako komunikat „jestem lepszy niż moi koledzy z branży”. W tym miejscu jeszcze raz odwołam się do moich wspomnianych wcześniej badań dotyczących inhibitorów w funkcjonowaniu nauczycieli. Tam także kategorię dotyczącą postrzegania trudności zawodowych w postaci słabości tkwiących w osobie nauczyciela wskazało tylko 4,5% badanych nauczycieli. Wynik ten prowokuje do zastanowienia nad faktycznym funkcjonowaniem w zawodzie, gdyż nauczyciele z reguły, pisząc o trudnościach swojej profesji, obarczają za to winą wszelkie czynniki zewnętrzne, a także swoich kolegów, natomiast nie dostrzegają źródeł niepowodzeń tkwiących w nich samych. Zaledwie kilkoro osób jest zdania, że aby wprowadzać zmiany, należy rozpocząć od siebie⁷². Wydaje się, że i obecne wyniki badań wskazują na zaistnienie takiej sytuacji.

Kolejne badanie dotyczyło problemu oczekiwań społeczeństwa wobec zawodu nauczyciela. O wypowiedź poproszono studentów (tabela 8).

⁷² R. Brzezińska, A. Brzeziński, *Wybrane inhibitory funkcjonowania...*

Tabela 8. Oczekiwania społeczeństwa wobec nauczycieli w opinii studentów (N=216)

Kategorie odpowiedzi	Liczba opinii	Wartość %
a) pozytywne cechy osobowe	123	56,9
b) indywidualne podejście do ucznia, dobre relacji z nim	71	32,9
c) umiejętność przekazywania wiedzy	70	32,4
d) przygotowanie zawodowe, podnoszenie kwalifikacji	58	26,9
e) większe zaangażowanie w pracę z dziećmi	38	17,6
f) kultura, etyka zachowania	35	16,2
g) wsparcie dla rodziców	27	12,5
h) powołanie, zamiłowanie, pasja	23	10,6
i) przygotowanie uczniów do życia	22	10,2
j) inne	4	1,9
brak odpowiedzi	8	3,7

Uwaga: Respondenci mieli możliwość wyboru większej liczby odpowiedzi, dlatego dane nie bilansują się.

Podczas analizy powyższych wyników podzieliłam społeczne oczekiwania wobec zawodu nauczyciela na trzy grupy: oczekiwania w zakresie kompetencji interpersonalnych, oczekiwania poznawcze oraz wychowawcze.

Priorytet wiodą kategorie oczekiwań w zakresie kompetencji interpersonalnych, mocno związanych z powinnościami i zasadami moralnymi. W tej grupie najważniejszą opcję stanowią pozytywne cechy osobowe nauczyciela, na które wskazało niemal 57% badanych. Wśród nich czołowe miejsce zajęła sprawiedliwość (za którą optuje ponad połowa badanej grupy, opowiadając się szczególnie za sprawiedliwym ocenianiem), ale także dość wysoko uplasowały się takie cechy jak empatia (niemal 27%) i cierpliwość (18%). Do powyższej grupy można zaliczyć również indywidualne podejście do ucznia i dobre relacje z nim, na co wskazało niemal 33% badanych. Według badań CBOS są to cechy, które wzmacniają pozycję społeczną nauczyciela i dzięki nim jest on wyżej ceniony przez uczniów i rodziców⁷³. Niższy wynik w tej grupie, choć nie marginalny, bo zaznaczony przez ponad 10% badanych, zajęła kategoria powołanie, zamiłowa-

⁷³ CBOS, dz. cyt.

nie, bez których nie ma „prawdziwego” nauczycielstwa. Do istoty i ważności powołania nawiązywał J. W. Dawid, pisząc, że „w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczycielskim”, a jego zdaniem istotą nauczycielskiego powołania jest miłość dusz ludzkich, kiedy „człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się bezinteresownie, czyni coś dla drugiego”⁷⁴.

W zakresie oczekiwań poznawczych dominują przede wszystkim kompetencje merytoryczne, a więc umiejętność przekazywania wiedzy, która jest ważna dla ponad 32% respondentów, oraz zawodowe przygotowanie nauczyciela (wiedza, wykształcenie i stałe doskonalenie zawodowe), na co wskazywało niemal 27% opinii. Zwróćmy jednak uwagę, że powyższe kategorie zajmują nieco dalsze miejsca w hierarchii społecznych oczekiwań w porównaniu z grupą pierwszą, dotyczącą cech osobowościowych. Wydaje się, że powodem jest zmieniająca się rola społeczna nauczyciela, który w dobie rewolucji technicznej nie jest już jedynym źródłem wiedzy i jej przekazicielem. Dziś funkcja nauczyciela ewoluuje w kierunku inspirowania ucznia do własnych poszukiwań, zachęcania do twórczej postawy, doradztwa, a to wymaga nie tylko odpowiedniego przygotowania zawodowego, ale przede wszystkim nauczyciela charakteryzującego się zestawem idealnych cech osobowościowych.

Do grupy trzeciej, dotyczącej oczekiwań wychowawczych, zakwalifikowałam cztery kategorie. Najważniejsza z nich dotyczy potrzeby większego zaangażowania w pracę, zwłaszcza z wychowankami (niemal 18%), co może świadczyć o fakcie, iż społeczeństwo ma niepochlebne sądy o faktycznym zajmowaniu się nauczyciela swoją pracą, skoro oczekuje poprawy w tym zakresie. Kolejna kategoria w tej grupie dotyczyła kultury (etyki) zachowania (ponad 16%); respondenci przede wszystkim zwracali uwagę na zbytnią gadatliwość grona pedagogicznego i zbyt głośne ich zachowanie, co może świadczyć, zdaniem niektórych osób, o nadmiernej pewności siebie nauczycieli i braku pokory, cechy szczególnie ważnej w wychowaniu dzieci.

Wsparcie dla rodziców (12,5%) okazało się także ważną opcją dla części opinii społecznej. Oto niektóre opinie:

„Społeczeństwo oczekuje od nauczyciela, że uczone przez niego dzieci będą najmądrzejsze na świecie, że powinien skupiać się tylko na »moim« dziecku oraz że powinien uczyć tak, aby w domu rodzic już nic nie musiał robić” (kobieta, miasto pow. 100 tys.).

⁷⁴ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, w: *Osobowość nauczyciela...*, s. 36, 40.

„Jako rodzic chciałabym, aby moje dziecko uczyło się tego, co mu się przyda w życiu oraz chciałabym, aby się rozwijało w wielu kierunkach” (kobieta, miasto pow. 100 tys.).

Ta ostatnia wypowiedź wiąże się z kolejną kategorią z grupy oczekiwań wychowawczych, a mianowicie przygotowania uczniów do życia (ponad 10%).

Pojedyncze oczekiwania społeczne dotyczyły dyscypliny, równego traktowania profesji nauczyciela z innymi zawodami oraz autorytetu. Ta ostatnia opcja stanowiła mało znaczącą pozycję wśród społecznych oczekiwań wobec nauczyciela (dwie osoby), co potwierdzają liczne wyniki badań o dewaluacji pojęcia autorytetu, zarówno w sensie osobowym, jak i instytucjonalnym⁷⁵. Także w zakresie powyższych wyników, jak pamiętamy, w ocenie prestiżu zawodów tylko 3,2% studentów pisało o autorytecie nauczyciela jako czynnika budującym pozytywny wizerunek. Jest to niepokojące zjawisko, bo przecież dzieci i młodzież należą do tej kategorii rozwojowej, która najbardziej potrzebuje wzorców osobowych, aby nie zagubić się w trudnym dla nich aksjologicznym obszarze wychowania. Tym bardziej zdumiewające jest, że w opinii społecznej autorytet zajmuje tak niską pozycję, choć niewykluczone, że społeczeństwo utożsamia go właśnie z osobowościowym wymiarem, który w niniejszych badaniach zajął najwyższe miejsce wśród społecznych oczekiwań.

Wnioski i postulaty

Powyższe wyniki badań pozwoliły odpowiedzieć na pytania dotyczące pozycji społeczno-zawodowej nauczycieli, zarówno w opiniach studentów, jak i samych zainteresowanych. Niestety, ich analiza odśladła wiele negatywnych aspektów funkcjonowania współczesnego nauczyciela. Wprawdzie w rankingach profesja zajmuje wysokie miejsce, ale jest to prawdopodobnie spowodowane faktem, że w odbiorze społecznym funkcjonuje jako zawód o dużej użyteczności publicznej. Dal-
sze opinie społeczeństwa przeczą bowiem wizerunkowi nauczyciela

⁷⁵ Porównaj: J. Zimny, *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Lublin–Rużomberok 2006; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*; M. Rewera, *Autorytety w świadomości młodzieży licealnej*, Stalowa Wola 2008; R. Brzezińska, *Współczesny nauczyciel wobec problemu autorytetu*, „Wychowanie na co Dzień” 2013, nr 4–5.

jako autorytetu. Usprawiedliwieniem dla tak krytycznego osądu tej profesji może być niedostateczna wiedza społeczeństwa na temat specyfiki pracy w tym zawodzie.

Jednak szczególny niepokój budzi fakt, że pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli nie wskazuje na rozbieżności między ocenami prestiżu tego zawodu przez społeczeństwo a opiniami samych nauczycieli o swojej grupie zawodowej. Większość badanych nauczycieli ukazuje negatywny obraz swoich kolegów. Co charakterystyczne, źródeł trudności i niedomogów w pracy nauczyciele doszukują się wśród swojego środowiska zawodowego, na tym tle wysoko oceniając siebie, niemal jako nauczyciela idealnego. Taki wynik wskazuje na brak solidarności zawodowej, a tym samym na nieprawidłowości panujące w relacjach interpersonalnych w gronach pedagogicznych. Zarówno obecne wyniki badań, jak i prowadzone przeze mnie wcześniej dowodzą, że niestety wśród nauczycieli występuje zjawisko atomizacji. Konflikty w tej grupie społecznej, brak współpracy, powodują, że nauczyciele są rozproszeni, nie potrafią mówić jednym głosem, co uniemożliwia wprowadzanie konstruktywnych i konsekwentnych zmian w oświacie. Poza tym układ stosunków interpersonalnych w gronie pedagogicznym jest nie tylko warunkiem skuteczności procesów edukacyjnych i poważnym instrumentem wpływu wychowawczego w stosunku do uczniów, ale rzutuje na całokształt pracy placówki w bliższym i dalszym środowisku.

Nic dziwnego, że na tle tak negatywnych identyfikacji społeczeństwo oczekuje takiego nauczyciela, który będzie przede wszystkim wzorem osobowościowym, będzie wierny zasadom moralnym, będzie mistrzem w swoim zawodzie. Niestety, nie każda osoba nadaje się do pełnienia funkcji nauczyciela. Wydaje się, że potrzebna jest tu pozytywna selekcja do zawodu, która wyłoni jednostki wyjątkowe, o wysokich kompetencjach, a zwłaszcza osobowościowych. A.W. Combs w swojej humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli pisał, że dobry nauczyciel musi być przede wszystkim człowiekiem.

Ważne jest także przełamanie funkcjonującego w opinii społecznej mitu o łatwej pracy nauczyciela, co jest niezwykle krzywdzącą opinią. Ale podniesienie prestiżu zawodu nauczycielskiego musi przede wszystkim odbywać się z udziałem samych zainteresowanych. Dlatego potrzebna jest solidarność zawodowa. Dopóki nauczyciele nie stworzą silnej, jednolitej pod względem artikulacji zmian, grupy społecznej, nie są w stanie wypracować sobie wysokiej pozycji społeczno-zawodowej.

Część III.
Nauczyciel
w relacjach
interpersonalnych

1. Współczesny nauczyciel wobec problemu autorytetu. Studium porównawcze na podstawie badań uczniów i studentów pedagogiki⁷⁶

Streszczenie

W opracowaniu starano się ukazać problem autorytetu nauczyciela w odczuciu uczniów i studentów. Wyniki badań, prowadzonych wśród próby 321 uczniów i 139 studentów pedagogiki, przedstawiono w ujęciu komparatystycznym. Zwrócono uwagę przede wszystkim na obraz rzeczywisty: jaki jest współczesny nauczyciel, dlaczego coraz trudniej jest być autorytetem, ale także jak jest postrzegany w aspekcie oczekiwań, jaki powinien być jako wzór.

Słowa kluczowe: nauczyciel, autorytet, kompetencje, cechy osobowościowe

Summary

The study attempts to show the problem of the teacher's authority as perceived by pupils and students. The results of the research conducted among a sample of 321 students and 139 students of pedagogy are presented in comparative terms. The main focus was on the real picture: what is a contemporary teacher like, why it is becoming more and more difficult to be an authority, but also how it is perceived in terms of expectations, what should it be as a model.

Keywords: teacher, authority, competences, personal qualities

⁷⁶ Artykuł został zamieszczony w czasopiśmie „Wychowanie na co Dzień” 2013, nr 4–5.

Wprowadzenie

Dzisiejsze czasy nie służą autorytetom. Pojęcie to zdewaluowało się zarówno w sensie autorytetu osobowego (rodzice, nauczyciel), jak i instytucjonalnego (szkoła, Kościół). Jest to niepokojące zjawisko, bo przecież dzieci i młodzież należą do tej kategorii rozwojowej, która najbardziej potrzebuje wzorców osobowych, autorytetów, aby nie zagubić się w trudnym dla nich aksjologicznym obszarze wychowania. „Obszar ten nie znosi pustki, jest szybko zagospodarowywany konkurencyjnymi wartościami, często antywartościami. Są one w sposób atrakcyjny oferowane przez media, nie mówiąc już o prężnych subkulturach młodzieżowych”⁷⁷.

Pojęcie autorytetu nie jest jednoznaczne. W języku łacińskim jest ono określone słowem *auctoritas*, co oznacza wzór, przykład, postawę pełną godności, powagę, znaczenie, poważanie, wpływ⁷⁸. Czasami jednak mylone bywa z wysokim stanowiskiem, z władzą, która już z nazwy ma stanowić autorytet, a która jest tylko formalnym podporządkowaniem się jednostek.

Zdaniem H. Rowida autorytet oznacza „pewną swoistą właściwość tkwiącą immanentnie w osobie względnie instytucji, dzięki której to właściwości podporządkowują się jej inne osoby, instytucje i grupy społeczne, w sposób bardziej lub mniej dobrowolny”⁷⁹.

Według M. Łobockiego „autorytet może zaistnieć tylko w określonej relacji między co najmniej dwiema osobami, z których jedna wyróżnia się pod pewnym względem, a druga to dostrzega i z tego powodu jest pełna uznania dla tamtej. Stąd też autorytet pozostaje zawsze jako rezultat całkowitemu dobrowolnego aktu uznania za osobę w pełni na to zasługującą”⁸⁰.

Obok rodziny, która ma wyprowadzać dziecko od pierwszych chwil jego życia w świat wartości, jednym z najważniejszych środowisk wychowawczych wydaje się szkoła, ponieważ dziecko spędza w niej znaczną część swojego życia. I chociaż nie może zastąpić rodziny, to jednak powinna wspierać rodziców i wspomagać w trudnym procesie wychowania. Dlatego nie bez znaczenia pozostaje fakt, kto w niej pracuje.

Myśląc o nauczycielu, zwraca się uwagę przede wszystkim na jego kompetencje. Termin ten stwarza wiele trudności interpretacyjnych ze względu na

⁷⁷ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 123.

⁷⁸ K. Kumaniecki (oprac.), *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa 1986, s. 59.

⁷⁹ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, s. 257.

⁸⁰ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2007, s. 108.

fakt, iż stanowi pojęcie interdyscyplinarne, w dodatku szerokie i różnorodne. Często bywa mylony z kwalifikacjami, co stanowi pojęcie podrzędne w stosunku do kompetencji. Z. Wiatrowski podkreśla, że „w praktyce przyjęto się mówić o kwalifikacjach formalnych i rzeczywistych, z tym że pierwsze określane są rangą dyplomów, drugie natomiast stanem umiejętnościowym”⁸¹. Pojęcie kwalifikacji zawiera się w terminie kompetencji, które „stanowią naturalne następstwo kwalifikacji”⁸². Według M. Dudzikowej kompetencje zawodowe to struktura poznawcza złożona z określonych zdolności (umiejętności, czynności), zasilana wiedzą i doświadczeniem⁸³. J. Szempruch wymienia rodzaje kompetencji zawodowych nauczyciela, wskazując na ich rozwojowość, a także specyfikę zawodu. Są to kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywności, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne⁸⁴. Warto się do nich odwołać w kontekście autorytetu nauczyciela. Z nich bowiem wypływa to, co najistotniejsze w pracy nauczyciela – jego osobowość. To ona właśnie decyduje o charakterze relacji z wychowankami, ona może spowodować, że nauczyciel stanie się dla ucznia osobą znaczącą, autorytetem, i to nie tylko w obszarze nauki szkolnej. Czy jednak nauczyciel zawsze jest osobowością?

Inspirację dla badań nad autorytetem nauczyciela stanowiło dla mnie kilka czynników. Jednym z nich były moje poprzednie badania prowadzone w latach 2003/2004 na grupie 480 uczniów szkół niepublicznych województwa kujawsko-pomorskiego. Pomimo iż badania te w obszarze stosunków interpersonalnych wypadły w miarę korzystnie dla placówek niepublicznych, to jednak w zakresie autorytetu nauczyciela większość uczniów, bo ok. 54%, wypowiedziało się, że tylko nieliczni pedagodzy cieszą się w szkole autorytetem, a ponad 5% twierdziło, że żaden z nich nie posiada autorytetu⁸⁵. Postanowiłam zatem zbadać, jak wygląda ów problem w szkołach publicznych.

⁸¹ Z. Wiatrowski, *Dylematy oraz problemy nauczycieli i zawodu nauczycielskiego w okresie reform systemu edukacji w Polsce*, w: *Dyskusja o nauczycielu*, R. Parzęcki (red.), Włocławek 2003, s. 55.

⁸² Tamże, s. 57.

⁸³ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa 1994, s. 204.

⁸⁴ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*, Rzeszów 2001, s. 114.

⁸⁵ R. Brzezińska, *Uwarunkowania pracy nauczyciela w szkołach niepublicznych wyznaniowych i świeckich*, Toruń 2008.

Wydawało mi się również ważnym przeprowadzenie badań wśród studentów pedagogiki, którzy jako przyszli nauczyciele, mając własne doświadczenia szkolne, a niekiedy i dzieci uczęszczające do szkół, mogą wnieść nowe światło w zakresie nurtującego mnie problemu.

I wreszcie czynnikiem inspirującym do badań stał się dla mnie kontrolerski list nastoletniego ucznia do nauczycieli, zamieszczony w czasopiśmie *Życie Szkoły*:

„Szanowni nieromantyczni, ale i niepozytywistyczni, trochę infantylni, trochę podstarzali Edukatorzy! To was oskarżam i czynię winnymi za naszą nijakość. Sami bowiem zdradziliście swoje ideały, więc niczego nam nie przekazaliście, a przynajmniej nie przekonaliście nas do nich. Wasz Bóg to zgrzybiaty starzec w skansenie świątecznych tradycji. Wasza wiedza to opamiętanie na pamięć skryptu z wiadomego okresu. Wasze pasje to jak zdobyć podwyżkę i kupić sobie coś, czym się zabyłnie przed resztą grona. Jesteście sfrustrowani, nudni. Podtrzymujecie tę instytucję zwaną szkołą, bo boicie się tego, co byśmy mogli robić bez niej i gdzie moglibyście zarobić te swoje nędzne kilkaset złotych. Nie wymagacie wiele od siebie i od nas nie macie prawa wymagać. Podlizujecie się nam, bo czujecie swoją słabość wobec naszej siły. To przez was nie mamy wiary, nadziei i miłości. Tej ostatniej zabranacie nam, boście się sami na niej zawiedli. Podcinacie nam skrzydła ciągnięciem krakaniem: »Nie wolno, nie należy«. Sami nie macie pomysłu na życie, a chcecie nas w to życie wprowadzać. Mówicie nudno o romantyzmie, który się dawno przeżył, a pozytywistami (czyli przedsiębiorczymi i sprytnymi) być nie potraficie. Narzucacie nam zmurszałe poglądy, nie pytając nas o zdanie, bo was też nikt nie pytał, ale to były inne czasy. To nie romantyzm jest w zaniku, ale wy, szkoła i wszystkie formy nacisku, indoktrynacji i przemocy. To wy jesteście winni, że my jesteśmy tacy byle jacy i inni być nie możemy!”⁸⁶.

Lektura owego listu zmobilizowała mnie do badań, aby stwierdzić faktyczny stan rzeczy.

Przedmiot, organizacja i metoda badań

Autorytet nauczyciela w poniższych badaniach jest przedstawiony nie tylko w wymiarze rzeczywistym (jaki jest nauczyciel, dlaczego coraz trud-

⁸⁶ E. Żmijewska, *O etyce zawodowej nauczycieli*, „Życie Szkoły” 2009, nr 9, s. 21–22.

niej jest być autorytetem), ale i w aspekcie oczekiwań (jaki powinien być nauczyciel jako wzór).

Próbę badawczą stanowiła grupa 321 uczniów szkół publicznych powiatu toruńskiego (w tym 168 uczniów klas IV-VI i 153 uczniów klas gimnazjalnych) oraz 139 studentów pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistyczno-Pedagogicznej we Włocławku (studia niestacjonarne). Łączna próba badawcza wyniosła 460 osób.

Badania studentów przeprowadzono w latach 2009-2011, natomiast badania uczniów zawarty się w latach 2010-2012.

Główną część materiału empirycznego zebrano wśród uczniów za pomocą metody sondażu diagnostycznego, wykorzystując technikę ankiety. Z kolei wśród studentów zebrano materiał za pomocą techniki analizy dokumentów i wytworów prac, gdyż zadaniem studentów było napisanie eseju związanego z postrzeganiem przez nich autorytetu współczesnego nauczyciela.

Materiał empiryczny z badań podlegał kodowaniu ze względu na wyróżnione zmienne.

Analiza materiału badawczego

W skonstruowanym kwestionariuszu ankiety dla uczniów zasadnym wydało się zapytać, do kogo w szkole uczeń może się zwrócić ze swoim problemem.

