

RUCH PEDAGOGICZNY

2



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA
im. Bolesława Prusa

UKAZUJE SIĘ OD 1912 ROKU

Warszawa 2018

SKŁAD REDAKCJI

Marian Surdacki (redaktor naczelny), Ewa Brodacka-Adamowicz (z-ca redaktora naczelnego, pedagogika, historia), Magdalena Grochulska (pedagogika), Elżbieta Hoffmann (Język polski), Aneta Ignatowicz (pedagogika, historia), Marek Jędrzejewski (sekretarz redakcji, socjologia), Giuseppe Mari (pedagogika, język włoski), Urszula Soler (socjologia), Irina Valitova (pedagogika, język rosyjski)

RADA NAUKOWA

Przewodniczący: ks. prof. Marian Walerian Nowak

Członkowie: Henryk Ćwiąg (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie), Jan Grabowski (Uniwersytet w Ottawie), Levan Jangulashvili (Uniwersytet w Tbilisi) Marek Kucharski (Społeczna Akademia Nauk), Krzysztof Mikulski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Viktoriya Loboda (Uniwersytet we Lwowie), Simonetta Polenghi ([Università Cattolica del Sacro Cuore](#) w Mediolanie), Michał Popławski (Uniwersytet Artystyczny w Kijowie), Raniero Regni (Uniwersytet Lumpa w Rzymie), Piotr Rozwadowski (Społeczna Akademia Nauk), Edmund Szweda (Społeczna Akademia Nauk), Maciej Radosław Tanaś (Akademia Pedagogiki Społecznej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie), Remigiusz Wiśniewski (Szkola Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku), Arkadiusz Żukiewicz (Uniwersytet Opolski)

REDAKTOR NAUKOWY

dr hab. Joanna Łukasik, prof. UP

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Jacek Bogucki

RECENZENCI

Lista recenzentów wszystkich tekstów zamieszczonych w kolejnych numerach za rok 2018 zostanie opublikowana w numerze 4/2018.

ADRES REDAKCJI

„Ruch Pedagogiczny”, Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna im. B. Prusa
ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
e-mail redakcja@rp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

| | |
|--|----|
| Mirosław J. Szymański - Praca jako wartość – perspektywa młodzieży | 5 |
| Inetta Nowosad - Kultura szkoły - podejścia i interpretacje | 15 |
| Joanna M. Łukasik - Rozwój osobisty nauczyciela - nieobecna kategoria | 29 |

RELACJE Z BADAŃ

| | |
|--|-----|
| Rafał Piwowarski - Prestiż i zarobki polskich nauczycieli | 39 |
| Eunika Baron-Polańczyk - Przygotowywanie się do zajęć lekcyjnych w hierarchii ważności działań dzieci i młodzieży w świecie ICT – w opinii uczniów i nauczycieli (raport z badań) | 55 |
| Beata Jakimiuk - Wybrane czynniki kształtujące satysfakcję z pracy nauczyciela .. | 73 |
| Magdalena Grochowalska - Kariera czy fucha? Relacje społeczne w konstruowaniu kariery zawodowej przez początkujących nauczycieli | 81 |
| Paulina Koperna - Praca nauczyciela i jej wartość w percepcji studentów kierunków ze specjalnością nauczycielską | 91 |
| Anna Mróz, Kinga Sobieszkańska - Drama w szkolnej klasie. O rozwijaniu kreatywności, współpracy i krytycznego myślenia uczniów w okresie dorastania .. | 111 |

STUDIA I OPINIE

| | |
|--|-----|
| Anna Duda - Portrety guwernantek epoki wiktoriańskiej na przykładzie powieści i biografii siostr Brontë | 125 |
|--|-----|

RECENZJE

| | |
|---|-----|
| Adam Ligęza - Anna Kwatera, Joanna M. Łukasik, Stanisław Kowal: Odpowiedzialność, wspólnotowość, współpraca. Nauczyciele i rodzice | 143 |
| Katarzyna Jagielska - Anna M. Mróz: Nauczyciel wobec koncepcji zrównoważonego rozwoju w edukacji | 147 |

CONTENTS

ARTICLES

| | |
|--|----|
| Mirosław J. Szymański - Work as a value – youth perspective | 13 |
| Inetta Nowosad - School culture – scientific approaches and interpretations | 26 |
| Joanna M. Łukasik - Personal development of the teacher – the absent ca | 37 |

RESEARCH REPORTS

| | |
|--|-----|
| Rafał Piwowarski - Prestige and Salaries of polish teachers | 54 |
| Eunika Baron-Polańczyk - Preparing for classes in the hierarchy of importance of children and youth activities in the ICT world – in the opinion of students and teachers (research report) | 70 |
| Beata Jakimiuk - Selected factors shaping teachers' job satisfaction | 79 |
| Magdalena Grochowalska - Career or a gig? Social relations in the constructing a professional career by beginning teachers | 89 |
| Paulina Koperna - Teacher's work and its value in the perception of students of faculties with a teaching specialty | 110 |
| Anna Mróz, Kinga Sobieszczkańska - Drama in the classroom. How to develop students' creativity, cooperation and critical thinking skills | 123 |