Tabela 1. Źródła pomocy w rozwiązywaniu problemów uczniów w szkole a szczebel kształcenia (w %)

Kategorie odpowiedzi	Szkoła podstawowa	Gimnazjum
kolega, koleżanka	40,4	43,8
wychowawca	28,6	11,1
nauczyciel danego przedmiotu	6,0	4,6
pedagog szkolny	13,7	13,7
dyrektor szkoły	5,4	-
nikt	6,0	23,5
brak odpowiedzi	-	3,3
Razem	100,0	100,0

Jak wynika z badań, niemal połowa uczniów obu szczebli kształcenia jako źródło pomocy w rozwiązywaniu problemów postrzega swoich rówieśników.

Dalsze wyniki badań wskazują na poważny kontrast między liczbą wskazań uczniów zwracających się o pomoc do kolegi, koleżanki, a tymi, którzy oczekują tej pomocy od nauczycieli. Wprawdzie 28,6% dzieci klas IV-VI deklaruje chęć szukania pomocy u wychowawcy, ale tylko 11,1% wśród gimnazjalistów.

W obu szczeblach kształcenia tylko 13,7% badanych zwraca się o pomoc do szkolnego pedagoga, co stanowi wynik niezadowalający, ponieważ to pedagog jest w szkole osobą specjalnie powołaną do pomocy wychowankom i wspierania ich w rozwiązywaniu problemów.

Szczególnego podkreślenia domaga się fakt, że część uczniów nie widzi w szkole żadnej osoby, do której mogłaby się zwrócić ze swoim problemem, co dotyczy zwłaszcza 23,5% gimnazjalistów. Gdyby połączyć to wskazanie z kategorią zwracania się o pomoc do rówieśników, okazuje się, że ponad 67% uczniów gimnazjów nie zwraca się ze swoimi problemami do osób dorosłych w szkole. Są to niewątpliwie wyniki, które prowokują pytania o przyczyny takiego wyboru.

Z badań przeprowadzonych przez H. Kwiatkowską wynika, że „nauczyciel jako powiernik trudnych problemów egzystencjalnych dzieci i młodzieży sytuuje się na końcu listy osób, do których młodzież zwraca się po radę w trudnych dla niej sprawach”⁸⁷. Zjawisko to potwierdzają również niniejsze badania. Można zatem wnioskować, że nauczyciele nie są dla wychowanków osobami zaufanymi, sojusznikami, którym powierzą swoje sprawy.

W kwestionariuszu ankiety zapytano również uczniów, czy nauczyciele ich uczący cieszą się autorytetem.

Tabela 2. Opinie uczniów dotyczące autorytetu uczących ich nauczycieli a szczebel kształcenia (w %)

Kategorie odpowiedzi	Szkoła podstawowa	Gimnazjum
zdecydowana większość	13,1	9,2
raczej mniejszość	37,5	11,1
tylko niektórzy	42,9	71,2
żaden nauczyciel	4,8	8,5
brak odpowiedzi	1,8	-
Razem	100,0	100,0

⁸⁷ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 123.

Na autorytet większości nauczycieli wskazało nieco ponad 13% wychowanków klas IV-VI i ponad 9% gimnazjalistów. Dało się zauważyć, że młodsze dzieci (zwłaszcza klasy czwarte), mają problemy ze zrozumieniem terminu „autorytet”. Pojęcie to jest odbierane przez nich głównie w kategoriach „lubię”, „nie lubię”.

W opinii niemal połowy uczniów szkół podstawowych i prawie 3/4 gimnazjalistów tylko niektórzy nauczyciele cieszą się w szkole autorytetem.

Kilka procent uczniów z obu szczebli kształcenia jest też zdania, że żaden nauczyciel w ich szkole nie cieszy się autorytetem. Wśród tej grupy respondentów pojawiły się wypowiedzi:

„Chyba wszyscy nauczyciele mają ADHD, bo stale krzyczą” (uczennica, klasa II gimnazjum);

„Nauczyciele są okropni, na moje to nie wiem po co oni się rodzą” (uczeń, klasa I gimnazjum).

Wyniki powyższe, zwłaszcza wśród gimnazjalistów, świadczą o raczej negatywnym stosunku do nauczycieli, a co za tym idzie, każą postawić znak zapytania między rzeczywistymi relacjami nauczyciel–uczeń.

Na temat autorytetu współczesnego nauczyciela wypowiadali się też studenci pedagogiki. W swoim eseju opisywali oni najczęściej własnych nauczycieli z czasów szkolnych (większość to młodzi ludzie, którzy niedawno zdali maturę), część natomiast opisywała doświadczenia swoje i swoich dzieci, które obecnie uczęszczają do szkoły.

Tabela 3. Opinie studentów pedagogiki o posiadanym autorytecie przez nauczycieli (w %)

Kategorie odpowiedzi	Liczba studentów
zdecydowana większość nauczycieli	15,8
raczej mniejszość	16,5
tylko niektórzy nauczyciele	23,0
żaden nauczyciel	25,2
brak odpowiedzi	19,4
Razem	100,0

Jak wynika z badań, niemal 16% studentów jest zdania, iż zdecydowana większość nauczycieli posiada autorytet (sześć osób wśród badanych to nauczyciele). Oto niektóre wypowiedzi uzasadniające ów wybór:

„Nauczyciele, z którymi obecnie mam kontakt jako rodzic, mają charyzmę i są prawdziwymi autorytetami. Cenię ich za to, że dzięki ich nastawieniu i konsekwencji, życzliwości oraz prawidłowej postawie moralnej

w pracy i w życiu osobistym, mają pozytywny wpływ na dalsze losy uczniów” (H. A., studentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej);

„Większość nauczycieli ma na celu dobro dziecka i stawiają sobie w tym względzie wysokie wymagania, a w tym co robią, starają się dążyć do perfekcji” (A. C., studentka resocjalizacji);

„Sądzę, że współczesna szkoła jest otwarta na ucznia, a dzięki wielu wspianiałym pedagogom uczeń jest traktowany podmiotowo. Nauczyciel jest zainteresowany problemami ucznia i gotowy na pomoc” (J. K., student pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej).

Co ciekawe, 25% osób z tej grupy pokusiło się o porównanie cech nauczyciela w perspektywie czasowej. Odniosło się bowiem do swoich doświadczeń szkolnych i do czasów dzisiejszych, twierdząc, że obecnie nauczyciel jest zupełnie inaczej postrzegany przez uczniów. Oto jedna z wypowiedzi:

„Kiedyś nauczyciele byli wobec swoich wychowanków bardziej zdystansowani i stwarzali sztuczne bariery między sobą a nimi. Na szczęście dzisiaj jest inaczej. Do większości wychowawców można zwrócić się z każdym problemem bez obaw, że nam nie pomoże. Wręcz przeciwnie, po rozmowie z nim będziemy lepiej się czuć. Nauczyciele dzisiaj już nie są tak niedostępni i autorytarni jak kiedyś” (D. B., studentka pedagogiki ogólnej).

Są to niewątpliwie ciekawe spostrzeżenia, powodujące inne spojrzenie na nauczyciela, jako osobę, która dzisiaj ma do spełnienia wobec uczniów nowe zadania, podyktowane zmianami cywilizacyjnymi i reformą edukacji; osobę, która jest świadoma, że dzisiejsze dzieci i młodzież różnią się znacznie od tej sprzed 20-30 lat.

Niektórzy studenci z tej grupy (10%) zwrócili też uwagę na fakt, iż postrzeganie autorytetu nauczyciela zależne jest również od szczebla kształcenia. W wypowiedziach podkreślona została rola wychowawcy w klasach I-III, który jest dla wychowanka osobą o wysokim autorytecie. Autorytet ten związany jest wyłącznie z cechami osobowościowymi, gdyż dla dzieci w tym wieku czynnik intelektualny (wiedza i umiejętność jej przekazywania) nie ma szczególnego znaczenia. W tym okresie stanowi on „zwykłą dziecięcą miłość” (A. P., studentka pedagogiki ogólnej).

Troje studentów z tej grupy uważa, iż bliski ideału jest najczęściej nauczyciel rozpoczynający pracę. Argumentują to faktem, że młody czło-

wiek jest pełen optymizmu i chęci podejmowania nawet najtrudniejszych zadań, lepiej rozumie ucznia, bo sam niedawno nim był, albo jeszcze nie do końca jest świadomy problemów szkolnej rzeczywistości. Z drugiej strony przyznają jednak, że brak doświadczenia zawodowego może przyczynić się do popełniania wielu błędów.

W pozostałych wynikach badań daje się zauważyć, że ponad 1/4 badanych studentów jest zdania, iż żaden nauczyciel w dzisiejszej szkole nie posiada autorytetu. Z ich wypowiedzi wynika, że pedagodzy nie są powiernikami uczniów, postrzegają swoją misję przez pryzmat pieniędzy (chodzi głównie o degradację materialną pedagogów), są przekonani o swojej nieomyślności, a rzekomy autorytet budują na bezwzględnym posłuszeństwie. W tej grupie osób pojawiły się wypowiedzi wskazujące na negatywny obraz nauczyciela, np.:

„Každy z nas na własnej skórze odczuł bezczelny wyraz pogardy i niezrozumienia ze strony nauczyciela. Wszyscy znamy przeciętnych nauczycieli z klapkami na oczach, które ukierunkowują ich myślenie w stronę »jeszcze dwie godziny i do domu«” (A. B., student pedagogiki ogólnej);

„Pierwsze lata mojej nauki ukształtowały mnie tak niefortunnie, że zaczęłam przypominać ucznia szkoły herbartowskiej – nauka, wkuwanie i pod żadnym pozorem nie wychylać się przed szereg. I tak minęła szkoła podstawowa...” (K. J., studentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej).

Wydaje się, że ten nieco wypaczony obraz nauczyciela można tłumaczyć innym, bardziej „tradycyjnym” modelem kształcenia, który był obowiązującym kanonem w czasach PRL-u, a nawet nieco później, na co zresztą wskazali niektórzy studenci z grupy optującej za autorytetem większości nauczycieli. Badania prowadzone w latach 70., 80. i początku 90. (co pokrywałoby się z wiekiem nauki szkolnej badanych studentów) wykazały, że większość ówczesnych uczniów oceniała atmosferę szkoły oraz panujące w niej relacje nauczyciel – uczeń jako złe⁸⁸.

Dopiero lata 90. w Polsce, a szczególnie wprowadzona w 1999 roku reforma edukacji, spowodowały zmianę jakości pracy szkół, a zwłaszcza wypieranie „tradycyjnego” modelu nauczania i wychowania, o którym

⁸⁸ Porównaj: H. Świda, *Młdzież a wartości*, Warszawa 1976; J. Koźmider, *Relacje uczniów z nauczycielami*, w: *Dzisiejsza młodzież: Stereotypy i rzeczywistość po 1989 roku*, B. Fatyga, A. Tyszkiewicz (red.), Warszawa 1997.

szczególnie negatywnie wyrażają się respondenci. Zmieniła się także rola nauczyciela, ewoluująca w kierunku przygotowania ucznia do realnego życia, wielostronnej aktywności i samodzielności, a także dialogu i partnerstwa. Trudno generalizować, ponieważ dawniej również pracowali wspaniali nauczyciele, wśród których zapewne wielu zasługiwało na miano autorytetu. Wyniki wskazują jednak, że „istnieje potrzeba odmiotologizowania nauczyciela jako kogoś postrzeganego negatywnie”⁸⁹, co funkcjonuje w opiniach społecznych od lat.

Aż 10% studentów z tej grupy uważa, że powinny nastąpić zmiany w sposobie kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych, gdyż są oni słabo przygotowani do pełnienia funkcji nauczyciela, zwłaszcza od strony praktycznej, co nie sprzyja stawianiu się autorytetem. „Najważniejszym zadaniem studiów pedagogicznych jest dobrze zapoczątkować proces stawiania się nauczycielem”⁹⁰. Oznacza to nie tylko przygotowanie teoretyczne, ale przede wszystkim praktyczne, którego na uczelniach jest zdecydowanie za mało. Programy kształcenia, zbyt mała liczba godzin, ale i względy ekonomiczne wymuszają przewagę metod podających nad aktywizującymi. Nie sprzyja to właściwemu przygotowaniu do pracy. Myślę tu nie tylko o praktykach pedagogicznych, prowadzonych w czasie studiów, których jest za mało, ale i zajęciach dydaktycznych w postaci ćwiczeń, które niejednokrotnie polegają na prowadzeniu wykładów lub przygotowywaniu przez studentów referatów na podstawie lektur. Tego typu „praktyka” nie sprzyja rozwojowi kompetencji nauczycielskich, nie przygotowuje ich należycie do pracy. Wprawdzie studenci niejednokrotnie oczekują gotowych recept na rozwiązanie danego problemu, czego nie da się zrealizować, jednak w toku praktyki można pokazać i wykształcić w nich pewne wzory działań i zachowań do zastosowania w przyszłej pracy.

Z powyższych badań wynika również, że według 23% studentów tylko niektórzy nauczyciele cieszą się autorytetem, a 16,5% badanych uważa, że raczej mniejszość. Gdyby połączyć obie te kategorie, to prawie 40% studentów uważa nielicznych nauczycieli za autorytet. Wielu z tych respondentów jest zdania, że tylko niektórych nauczycieli po latach wspomina się z sentymentem. Najczęściej pamięta się, że robili niezapowiedziane klasówki, faworyzowali zdolniejszych uczniów,

⁸⁹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 13.

⁹⁰ J. Korczyński, *Obraz nauczyciela*, Opole 2002, s. 167.

nie potrafili zainteresować wykładanym tematem. Studenci przyznają jednak, że są i tacy pedagodzy, którzy potrafią odcisnąć trwały ślad w naszym życiu, których darzymy zaufaniem, do których zwracamy się o pomoc i których po latach odwiedzamy. Niektórzy z nich ciepło wspominają tych wyjątkowych nauczycieli. Oto jedna z ciekawszych wypowiedzi:

„Szkolę średnią wybrałam w gruncie rzeczy przypadkowo. Dziś uważam, że był to najszczęśliwszy przypadek mojego życia. Tam bowiem poznałam NAUCZYCIELA. Najważniejsze co nasza wychowawczyni dla nas robiła, to kochała nas i kochała swoją pracę. Jestem jej wdzięczna za to, że wyrwała mnie z marazmu, nauczyła myśleć i mieć własne zdanie. Ona nauczyła nas życia, wpoiliła cechy takie jak odpowiedzialność, duma, ale nie pycha, szacunek – dla siebie i innych” (J. K., studentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej).

Niemal wszyscy studenci z tej grupy w swoim eseju pokusili się o wyróżnienie przyczyn, dla których ich zdaniem tylko niektórzy lub mniejszość nauczycieli cieszy się autorytetem. Część z nich (7,3%) stara się usprawiedliwić nauczycieli. Pojawiły się zatem wypowiedzi o tym, że rzeczywisty obraz nauczyciela zależy od jakości edukacji, która pozostawia wiele do życzenia: nadal słaba pozycja materialna, nadmierna biurokracja, kontrowersyjne modyfikacje systemu kształcenia uczniów, a zwłaszcza stworzenie gimnazjów, do których uczęszczają uczniowie w najtrudniejszym wieku rozwojowym, co powoduje znaczne utrudnienie w pracy nauczyciela.

Większość z tej grupy badanych upatruje też powód obniżenia autorytetu nauczyciela w wychowaniu w szkole bez partnerskiego udziału rodziców. Jedna ze studentek pisze:

„Wszystko, absolutnie wszystko zaczyna się w rodzinie. Niestety nasze rodziny funkcjonują coraz gorzej (...) Żaden nauczyciel nie ma takiej siły sprawczej, aby bez pomocy rodziców nauczył, bo aby nauczyć trzeba najpierw WYCHOWAĆ (...) Trzeba stworzyć dekalog rodziców. Niechaj pierwszym przykazaniem dla nich, wysyłających swoje dzieci do szkoły będzie przekaz dla dziecka: »Szanuj nauczyciela swego jak rodziców i siebie samego«. Tylko tyle i aż tyle” (A. K., studentka pedagogiki ogólnej).

Trudno wyobrazić sobie prawidłowe funkcjonowanie szkoły bez wsparcia domu rodzinnego. Zdaniem A. Nałaskowskiego głównym zadaniem

szkoły jest współpraca ze środowiskiem rodzinnym ucznia w procesie oddziaływania na jego wszechstronny rozwój emocjonalny, intelektualny, duchowy, fizyczny⁹¹. Dzisiaj rodzina nie spełnia należycie swoich funkcji. Brak czasu, nadmiar pracy (choć czasami jest to „przykrywka”, aby nie zajmować się dzieckiem), bezrobocie, uzależnienia, rozbitcie rodziny, nie pozostają bez wpływu na proces wychowawczy. Często współpraca ze szkołą z powodu tych właśnie czynników ma charakter inercyjny.

Kilkoro respondentów jest zdania, że brak autorytetu nauczyciela spowodowany jest negatywną selekcją do zawodu. Pozostaje się zgodzić z tą uwagą, gdyż nie każda osoba nadaje się do pełnienia tej ważnej funkcji. Jak uczy doświadczenie, na początku drogi zawodowej o powodzeniu decydują predyspozycje do zawodu, pewne zadatki wrodzone. Dlatego zasadnym wydaje się wprowadzenie właściwej weryfikacji do zawodu nauczyciela. Często wśród studentów dominuje przekonanie o chęci ukończenia łatwych studiów (bo za takie w ich opinii uchodzi pedagogika), bez refleksji na przyszłość. Jeśli jednak taki student bez predyspozycji i bez powołania ukończy pedagogikę, a w przyszłości uda mu się otrzymać pracę w placówce oświatowej, to czy jego kwalifikacje zawodowe wystarczą, aby uczynić go dobrym nauczycielem? Wydaje się, że potrzebna jest tu pozytywna selekcja do zawodu, która wyłoni jednostki wyjątkowe, o wysokich kompetencjach, a zwłaszcza osobowościowych. A. W. Combs w swojej humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli pisał, że dobry nauczyciel musi być przede wszystkim człowiekiem⁹².

Niektóre wypowiedzi badanych wskazują na brak autorytetu nauczyciela spowodowany wadliwie działającym systemem awansu zawodowego. Jeden ze studentów pisze:

„Obecnie doszło do sytuacji, w której rozwój zawodowy niejednokrotnie jest postrzegany tylko i wyłącznie w odniesieniu do ścieżki awansu zawodowego. W efekcie dochodzi do swoistego przewartościowania i zatarcia ducha pedagogicznego, wobec czego nauczyciel – pedagog z powołania, przekształca się w nauczyciela – karierowicza” (A. G., student pedagogiki ogólnej).

⁹¹ A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998, s. 6.

⁹² H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli – konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, s. 198.

Funkcja nauczyciela wymusza niejako jego edukację ustawiczną. Nasza oświata podlega od wielu lat nieustannym reformom. Nauczyciel musi być świadomy zmian, jakie w niej zachodzą, musi podążać ich śladem. W toku ciągłego rozwoju zawodowego doskonalili się nie tylko merytorycznie, ale i osobowościowo. Wprawdzie nauczyciele są grupą społeczną, która doksztalca się najwięcej w porównaniu z innymi zawodami, ale często zdarza się, że jest to rozwój tylko na potrzeby kolejnego etapu awansu zawodowego. Po jego otrzymaniu nauczyciel znów staje się bierny i nijaki. Aby być autorytetem, nieodzowny jest stały rozwój, aż do końca swojej kariery zawodowej. Ma to być rozwój, który wpływałby na podnoszenie jakości pracy nauczyciela, wynikającej nie z liczby przebytych szkoleń potrzebnych do awansu, ale z takich form doskonalenia, które wypływają z rzeczywistych potrzeb szkoły.

Pojedynczy studenci uważają, że brak autorytetu nauczyciela spowodowany jest kreowaniem pejoratywnego obrazu nauczyciela przez media.

Jak już wspomniano, badania zostały przeprowadzone również w aspekcie oczekiwań. Dlatego uczniowie wypowiadali się na temat cech, jakie ich zdaniem powinien posiadać nauczyciel cieszący się autorytetem.

Tabela 4. Charakterystyka nauczyciela cieszącego się autorytetem w opinii uczniów a szczebel kształcenia (w %)

Kategorie odpowiedzi	Szkoła podstawowa	Gimnazjum
ma życzliwy stosunek do uczniów, rozumie ich	32,1	37,9
ma poczucie humoru, jest pogodny	13,5	17,6
ciekawie prowadzi lekcje	8,4	7,2
pomaga w rozwiązywaniu problemów	9,3	5,2
sprawiedliwy	16,3	12,4
ma dużą wiedzę	5,1	4,6
godny zaufania	5,6	1,3
cierpliwy, spokojny	6,5	2,6
brak odpowiedzi	3,3	11,1
Razem	100,0	100,0

Z badań wynika, jak ważne dla uczniów są relacje interpersonalne z nauczycielem. W obu szczeblach kształcenia na pierwszym miejscu wskazano życzliwy stosunek do wychowanków i rozumienie ich jako najważniejszą kategorię w pomiarze autorytetu nauczyciela. Wskaza-

nie dotyczyło ponad 30% uczniów szkół podstawowych i około 40% z gimnazjów.

Drugie i trzecie miejsce w opinii klas IV-VI zajmują sprawiedliwość (16,3%) i poczucie humoru (13,5%), a wśród szkół gimnazjalnych odwrotnie: poczucie humoru (17,6%) i sprawiedliwość (12,4%).

Szczególnie chcę tutaj zwrócić uwagę na poczucie humoru jako jedną z trzech priorytetowych cech, które zdaniem uczniów są tak ważne dla autorytetu nauczyciela. Wielki angielski pedagog Alexander Neill, twórca wolnej szkoły Summerhill, pisał:

„Człowiek bez poczucia humoru stanowi pewne zagrożenie dla dzieci. Poczucie humoru oznacza przyjacielskość, brak respektu i brak strachu, oznacza uczucie ze strony dorosłego. Zwykle żart nie ma dostępu do klas szkolnych, ponieważ niweluje dystans pomiędzy nauczycielem i uczniem. Zniszczyłby respekt, jakiego domaga się nauczyciel, ponieważ śmiech spośród uczniów uczyniłby go ludzkim. Najlepsi nauczyciele to ci, którzy śmieją się ze swymi uczniami, a najgorsi to ci, którzy śmieją się ze swych uczniów”⁹³.

Zdaniem Neilla szkoła, w której nie ma miejsca na wesołość, jest złą szkołą⁹⁴. Widać, że jego wypowiedź sprzed kilkadziesiątu lat jest ponadczasowa, ponieważ i dzisiaj, jak wynika z badań, poczucie humoru nauczyciela stanowi dla dzieci i młodzieży ważną cechę dla jego autorytetu.

Zwróćmy uwagę na jeszcze jeden aspekt powyższych badań. Dla dzieci i młodzieży na tych etapach kształcenia takie kategorie jak duża wiedza czy umiejętności dydaktyczne zajęły marginalną pozycję. Dla większości uczniów, szczególnie szkół podstawowych, autorytet nauczyciela opiera się na jego pozytywnych cechach osobowościowych, na właściwych relacjach z uczniem. Być może jest to kwestia wieku rozwojowego, że kategorie związane z merytorycznym przygotowaniem nauczyciela znalazły się u dołu listy. Dlatego też zasadnym wydaje się spojrzenie na opinię studentów, którzy w swoim eseju również opisali cechy najważniejsze dla autorytetu nauczyciela.

⁹³ A.S. Neill, *Nowa Summerhill*, Warszawa 1994, s. 174.

⁹⁴ Tamże, s. 176.

Tabela 5. Charakterystyka nauczyciela cieszącego się autorytetem w opinii studentów (w %)

Kategorie odpowiedzi	Liczba studentów w %
a) powołanie	51,0
b) duża wiedza, dobre przygotowanie merytoryczne	22,2
c) sprawiedliwość	5,9
d) szacunek dla ucznia	5,2
e) cierpliwość	5,2
f) konsekwencja w egzekwowaniu wymagań	3,9
g) ciekawe prowadzenie zajęć	3,3
h) zaufanie	2,0
i) twórczość, kreatywność	1,3
Razem	100,0

Ponad połowa studentów, bo 51%, uważa, że nauczyciel buduje swój autorytet dzięki powołaniu, dzięki temu, że kocha swoją pracę.

W wypowiedziach tej grupy studentów daje się zauważyć, że operując terminem „powołanie”, wyraźnie oddzielają oni aspekt roli zawodowej nauczyciela (wiedza, przygotowanie merytoryczne) od cech osobowościowych, interpersonalnych. Pojawiły się wypowiedzi typu:

„Nauczyciel to nie zawód, to misja, na którą składa się i przygotowanie merytoryczne i to, jakim jest on człowiekiem” (B. O., studentka pedagogiki ogólnej).

„Mówiąc o powołaniu nauczyciela musimy odwołać się do zasad etyki i humanizmu ogólnoludzkiego i humanistycznych tradycji wychowania. Te właśnie etyczne pryncypia i moralne przeświadczenia tworzą indywidualność, osobowość nauczyciela, decydują o wyposażeniu go w pożądaną zestaw wiedzy, umiejętności i zachowań” (student pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej).

Na drugim miejscu, zdaniem ponad 22% studentów, ważną okazała się duża wiedza, dobre przygotowanie merytoryczne, a więc kategoria, która nie miała większego znaczenia dla uczniów.

Ponad 5% studentów zwróciło też uwagę na takie cechy osobowościowe nauczyciela jak sprawiedliwość, cierpliwość, szacunek do ucznia.

Z kolei twórczość i kreatywność nauczyciela nie mają dla studentów aż takiego znaczenia, bowiem kategoria ta jest ważna jedynie dla 1,3% badanych. Ten wynik może nieco dziwić, gdyż wydawałoby się, że w pracy nauczyciela jego innowacyjność stanowi czynnik priorytetowy.

Porównując zatem wypowiedzi uczniów i studentów w zakresie oczekiwań dotyczących autorytetu nauczyciela, wśród uczniów można zauwa-

żyć pierwszeństwo dla kompetencji interpersonalnych. Widać, że dzieci im młodsze, tym bardziej całościowo traktują autorytet nauczyciela – bez wyodrębnienia osoby i roli zawodowej. Dlatego najważniejsze są dla nich cechy osobowościowe, które warunkują właściwe relacje nauczyciel–wychowanek.

Z kolei na podstawie prac studentów można wnioskować, że zarówno kompetencje interpersonalne, jak i merytoryczne (wiedza) są równie ważne. Wiąże się to zapewne z kolejnym, wyższym etapem rozwoju moralnego, w którym badani wyraźnie rozdzielają autorytet nauczyciela od osoby i roli zawodowej⁹⁵. Choć z drugiej strony daje się zauważyć wyraźny związek między cechami osobowościowymi a poziomem kompetencji nauczyciela określonych rolą zawodową.

Próba syntezy

Powyższe badania stworzyły psychologiczny obraz nauczyciela zaprzeczający jego wizerunkowi jako autorytetu. Z badań wynika, że tylko nieliczni pedagodzy cieszą się prawdziwym autorytetem. W autorefleksji uczniów i studentów przeważa krytyczny obraz nauczyciela, który nie jest źródłem zaufania, pomocy, a raczej wzbudza respekt.

Część studentów stara się usprawiedliwić nauczycieli, wskazując zwłaszcza na negatywny obraz współczesnej rodziny, która nie spełnia należycie swojego zadania w obszarze wychowawczym, bo często dorośli sami nie potrafią odnaleźć się w swoim zagubieniu aksjologicznym. Nierzadko zatem odpowiedzialność za wychowanie przerzucana jest na szkołę. Badani podkreślają także słabą kondycję polskiej edukacji, która nie sprzyja dochodzeniu do autorytetu, a także wadliwy system kształcenia nauczycieli.

Z badań wyłania się obraz nauczyciela, który musi sprostać wielu zadaniom, aby stać się osobą znaczącą dla swoich wychowanków, a także aby zmienić negatywny obraz postrzegania go przez dzieci i młodzież, ponieważ „szkoła jest tyle warta, ile wart jest nauczyciel”⁹⁶.

⁹⁵ E. Maksymowska, M. Werwicka, *Autorytet nauczyciela*, w: *Poradnik Nauczyciela*, Warszawa 2000, s. 11.

⁹⁶ Friedrich Adolf Diesterweg, 1865.

Zdaję sobie sprawę, że wyniki badań stanowią niewielki wycinek badanej rzeczywistości i nie dają podstaw do generalizacji w odniesieniu do całej populacji. Chcę jednak podkreślić, że korespondują one z wynikami podobnych badań nad autorytetem nauczyciela, prowadzonych w innych środowiskach, co czyni je bardziej wiarygodnymi⁹⁷. Mogą zatem stanowić przyczynek do dalszych, poszerzonych badań. Ponadto mają skłonić do refleksji zwłaszcza studentów pedagogiki i wszystkich przyszłych nauczycieli. Przedstawienie różnic między tym, jaki jest rzeczywisty obraz współczesnego nauczyciela, a jaki powinien być, może inspirować ich do zmian na lepsze, do budowania własnego pozytywnego wizerunku jako przyszłego nauczyciela, może właśnie autorytetu.

2. Identyfikacja ucznia ze szkołą jako kryterium idei podmiotowości⁹⁸

Student's own identification with school as the criterion for the idea of subjectivity

Streszczenie

Idea podmiotowości jest niezwykle ważna we wzajemnych relacjach nauczyciel–uczeń panujących w szkole. W artykule starano się ją ukazać w kontekście identyfikacji uczniów ze szkołą. Rzeczywistość szkolną przedstawiono w formie badań porównawczych, przeprowadzonych w roku szkolnym 2009/2010 wśród uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych na terenie powiatu toruńskiego.

Słowa kluczowe: podmiotowość w wychowaniu, identyfikacja ze szkołą, samopoczucie ucznia w szkole, relacje nauczyciel–uczeń

⁹⁷ Porównaj: H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 123; Z. Zimny, *Współczesny model...*; M. Rewera, dz. cyt.

⁹⁸ Artykuł został opublikowany w „Zeszytach Naukowych WSHE. Nauki Pedagogiczne”, Włocławek 2011, tom 32.

Summary

The notion of subjectivity is extremely vital among interpersonal relationships between the teacher and the student - that are predominant in school environment. In the following article, the approach of subjectivity was discussed in the form of comparative research that was carried out in the school year 2009/2010 among pupils from both primary and junior – high schools. The research encompassed the area of Torunian county.

Keywords: subjectivity in upbringing, identification with school, student's mood at school, the relationships between the teacher and the student

Wprowadzenie

Przystępując do badań nad osobą ucznia i jego funkcjonowaniem w szkole, nie sposób pominąć tak ważnego problemu, jakim jest jego uczestnictwo w sieci stosunków interpersonalnych. Uczeń w swojej placówce pozostaje w relacjach z wieloma podmiotami: nauczycielami, kolegami, dyrekcją czy innymi pracownikami szkoły. Szczególne jednak, często budzące wiele kontrowersji, są relacje nauczyciel–uczeń.

W tym zakresie niezwykle ważnym wydaje się postawienie pytania: czy nauczyciel zaspokaja potrzeby ucznia jako uczestnika procesu edukacyjnego, czy umożliwia mu podmiotowe funkcjonowanie w szkole?

Istnieją różne definicje poczucia podmiotowości, chociaż w wielu z nich, pomimo istniejących kontradycji, dają się zauważyć wspólne elementy ujęcia i sposobu rozumienia tego terminu.

Według Krzysztofa Korzeniowskiego poczucie podmiotowości to przeświadczenie, że „świadomie i opierając się na własnych wartościach jest się twórcą stanów i/lub autorem znaczeń”⁹⁹.

Wincenty Okoń uważa, iż czynnikiem warunkującym podmiotowe funkcjonowanie uczniów w procesie edukacji jest uznanie każdego ucznia za jednostkę w pełni autonomiczną, której przysługuje prawo do niezależności i ponoszenia odpowiedzialności za swoje postępowanie. Na-

⁹⁹ K. Korzeniowski, *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*, w: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, Warszawa 1983, s. 55.

uczyciel powinien zatem przestrzegać zasady samodzielności ucznia, którą należy pojmować jako samodzielność działania i myślenia¹⁰⁰.

Z treścią tej koncepcji korespondują poglądy Marii Nowickiej-Koziół, zdaniem której wskaźnikami podmiotowości oprócz poczucia partnerskich kontaktów interpersonalnych są również: poczucie wolności świadomego podejmowania decyzji, poczucie sprawczości (tzn. wpływu na sytuację zewnętrzną), a także poczucie odpowiedzialności za swe działania¹⁰¹.

Warto wspomnieć o koncepcji podmiotowości zaproponowanej przez Jerzego Mellibrudę. Autor pisze, iż funkcjonowanie uczniów jako równoprawnych partnerów nauczyciela będzie możliwe, jeśli przestrzegane będą zasady akceptacji, autentyczności, empatii. Wszystkie oznaczają otwarcie nauczyciela na ucznia, jak i na własną osobę. Najbardziej ceniona jest zasada akceptacji partnera. Nauczyciel, bezwarunkowo akceptując ucznia, umożliwi mu utwierdzenie i umocnienie własnej osobowości. Ma to miejsce wtedy, gdy nauczyciel jest zdolny do zakomunikowania uczniowi, iż przyjmuje go takim, jakim on jest naprawdę w danej chwili¹⁰².

Jak wynika z powyższych definicji, modelem pozytywnych relacji nauczyciel–uczeń proponowanym przez współczesną pedagogikę jest sytuacja dwupodmiotowa. Trafnie przedstawiła ją w swojej koncepcji podmiotowości Antonina Gurycka. Według autorki wychowanie podmiotowe to takie, które sytuację wychowawczą, wyznaczoną zawsze układem ludzi, rzeczy i zadań, traktuje jako sytuację dwupodmiotową, gdzie podmiotem sytuacji jest tak wychowawca, jak i wychowanek. Zachodzący między nimi stosunek i przepływ informacji stanowi istotę zachodzącego procesu wychowawczego. Wychowawca włącza do swojej linii działania wychowanka oraz stwarza takie warunki, aby i dziecko mogło wprowadzić go do swojej własnej linii działania, aby było pełnoprawnym i równoważnym aktorem w sytuacji¹⁰³.

¹⁰⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 181.

¹⁰¹ M. Nowicka-Koziół, *Podmiotowość w praktyce wychowawczej*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 1995, nr 1, s. 15.

¹⁰² J. Mellibruda, *Psychologiczne możliwości ulepszenia kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1980, s. 64.

¹⁰³ A. Gurycka, *O sztuce wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1997, s. 47.

Przedmiot, organizacja i metoda badań

Czy rzeczywiste relacje nauczyciel–uczeń mają w szkole charakter porozumienia i dialogu? Czy wychowankowie mają prawo do określenia własnej roli i miejsca w placówce, której są uczniami?

Aby zająć się tym problemem, zasadnym wydaje się zbadanie opinii uczniów w celu ustalenia ich postawy wobec swojej szkoły.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy nastawienia wobec szkoły:

- szkoła to instytucja,
- szkoła to też ja,
- ja to szkoła¹⁰⁴.

Zazwyczaj schemat ten opisuje określone postawy wobec szkoły, które pozwalają ustalić, czy i w jakim stopniu uczniowie utożsamiają się ze swoją placówką. Identyfikacja uczniów ze szkołą stanowi bowiem najważniejszy czynnik decydujący o należyтым odgrywaniu ról szkolnych przez wychowanków, a tym samym znalezieniu swojej pozycji w klasie i w szkole. Według J. Łyska „uczeń utożsamia się ze swoją szkołą, gdy ją lubi”¹⁰⁵. A zatem identyfikacja ze szkołą będzie oznaczała uznanie i akceptowanie swojego miejsca nauki. Dlatego też badaniu podlegają następujące wskaźniki, które moim zdaniem mają szczególny wpływ na ocenę identyfikacji:

- samopoczucie ucznia w szkole,
- zalety i wady szkoły, do której uczęszcza uczeń,
- ocena swojej szkoły przez pryzmat pracujących tam nauczycieli.

Badania przeprowadzono w losowo wybranych szkołach publicznych powiatu toruńskiego, w roku szkolnym 2009/2010. W badaniach reprezentacyjnych wzięło udział 321 uczniów, co stanowi 47,2% populacji uczniów badanych szkół. Wśród nich zbadano 168 uczniów klas IV-VI szkół podstawowych i 153 uczniów szkół gimnazjalnych.

Główną część materiału empirycznego zebrano za pomocą techniki ankiety. Materiał empiryczny z badań podlegał kodowaniu ze względu na wyróżnione zmienne.

Badając stopień identyfikacji ze szkołą, zastosowano perspektywę porównawczą, czyli skonfrontowano wyniki badań wśród uczniów szkół

¹⁰⁴ T. Gołaszewski, *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa 1977, s. 67.

¹⁰⁵ J. Łysek, *Podmiotowe traktowanie ucznia jako zaspokajanie jego potrzeb*, w: *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, H. Moroz (red.), Katowice 1995, s. 18.

podstawowych i gimnazjalnych, aby stwierdzić istotność różnic zachodzących między porównywanymi stanami rzeczy.

Analiza materiału badawczego

Samopoczucie ucznia w szkole

Skonstruowany kwestionariusz ankiety dla ucznia zawierał pytanie dotyczące nastawienia wobec swojej szkoły. Wychowankowie mieli określić swoje samopoczucie, dokonując wyboru spośród czterech możliwości (tabela 1).

Tabela 1. Nastawienie uczniów wobec szkoły a szczebel kształcenia – udział procentowy (N=321)

Kategorie odpowiedzi	Szczebel kształcenia	
	Szkoły podstawowe	Szkoły gimnazjalne
a) bardzo dobre	56,5	26,1
b) dobre	31,5	37,3
c) złe	2,4	6,5
d) średnie	9,6	30,1
Razem	100,0	100,0

Jak wynika z badań, bardzo dobrze czuje się w szkole ponad połowa uczniów szkół podstawowych, bo aż 56,6%, ale tylko 26,1% wychowanków placówek gimnazjalnych. W powyższym zestawieniu daje się więc zauważyć dużą, bo ponad 30-procentową różnicę na korzyść uczniów podstawówek.

Nieco inaczej wyniki kształtują się w kategorii „dobre samopoczucie w szkole”, które deklaruje 31,5% uczniów placówek podstawowych i 37,3% gimnazjalnych. Są one porównywalne z niewielką przewagą gimnazjów (o 5,8%).

Po połączeniu obu kategorii pozytywnych wskazań, tj. bardzo dobrego i dobrego samopoczucia w szkole, okazuje się, że aż 88% uczniów szkół podstawowych i 63,4% gimnazjalnych jest pozytywnie nastawionych wobec swojej szkoły. Wynik ten wskazuje na fakt, że w zakresie samopoczucia ucznia w szkole identyfikacja ze swoją placówką jest udziałem większości wychowanków, choć pełniej występuje u uczniów młodszych.

Respondentów poproszono też o uzasadnienie swojego wyboru dotyczącego bardzo dobrego i dobrego nastawienia wobec szkoły. Niemal połowa uczniów z obu szczebli kształcenia na pierwszym miejscu stawia fakt posiadania miłych kolegów i przyjaciół. Na drugim miejscu uczniowie szkół podstawowych uzasadniają swoje samopoczucie obecnością dobrych nauczycieli, a gimnazjaliści poczuciem bezpieczeństwa. Opcja „czuję się bezpiecznie” znalazła się na trzecim miejscu wśród wychowanków podstawówek.

Na uwagę zasługuje też fakt, że spośród 63,4% uczniów gimnazjum piszących o bardzo dobrym i dobrym samopoczuciu w szkole tylko 7,2% uzasadnia ten fakt obecnością dobrych nauczycieli. Zatem dla większości nie jest to kategoria, która wpływa na ich pozytywne nastawienie wobec szkoły.

Średnie samopoczucie w szkole deklaruje 9,6% uczniów szkół podstawowych, ale aż 30,1% wychowanków gimnazjum, co stanowi niemal 1/5 badanej próby. Wśród uzasadnień tego nastawienia wobec szkoły pojawiają się wypowiedzi o braku akceptacji u kolegów, o czym piszą niemal wszyscy deklarujący tę kategorię z podstawówek i połowa gimnazjalistów. Natomiast druga połowa uczniów gimnazjum pisze o złym traktowaniu przez nauczycieli (a w szczególności braku obiektywizmu i faworyzowaniu wybranych uczniów).

Opcja dotycząca złego samopoczucia w szkole dotyczyła niewielkiej grupy uczniów, bo 2,4% ze szkół podstawowych i 6,5% z gimnazjum. Wychowankowie ci uzasadnili tę kategorię brakiem akceptacji u kolegów. Są to jednak niewielkie liczebności, które zapewne wynikają z trudności w przystosowaniu się niektórych osób do istniejących warunków szkolnych. W każdej szkole zdarzają się uczniowie mający problemy z adaptacją. Ponieważ jest to niewielki procent badanej próby, trudno uznać ten fakt za zjawisko powszechne. Niemniej świadczy on o braku identyfikacji niektórych uczniów ze swoją szkołą. Wydaje się bowiem, że właściwa atmosfera w klasie szkolnej powoduje pełną identyfikację ze szkołą. Uczeń nieintegrujący się z klasą szkolną będzie zdany tylko na siebie, nie będzie podejmował grupowych form pracy z uwagi przed kompromitacją, nie będzie czuł się współgospodarzem szkoły.

Podsumowując wyniki badań dotyczących samopoczucia uczniów w swojej placówce, należy zwrócić uwagę na kilka istotnych elementów.

Pomimo iż wyniki badań wskazują na pozytywne nastawienie wobec szkoły większości wychowanków, to jednak daje się zauważyć, że im dziecko młodsze, tym jego nastawienie wobec szkoły, a tym samym identyfikacja z nią, jest wyższa, jakby pełniejsza.

Zastanawia fakt, że tylko kilka osób z gimnazjum, pisząc o pozytywnym nastawieniu wobec placówki, wskazywało na obecność tam dobrych nauczycieli, a połowa, która wybrała kategorię „średnie samopoczucie”, uzasadniła to złym traktowaniem przez nauczycieli. Takie wyniki każą zastanowić się nad rzeczywistymi relacjami nauczyciel–uczeń na tym szczeblu kształcenia.

Zalety i wady szkoły, do której uczęszcza uczeń

Kwestionariusz ankiety dla ucznia zawierał też pytanie na temat zalet i wad szkoły, do której uczęszcza wychowanek. Uczniowie mieli uszeregować zalety swojej szkoły według podanych kategorii, od najważniejszej do najmniej ważnej ich zdaniem. Mogli też dopisać własne spostrzeżenia. Niektórzy uczniowie wskazali na kilka zalet szkoły, umieszczając je jako najważniejsze (tabela 2).

Tabela 2. Zalety szkoły w opinii uczniów a szczebel kształcenia – udział procentowy (N=321)

Kategoria odpowiedzi	Szczebel kształcenia	
	Podstawowe	Gimnazjum
a) są w niej nauczyciele, których lubię	22,5	15,4
b) są w niej nauczyciele, którzy interesująco prowadzą lekcje	15,7	3,8
c) w szkole mam dobrych kolegów	31,5	66,1
d) szkoła organizuje atrakcyjne imprezy	11,7	8,9
e) szkoła jest dobrze wyposażona w pomoce dydaktyczne	5,1	4,5
f) w szkole panuje miła, rodzinna atmosfera	12,3	1,3
g) własne spostrzeżenia	1,2	-
Razem	100,0	100,0

Największą zaletą szkoły w opinii wychowanków obu szczebli kształcenia jest fakt posiadania dobrych kolegów. Jednak różnice w liczbie osób, które wybrały tę kategorię, są znaczne: 31,5% uczniów szkół podstawowych, ale aż 66,1% z gimnazjum. Z kolei dla 22,5% uczniów podstawówek i 15,4% gimnazjalistów największą zaletą szkoły są uczący w niej nauczyciele, których lubią.

Dla 15,7% wychowanków szkół podstawowych do najważniejszych zalet należy fakt, że są w nich nauczyciele, którzy interesująco prowadzą lekcje, ale równocześnie jest to zaletą tylko dla marginalnej liczby gimnazjalistów, ponieważ opcję tę wybrało 4,5% osób.

Pozostałe kategorie nie stanowią jakiegś specjalnej zalety dla uczniów obu szczebli kształcenia.

Zaledwie dwie osoby (obie ze szkół podstawowych) napisały własne spostrzeżenia dotyczące zalet swojej szkoły. Jedna z nich pisała, że dodatkową zaletą szkoły jest organizacja biwaków, a druga, że w szkole zawsze jest ciepły obiad.

Jak wynika z badań, zarówno uczniowie szkół podstawowych, jak i gimnazjalnych uznali, że najważniejszą zaletą ich szkoły jest posiadanie dobrych kolegów. Zwłaszcza u gimnazjalistów opcja ta dotyczyła aż 2/3 badanej próby.

Widać jednak, że uczniowie szkół podstawowych mają pozytywne relacje ze swoimi nauczycielami, bo choć odpowiedź o posiadaniu dobrych nauczycieli znalazła się na drugim miejscu, to po połączeniu kategorii z kolejną, czyli „nauczyciele, którzy interesująco prowadzą lekcje”, wynosi 38,2%. Stanowi to niemal dwukrotnie więcej wskazań niż w szkołach gimnazjalnych.

Podobnemu badaniu podlegały też wady szkoły. Tutaj wychowankowie mieli również uszeregować minusy swojej placówki od wady, która przeszkadza im najbardziej, do tej, która ma najmniejsze znaczenie (tabela 3).

Tabela 3. Wady szkoły w opinii uczniów a szczebel kształcenia – udział procentowy (N=321)

Kategoria odpowiedzi	Szczebel kształcenia	
	Podstawowe	Gimnazjalne
a) nauczyciele nie mają dla nas czasu	7,7	12,7
b) stosuje się za dużo zakazów	19,0	43,0
c) hałas	25,0	13,3
d) organizuje się za mało imprez	18,5	18,8
e) często nie docierają do nas ważne informacje	5,4	3,8
f) nic mi nie przeszkadza	20,8	4,8
g) własne spostrzeżenia	3,6	3,6
Razem	100,0	100,0

Największą wadą szkoły w opinii uczniów szkół podstawowych jest hałas, o czym pisze 25% respondentów. Gimnazjalistom z kolei najbardziej

przeszkadza stosowanie zbyt dużej liczby zakazów, na co zwróciło uwagę aż 43% badanych.

Wśród dzieci młodszych 20,8% nie widzi żadnych wad w swojej szkole, ale kategorię tę wskazało tylko 4,8% uczniów gimnazjum.

Z kolei 18,8% gimnazjalistom w drugiej kolejności przeszkadza fakt, że szkoła organizuje za mało imprez. Ta opcja znalazła się na czwartym miejscu wśród 18,5% uczniów szkół podstawowych.

Na trzecim miejscu 19% dzieci z podstawówek upatruje wadę szkoły w stosowaniu zbyt dużej liczby zakazów.

Hałas jako kategorię negatywną gimnazjaliści zaznaczyli na trzecim miejscu. Jest to uciążliwe dla 13,3% respondentów.

12,7% wychowanków szkół gimnazjalnych i 7,7% podstawówek pisze o tym, że nauczyciele nie mają dla nich czasu.

Na fakt, że często nie docierają do uczniów ważne informacje, skarży się 5,4% respondentów placówek podstawowych i 3,8% gimnazjalnych.

3,6% dzieci ze szkół podstawowych napisało też własne spostrzeżenia dotyczące wad szkoły. Wśród nich trzy osoby piszą, że nauczyciele są zbyt surowi i stale krzyczą, jednej osobie przeszkadza fakt, że w szkole nie ma basenu, jedna osoba uważa, że jest za mało biwaków, i jednemu dziecku nie podoba się zbyt duża liczba lektur z języka polskiego.

Własne spostrzeżenia zamieściło też siedmiu gimnazjalistów. Do wad szkoły ich zdaniem należy zaliczyć: zbytnią surowość lub wręcz wrogość niektórych nauczycieli, o czym pisało pięć osób; bójki w szkole, które przeszkadzają jednej osobie. Również jedna osoba stwierdziła, że „nienawidzi swojej szkoły”.

Powyższe wyniki, zwłaszcza dotyczące pierwszoplanowych wyborów, skłaniają do refleksji.

Otóż wręcz paradoksem wydaje się wysoki wynik w kategorii „hałas”, który jako główny czynnik przeszkadzający w szkole zaznaczyli wychowankowie szkół podstawowych. A to właśnie oni są tymi, którzy „wytwarzają” najwięcej decybeli w czasie pobytu w szkole. Świadczą o tym wyniki badań prowadzonych w 2008 roku przez Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu wraz z Politechniką Gdańską. Podczas przerw w korytarzach, a także salach gimnastycznych poziom hałasu przekracza 80-90 decybeli. W klasach podczas lekcji, w zależności od jej rodzaju, jest znacznie ciszej: 53-77 decybeli. I w jednym, i w drugim przypadku są to wysokie wartości, gdyż hałas już w granicach 35-70 decybeli wpływa na zmęczenie układu ner-

wowego, utrudnia zasypianie i wypoczynek, a 70-85 decybeli znacznie zmniejsza wydajność pracy, może być szkodliwy dla zdrowia i powodować uszkodzenie słuchu. Hałas 85-130 decybeli powoduje liczne schorzenia organizmu¹⁰⁶!

Niemniej jednak z badań wynika, że aż dla 1/4 próby badawczej liczba decybeli, którą codziennie muszą przez wiele godzin znosić w swoim otoczeniu, stanowi dla nich dyskomfort i jest poważną przeszkodą w pełnej identyfikacji z placówką.

Nie dziwi natomiast wynik kategorii, że w szkole stosuje się zbyt dużo zakazów, który zaznaczyła niemal połowa gimnazjalistów. Gimnazja są specyficznym szczeblem kształcenia, w którym z uwagi na wiek uczęszczającej do nich młodzieży (13-16 lat, a więc okres dojrzewania) pojawia się najwięcej problemów wychowawczych. Dlatego też stosuje się tam często zaostrzoną dyscyplinę, co uczniowie odbierają jako niepotrzebny rygor, a niektórzy wręcz jako terror, o czym pisali w niektórych ankietach.

Wydaje się, że wskaźnik badań, jakim były wady szkoły, wypadł nieco lepiej dla uczniów szkół podstawowych. Przede wszystkim więcej osób z tego szczebla kształcenia nie widzi żadnych wad w swojej szkole, podczas gdy w gimnazjum była to marginalna liczba respondentów.

Ponadto żaden z uczniów podstawówki, wymieniając zalety i wady swojej szkoły, nie napisał, że w szkole wszystko mu się nie podoba lub wskazał na wiele wad szkoły, co miało miejsce w przypadku kilku respondentów z gimnazjum.

Ocena postępowania swoich nauczycieli

To, co najważniejsze we wzajemnych stosunkach nauczyciel-uczeń, to osobowość nauczyciela. Ona decyduje o charakterze tych relacji, a także często o tym, czy uczeń lubi tę szkołę i przedmiot, czy idzie z przyjemnością, ciekawo tego, co go czeka, gotowy na autentyczny, często nieformalny kontakt z nauczycielem. Niekiedy o dobrych stosunkach w mniejszym zakresie decyduje profesjonalne przygotowanie nauczyciela do pracy, a w większym stopniu jego serdeczny, pełen szacunku stosunek do ucznia oraz dostosowany do możliwości i zainteresowań wychowanka program nauczania¹⁰⁷.

¹⁰⁶ H. Drachal, *Decybele szkodzą*, „Głos Nauczycielski” 2009, nr 2, s. 12.

¹⁰⁷ A. Dąbrowska, H. Delbani, *Interakcje nauczyciel-uczeń w szkole społecznej i publicznej – obszary napięć i typy interakcji*, w: *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem*, H. Dudzikowa (red.), Kraków 1996, s. 138.

Aby ocenić rodzaj stosunków interpersonalnych między nauczycielami i uczniami, które mogą mieć wpływ na poziom identyfikacji dziecka ze szkołą, zebrano opinie wychowanków z obu szczebli kształcenia dotyczące powyższych relacji. Uczniowie mieli ocenić postępowanie swoich nauczycieli poprzez ustosunkowanie się do zaproponowanych charakterystyk, wykorzystując podaną skalę (tabela 4).

Tabela 4. Ocena postępowania nauczycieli w opinii uczniów a szczebel kształcenia – udział procentowy (N=321)

Kategoria	Zawsze lub często		Trudno powiedzieć		Rzadko lub nigdy	
	Podstawowe	Gimnazjum	Podstawowe	Gimnazjum	Podstawowe	Gimnazjum
a) są życzliwi, wyrozumiali, służą pomocą	70,7	30,6	17,1	40,2	12,2	29,2
b) prowadzą lekcje w ciekawy sposób	70,1	51,3	16,9	19,3	13,0	29,4
c) są obiektywni	59,9	25,3	16,0	21,4	24,1	43,3
d) mam do nich zaufanie	68,5	27,9	16,7	35,0	14,8	37,1
e) liczą się z opiniami i poglądami uczniów	61,3	32,2	20,6	28,3	18,1	39,5
f) podejmują dyskusje na interesujące uczniów tematy	55,3	33,6	16,1	17,4	28,6	49,0

Uczniowie mogli dokonać większej liczby wyborów, dlatego dane nie bilansują się.

Tabela wskazuje, że wszystkie wyniki badań związane z charakterystykami dotyczącymi oceny postępowania swoich nauczycieli wypadły korzystniej dla nauczycieli szkół podstawowych.

Aż 70,7% uczniów podstawówek uważa, że ich nauczyciele są życzliwi, rozumieją uczniów i starają się im pomóc w rozwiązywaniu problemu. Ale kategorię tę zaznaczyło tylko 30,6% gimnazjalistów, co powoduje niezwykle dużą, bo 40-procentową różnicę między szkołami.

Wychowankowie szkół podstawowych są zdania, że ich nauczyciele prowadzą ciekawe lekcje i potrafią zainteresować dzieci swoim przedmiotem – tak twierdzi aż 70,1%. Podobnego zdania jest połowa gimnazjalistów, bo 51,3%. Tutaj przewaga nie jest aż tak znacząca, ale i tak wynosi niemal 19% na korzyść nauczycieli podstawówek.

Duża grupa badanych ze szkół podstawowych, bo 68,5%, pisze, że nauczyciele są dla nich zaufanymi osobami, do których można zwrócić się z problemem. Ale w zakresie tej kategorii tak uważa tylko 27,9% uczniów

placówek gimnazjalnych, co stwarza różnicę aż 40,6% znów na korzyść nauczycieli szkół podstawowych.

61,3% respondentów z podstawówek jest zdania, że ich nauczyciele liczą się z opiniami i poglądami uczniów. Tego zdania jest jednak tylko 32,2% gimnazjalistów. A zatem mamy kolejną różnicę, tym razem 29,1% na korzyść nauczycieli szkół podstawowych.

Jedna z charakterystyk przedstawiała nauczycieli jako osoby sprawiedliwe, które nie faworyzują żadnego z uczniów, wszystkich traktując jednakowo. Tak o swoich nauczycielach myśli 59,9% wychowanków szkół podstawowych, ale tylko 25,3% wychowanków gimnazjum. Różnica w postrzeganiu swoich pedagogów wyniosła tu 34,6% na korzyść nauczycieli szkół podstawowych.

Ostatnia z charakterystyk zakładała, że nauczyciele podejmują dyskusje na interesujące uczniów tematy. Tym samym stwarzają swoim wychowankom możliwość bycia decydentami chociaż w niektórych kwestiach w szkole – w tym wypadku zgodnie z zainteresowaniami dzieci. Tutaj również wystąpiła znaczna różnica, bowiem w tym zakresie wypowiada się pozytywnie 55,3% uczniów podstawówek, ale tylko 33,6% gimnazjalistów, co znów stwarza dużą różnicę, bo 21,7% na korzyść nauczycieli szkół podstawowych.

Jak widać z powyższych zestawień, wyniki badań świadczą o pozytywnym nastawieniu większości uczniów szkół podstawowych do swoich nauczycieli, co świadczy również o ich identyfikacji ze swoją placówką. Trzeba jednak zwrócić uwagę na tę grupę dzieci, która zaznaczyła kategorie negatywne. Głównie dotyczy to uczniów, którzy uważają, że ich nauczyciele nie podejmują dyskusji na interesujące tematy – 28,6% oraz 24,1%, która jest zdania, że pedagodzy nie są obiektywni i faworyzują niektórych uczniów. Pozostałe kategorie mają mniejszą liczbę wskazań negatywnych.

Trudno wytłumaczyć to negatywne nastawienie wobec nauczycieli. Może jest to grupa przewrażliwionych dzieci, która ma problemy adaptacyjne, nie tylko w zakresie relacji z kolegami? Może jednak część winy ponoszą też nauczyciele, którzy są zbyt mało elastyczni w stosunku do uczniów o różnych wymaganiach? Tutaj zapewne należałoby wykonać dodatkowe badania, a zwłaszcza pożądane byłoby podejście fenomenologiczne, polegające na wtąpieniu się badacza w społeczność szkolną.

Szczególnie słabo wypadły jednak wyniki badań dotyczące oceny postępowania nauczycieli w odczuciach uczniów szkół gimnazjalnych. Niemal w każdej z charakterystyk nauczycieli liczba wskazań pozytywnych jest niewielka (z wyjątkiem kategorii, że nauczyciele prowadzą lekcje w ciekawy sposób, co zaznaczyła połowa wychowanków). Na uwagę zasługują zwłaszcza kategorie negatywne, które zaznaczyła duża część próby badawczej (niektóre nawet połowa gimnazjalistów, co pokazano w tabeli).

Taki wynik każe postawić znak zapytania nad rzeczywistymi relacjami na linii nauczyciel–uczeń. Nasuwa się wniosek, że kontakty te są sformalizowane, niekorzystne dla zachowania autonomii ucznia.

Próba syntezy i wnioski

Każdy z badanych wskaźników dla oceny stopnia identyfikacji uczniów ze szkołą wykazał różnice w wynikach badań dla obu szczebli kształcenia.

Pomimo iż większość uczniów deklaruje pozytywne nastawienie wobec swojej szkoły, to ich liczba jest wyższa dla szczebla podstawowego. Ponadto spośród gimnazjalistów, którzy wybrali tę kategorię, połowa lubi swoją szkołę ze względu na obecność tam dobrych kolegów, a tylko nieco ponad 7% ze względu na dobrych nauczycieli.

1/5 uczniów gimnazjum nie czuje się w szkole ani dobrze, ani źle, a połowa z nich swoją ambiwalentną postawę uzasadnia złym traktowaniem przez nauczycieli.

Wśród zalet szkoły respondenci z obu szczebli kształcenia na pierwszym miejscu widzą fakt posiadania dobrych kolegów i przyjaciół, ale opcja ta dotyczyła aż 2/3 badanej próby gimnazjalnej.

Tylko dla nieco ponad 19% gimnazjalistów zaletą szkoły jest fakt posiadania lubianych nauczycieli lub tych, którzy interesująco prowadzą lekcje, podczas gdy jest to zaletą dla ponad 38% uczniów podstawówek.

Z kolei wśród wad szkoły 25% wychowanków szkół podstawowych na pierwszym miejscu stawia hałas, a niemal połowa gimnazjalistów fakt, że w szkole stosuje się zbyt dużo zakazów.

Ponadto kilkoro gimnazjalistów wskazało na wiele wad placówki lub wręcz napisało, że w szkole nic im się nie podoba.

Wyniki badań dotyczące oceny swoich nauczycieli poprzez odniesienie się do poszczególnych charakterystyk wskazują na pozytywne nastawienie większości uczniów szkół podstawowych do swoich pedagogów. Z kolei ocena gimnazjalistów wypadła nader niekorzystnie dla niemal każdej z zaproponowanych charakterystyk nauczycieli.

Powyższe wyniki badań wskazują na fakt, że im dziecko młodsze, tym bardziej identyfikuje się ze swoją szkołą. Świadczą o tym także czynniki uzyskane w pomiarze zmiennych, gdzie wzięto pod uwagę wiek oraz kolejne wskaźniki dla oceny stopnia identyfikacji ze szkołą. Otóż wśród czwartoklasistów niemal w ogóle nie pojawiły się kategorie negatywne, nieliczne wystąpiły też w klasach piątych. Dopiero szóstoklasiści przejawiają więcej odczuć pejoratywnych, m.in. dotyczących średniego i złego nastawienia wobec szkoły, jej wad czy negatywnego stosunku do swoich nauczycieli.

Jednak w szczególności te negatywne emocje dochodzą do głosu w gimnazjum.

Ale jak wspomniano wyżej, trzeba wziąć pod uwagę, że jest to specyficzny okres w życiu młodzieży, okres buntu typowego dla wieku niepokojów dojrzewania, kiedy poszukuje się własnego miejsca w życiu, odrzuca się jedne wartości i przyjmuje inne. Trudno się dziwić, że szkoła na tym etapie życia ucznia nie jest dla niego atrakcyjna. Jak pisze Henryka Kwiatkowska, „szkoła nie bardzo wychodzi naprzeciw zmienionym oczekiwaniom edukacyjnym młodzieży, a nade wszystko nie uczestniczy w trudnym procesie jej zagubienia aksjologicznego”¹⁰⁸. Autorka dodaje, że dziś nauczyciel potrzebny jest inaczej, aby pomógł młodzieży „w trudnym procesie odnajdywania siebie w zawiłym labiryncie współczesnego świata”¹⁰⁹.

Czy jednak tak się dzieje? Wyniki badań w zakresie oceny postępowania nauczycieli jednoznacznie wskazują, że dla większości uczniów gimnazjum nie są oni osobami zaufanymi, do których można zwrócić się z problemem, sprawiedliwymi, obiektywnymi czy liczącymi się z opiniami uczniów. A przecież, jak pisze Zbigniew Kwieciński, „młodzież potrzebuje stykać się z dorosłymi, którzy wiele umieją, którzy są godni szacunku, z którymi można się identyfikować”¹¹⁰. Jeśli zabraknie jej znaczących do-

¹⁰⁸ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 123.

¹⁰⁹ Tamże.

¹¹⁰ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko–Białystok 1995.

rośtych – rodziców, nauczycieli w codziennym życiu, zaczniesz poszukiwać wzorców na własną rękę, własnych wartości, a często antywartości, które podane w atrakcyjnej formie, mogą w dramatyczny sposób wypełnić aksjologiczny obszar wychowania.

3. Pokój nauczycielski – inspirujący czy toksyczny? Kultura relacji społecznych a jakość edukacji w placówce oświatowej

Teachers' lounge – inspiring enough or toxic? The culture of social relations and teaching quality in educational institution

Streszczenie

Układ relacji społecznych panujących w gronie pedagogicznym stanowi nie tylko warunek skuteczności procesów edukacyjnych, ale i poważny instrument wpływu wychowawczego w stosunku do uczniów. Artykuł ma wymowę empiryczną, a jego celem jest przedstawienie opinii nauczycieli na temat stosunków interpersonalnych panujących w zespołach nauczycielskich. Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2014/2015 wśród 219 nauczycieli z placówek przedszkolnych i szkolnych województwa kujawsko-pomorskiego.

Słowa kluczowe: kultura/klimat placówki, relacje społeczne, identyfikacja z miejscem pracy, atmosfera w zespołach nauczycielskich

Summary

The system of social relations existing within the teachers' circle actually constitutes the condition of effectiveness in educational processes, but also provides a significant influence upon the educational process in relation to pupils. The following article has strictly empiric meaning, and its primary objective is to illustrate the opinion of teachers about the matter of interpersonal relations predominant in their collectives. The research was conducted in a schoolyear 2014/2015, among 219 teachers from kindergarten schools and primary school level from the Cuiavan and Pomeranian Voivodeship.

Keywords: the culture/climate of institution, social relations, identification with one's workplace, atmosphere within the teachers' collectives

Wprowadzenie

Analizując specyfikę przedszkola/szkoły jako typu instytucji edukacyjnej, musimy mieć na uwadze wielorakość i złożoność obszarów jej działania zarówno w sferze dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej czy organizacyjnej. Obowiązuje w niej wewnętrzna struktura, a także wypracowany styl i normy działania, tworzone przez wszystkie podmioty życia szkolnego, które w nich uczestniczą. Posiada zatem własną kulturę, specyficzną, różniącą ją od innych placówek i stanowiącą niepowtarzalny zbiór wartości, zasad i wytworów. Kultura określa więc wewnętrzną rzeczywistość placówki, ale zarazem wyznacza jej miejsce w środowisku, ponieważ trzeba być świadomym, że instytucja edukacyjna zawsze jest uwikłana w określony kontekst społeczny, gospodarczy, polityczny. Podkreśla to E. Schein, który definiuje kulturę organizacji jako „wzorzec podstawowych założeń – wymyślonych, rozwiniętych lub odkrytych przez daną grupę w trakcie uczenia się, jak radzić sobie z zadaniami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji – sprawdzonych w działaniu na tyle, by uznać je za odpowiednie, a tym samym przekazywanych nowym członkom jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w przypadku napotkania nowych zadań”¹¹¹.

¹¹¹ E. Schein, *Career anchors*, San Diego 1990, s. 3.

W myśl tej definicji tworzenie kultury szkoły stanowi starannie wypracowany, często przez długie lata doświadczeń, system mechanizmów regulujących życie placówki i życie z placówką w środowisku.

Definiowanie kultury szkoły charakteryzuje się nieścistością terminologiczną. Obok określenia „kultura” na przestrzeni lat pojawiają się kolejne: „klimat, atmosfera, nastrój”¹¹², etos, tożsamość, dusza czy specyficzny charakter¹¹³.

Trzeba zwrócić uwagę, że wiele definicji kultury szkoły akcentuje: odrębność¹¹⁴, proces dydaktyczny, relacje społeczne¹¹⁵, atmosferę, nastrój psychologiczny i emocjonalny¹¹⁶ i inne, a zatem stanowi wielowarstwową rzeczywistość, w której funkcjonuje placówka. Do tych warstw nawiązał E. Schein, którego model kultury organizacji zakłada istnienie kilku jej poziomów. Każdy z nich ukazuje inną warstwę kultury, poczynając od całkowicie zauważalnej, zewnętrznej, do głęboko ukrytych założeń, stanowiących warstwę wewnętrzną. Są to:

- poziom widoczny, uświadomiony, który tworzą artefakty i twory kulturowe, widoczne wzory zachowania, symbole, ceremonie;
- poziom częściowo widoczny i uświadomiony, związany z normami i wartościami, zakazami i ideologiami, wytycznymi zachowań;
- poziom niewidoczny, zwykle nieuświadomiony, który tworzą założenia¹¹⁷.

Założenia stanowią podstawę kultury organizacji, jej fundament, który decyduje i oddziałuje na pozostałe jej poziomy. Schein podzielił je na pięć umownych grup, które dotyczą związków szkoły z otoczeniem, natury ludzkich działań, prawdy i czasu, natury ludzkiej i związków między ludźmi. To ostatnie założenie odzwierciedla życie społeczne placówki, status poszczególnych podmiotów tej instytucji, hierarchię władzy, a także więzi społeczne, które w niej istnieją. Stanowi niezwykle istotny obszar jej funkcjonowania, ponieważ „kultura szkoły wyrasta na wewnątrzszkolnych stosunkach międzyludzkich (...). Wszystkie orga-

¹¹² B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011, s. 41–50.

¹¹³ D. Tuohy, *Dusza szkoły, o tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002, s. 9.

¹¹⁴ D. Allen, *Kultura szkoły społecznej*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 6, s. 24–27.

¹¹⁵ B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 97.

¹¹⁶ M. Dotka, *Klimat społeczny szkoły. Klimat społeczny jako czynnik wpływający na specyfikę szkoły*, Internet, <http://www.cmppp.edu.pl/node/19866>, 2008 [dostęp: 20.06.2009].

¹¹⁷ M. Kosterka, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2003, s. 75.

nizacje stoją wobec dystrybucji statusu i władzy. W szkole problem ten znajduje odbicie w założeniach, jak układać stosunki szkoły z rodzicami, administracji z nauczycielami, nauczycieli z nauczycielami i nauczycieli z uczniami¹¹⁸.

Interakcje, które zachodzą między ludźmi w placówce oświatowej, są zatem nieodłącznym, a równocześnie najważniejszym elementem kultury organizacji. Tworzą złożoną i często trudną interpretacyjnie przestrzeń międzyosobową. Zwraca na to uwagę T. M. Newcomb, który określa procesy interakcyjne jako równoczesną aktywność dwóch lub więcej osób, przy czym podkreśla potrzebę zrozumienia, w jaki sposób działania tych ludzi będą względem siebie współzależne czy wzajemnie uwarunkowane. Według autora każdy podmiot biorący udział w interakcji „kontroluje pewną część cudzej działalności”¹¹⁹. Zatem podstawę tego procesu stanowi wpływ jednych osób na drugich, na ich procesy psychiczne i zachowania, ale także wzajemna współzależność.

Wielu autorów łączy procesy interakcji z klimatem społecznym panującym w placówce. Środowisko szkoły traktowane jest jako mikroświat, a „fundamentalnym jej wymiarem jest subiektywne przeżywanie tego świata przez jednostkę w nim uczestniczącą”¹²⁰. W takim znaczeniu klimat wypełnia przestrzeń interakcji między środowiskiem a jednostką. Jest wypadkową czynników tworzonych zarówno przez środowisko, jak i przez jednostkę¹²¹. J. Surzykiewicz prezentuje pojęcie klimatu, określając go jako „całością rzeczywistości szkolnej, wraz z warunkami materialnymi, programowymi, oczekiwaniami, interakcjami i układami różnych relacji w środowisku szkolnym”¹²².

Ujęcie to stanowi definicję czynnikową, która zwraca uwagę na elementy składowe klimatu organizacji. Podejście autora koresponduje z wymiarami klimatu zaproponowanymi przez R. Moosa, który wyodrębnia trzy czynniki stanowiące o klimacie społecznym placówki. Są to: stosunki interpersonalne, nastawienie kadry pedagogicznej na zaspo-

¹¹⁸ D. Tuohy, dz. cyt., s. 35.

¹¹⁹ P. Newcomb, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1970, s. 172.

¹²⁰ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium Empiryczne*, Kraków 2002, s. 26.

¹²¹ B. Adrjan, dz. cyt., s. 45.

¹²² J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole: uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000, s. 139.

kojenie potrzeb i aspiracji wychowanków oraz porządek organizacyjny wyrażający się w strukturalnych i funkcjonalnych obszarach działania placówki. Autor określa również wskaźniki, które decydują o poszczególnych elementach klimatu, a które są charakterystyczne dla różnych typów środowisk. W zakresie relacji interpersonalnych będą to np.: zaangażowanie emocjonalne, spontaniczność, wzajemna pomoc, przyjaźń¹²³. Stosunki międzyludzkie stanowią obszar, który jest jednym z elementów interakcji społecznych i który w dużym stopniu determinuje klimat szkoły. W tym wypadku będą decydować, odwołując się do słów H. Blumera, o klimacie komunikacji społecznej w placówce, gdzie chodzi o podejście nauczycieli do swoich wychowanków, stylu bycia uczniów w kontaktach między sobą¹²⁴, ale także formach zachowań kadry pedagogicznej we wzajemnych relacjach. Specyfika pracy nauczycieli wymaga współpracy w różnych obszarach aktywności, które prowadzą do realizacji procesów edukacyjnych, ale także wymusza kontakt między sobą w sytuacjach nieformalnych, codziennie doświadczanych w ich miejscu pracy. Każde takie współdziałanie wymaga tworzenia relacji społecznych. Prof. Jerzy Axer jest zdania, że „nie ma edukacji bez relacji”¹²⁵.

Układ stosunków interpersonalnych w gronie pedagogicznym jest nie tylko warunkiem skuteczności procesów edukacyjnych, ale i poważnym instrumentem wpływu wychowawczego w stosunku do uczniów. Rzutuje on na całokształt autorytetu nauczyciela.

Założenia metodologiczne badań własnych i ich realizacja

Przedstawione niżej wyniki badań są tylko niewielką częścią przyszłej publikacji, badającej kulturę współpracy w pokoju nauczycielskim w perspektywie interakcyjnej, która nie tylko będzie bardziej wnikliwie analizować

¹²³ R. Moos, cyt. za: L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, Warszawa 1995, s. 104.

¹²⁴ H. Blumer, *Symbolic interactionism: perspective and method*, Berkeley 1986, s. 76.

¹²⁵ B. Śliwerski, *Szacun dla niesformatowanych nauczycieli*, Internet, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com>, 2014 [dostęp: 29.06.2015].

wać stosunki między nauczycielami za pomocą różnych metod badawczych, ale też relacje innych podmiotów w instytucjach edukacji.

Celem tego wąskiego odcinka badań było przedstawienie opinii nauczycieli na temat klimatu w placówkach oświatowych, który będzie określał rodzaj stosunków interpersonalnych panujących w tych instytucjach. Dlatego problem główny przybrał następującą postać:

Jakie stymulatory i inhibitory stanowią istotę relacji interpersonalnych wśród nauczycieli i czym są one uwarunkowane? Jakie jest ich znaczenie dla całokształtu pracy placówki?

Problem ten wygenerował kilka następujących pytań szczegółowych:

1. Co przesądza o poziomie identyfikacji nauczycieli ze swoim miejscem pracy?
2. Jak nauczyciele postrzegają swoje środowisko jako grupę społeczną? Jakie czynniki konstytuują przynależność do tego środowiska?
3. Które doświadczenia związane z „byciem” w relacjach społecznych są wspólne, a które specyficzne, środowiskowe? Czy miejsce pracy jest determinantem je wyznaczającym?

Badania zostały przeprowadzone wśród 219 nauczycieli z placówek województwa kujawsko-pomorskiego z przedszkoli i szkół o różnych typach (publiczne, niepubliczne) i szczeblach kształcenia (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum). Metodą obraną na potrzeby badań był sondaż diagnostyczny z techniką ankiety. Większość pytań w kwestionariuszu miała formę otwartą, aby stworzyć respondentom możliwość szerszej i nieskrępowanej wypowiedzi.

Przedstawiając wyniki badań, zastosowaliśmy analizę czynnikową, przyjmując jako czynnik różnicujący środowisko pracy nauczycieli, w tym wypadku: przedszkola w mieście, przedszkola na wsi, szkoły w mieście, szkoły na wsi.

Badania prowadzone były w roku szkolnym 2014/2015.

Respondentów poddanych badaniom łączy wspólna profesja, ale różnicowani są pod względem innych cech społeczno-demograficznych, takich jak typ placówki, w której pracują, płeć, staż pracy czy stopień awansu zawodowego, co zobrazowano w tabeli 1.

Tabela 1. Struktura społeczno-demograficzna badanych (N=219)

Lp.	Właściwości osobowe badanych	Przedszkole w mieście (N=71)	Przedszkole na wsi (N=31)	Szkoła w mieście (N=83)	Szkoła na wsi (N=34)	Liczba badanych łącznie	Wartość % łącznie
1.	Płeć						
	a) kobiety	70	31	67	30	198	90,4
	b) mężczyźni	1	0	16	4	21	9,6
2.	Staż pracy						
	a) 1-5 lat	20	16	8	12	56	25,6
	b) 6-10 lat	11	6	12	3	32	14,6
	c) 11-20 lat	5	5	29	7	46	21,0
	d) 21-30 lat	23	2	26	7	58	26,5
	e) powyżej 30 lat	12	2	8	5	27	12,3
3.	Stopień awansu zawodowego						
	a) stażysta	8	3	1	6	18	8,2
	b) kontraktowy	18	11	13	5	47	21,5
	c) mianowany	19	7	32	10	68	31,0
	d) dyplomowany	26	3	37	10	76	34,7
	e) bez stażu	-	7	-	3	10	4,6

Zawód nauczyciela jest profesją silnie sfeminizowaną, co uwidaczniają także powyższe wyniki, według których ponad 90% to kobiety. Niestety fakt ten nie sprzyja tworzeniu dobrych relacji w placówkach oświatowych, z uwagi na pewne cechy osobowościowe tej grupy społecznej. Mogą to potwierdzić także autorzy publikacji, pracujący od wielu lat w szkołach. Dominacja kobiet w oświacie rodzi częste konflikty, bowiem jako jednostki, zwykle znacznie różnią się w swoich poglądach, są przekonane o własnej nieomyślności, a tym samym mają problemy z integracją z grupą i znalezieniem porozumienia.

Jeśli chodzi o staż pracy, najliczniejszą grupę, 26,5%, stanowią nauczyciele między 20. a 30. rokiem pracy. Chcemy jednak zwrócić uwagę, że niewiele mniejszą grupę tworzą nauczyciele startujący w zawodzie między 1. a 5. tym rokiem pracy, których jest niemal 26%. Możliwe, iż wynika to z faktu, który wypłynął z naszych poprzednich badań, gdy nauczyciele wypowiedzieli się o dyskryminacji pedagogów z wyższym stopniem awansu przez władze oświatowe, każąc zatrudniać stażystów i kontraktowych, gdyż „mniej wykształcony nauczyciel to lepszy, bo tańszy nauczyciel”¹²⁶. Z badań wynika, że najmniej liczną grupę tworzą nauczyciele z najdłuższym, bo

¹²⁶ R. Brzezińska, A. Brzeziński, *Wybrane inhibitory funkcjonowania...*, s. 244.

ponad 30-letnim stażem pracy. Wydaje nam się jednak, że jest to stan przejściowy i liczba ta w kolejnych latach stanie się znacznie wyższa. Wynika to ze zmian w ustawie emerytalnej, która każe pracować nauczycielom do 67. roku życia.

Najliczniejszą grupę, niemal 35%, stanowią pedagodzy ze stopniem awansu zawodowego w randze dyplomowanego. Wydaje się, że jest to prestiżowy stopień, który sugeruje, że nauczyciel uzyskał mistrzostwo w zawodzie. Status ten jednak nieco się spopularyzował, a w wielu placówkach dyplomowani stanowią większość. Niestety, często oprócz gratyfikacji finansowej nie ma przełożenia dla wykorzystania tego awansu nauczyciela w jego pracy edukacyjnej. Nauczyciel dyplomowany nie jest brany pod uwagę jako mentor dla młodych kolegów, dla wewnątrzszkolnego doskonalenia grona pedagogicznego, partycypacji w prowadzeniu rad pedagogicznych itd. Ponadto niekiedy sami nauczyciele po uzyskaniu awansu przestają wykazywać aktywność zawodową i nowatorstwo, stając się biernymi wykonawcami zawodu.

Badania wykazały, że istnieją także placówki niepubliczne, które umożliwiają pedagogom zdobywanie kolejnych szczebli awansu lub nauczyciele pracują na stanowisku pomocy nauczyciela, które to stanowisko ten awans wyklucza.

Analiza wyników badań

Wydaje się, że jednym z czynników wskazujących na jakość panujących relacji interpersonalnych będzie zjawisko identyfikacji społeczno-zawodowej z miejscem pracy. Oznacza ono utożsamianie się z określonym społecznie i instytucjonalnie miejscem pracy zawodowej, uznanie i akceptowanie tego miejsca¹²⁷. Na poziom identyfikacji z miejscem pracy składa się wiele czynników, m.in. odpowiednia gratyfikacja finansowa, sukcesy zawodowe, atmosfera, wysoka ocena pracy przez dyrektora, typ placówki, który odpowiada poglądom nauczycieli, i inne¹²⁸. Identyfikację z miejscem pracy zbadano w aspekcie poziomu zadowole-

¹²⁷ W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000, s. 311.

¹²⁸ R. Brzezińska, *Uwarunkowania pracy...*, s. 109.

nia nauczycieli z pracy w obecnej placówce i atmosfery panującej w gronie pedagogicznym.

Tabela 2. Poziom zadowolenia ze swojego miejsca pracy (N=219)

Kategorie odpowiedzi	Przedszkole w mieście (N=71)	Przedszkole na wsi (N=31)	Szkoła w mieście (N=83)	Szkoła na wsi (N=34)	Liczba badanych łącznie	Wartość % łącznie
a) bardzo wysokie	9	2	1	5	17	7,8
b) wysokie	34	11	30	11	86	39,2
c) średnie	23	17	50	17	107	48,9
d) nie jestem zadowolona(y)	5	1	2	1	9	4,1

Jak wynika z badań, niemal połowa respondentów określiła swój poziom zadowolenia z miejsca pracy jako średni. Szczególnie jest to widoczne w przypadku nauczycieli szkół miejskich, gdzie połączenie kategorii średniego zadowolenia i niezadowolenia daje 63% całej próby tych szkół. Trzeba zwrócić uwagę, że średni poziom był najwyższym wyborem z niemal wszystkich placówek, z wyjątkiem nauczycieli przedszkoli w mieście. Ci z kolei postawili głównie na wysokie zadowolenie z pracy w placówce, co w połączeniu z kategorią bardzo wysokiego zadowolenia daje 60,1%.

Zapytano zatem, czym uzasadniony jest określony poziom zadowolenia z miejsca pracy.

Wybór średniego zadowolenia wiązał się głównie z niezdrową atmosferą w miejscu pracy, brakiem identyfikacji z gronem, złymi relacjami z dyrekcją, ale także z niskim wynagrodzeniem przy dużej ilości pracy oraz brakiem poczucia bezpieczeństwa, szczególnie w przypadku młodych nauczycieli. Przy wysokim i bardzo wysokim zadowoleniu nauczyciele podkreślali głównie wspaniałą atmosferę wśród grona i dyrekcji, daleko idącą współpracę, możliwość samorealizacji czy zamiłowanie do pracy z dziećmi. Marginalna liczba osób niezadowolonych z miejsca pracy wskazywała brak integracji w gronie pedagogicznym czy złe zarządzanie placówką przez dyrekcję.

Choć jak wskazano wyżej, na poziom identyfikacji z miejscem pracy składa się wiele elementów, okazuje się, że relacje interpersonalne w gronie są wymieniane przez większość nauczycieli jako aspekt priorytetowy, przekładający się na określony poziom zadowolenia z pracy w danej placówce.

Dlatego też zasadnym wydawało się zapytać o atmosferę panującą w gronie pedagogicznym. Atmosfera jest przez nas rozumiana jako ważny czynnik relacji interpersonalnych, decydujący również, a może przede wszystkim, o klimacie szkoły, który jest warunkiem powodzenia wszelkich przedsięwzięć edukacyjnych. „Atmosfera w zespole jest wynikiem stosunków społecznych, następstwem uznania dla ludzi i poszanowania ich godności”¹²⁹.

W przypadku niewłaściwej atmosfery w zespole jej członkowie nie mają możliwości zaspokojenia swoich potrzeb psychicznych, a tym samym zachwianiu ulega ich równowaga wewnętrzna, która stanowi podstawę aktywności zawodowej¹³⁰.

Tabela 3. Atmosfera panująca w gronie pedagogicznym w badanych placówkach (N=219)

Kategorie odpowiedzi	Przedszkole w mieście (N=71)	Przedszkole na wsi (N=51)	Szkoła w mieście (N=83)	Szkoła na wsi (N=34)	Liczba badanych łącznie	Wartość % łącznie
a) bardzo dobra	10	4	1	2	17	7,8
b) dobra	28	14	39	10	91	41,6
c) przeciętna	17	6	31	12	66	30,1
d) niezdrowa, toksyczna	16	7	12	10	45	20,5

Jak widać, wyniki rozłożyły się mniej więcej po połowie między kategoriami pozytywnymi a negatywnymi, niestety z niewielką przewagą kategorii negatywnych. Ale trzeba zaznaczyć, że ponad 41% badanych jest zadowolonych z panujących w gronie relacji interpersonalnych, a prawie 8% ocenia je bardzo wysoko. Jest to niemal ta sama grupa osób, która podkreślała wysoki i bardzo wysoki poziom zadowolenia z miejsca pracy. Co ciekawe, dwie osoby optujące za wysokim poziomem zadowolenia uważają, że atmosfera w gronie jest nieszczególna, a jeden respondent wskazujący na bardzo wysoki poziom zadowolenia pisze o podziałach w gronie i braku współpracy. Widocznie u tych osób relacje społeczne nie stanowią priorytetu w ocenie własnego zadowolenia z miejsca pracy.

¹²⁹ J. Poplucz, *Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole*, Warszawa 1975, s. 57.

¹³⁰ Tamże, s. 58.

Warto też zwrócić uwagę, że ponad 1/5 badanych określa atmosferę w swoim gronie jako niezdrową, a znaczna liczba respondentów z tej grupy nazwała ją wręcz toksyczną. Szczególnie jest to widoczne wśród szkół wiejskich, gdzie niemal 1/3 badanej próby zaznaczyła tę opcję. Warto przypomnieć, że dokładnie połowa nauczycieli wiejskich podkreślała średni poziom zadowolenia z miejsca pracy, a większość z nich uzasadniała ten wybór właśnie problematycznymi stosunkami interpersonalnymi.

Generalnie powyższe wyniki wskazują na dysproporcje w układzie stosunków społecznych w połowie badanych zespołów nauczycielskich, a ich konsekwencją jest właśnie zakłócenie panującej w nim atmosfery.

Czy atmosfera panująca w gronie przenika do środowiska uczniowskiego, czy przekłada się na relacje społeczne z uczniami? Na to pytanie ankietowe twierdząco odpowiedziało ponad 60% nauczycieli (pozostali nie mieli zdania na ten temat). Oto najciekawsze wypowiedzi argumentujące powyższą tezę:

„Dzieci mają zaufanie do wszystkich pań, lubią nas, biorą przykład z naszych relacji” (nauczycielka dyplomowana, przedszkole w mieście).

„Uczniowie słyszą plotki i przenoszą dalej, »zniekształcając« i robiąc krzywdę innym” (nauczycielka mianowana, przedszkole na wsi).

„Przez to, że nauczyciele nie chcą ze sobą współpracować, uczniowie nie otrzymują takiej porcji uwagi czy też uczestnictwa w życiu szkolnym, jakie powinni dostać. Ponadto uczniowie widzą, że nauczyciele są ze sobą skłóceni, a jako że nauczyciel jest swego rodzaju wzorcem, to wszelkie kłótnie stanowią zły przykład” (nauczyciel kontraktowy, szkoła na wsi).

Placówka oświatowa działa zawsze w określonym środowisku. Wszelkie spory mogą doprowadzić do rozprzestrzenienia się konfliktów, które szybko przenoszą się poza instytucję, na wszystkie płaszczyzny i podmioty życia szkolnego i pozaszkolnego (rodzice, społeczność lokalna, samorządy). Traci na tym zdecydowanie wizerunek szkoły w środowisku, nie mówiąc o utracie autorytetu przez nauczycieli. Sami uczniowie bardzo szybko zauważają dezintegrację zespołu nauczycielskiego, komentują ją, tracą zaufanie do nauczycieli. Wszystko to rzutuje na właściwe relacje nauczyciel–uczeń oraz atmosferę placówki.

Atmosfera panująca w miejscu pracy decyduje także o postrzeganiu koleżanek i kolegów z grona w kategorii pewnych cech społecznych, które

ich charakteryzują. Badani nauczyciele wyodrębnili zarówno pozytywne, jak i negatywne cechy wyróżniające ich zespół.

Tabela 4. Pozytywne cechy charakteryzujące grono w opinii badanych nauczycieli (N=219)

Kategorie odpowiedzi	Przedszkole w mieście (N=71)	Przedszkole na wsi (N=31)	Szkoła w mieście (N=83)	Szkoła na wsi (N=34)	Liczba odpowiedzi łącznie	Wartość % łącznie
a) życzliwość	35	14	30	11	90	41,1
b) współpraca	40	20	38	20	118	53,9
c) cieszenie się z sukcesów innych	15	3	8	4	30	13,7
d) empatia	18	4	10	7	39	17,8

Uwaga: Badani mogli wybrać większą liczbę odpowiedzi, dlatego dane nie bilansują się.

Większość badanych podkreśliła istnienie współpracy w gronie. Jest to nieodzowny i konieczny warunek, aby placówka mogła spełniać należycie swoje funkcje i osiągać cele edukacyjne. Władze oświatowe doprowadziły do nadmiernej biurokratyzacji systemu edukacyjnego. Nauczyciele twierdzą, że „papierologia” stanowi największy obszar ich obowiązków, a tworzenie licznych dokumentów wymusza niejako współpracę, często poza godzinami pracy, na spotkaniach w zespołach nauczycielskich¹³¹. Dodatkowo dochodzą inne formy zajęć, w których nauczyciele muszą współpracować. Mamy tu na myśli konkursy, olimpiady, zawody sportowe, promocję szkoły w środowisku, wspólne uroczystości, imprezy szkolne lub pozaszkolne, których w tradycji szkoły jest zawsze bardzo dużo, a które wymagają zespołowej organizacji.

Chcemy jednak zwrócić uwagę na wynik dotyczący innej cechy pozytywnej, jaką jest cieszenie się z sukcesów innych kolegów z grona. Jak widać, została ona wyróżniona przez zaledwie 30 nauczycieli (13,7%) ze wszystkich placówek. Wydaje się, że taki wynik każe postawić pod znakiem zapytania rzeczywiste relacje interpersonalne panujące w zespołach pedagogicznych. Z powyższego wynika, że nauczyciele są krótkowzroczni, jeśli widzą tylko własny interes, a nie całościowy odniesiony sukces. Bo przecież osiągnięte powodzenie rzutuje na całość pracy edukacyjnej danej placówki, a nie prywatnie na konto nauczyciela. Dlaczego

¹³¹ R. Brzezińska, A. Brzeziński, *Wybrane inhibitory funkcjonowania...*, s. 242.

zatem nie potrafią cieszyć się sukcesem innych? Prawdopodobnie wynika to z indywidualnych antypatii czy zawiści.

W przypadku negatywnych cech charakteryzujących grono pedagogiczne na uwagę zasługuje fakt, że nauczyciele wyodrębnili ich więcej niż pozytywnych.

Tabela 5. Negatywne cechy charakteryzujące grono w opinii badanych nauczycieli

Kategorie odpowiedzi	Przedszkole w mieście (N=71)	Przedszkole na wsi (N=31)	Szkoła w mieście (N=83)	Szkoła na wsi (N=34)	Liczba odpowiedzi łącznie	Wartość % łącznie
a) złośliwość	9	4	9	4	26	11,9
b) obmawianie	20	11	25	12	68	31,1
c) brak współpracy	4	3	4	5	12	5,5
d) zawiść o sukcesy innych	12	9	9	10	40	18,3
e) donosicielstwo	24	6	12	10	52	23,7
f) rywalizacja	17	10	21	11	59	26,9
g) obojętność wobec siebie	6	4	10	1	21	9,6

Uwaga: Badani mogli wybrać większą liczbę odpowiedzi, dlatego dane nie bilansują się.

Ponad 1/3 badanych podkreśliła obmawianie jako charakterystyczną cechę ich grona. Jak widać, jest to cecha, która we wszystkich placówkach przekroczyła wynik powyżej 30%, z wyjątkiem przedszkoli w mieście, gdzie kategorię tę zaznaczyło 25% respondentów.

Niemal 27% podkreśla też rywalizację w gronie. W czym należy upatrywać jej przyczyn? Jest to cecha, która istniała zawsze w zespołach nauczycielskich, z racji przede wszystkim chęci zdobycia uznania w oczach przełożonego, co wiąże się z przyznawaniem nagród, wyróżnieniami, godzinami nadliczbowymi itp. Nagrody przyznawane przez dyrekcję zawsze budzą liczne kontrowersje, również z powodu niejasnych kryteriów premiowania. Ale obecnie rywalizacja w placówkach oświatowych przybrała na sile, z uwagi na system awansu zawodowego, który zmusza niejako nauczycieli do podjęcia różnorodnych wyzwań. Aby je zrealizować, niejednokrotnie w zespołach dochodzi do konfliktów z powodu zawiści, a nieraz obawy o utratę możliwości wykazania się odpowiednią liczbą przedsięwzięć, które gwarantują sukces.

Rywalizacja jest też podyktowana ciągłą oceną placówek w licznych rankingach dotyczących sprawdzianów, konkursów, olimpiad i innych, które dodatkowo są nagłaśniane przez media.

Wreszcie należy wspomnieć o braku stabilizacji, stwarzającym atmosferę niepewności i tymczasowości, co wykazały nasze poprzednie badania. Młodzi nauczyciele, jeśli w ogóle zdobędą pracę, to z reguły na krótko, co wiąże się ze stałym stresem. Starsi nauczyciele podkreślają stałe poczucie zagrożenia towarzyszące im od lat, którego powodem są kolejne reformy i idące za tym ciągłe zmiany, a także przyczyny demograficzne (zmniejszająca się liczba uczniów, zamykanie szkół, łączenie klas). Ta sytuacja pociąga za sobą konflikty w gronie pedagogicznym, a szkoła staje się miejscem niezdrowej rywalizacji¹³².

Rywalizacja wiąże się także z kolejną cechą grona, która niestety zdobyła trzecie miejsce w rankingu negatywnych cech. Chodzi o donosicielstwo, które często wynika z konfliktów między nauczycielami. Tłumacząc to „lojalnością” wobec szefa, często nauczyciele chcą, aby sytuacja ich kolegów z pracodawcą się pogorszyła, aby ich zdyskwalifikować.

O określonych relacjach interpersonalnych może także świadczyć postępowanie osób z grona pedagogicznego w aspekcie wzajemnej pomocy. Zapytano zatem nauczycieli, czy mogą liczyć na pomoc ze strony swoich koleżanek i kolegów.

Tabela 6. Pomoc ze strony koleżanek i kolegów w opinii badanych nauczycieli (N=219)

Kategorie odpowiedzi	Przedszkole w mieście (N=71)	Przedszkole na wsi (N=51)	Szkoła w mieście (N=83)	Szkoła na wsi (N=34)	Liczba badanych łącznie	Wartość % łącznie
a) tak, zawsze	47	20	63	25	155	70,8
b) rzadko	11	10	9	5	35	16,0
c) można liczyć tylko na pojedyncze osoby	9	-	1	1	11	5,0
d) nigdy	4	1	10	3	18	8,2

Ponad 70% nauczycieli może liczyć na pomoc ze strony kolegów z grona. Współpracę podkreślała także większość respondentów, którzy przedstawiali pozytywne cechy swojego grona. Wydaje się niezwykle budujące, że pomimo iż nauczyciele widzą problemy w utrzymywaniu właściwych stosunków interpersonalnych, to potrafią sobie wzajemnie pomagać dla dobra wychowanków. Nie wszyscy w gronie muszą darzyć się

¹³² R. Brzezińska, A. Brzeziński, *Pokój nauczycielski...*, s. 243.

wzajemną sympatią, ale pomimo dzielących ich konfliktów interesów powinni się wzajemnie szanować i współpracować.

Z drugiej strony jednak kolejne wyniki rzucają nieco inne światło na ten problem. Zapytano, z iloma osobami nauczyciele rzeczywiście współpracują w gronie.

Tabela 7. Liczba osób, z którymi nauczyciele rzeczywiście współpracują w gronie (N=219)

Kategorie odpowiedzi	Przedszkole w mieście (N=71)	Przedszkole na wsi (N=31)	Szkoła w mieście (N=83)	Szkoła na wsi (N=34)	Liczba badanych łącznie	Wartość % łącznie
a) ze wszystkimi	8	2	3	3	16	7,3
b) z większością	11	11	8	5	35	16,0
c) z nielicznymi (1-4 osoby)	46	18	72	25	161	73,5
d) z nikim	6	-	-	1	7	3,2

Kategorie b i c zostały policzone proporcjonalnie do liczebności grona pedagogicznego.

Tylko nieco ponad 1/5 badanej grupy zaznaczyła kategorie pozytywne, deklarując współpracę ze wszystkimi lub większością. Prawie 3/4 respondentów wskazywało na jedną do czterech osób, z którymi współpracują, a ponad 3% nie ma ochoty współpracować z nikim. Można zatem domniemywać, że ta pomoc ze strony grona, którą zaznaczyło ponad 70% nauczycieli w poprzednim badaniu, jest nieco wymuszona. Zapewne spowodowana jest wspólnymi celami (często narzuconymi przez dyrekcję), które mają doprowadzić do osiągnięcia sukcesu, co niejako wymusza współpracę w zespole. Chodzi tu o różne formy pracy w placówkach, o których pisaliśmy wyżej. Nasuwają się zatem pytania: czy jest to jednak pomoc bezinteresowna, wynikająca z rzeczywistej chęci współdziałania, a także czy z inicjatywą tej pomocy wychodzi ktoś z grona, czy też my sami musimy o nią zabiegać? Bardziej wiarygodne wydają się wyniki mówiące o współpracy z niewielką liczbą kolegów z grona. Może to być bowiem podyktowane stałą współpracą od lat na zasadzie sympatii, niekiedy kompetencji (skoro do tej pory takie przedsięwzięcia kończyły się sukcesem), albo dobór z uwagi na pokrewną specjalność. Niemniej jest to problem, który domagałby się przeprowadzenia szerszych badań w tym obszarze.

Jedno z ostatnich pytań dotyczyło związku między relacjami w gronie a ich przełożeniem na wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej w danej placówce.

Tabela 8. Znaczenie relacji w gronie pedagogicznym dla wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej w opinii badanych nauczycieli (N=219)

Kategorie odpowiedzi	Przedszkole w mieście (N=71)	Przedszkole na wsi (N=31)	Szkoła w mieście (N=83)	Szkoła na wsi (N=34)	Liczba badanych łącznie	Wartość % łącznie
a) mają znaczenie	55	16	32	23	126	57,5
b) nie mają znaczenia	5	5	17	3	30	13,7
c) trudno powiedzieć	11	10	34	8	63	28,8

Niemal 60% badanych podkreśla zależność między układem relacji interpersonalnych nauczycieli a osiągnięciami edukacyjnymi szkoły. Zauważała to zwłaszcza większość badanych z przedszkoli miejskich i szkół na wsi. Oto charakterystyczna wypowiedź:

„Nie wyobrażam sobie osiągnięcia sukcesu w skłóconym gronie. Przecież musimy współpracować ze sobą i z uczniami dla wspólnego dobra. To uczeń jest najważniejszy, a my tak często o tym zapominamy, skupiając się tylko na sobie” (nauczycielka mianowana, szkoła na wsi).

Jak wykazały poprzednie badania, nauczyciele potrafią odłożyć na bok wzajemną niechęć i uprzedzenia w obliczu szansy osiągnięcia sukcesu edukacyjnego, wskazując na współpracę i pomoc ze strony kolegów. Jest to niezwykle ważne, bowiem słabe wyniki pracy placówki spowodują wzrost krytycznych ocen wobec nauczyciela, a w konsekwencji i instytucji, w której pracują. Według S. Krawcewicza „socjologia i psychologia pracy wykazały istotne zależności między efektami pracy człowieka a rodzajem więzi międzyludzkich. Związki te dają o sobie znać we wszystkich dziedzinach ludzkiej działalności, a szczególnie tam, gdzie praca przebiega w układzie człowiek–człowiek, gdzie celem pracy jest oddziaływanie człowieka na człowieka. Do takich dziedzin działalności ludzkiej należy właśnie szkoła, zawód nauczycielski”¹³³.

¹³³ S. Krawcewicz, *Współpraca i współzycie w zespołach nauczycielskich*, Warszawa 1973, s. 263.

Wnioski

Powyższe wyniki odstaniają nie tylko złożoność problemu relacji społecznych wśród nauczycieli, ale i jego nieprawidłowości. Wprawdzie niemal połowa badanych wskazywała na mniejszą lub większą integrację z zespołem, jednak relacje interpersonalne pozostałych zespołów nauczycielskich często wykazują tendencję do dezintegracji. Sugeruje to choćby średni poziom zadowolenia z miejsca pracy, który zadeklarowała niemal połowa respondentów, a jednym z głównych czynników tego wyboru okazał się układ niewłaściwych stosunków interpersonalnych panujących w gronie pedagogicznym.

Mimo iż 3/4 badanych podkreślało współpracę w gronie i pomoc, którą mogą uzyskać od kolegów, to jednak zdecydowana większość wskazuje na rzeczywistą współpracę jedynie z nielicznymi osobami. Może to świadczyć o dość sformalizowanych układach w zakresie więzi społecznych panujących w badanych placówkach.

Wprawdzie wielu nauczycieli pisze o pozytywnych aspektach pracy w gronie, wskazując przede wszystkim na współpracę i życzliwość, jednak respondenci zaznaczyli więcej cech negatywnych charakteryzujących grono, podkreślając zwłaszcza obmawianie, donosicielstwo i rywalizację, co szczególnie uzewnętrznia się w szkołach wiejskich.

Z drugiej strony jednak większość badanych ze wszystkich placówek zdaje sobie sprawę, jak ważne są prawidłowe relacje w gronie dla osiągnięcia sukcesów dydaktyczno-wychowawczych.

Należy nieco usprawiedliwić nauczycieli, ponieważ wbrew doniesieniom medialnym o zbyt krótkim tygodniu pracy ciężko pracują, a ich zaangażowanie nie kończy się po przeprowadzeniu lekcji. Przeciążenie pracą zapewne także rodzi sytuacje konfliktowe.

Dodatkowo trzeba zwrócić uwagę na warunki życia nauczycieli, ich niski status materialny, który niekiedy jest powodem niezdrowej rywalizacji w środowisku, ale także na zbyt wysoki i stały poziom stresu oraz cechy osobowościowe pedagogów.

Jakie zmiany są zatem wymagane, aby uzdrowić sytuację panującą w wielu zespołach nauczycielskich? Kluczową rolę w tym zakresie powinien odgrywać dyrektor placówki, bowiem ważnymi czynnikami integrującymi grono są styl działania dyrektora i dobra organizacja pracy. Jego sposób zarządzania, umiejętność kierowania zespołami ludzkimi, ma

decydujące znaczenie dla działalności i aktywności nauczycieli oraz prawidłowej atmosfery w gronie.

Kolejny postulat dotyczy zmiany polityki oświatowej, która powinna po-
dążać w kierunku traktowania nauczycieli jako równorzędnego podmiotu,
kształtującego jakość procesu edukacji. Polska edukacja działa w warun-
kach ustawicznych reform oraz często nieprzemyślanych i narzucanych
przez MEN eksperymentów, które powodują coraz większą zapaść oświa-
tową. Ta sytuacja ciągłych przemian doprowadza do spiętrzenia trudności
w pracy pedagogicznej i jest powodem ciągłej rywalizacji w placówkach.
Konieczna jest zatem zmiana podejścia do pracy nauczyciela, która umoż-
liwi mu autonomiczne działanie, większy spokój w realizacji przedsięwzięć,
a tym samym zredukuje sformalizowane stosunki w zespołach nauczyciel-
skich. Ale równocześnie sami nauczyciele muszą doprowadzić do zmian
wewnętrznych dotyczących ich postaw wobec swojego środowiska. Po-
trzebna jest solidarność zawodowa, dobry, zintegrowany zespół, ponieważ
dopóki nauczyciele nie stworzą silnej, jednolitej pod względem artykulacji
zmian grupy społecznej, nie są w stanie przeciwstawić się absurdom ser-
wowanym przez władze oświatowe.

4. Między podmiotowością a autorytaryzmem.

Kultura relacji interpersonalnych dyrektor–nauczyciel w placówkach oświatowych¹³⁴

Between subjectivity and authoritarianism. The culture of interpersonal relations of a principal and a teacher in educational outposts

Streszczenie

Celem badań w niniejszym artykule stała się próba rozpoznania relacji na linii dyrektor–nauczyciel w placówkach oświatowych poprzez zbádanie opinii nauczycieli na temat rzeczywistych stosunków panujących w ich gronach pedagogicznych. W badaniach wzięło udział 343 nauczycieli. Wśród badanych zmiennych znalazły się: stopień autonomii w placówkach oświatowych i stosunki z dyrekcją. Zbadano także uzasadnienie wyboru kategorii stosunków z dyrekcją placówki. Spośród wielu wskaźników składających się na ich obraz nauczyciele jako najważniejsze wybrali: obiektywizm – sprawiedliwe traktowanie wszystkich w gronie, docenianie pracownika oraz pewne cechy pozytywności konwencjonalnej/osobowościowe decydujące o stosunkach w radzie pedagogicznej.

Słowa kluczowe: dyrektor placówki oświatowej, nauczyciel, relacje interpersonalne, style zarządzania, konflikt

¹³⁴ Artykuł ukazał się w publikacji *Przygotowanie nauczycieli do nowych wyzwań edukacyjnych. Problemy współczesnej edukacji*, J. Bojanowicz, K. Ziębakowska-Cecot (red.), Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu, Radom 2018.

Summary

The overall aim of the research presented in the following paper was to diagnose the relations between principals and teachers in educational outposts, by examining the teachers' opinions on the subject of the true relations that dominate within their faculty. In the research took part 343 teachers. Among the examined variables one used the following: a degree of autonomy in educational outposts and the relations with principals. We also investigated a validation of one's selection of a particular category describing the relations with the principal. From among several rates that concur to produce the types of relations, the researched teachers chose the following: objectivism – a fair treatment of every member of one's faculty, appreciating an employee and certain positive qualities that are considered conventional/personal and which are decisive about the relations within staff faculty.

Keywords: a principal of an educational outpost, a teacher, interpersonal relations, management styles, a conflict

Wprowadzenie¹³⁵

Codzienna praktyka w placówkach oświatowych, sposób funkcjonowania, ich problemy związane ze stanem polskiej oświaty znalazły odbicie w licznych badaniach i publikacjach. Ale istnieje też drugi świat w tych instytucjach, nie ten formalny, widoczny dla ogółu i kontrolowany przez zewnętrzną nadzór pedagogiczny, dający się często zwieść pozorom. Szkoła, jak stwierdził I. Kawecki, przypomina w swoim istnieniu „czarną skrzynkę”, w której „znane były »wejścia« i »wyjścia«, natomiast nieznanne pozostawały procesy zachodzące w jej wnętrzu”¹³⁶. Taką ukrytą warstwą życia szkoły, o której pisał E. Schein¹³⁷, są stosunki społeczne między poszczególnymi podmiotami. Nauczyciele i dyrektor nieustannie wchodzą w różnego rodzaju relacje interpersonalne, które mogą stanowić źródło współpracy

¹³⁵ Fragmenty części teoretycznej niniejszego wprowadzenia zostały zaczerpnięte z mojej książki: R. Brzezińska, *Co się dzieje w pokoju nauczycielskim? Kultura relacji interpersonalnych*, Włocławek 2018.

¹³⁶ I. Kawecki, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Łódź 1994, s. 5.

¹³⁷ E. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco 1997.

i dobrej atmosfery w gronie pedagogicznym albo wręcz przeciwnie, być zarzewiem konfliktów i innych patologicznych zachowań. Relacje interpersonalne U. Ostrowska traktuje jako mający cechy trwałości układ stosunków między ludźmi, wraz z obecnością osobowościową i bliskością kulturową¹³⁸. Generalnie stanowią trudny do uchwycenia i weryfikacji obszar życia placówki, a równocześnie, w naszym przekonaniu, będący bazowym determinantem określenia jej poziomu życia społecznego i kultury.

Myśląc o przywództwie w placówce oświatowej, skupiamy się na osobie jej dyrektora, który odgrywa kluczową rolę w organizacji pracy. Jego styl działania, metody zarządzania, umiejętność kierowania zespołami ludzkimi mają decydujące znaczenie dla działalności i aktywności nauczycieli oraz prawidłowych stosunków interpersonalnych w gronie.

T. Kerry i Murdoch są zdania, że „przywództwo nie sprowadza się do biernego usadowienia się na pozycji przywódcy, ani do posiadania określonej kombinacji cech. Są to raczej dynamiczne związki między członkami grupy, w której przywódca osiąga pozycję dzięki aktywnemu uczestnictwu i wykazaniu się zdolnością do przeprowadzenia i doprowadzenia do pomyślnego zakończenia zadań wymagających współpracy”¹³⁹.

W myśl powyższej definicji dyrektor to nie tylko przywódca i menedżer, ale także osoba umiejąca cementować grono pedagogiczne poprzez zgodną i aktywną współpracę z nim. Czy jednak nie jest to tylko postulowany obraz dyrektora? W rzeczywistości nieraz mamy do czynienia z kierownictwem, które prezentuje styl zarządzania odbiegający znacznie od pożądanego partnerskiego, podmiotowego traktowania współpracowników.

W literaturze najczęściej spotykamy trzy style w zarządzaniu placówką. J. Poplucz wyróżnia styl autokratyczny, liberalny i demokratyczny¹⁴⁰. Autokratyczny styl zarządzania, zwany też autorytarnym, charakteryzuje się dominacją przymusu, niekiedy zastraszania oraz jednoosobowego podejmowania decyzji, bez konsultacji z radą pedagogiczną. Pracownik sprowadzany jest tylko do roli wykonawcy zadań i rozkazów. W takiej sytuacji rodzą się podgrupy, które sprzeciwiają się rozkazom dyrekcji (często bez siły przebiccia) lub kliki, silnie powiązane z dyrektorem za cenę premii, nagród

¹³⁸ U. Ostrowska (red.), *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, Kraków 2002, s. 119.

¹³⁹ T. Kerry, cyt. za: D. Tuohy, dz. cyt., s. 174.

¹⁴⁰ J. Poplucz, *Konflikty w zespołach nauczycielskich*, Warszawa 1973, s. 114–115.

i dobrych relacji z władzą, co powoduje rozdźwięk w stosunkach z pozostałą częścią grona. Dominuje także brak sprawiedliwego podziału obowiązków i sprawiedliwego przydzielania nagród i pochwał w zależności od osiągnięć.

W stylu liberalnym (czy nieintegrującym) dyrektor nie panuje nad przebiegiem pracy, niejako powstrzymuje się od wykonywania swoich funkcji, stając się kolegą z grona i ufając, że zespół sam będzie wiedział, co robić. Takie działania powodują rozprężenie grupy, która jest zdezorganizowana, a dyrektor raczej nie cieszy się szacunkiem ani należytych autorytetem.

Zasadą stylu demokratycznego jest pełna współpraca dyrekcji z całą społecznością nauczycielską. Pracownicy traktowani są w sposób podmiotowy, oparty na wzajemnym szacunku i lojalności. Nauczyciele posiadają znaczną swobodę działania w realizacji zadań, a wszelkie problemy rozwiązywane są wspólnie, dzięki czemu czują się współdecydentami. Taka postawa prowadzi do wzrostu motywacji pracowników i większego zaangażowania w wykonywanie zadań.

J. Poplucz jest zdania, że żadnego z tych stylów kierowania placówką nie da się spotkać w praktyce w postaci czystej. I choć mogą dominować cechy jednego z nich, to zawsze znajdują się także elementy pozostałych, bo „w każdym zespole występuje bogate zróżnicowanie osób i sytuacji”¹⁴¹.

Choć warunkiem skuteczności działań edukacyjnych jest zgodność i harmonijnie działające środowisko, to trzeba zdać sobie sprawę, że w funkcjonowaniu grupy społecznej często występują konflikty, odmienność poglądów, tworzenie grup przywódczych i inne nienormatywne zachowania. Konflikt definiowany jest w literaturze jako „sprzeczność lub przynajmniej niezgodność przekonań, zamierzeń lub działań; sprzeczność, która komuś w czymś przeszkadza i – jako taka – wymaga usunięcia lub osłabienia jej negatywnych skutków”¹⁴².

Taka sprzeczność występuje zawsze, gdy pojawia się niezgodność celów, co stanowi podstawę tworzenia się konfliktów. Odwołując się do poglądów E. Laclau i Ch. Mouffe, którzy kwestionują mit racjonalnego konsensusu¹⁴³, może trzeba spojrzeć na świat relacji na linii dyrektor–nauczyciel jako obszar nieusuwalnego konfliktu, który czasami jest potrzebny dla dalszego

¹⁴¹ J. Poplucz, *Organizacja zespołów nauczycielskich...*, s. 116.

¹⁴² C. Sikorski, *Język konfliktu. Kultura komunikacji społecznej w organizacji*, Warszawa 2005, s. 36.

¹⁴³ E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, przeł. S. Królak, Wrocław 2007.

rozwoju, a którego zrozumienie otwiera przestrzeń do negocjacji, dialogu, poszukiwania rozwiązań ponad partykularne interesy. Chodzi jednak o to, aby tak rozumiany konflikt nie wykraczał poza zwykłe spory i nieporozumienia zdarzające się w miejscach pracy i nie przybierał form patogenicznych w postaci zacieklej „walki” obu stron czy coraz powszechniejszego zjawiska mobbingu (choć niektórzy autorzy uważają konflikt za pierwszą fazę powstawania mobbingu)¹⁴⁴.

Istnieje wielość teorii, które wyjaśniają zjawisko mobbingu w miejscu pracy, m.in. teoria frustracji-agresji L. Berkowitza (stres może prowadzić do agresji przez negatywne emocje), teoria trychotomii potrzeb D. MacClellanda (władza, afiliacja, osiągnięcia sprzyjają stosowaniu mobbingu przez osoby postawione wyżej w hierarchii organizacyjnej) czy teoria szacowania skutków i zagrożenia K. Bjorkqvista (sprawca wybiera metodę minimalnych własnych konsekwencji mobbingu przy wysokich kosztach ofiary)¹⁴⁵. W niniejszym opracowaniu, przy rozpatrywaniu tego pojęcia w odniesieniu do relacji społecznych, mobbing pojawia się jako model interakcji społecznych w ujęciu interakcjonistycznym.

„Z tej perspektywy stresujące zdarzenia zmieniają sposób zachowania jednostki, co może doprowadzić do łamania przyjętych norm i zasad obowiązujących w pracy oraz spowodować, że osoby inaczej się zachowujące skupiają na sobie niechęć i agresję innych – bierny i nieskuteczny sposób radzenia sobie. W ten sposób celem sprawcy staje się kontrola zachowania innych osób przez używanie gróźb i kar, aby wyrządzić drugiej osobie krzywdę lub zmusić ją do uległości”¹⁴⁶.

Założenia metodologiczne badań własnych

Prezentowane badania zostały przeprowadzone w latach szkolnych 2014/2015 oraz 2015/2016 na terenie województwa kujawsko-pomorskiego i zostały ostatecznie ukończone w listopadzie 2016 roku.

Celem badań stała się próba rozpoznania relacji na linii dyrektor–nauczyciel w placówkach oświatowych poprzez zbadanie opinii nauczycieli

¹⁴⁴ Porównaj: M. Chakowski, *Mobbing. Aspekty prawno-organizacyjne*, Bydgoszcz 2011.

¹⁴⁵ E. Strutyńska, *Mobbing wśród nauczycieli. Zakres i uwarunkowania*, Radom 2014, s. 26–27.

¹⁴⁶ R.B. Felson, J.T. Tedeschi (red.), *Aggression and Violence: Social Interactionist Perspectives*, Waszyngton 1993, cyt. za: E. Strutyńska, dz. cyt., s. 27.

na temat rzeczywistych stosunków panujących w ich gronach pedagogicznych. Cel stał się podstawą do sformułowania następujących problemów badawczych:

1. Jaki jest stopień autonomii nauczycieli w badanych placówkach oświatowych?
2. Jak układają się stosunki badanych z dyrekcją?
3. Jakie cechy i zachowania dyrekcji pozytywne/negatywne mają największe znaczenie dla kultury relacji w gronie pedagogicznym i funkcjonowania placówki?

W badaniach wzięło udział 343 nauczycieli. „Podstawowym kryterium doboru uczestników do badań jest podzielana przez nich wspólna przestrzeń doświadczenia. Koniunktywna wiedza, do której chcemy dorzeć, zostanie uaktywniona tylko wówczas, gdy rozmówcy będą się rozumieć (...)”¹⁴⁷.

Dotyczy to zatem wspólnoty przeżyć i doświadczeń związanych z pracą zawodową, czyli przestrzeni koniunktywnego doświadczenia, o której pisał C. Manheim¹⁴⁸, w tym wypadku jako nauczycieli placówek oświatowych.

W badaniach zastosowano podejście ilościowe. Do rozpoznania problemów w relacjach interpersonalnych panujących między dyrekcją placówki oświatowej a zespołem nauczycielskim posłużył sondaż diagnostyczny z techniką ankiety. Jako narzędzie badawcze zastosowano kwestionariusz ankiety, w którym większość pytań miała formę otwartą, aby stworzyć respondentom możliwość szerszej i nieskrępowanej wypowiedzi.

Przedstawiając wyniki badań, zastosowano analizę czynnikową, przyjmując jako czynnik różnicujący środowisko pracy nauczycieli (miasto, wieś) oraz typ placówki (szkoły, przedszkola). Taki dobór czynników gwarantuje możliwie zróżnicowane przestrzenie doświadczeń, ale jednocześnie pozwoli stworzyć w miarę uporządkowaną całość, umieszczając badania nauczycieli w określonym typie i szczeblu kształcenia.

Wszystkie kwestionariusze ankiet zostały zakodowane z uwagi na zmienne, wyróżnione w poniższej analizie.

¹⁴⁷ S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław 2008, s. 78.

¹⁴⁸ S. Krzychała (red.), *Spółeczne przestrzenie doświadczenia...*, s. 22–23.

Analiza wyników badań własnych

Łączna próba badawcza objęła 343 nauczycieli. Respondentów poddanych badaniom łączy wspólna profesja, ale zróżnicowani są pod względem innych cech społeczno-demograficznych takich jak: typ placówki, w której pracują, płeć, staż pracy czy stopień awansu zawodowego, co zobrazowano w tabeli 1.

Tabela 1. Struktura społeczno-demograficzna badanych (N=343)

Lp.	Właściwości osobowe badanych	Przedszkole w mieście (N=90)	Przedszkole na wsi (N=37)	Szkoła w mieście (N=142)	Szkoła na wsi (N=74)	Liczba badanych łącznie	Wartość % łącznie
1.	Płeć						
	a) kobiety	89	37	125	69	320	93,3
	b) mężczyźni	1	0	17	5	23	6,7
2.	Staż pracy						
	a) 1-5 lat	29	18	12	29	88	25,7
	b) 6-10 lat	18	10	31	13	72	21,0
	c) 11-20 lat	8	5	50	9	72	21,0
	d) 21-30 lat	23	2	37	16	78	22,7
	e) powyżej 30 lat	12	2	12	7	33	9,6
3.	Stopień awansu zawodowego						
	a) stażysta	12	3	3	14	32	9,3
	b) kontraktowy	24	14	25	17	80	23,3
	c) mianowany	23	9	52	17	101	29,5
	d) dyplomowany	27	3	62	20	112	32,7
	e) bez stażu	4	8	-	6	18	5,2

Zawód nauczyciela jest profesją silnie sfeminizowaną, co uwidaczniają także powyższe wyniki, według których ponad 93% to kobiety. Niestety fakt ten nie sprzyja tworzeniu dobrych relacji w placówkach oświatowych, z uwagi na pewne cechy osobowościowe tej grupy społecznej. Dominacja kobiet w oświacie rodzi częste konflikty, bowiem jako jednostki zwykle znacznie różnią się w swoich poglądach, są przekonane o własnej nieomyślności, a tym samym mają problemy z integracją się z grupą i znalezieniem porozumienia¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Porównaj: R. Brzezińska, *Co się dzieje...*, dz. cyt.

Jeśli chodzi o staż pracy, wyniki badań rozłożyły się równomiernie, jedynie nauczyciele z najdłuższym, ponad 30-letnim stażem tworzą niepełną 10-procentową grupę badawczą.

Najbardziej liczną grupę, niemal 33%, stanowią pedagodzy ze stopniem awansu zawodowego w randze dyplomowanego. Wydaje się, że jest to prestiżowy stopień, który sugeruje, że nauczyciel uzyskał mistrzostwo w zawodzie. Status ten jednak nieco się spopularyzował, a w wielu placówkach dyplomowani stanowią większość.

Badania rozpoczęto od zmiennej, która dotyczyła odczuwanego przez nauczycieli stopnia autonomii, zapewniającego im możliwość bycia współdecydem w sprawach swojej placówki. Wychodzimy z założenia, że nauczyciel traktowany jako równorzędny podmiot będzie miał poczucie sprawstwa, a więc poczucie kształtowania jakości procesu edukacji.

Tabela 2. Stopień autonomii panujący w badanych placówkach w opinii nauczycieli (N=343)

Kategorie odpowiedzi	Przedszkole w mieście	Przedszkole na wsi	Szkoła w mieście	Szkoła na wsi	Liczba badanych łącznie	Wartość % łącznie
a) możliwość współdecydowania o wszystkich aspektach pracy placówki	15	8	41	11	75	21,9
b) możliwość współdecydowania tylko o niektórych aspektach pracy	61	12	59	28	160	46,6
c) brak możliwości współdecydowania	14	17	42	35	108	31,5
Razem	90	37	142	74	343	100,0

Stopień autonomii panujący w placówkach oświatowych nie jest satysfakcjonujący. Niemal połowa badanych przyznaje, że ich samodzielność działania ogranicza się do decydowania tylko w sprawach własnego przedmiotu (wybór podręczników, programu, metod kształcenia), sprawach wychowawczych dotyczących swojej klasy czy systemu oceniania, co stanowi zakres niewątpliwie ograniczony.

Ponad 31% nauczycieli przyznaje, że nie ma możliwości decydowania o czymkolwiek. Część z nich podkreśla w uzasadnieniu, że nawet decyzje o wyjeździe na wycieczkę ze swoją klasą w określony region czy tok zebrania z rodzicami musi być wcześniej ustalany z dyrekcją.

„Ale jak ktoś zaproponuje podjęcie jakiegoś rodzaju zajęć pozalekcyjnych, to dyrektorka natychmiast chętnie się zgadza, oczywiście pod warunkiem, że będą prowadzone za darmo” (nauczycielka mianowana, szkoła w mieście, 20 lat stażu).

Spośród tych dwóch grup nauczycieli nikt nie wskazał na możliwość bycia współdecydentem w sprawach dotyczących całego systemu pracy szkoły, np. określania głównych kierunków planowania, koncepcji zmian organizacyjnych, zmiany modelu zajęć lekcyjnych czy pozalekcyjnych. Jedynie 21% badanych wypowiedziało się na ten temat, twierdząc, że czują się w pełni decydentami, a zatem i współgospodarzami swojej placówki. Niestety, stanowią jedynie 1/5 badanych. Chcemy też zwrócić uwagę na fakt, że ta kategoria, dotycząca pełnej autonomii, nie okazała się priorytetową w żadnym z typów placówek i miejsc pracy.

Dla zdecydowanej większości badanych placówki, w których spędzają dużą część swojego życia, nie są autonomicznymi instytucjami, a zakres swobody i niezależności pracujących w nich nauczycieli jest niewielki. Taki stan rzeczy ma niewątpliwie znaczenie dla relacji dyrektor–nauczyciel. Nie rokuje to także dobrze dla kształtowania procesu tożsamości nauczycieli, a jedynie pogłębia bierność ich postawy. Według H. Kwiatkowskiej „w kształtowaniu autonomii konieczna jest aktywność negatywna, będąca wyrazem niezgody, sprzeciwu, oporu, a nawet walki z tym, co zewnętrznie postanowione i dane do realizacji, a w odbiorze jednostki wątpliwe¹⁵⁰.”

Trudno jednak dziwić się zachowawczej postawie nauczycieli, którzy bojąc się konsekwencji ze strony władz, nie mają odwagi głośnego wypowiedziania prawdy. Wiąże się to z ryzykiem utraty pracy i poczucia bezpieczeństwa. Dlatego właśnie biernie poddają się decyzjom odgórnym, pozwalając na instrumentalne traktowanie swojej osoby. Z drugiej strony taki brak autonomii w pracy nauczycieli podaje w wątpliwość demokratyczne zarządzanie placówką przez dyrekcję.

Kolejna zmienna zastosowana na potrzeby badań związana była z wyrażeniem opinii nauczycieli o stosunkach z dyrekcją panujących w ich placówkach.

¹⁵⁰ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 215.

Tabela 3. Stosunki z dyrekcją w badanych placówkach w opinii nauczycieli (N=343)

Kategorie odpowiedzi	Przedszkole w mieście	Przedszkole na wsi	Szkoła w mieście	Szkoła na wsi	Liczba badanych łącznie	Wartość % łącznie
a) bardzo dobre i dobre	11	0	14	17	42	12,2
b) poprawne	13	9	44	12	78	22,7
c) przeciętne	55	21	48	30	154	44,9
d) niepoprawne	6	7	10	3	26	7,6
e) mobbing wobec nauczycieli	5	0	5	2	12	3,5
f) brak odpowiedzi	0	0	21	10	31	9,0
Razem	90	37	142	74	343	100,0

Zdecydowana większość badanej grupy, niemal 45%, pisze o przeciętnych stosunkach z dyrekcją swojej placówki. Dotyczy to wszystkich szczebli kształcenia i miejsc pracy, a szczególnie mocno zostało wyeksponowane – w stosunku do pozostałych kategorii – w przedszkolach oraz szkołach na wsi.

O poprawnych relacjach z władzami placówki wypowiada się niespełna 23%, ale jeśli połączyć tę kategorię z kolejną pozytywną, mówiącą o dobrych i bardzo dobrych stosunkach, to uzyskamy wynik prawie 35%, co stanowi niemal 1/3 badanej próby. Nie jest to wynik w pełni satysfakcjonujący, ale świadczy o tym, że istnieją placówki, w których dominuje rzeczywista demokracja. W takich instytucjach nauczyciele będą odczuwali pełną satysfakcję z pracy i w pełni się z nią identyfikowali. Wielu nauczycieli optujących za tą kategorią zwracało uwagę na prawdziwą współpracę ze swoją dyrekcją, która manifestuje się prawidłowym stosunkiem do podwładnych. Trzeba też podkreślić, że większość nauczycieli z tej grupy to ci sami, którzy wcześniej wypowiadali się o możliwościach autonomicznego działania i bycia współdecydem w sprawach swojej placówki.

W powyższych badaniach uwagę zwracają kategorie negatywne mówiące o złych stosunkach z dyrekcją, co stanowi ponad 11% próby, w tym 3,5% osób oskarżających władze placówki o mobbing. Taki stan rzeczy wiąże się z autokratycznym stylem zarządzania, w którym dyrektor charakteryzuje się władcym zachowaniem w stosunku do podwładnych i stosowaniem rygoru, a jego styl działania oparty jest nie na prawdziwym osobowym i zawodowym autorytecie, lecz autorytecie władzy. W wielu powyższych przypadkach nauczyciele zwracają uwagę na brak umiejęt-

ności współpracy z ludźmi ze strony swojego dyrektora. Świadczą o tym niektóre wypowiedzi nauczycieli:

„To jest osoba, która wszędzie szuka jakiegoś spisku. Jeśli ktoś pójdzie do niej z problemem, to ona zaraz utworzy jakąś teorię nie wiadomo skąd wziętą i zaraz że ten na pewno chce działać na szkodę naszego przedszkola. Nasza pani dyrektor nie jest osobą, która wstawi się za nami, jak przyjdzie rodzic. Nam każe jedno, a za chwilę chce wyjść na tę najlepszą osobę przed rodzicami, więc się zgadza i przytakuje tym rodzicom we wszystkim” (nauczycielka dyplomowana, przedszkole w mieście).

„Charakter dyrekcji burzy bardzo wiele. Jest bardzo impulsywna, kierująca się przede wszystkim emocjami i niestety w wielu przypadkach nie rozwiązuje konfliktów z osobami zainteresowanymi. W takich kontaktach międzyludzkich jest trudną osobą. I szczerze powiem, że to bardzo niszczy” (nauczycielka mianowana, przedszkole w mieście).

„Jeżeli pojawi się najmniejszy problem godzący w panią dyrektor, ma się przekichane na pół roku. Mściwość nie zna granic. Nie wiadomo, z czym nagle wyskoczy. Człowiek musi codziennie być przygotowany na jakieś humorki, na coś znów co wymyśli, z czym wyskoczy” (nauczycielka mianowana, szkoła w mieście).

Osobny problem dotyczy sytuacji mobbingowych. W niniejszych badaniach o takim traktowaniu pracowników pisze zaledwie 3,5% nauczycieli, jednak niestety, wyniki innych badań wskazują, że placówki oświatowe są środowiskami najbardziej dotkniętymi zjawiskiem mobbingu, który może dotyczyć wszystkich ich podmiotów¹⁵¹. Badani skarżą się na terror psychiczny stosowany wobec nich, upokarzanie przed gronem pedagogicznym, zastraszanie pracowników, ciągłe kontrolowanie i inwigilację, która uniemożliwia normalne funkcjonowanie. Oto niektóre wypowiedzi:

„Potrafi też na radzie pedagogicznej tak osadzić adwersarza, jeśli się z nią nie zgadza i ma inne zdanie w danej kwestii, że ludzie panicznie boją się kolejnych rad. Niektórzy biorą leki uspokajające przed radą. Bo co znowu będzie, komu dowali?” (nauczycielka dyplomowana, szkoła na wsi).

„Chciałam odchodzić po pierwszym tygodniu pracy. I tak jest do tej pory. Nic się jej nie podoba, za nic nie potrafi pochwalić. I cały czas po głowie, po głowie, co przychodzi, no za nic, po prostu za nic. Życ się odechciewa, czuję się ofiarą mobbingu” (nauczycielka kontraktowa, przedszkole w mieście).

¹⁵¹ Porównaj: E. Strutyńska, dz. cyt.

Badanych nauczycieli z tej grupy cechuje poczucie bezsilności. Z jednej strony zdają sobie sprawę, że udowodnienie zjawiska mobbingu nie jest sprawą prostą, gdyż z obawy o pracę nie znajdują się świadkowie, którzy potwierdziliby jego występowanie. Otoczenie z reguły przyjmuje bierną postawę, a wobec zjawiska tworzy się „mur milczenia”, udając, że ono nie występuje. Z drugiej strony, istnienie w gronie grupy nieformalnej, która ma świetne układy z dyrekcją i stoi za nią murem, gwarantuje kierownictwu całkowitą bezkarność i prowadzi do totalnego pogrążenia osoby mobbowanej. Niestety, wielu nauczycieli stosuje swoistą strategię przetrwania, to jest biernego zgadzania się z wizją dyrektora. O ile z jednej strony taka taktyka pozwoli na w miarę bezpieczne egzystowanie w placówce, bez narażania się, to z drugiej strony takie zachowania konformistyczne prowadzą do utraty własnego wizerunku jako osoby mającej swoje zdanie i chcącej współdecydować w sprawach placówki. Z kolei dyrektor musi mieć świadomość, że podporządkowanie sobie grona pedagogicznego wcale nie oznacza akceptacji ze strony pracowników.

Odnosząc się do powyższych badań, należało zbadać uzasadnienie wyboru kategorii stosunków z dyrekcją placówki. Spośród wielu wskaźników składających się na obraz tych relacji nauczyciele jako najważniejsze wybrali: obiektywizm – sprawiedliwe traktowanie wszystkich w gronie, docenianie pracownika oraz pewne cechy pozytywności konwencjonalnej/osobowościowe decydujące o stosunkach w radzie pedagogicznej.

Najważniejszym wskaźnikiem jest obiektywizm w stosunku do pracowników, który wyraża się w jednakowym traktowaniu wszystkich, braku kumoterstwa, sprawiedliwym przydziale obowiązków, sprawiedliwym systemie premiowania i nagradzania. Dlatego zbadano odczucia nauczycieli w tym zakresie.

Tabela 4. Obiektywizm dyrekcji w stosunku do pracowników w opinii nauczycieli (N=343)

Kategorie odpowiedzi	Przedszkole w mieście	Przedszkole na wsi	Szkoła w mieście	Szkoła na wsi	Liczba badanych łącznie	Wartość % łącznie
a) tak	37	11	41	36	125	36,4
b) nie	53	26	101	38	218	63,6
Razem	90	37	142	74	343	100,0

Wyniki te są niejako potwierdzeniem wcześniejszych wypowiedzi nauczycieli o stosunkach panujących w gronie, gdzie najczęściej wyborów uzyskała kategoria przeciętnych relacji. We wszystkich placówkach większość nauczycieli ma wątpliwości co do sprawiedliwego traktowania przez dyrekcję, choć jak widać, największa rozpiętość między kategorią pozytywną a negatywną dotyczy nauczycieli w mieście, gdzie ponad 71% pisze o niesprawiedliwym podejściu. W wypowiedziach badanych przewija się problem licznych nieprawidłowości w tym zakresie. Są to między innymi: faworyzowanie niektórych pracowników, niesprawiedliwy podział obowiązków (osoby „chronione przez dyrekcję” mają ich znacznie mniej), brak sprawiedliwości przy przyznawaniu nagród czy dodatków motywacyjnych (często w opinii nauczycieli dostają je osoby, które nie miały żadnych sukcesów), nadgodziny przydzielane głównie swoim koleżankom, kierowanie na bezpłatne szkolenia stale tych samych osób (jako rzekomo niezbędnych specjalistów do pracy), nierówne zaangażowanie nauczycieli przy organizacji większych przedsięwzięć. Daje się zauważyć, że nauczyciele są szczególnie wyczuleni na kwestię sprawiedliwości w poczynaniach dyrektora. Oczekują od niego przede wszystkim równego traktowania wszystkich pracowników, sprawiedliwej oceny swojej pracy i co za tym idzie, uznania.

Innym ważnym dla nauczycieli wskaźnikiem właściwych relacji w gronie, usytuowanym przez nich na drugim miejscu, jest docenianie pracownika przez dyrekcję.

Tabela 5. Docenianie pracownika przez dyrekcję w opinii nauczycieli (N=343)

Kategorie odpowiedzi	Przedszkole w mieście	Przedszkole na wsi	Szkoła w mieście	Szkoła na wsi	Liczba badanych łącznie	Wartość % łącznie
a) tak	52	17	4	44	177	51,6
b) nie	38	20	78	30	166	48,4
Razem	90	37	142	74	343	100,0

W tym obszarze wyniki rozłożyły się mniej więcej równomiernie, z nieznaczną, trzyprocentową przewagą kategorii pozytywnych. Dotyczy ona przedszkoli w mieście i szkół na wsi, gdzie większość nauczycieli czuje się doceniona przez dyrekcję. Dla nauczycieli jest to temat ważny, mocno ich angażujący. Wydaje się, że u każdego człowieka pracującego pojawia się potrzeba uznania ze strony kierownictwa. W przypadku jej braku – który, jak

widać, wystąpił u niemal połowy badanych – następuje spadek motywacji do pracy, brak zaangażowania, brak identyfikacji z miejscem pracy. Nauczyciele czują rozżalenie spowodowane faktem, że chociaż wkładają wiele wysiłku w swoją pracę („często zostają po godzinach, wiele robię w domu, poświęcam weekendy”), nie jest to dostrzegane przez dyrekcję placówki. Zdaniem niektórych nauczycieli zjawisko to jest jednak szczególnie bolesne, kiedy udzielają się w wielu przedsięwzięciach, uzyskując sukcesy w pracy z dziećmi, a okazuje się, że nagrodę okolicznościową otrzymuje ktoś zupełnie inny, kto nie partycypował w obowiązkach, ale np. przyjaźni się z dyrekcją.

Według nauczycieli o poziomie relacji w gronie decydują także pewne cechy (osobowościowe, umysłowe) dyrekcji reprezentowane w stosunku do pracowników.

Pytanie otwarte dotyczyło zatem najbardziej cenionych cech w relacjach z dyrekcją przez pracownika.

Tabela 6. Cechy dyrekcji najbardziej cenione przez pracowników w opinii nauczycieli (N=343)

Kategorie odpowiedzi	Przedszkole w mieście (N=90)	Przedszkole na wsi (N=37)	Szkoła w mieście (N=142)	Szkoła na wsi (N=74)	Liczba badanych łącznie	Wartość % łącznie
a) żadne	30	16	68	10	124	36,2
b) profesjonalizm	15	14	21	30	80	23,3
c) pracowitość	19	8	10	14	51	14,9
d) sprawiedliwość	8	3	14	9	34	9,9
e) życzliwość, wyrozumiałość	8	4	12	8	31	9,0
f) spokój, opanowanie	1	0	8	2	11	3,2
g) współpraca, pomoc	6	0	7	3	16	4,7
h) inne	12	4	10	11	37	10,8

Uwaga: Badani mieli możliwość wielokrotnego wyboru, dlatego dane nie bilansują się do 100%.

Zdziwienie budzi fakt, że ponad 1/3 badanych nie dostrzega żadnych pozytywnych cech reprezentowanych przez dyrekcję. Wynik ten stanowi zatem jakby potwierdzenie poprzedniego, o raczej ambiwalentnych stosunkach z kierownictwem placówki.

Kategorią priorytetową okazały się cechy, które H. Kwiatkowska zalicza do cech tzw. pozytywności konwencjonalnej¹⁵², a którymi są profesjonalizm, pracowitość, sprawiedliwość.

¹⁵² H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 118.

Profesjonalizm w pracy swojego dyrektora zaznaczyła niemal 1/4 nauczycieli, rozumiejąc tę kategorię jako zbiór odpowiednich kompetencji do kierowania placówką (odpowiednia organizacja placówki we wszystkich obszarach, znajomość przepisów prawa oświatowego, sprawne działania marketingowe, wzorowe prowadzenie dokumentacji, zaangażowanie i odpowiedzialność za losy placówki i jej podmiotów).

Z tą kategorią wiąże się kolejna, jaką jest pracowitość dyrekcji, co podkreśla niemal 15% badanych. Wielu z nich zauważa, że kierownictwo pozostaje w placówce od wczesnego rana do późnego wieczora, a niejednokrotnie w dni wolne czy wakacje.

Jak widać, sprawiedliwość nie jest najmocniejszą stroną kierownictwa placówek, skoro tylko niespełna 10% badanych uważa ją za najważniejszą cechę pozytywną swojego dyrektora.

Daje się zauważyć, że cechy osobowościowe takie jak życzliwość, wyrozumiałość czy spokój, opanowanie, zajęły w tych badaniach dalsze miejsca.

Około 11% badanych zwraca też uwagę na inne cechy dyrekcji. Są to głównie pojedyncze wskazania, a dotyczą: szczerości w relacjach, otwartości na zmiany, kultury osobistej, ambicji, konsekwencji, pozostawiania nauczycielom sporego marginesu swobody w działaniu.

Zapytano także o cechy, które najbardziej nie podobają się nauczycielom w kontaktach z dyrekcją.

Tabela 7. Cechy negatywne dyrekcji, w opinii nauczycieli (N=343)

Kategorie odpowiedzi	Przedszkole w mieście (N=90)	Przedszkole na wsi (N=37)	Szkoła w mieście (N=142)	Szkoła na wsi (N=74)	Liczba badanych łącznie	Wartość % łącznie
a) brak takich cech	36	9	64	30	139	40,5
b) niesprawiedliwość	26	6	25	13	70	20,4
c) despotyzm	12	8	14	10	44	12,8
d) impulsywność	3	7	9	3	22	6,4
e) plotkarstwo	4	1	6	3	14	4,1
f) obtuła	5	0	6	3	14	4,1
g) słaba komunikacja	3	0	6	5	14	4,1
i) inne	14	10	19	12	55	16,0

Uwaga: Badani mieli możliwość wielokrotnego wyboru, dlatego dane nie bilansują się do 100%.

Ponad 40% badanych nie dostrzega żadnych negatywnych cech w zachowaniu swojej dyrekcji. Wynik ten jest zbieżny z pierwszym, gdzie niemal

35% badanych uznało swoje relacje z kierownictwem placówki za poprawne bądź dobre i bardzo dobre. Taki wynik wskazuje na właściwą sytuację w placówce i podmiotowe traktowanie pracowników.

Ponad 1/5 próby badawczej pisze o braku sprawiedliwości ze strony dyrektora, zarzucając mu przede wszystkim faworyzowanie pewnych osób w gronie, kumoterstwo. Ta kategoria potwierdza się zatem – gdy porówna się z poprzednimi wynikami – jako szczególnie ważna dla nauczycieli, którzy są mocno wyczuleni na jej brak, zwłaszcza jeśli dotyczy niesprawiedliwego systemu bodźców ekonomicznych w postaci nagród, dodatków motywacyjnych itp.

Niemal 13% określa swojego dyrektora jako despotę, wyróżniającego się autorytarnym stylem zarządzania w placówce. Nie służy to tworzeniu dobrych relacji w gronie, gdyż jak pisali badani, dyrektor łamie zasady ustalone z gronem, podważa autorytet pracownika, jest przekonany o własnej nieomyślności, podejmując wszystkie decyzje bez konsultacji z radą. Na podstawie wypowiedzi nauczycieli można wywnioskować, że dyrektor, czując się całkowicie bezkarnym, specjalnie tworzy atmosferę zastraszania, która powoduje rozdźwięki w gronie. Wydaje się, że taki przełożony ma przekonanie, iż w dezintegrowanym zespole łatwiej jest rządzić i utrzymać dyscyplinę. Taki stan rzeczy powoduje sformalizowanie stosunków w gronie.

Badani, choć w sposób marginalny, wskazywali też na pewne cechy osobowościowe, które właściwe są niektórym dyrektorom, jak impulsywność, plotkarstwo, obłuda. Są to cechy, które zapewne tworzą niewłaściwy klimat emocjonalny, rodząc konflikty i utrudniając porozumienie.

Jak widać, kategorię dotyczącą słabego przepływu komunikacji zaznaczyło tylko nieco ponad 4% badanych, co stanowi wynik nieco zaskakujący. Według H. Kwiatkowskiej zawód nauczyciela należy do profesji o wysokiej strukturze złożoności, w której najważniejsze są „czynności o charakterze intelektualnym i czynności komunikacyjne”¹⁵³. Na procesy komunikacji zachodzącej w placówkach oświatowych składają się schematy zachowań i relacji między jej poszczególnymi podmiotami. Ich jakość zależeć będzie od tzw. kompetencji komunikacyjnych, które powinny stanowić podstawową umiejętność społeczną nie tylko każdego nauczyciela, ale i dyrektora. Jak widać, dla tej grupy badawczej nie jest to jednak kategoria priorytetowa.

¹⁵³ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 155.

Wnioski

Badana rzeczywistość w stosunkach interpersonalnych na linii dyrektor–nauczyciel nie okazała się satysfakcjonująca. Analiza wyników odsto- niła szereg problemów w postępowaniu dyrekcji, wskazując zarówno na pozytywne, jak i negatywne zachowania dyrektorów wobec swoich pra- cowników, niestety ze znaczącą przewagą tych ostatnich. Styl kierowania placówką wydaje się jednym z najważniejszych obszarów kształtujących dobre stosunki interpersonalne w gronie, ale może stanowić także prio- rytetową przyczynę konfliktów. Trzeba mieć świadomość, że cały czas jednak trwają poszukiwania skutecznego modelu przywództwa w oświa- cie¹⁵⁴, gdyż dokonujące się w zawrotnym tempie zmiany na gruncie or- ganizacyjnym, technologicznym czy społecznym wymuszają niejako dostosowanie się do nowych wyzwań także, a może przede wszystkim, w edukacji.

Jak wykazały badania, do kierowania placówką nie wystarczą odpo- wiednie kwalifikacje formalne czy pedagogiczne. Muszą tu także wystąpić umiejętności organizacyjne i kierownicze, zwłaszcza oparte na wiedzy i doświadczeniu, wysoki poziom intelektualny, kultura etyczna w podej- ściu do pracownika i w komunikacji z całym gronem, a także odpowied- nia struktura cech osobowościowych, szczególnie ważnych w relacjach pracowniczych.

Usprawiedliwiając jednak nieco dyrektorów, trzeba uświadomić sobie, że często pozostawieni są oni samym sobie. A przecież placówka oświatowa „jest specyficzną organizacją, w której występuje rozproszenie władzy, stąd odpowiedzialności za jej funkcjonowanie nie można złożyć wyłącz- nie na barki dyrektora”¹⁵⁵.

Powinien on mieć wsparcie we władzach oświatowych, a wskutek ustawicznych reform, a niekiedy absurdalnych zarządzeń tychże władz, często staje się tylko biernym wykonawcą poleceń. Poczucie braku zawo- dowego sprawstwa może powodować frustrację i prowadzić do konflik- tów w miejscu pracy.

Nie bez znaczenia jest także wsparcie pracowników. Układ stosunków interpersonalnych między nauczycielami jest nie tylko warunkiem sku-

¹⁵⁴ Ch. Day, *Jak wygląda skuteczne przywództwo w szkole?*, w: *Przywództwo w szkole*, J.M. Michalak (red.), Kraków 2006, s. 87.

¹⁵⁵ B. Totwińska, *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Kraków 2011, s. 209.

teczności procesów edukacyjnych i poważnym instrumentem wpływu wychowawczego w stosunku do uczniów, ale ułatwia pracę dyrekcji i rzuca na całokształt pracy placówki w bliższym i dalszym środowisku. To nauczyciele bez wątpienia współtworzą kulturę zarządzania placówką.

Bibliografia

1. Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
2. Adrjan B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
3. Allen D., *Kultura szkoły społecznej*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 6.
4. Bandura A., *Human agency in social cognitive theory*, „American Psychologist” 1989, nr 44.
5. Bauman T., *Ukryte aspekty edukacji*, w: B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
6. Blumer H., *Symbolic interactionism: perspective and method*, University Press Group, Berkeley 1986.
7. Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 1996.
8. Brzezińska A., Klus-Stańska D., Strzelecka A. (red.), *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, MEN, Warszawa 1999.
9. Brzezińska R., *Autorytet współczesnego nauczyciela w aspekcie rzeczywistym i oczekiwanym – w opinii studentów pedagogiki*, „Zeszyty Naukowe WSHE” 2012, t. 34.
10. Brzezińska R., *Co się dzieje w pokoju nauczycielskim? Kultura relacji interpersonalnych*, Wydawnictwo Kujawskiej Szkoły Wyższej, Włocławek 2018.
11. Brzezińska R., *Strategie „przetrwania” w zawodzie nauczycielskim jako element ukrytego programu placówki oświatowej*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 2020, t. 11.
12. Brzezińska R., *The autonomy of Teacher in Philosophical and Social Paradigms of Parrhesia*, „Journal of Education and Training Studies” 2016, Vol. 4, No. 3.
13. Brzezińska R., *Uwarunkowania pracy nauczyciela w szkołach niepublicznych wyznaniowych i świeckich*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2008.

14. Brzezińska R., *Współczesny nauczyciel wobec problemu autorytetu*, „Wychowanie na co Dzień” 2013, nr 4–5.
15. Brzezińska R., Brzeziński A., *Pokój nauczycielski – inspirujący czy toksyczny? Kultura relacji społecznych a jakość edukacji w placówce oświatowej*, w: E. Sałata, M. Mazur, J. Bojanowicz (red.), *Edukacja wczoraj – dziś – jutro. Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości*, Radomskie Towarzystwo Naukowe, Radom 2015.
16. Brzezińska R., Brzeziński A., *Wybrane inhibitory funkcjonowania i rozwoju zawodowego nauczycieli*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 4 (87).
17. Brzezińska R., Obrębska G., *Metoda projektów w pracy nauczyciela przedszkola*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2013.
18. CBOS, *Prestiż zawodów*, „Komunikat z badań”, Warszawa, listopad 2013, Internet, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.pdf [dostęp: 28.12.2016].
19. Chakowski M., *Mobbing. Aspekty prawno-organizacyjne*, Branta, Bydgoszcz 2011.
20. Danilewicz W., Sobiecki M., Sosnowski T. (red.), *Środowisko – zasoby – profesjonalizacja. Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013.
21. Day Ch., *Jak wygląda skuteczne przywództwo w szkole?*, w: J.M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
22. Day C., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
23. Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, w: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Baley*, PZWS, Warszawa 1962.
24. Dąbrowska A., Delbani H., *Interakcje nauczyciel–uczeń w szkole społecznej i publicznej*, w: Dudzikowska H. (red.), *Nauczyciel–uczeń między przemocą a dialogiem – obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
25. Debesse M., *Etapy wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.

26. Delors J. (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
27. Domański H., *Prestiż*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012.
28. Dotka M., *Klimat społeczny szkoły. Klimat społeczny jako czynnik wpływający na specyfikę szkoły*, Internet, <http://www.cmppp.edu.pl/node/19866>, 2008 [dostęp: 20.06.2009].
29. H. Drachal, *Decybele szkodzą*, „Głos Nauczycielski” 2009, nr 2.
30. Dudzikowa M. (red.), *Nauczyciel–uczeń. Między przemocą a dialogiem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
31. Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, IHNOiT, Warszawa 1994.
32. Dymara B., *Dziecko w świecie zabawy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
33. *Dzieci się liczą. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, Fundacja „Dajemy dzieciom siłę”, Warszawa 2017.
34. Foucault M., *Hermeneutyka podmiotu*, przeł. Michał Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
35. Furmanek W., *Podstawy edukacji zawodowej*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2000.
36. Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1985.
37. Goffman E., *Relacje w przestrzeni publicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
38. Gołaszewski T., *Szkoła jako system społeczny*, PWN, Warszawa 1977.
39. Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1995.
40. Gurycka A., *O sztuce wychowania dla nauczycieli i wychowanków*, CDN, Warszawa 1997.
41. Handy Ch., *Kultura szkoły i jej znaczenie*, w: D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.
42. Ishchenko L.V., *Diahnostyka pidhotovlenosti maibunikh vykhovateliv do formuvannia tvorchoi indyvidualnosti starshykh doshkilnykiv. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: zb. nauk. prats Uman-skoho derzh. Ped. Un-tu im. P. Tyczyny*, Uman State Pedagogical University, FOP Zhovtyi, Uman 2014.

43. Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995, 1998.
44. Kamińska D., *Jak bawić się i uczyć z pasją*, Centrum Edukacyjne „Blżej Przedszkola”, Kraków 2012.
45. Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
46. Kasio U., *Czym jest wychowanie skomercjalizowane?*, „Małżeństwo i Rodzina” 2005, nr 1–2.
47. Kawecki I., *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych w Łodzi, Łódź 1994.
48. Key E., *Stulecie Dziecka*, przeł. I. Moszczeńska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
49. Khomych L.O., *Systema psykhologo-pedahohichnoi pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv*, Candidate’s thesis, Kijów 1998.
50. Kobytecka E., *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
51. Kołodziejczak H., *Komunikowanie się w radzie pedagogicznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Kupieckiej, Łódź 2007.
52. Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej, *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach edukacji w PRL*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1989.
53. Korczyński J., *Obraz nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002.
54. Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
55. Kośmider J., *Relacje uczniów z nauczycielami*, w: B. Fotyga, A. Tyszkiewicz (red.), *Dzisiejsza młodzież: Stereotypy i rzeczywistość po 1989 roku*, Ośrodek Badań Młodzieży Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997.
56. Krawcewicz S., *Współpraca i współzycie w zespołach nauczycielskich*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
57. Krzemiński I., *Co się dzieje między ludźmi*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
58. Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

59. Krzychała S. (red.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
60. Kumaniecki K. (oprac.), *Słownik łacińsko-polski*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
61. Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli – konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
62. Kwiatkowska H. (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Sekcja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli ZG ZNP, Warszawa 1991.
63. Kwiatkowska H., *Kreatywny czy posłuszny*, „Głos Nauczycielski” 2001, nr 40.
64. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
65. Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
66. Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, MWN, Olecko–Białystok 1995.
67. Laclau E., Mouffe Ch., *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, przeł. S. Królak, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007.
68. Losieva N.M., *Pedagogical career in the context of teacher self-realization*, Zaporizhzhia in Ukrainian, Kijów 2004.
69. Lutsenko I.O., *Dukhovni vymiry profesiino-movleniweho spilkuwannya vykhovatelja z ditmy*, Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Seriiia “Filosofiiia, pedahohika, psykhohohiia”, Vyd-vo NPU imeni M.P. Drohomanova in Ukrainian, Kijów 2011.
70. Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
71. Łypacewicz S., *Kształtowanie stosunków międzyludzkich*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1975.
72. Maksymowska E., Werwicka M., *Autorytet nauczyciela*, w: *Poradnik Nauczyciela*, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2000.
73. Marek J., *Ukryty program szkoły*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1.
74. Masłow A.H., *Motivatsiya i lichnost [Motivation and personality]*, Evraziya, Saint Petersburg 1999.
75. Mellibruda J., *Psychologiczne uwarunkowania kontaktów międzyludzkich*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.

76. Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
77. Moroz H., *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.
78. Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dziecka w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1999.
79. Nałaskowski A., *Edukacja. Korzenie – źródła – narracje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
80. Nałaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 1998.
81. Neill A. S., *Nowa Summerhill*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa 1994.
82. Newcomb T., *Psychologia społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
83. Nowicka M. (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
84. Nowicka-Kozioł M., *Podmiotowość w praktyce wychowawczej*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 1995, nr 1.
85. Okoń W. (red.), *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, S. Baley, PZWS*, Warszawa 1962.
86. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
87. Ostrowska U. (red.), *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
88. Palmer S., *Toksyczne dzieciństwo. Jak współczesny świat krzywdzi nasze dzieci i co możemy zrobić, aby temu zapobiec*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2006.
89. Panko E.A., *Psichologiya deyatelnosti vospitatelya detskogo sada*, Vyshshaya shkola, Mińsk 1996.
90. Pilch T., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
91. Poplucz J., *Konflikty w zespołach nauczycielskich*, PZWS, Warszawa 1973.
92. Poplucz J., *Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole*, WSiP, Warszawa 1975.

93. Poptawska A., *Idea samorządności. Podmiotowość. Autonomia. Pluralizm*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2001.
94. Prima R.M., *Formation of creative potential of the future specialist of preschool education by means of design and technological activities*, Lutsk 2015.
95. Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 1995.
96. Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
97. Rewera M., *Autorytety w świadomości młodzieży licealnej*, KUL, Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie, Stalowa Wola 2008.
98. Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Wydawnictwo Oświatowe „Wspólna Sprawa”, Warszawa 1957.
99. Rumiński A., *Nauczyciel wobec trudności zawodowych*, w: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja, szkoła, nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
100. Sawiński Z., Domański H., *Hierarchie prestiżu zawodów w Polsce w latach 1958–1987*, „Studia Socjologiczne” 1989, nr 1.
101. Schein E., *Career anchors*, University Associates, San Diego 1990.
102. Schein E., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey–Bass, San Francisco 1997.
103. Seneca Jr., *Moral Letters for Lucilius*, ALFA Press Ltd, Warszawa 1998, List 75.
104. Sikorski C., *Język konfliktu. Kultura komunikacji społecznej w organizacji*, Wydawnictwo C. Beck, Warszawa 2005.
105. Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, NOMOS, Kraków 2002.
106. Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo – obszary znane i nieznanne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 3–4.
107. Strutyńska E., *Mobbing wśród nauczycieli. Zakres i uwarunkowania*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, Radom 2014.
108. Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole: uwarunkowania socjoekologiczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000.

109. Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
110. Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.
111. Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź 1999.
112. Szlachta B. (red.), *Słownik społeczny*, WAM, Kraków 2004.
113. Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*, Internet, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013_05_31_archive [dostęp: 29.10.2013].
114. Śliwerski B., *Szacun dla niesformatowanych nauczycieli*, Internet, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/> 2014 [dostęp: 29.06.2015].
115. Świda H., *Młodzież a wartości*, WSiP, Warszawa 1976.
116. Tołwińska B., *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
117. Tuohy D., *Dusza szkoły, o tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
118. Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
119. Wiatrowski Z., *Dylematy oraz problemy nauczycieli i zawodu nauczycielskiego w okresie reform systemu edukacji w Polsce*, w: R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielu*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2003.
120. Witkowski L., *Tożsamość i zmiana*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1988.
121. Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
122. Zamorska B., *(Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
123. Ziółkowski P., *Pedagogizacja rodziców. Potrzeby i uwarunkowania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016.
124. Zimny J., *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Wydawnictwo KUL, Lublin–Rużomberok 2006.
125. Znaniński F., *Społeczne role uczonych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
126. Żmijewska E., *O etyce zawodowej nauczycieli*, „Życie Szkoły” 2009, nr 9.