STUDY AND OPINIONS

| | |
|---|-----|
| Anna Duda - Portraits of governesses of the Victorian era on the example of the novels and biographies of the Brontë sisters | 141 |
|---|-----|

REVIEWS

| | |
|--|-----|
| Adam Ligęza - Anna Kwatera, Joanna M. Łukasik, Stanisław Kowal : Odpowiedzialność, wspólnotowość, współpraca. Nauczyciele i rodzice | 143 |
| Katarzyna Jagielska - Anna M. Mróz: Nauczyciel wobec koncepcji zrównoważonego rozwoju w edukacji. | 147 |

ARTYKUŁY

Ruch Pedagogiczny nr 2/2018

Mirosław J. Szymański

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

PRACA JAKO WARTOŚĆ – PERSPEKTYWA MŁODZIEŻY

Praca jest podstawową formą aktywności człowieka. Kojarzy się głównie z zawodową działalnością ludzi dorosłych, ale nie ogranicza się tylko do niej. Mówimy wszakże o pracy społecznej, pracy kulturalno-oświatowej, pracy domowej, a nawet pracy nad sobą. Elementy pracy występują już w zabawach, zwłaszcza konstrukcyjnych, a także podczas uczenia się, na przykład wtedy, gdy w jego ramach młodzież szkolna opracowuje projekty, podejmuje działalność wolontariacką lub odbywa praktyki w celu przygotowania do wykonywania zawodu.

Ludzie mają różny stosunek do pracy. W dawniejszych czasach, kiedy w społeczeństwie ludzie dzielili się na tych, którzy muszą ciężko i długo pracować, a bardziej uprzywilejowani żyli z efektów tej pracy uznawano, że konieczność pracy jest wyrazem społecznego upośledzenia, wyrazem przynależności do niższej warstwy społecznej lub rodzajem kary. Nierzadko zresztą karano pracą. Przykładem byli galernicy w starożytnym Rzymie. Choć często wywodzili się z szanowanych i bogatych rodów, po przegranej bitwie, w wyniku czego dostawali się do niewoli, aby żyć, musieli wykonywać najcięższe rodzaje pracy. Potem, już w różnych ustrojach, więźniowie zmuszani byli do katorżniczej pracy.

Zawsze były jednak rodzaje działań, których opanowanie okazywało się potrzebne także ludziom uprzywilejowanym (np. rycerzom – jazda konna i władanie bronią, tym którzy chcieli się uczyć – nauka, pragnącym podnieść sprawność swego ciała – trening, udział w turniejach, zawodach, pokazach itp.). To były zapewne początki sytuacji, gdy pracę zaczęto traktować jako wartość. Jednak upowszechnianie przekonania, że praca jest wartością, mogło się dokonać dopiero wówczas, gdy praca zaczęła dawać ludziom ewidentne korzyści. Najpierw dotyczyło to rzemieślników, kupców, rybaków, a od czasu, gdy zaczęły się kształtować kapitalistyczne formy gospodarowania – przemysłowców, handlowców, rolników i hodowców prowadzących własne gospodarstwa oraz innych ludzi uczestniczących w konkurencji rynkowej. Praca na ogół nie była jeszcze wartością autoteliczną, miała wymiar

instrumentalny, ale jako taka stawała się cenioną wartością. Wyrażają to znane do dziś przysłowia: *Praca ludzi wzbogaca, Nauką i pracą ludzie się bogacą* itp.

Wśród wielu wykonawców zawodów i różnych zajęć nieprofesjonalnych pojawiali się ludzie, którym wykonywanie pracy ze względu na dochody lub inne korzyści życiowe stawało się drugoplanowe, bowiem na plan pierwszy wychodziły inne walory pracy. Były nimi zainteresowania zawodowe, satysfakcja z wykonywanej pracy, mistrzostwo zawodowe, szacunek i uznanie ludzi za uzyskiwane efekty. Praca stawała się dla nich najważniejszą pasją życiową, czasem nawet istotą życia. Ich odczuwanie wartości miało charakter w pełni autoteliczny. Praca sama w sobie była szczególnie cenioną wartością, pozbawienie możliwości wykonywania pracy, np. z powodu utraty zdrowia, nakazów administracyjnych czy braku koniunktury, traktowane bywa wówczas jako klęska życiowa, degradacja społeczna, utrata ważnej części samego siebie, własnej tożsamości.

Ukształtowały się zatem trzy nastawienia do pracy:

P u n i t y w n e, gdy jednostka lub pewna społeczność postrzega pracę jako zbiór czynności niechcianych, narzuconych przez społeczeństwo, państwo, klasę panującą lub rynek, rodzinę lub społeczność lokalną, wykonywanych pod przymusem ekonomicznym, ideologicznym, prawnym lub normatywnym; w związku z tym traktuje ona pracę jako zło konieczne, tragiczny wyraz własnego losu;

I n s t r u m e n t a l n e, w którym praca jest traktowana jako środek do osiągnięcia innych celów, korzyści jakie przynosi pracownikowi i społeczeństwu; w tym wymiarze praca jest również koniecznością życiową, może tylko bardziej zinternalizowaną, podstawą egzystencji, zwłaszcza w wymiarze materialnym;

A u t o t e l i c z n e, gdy praca jest wartością-celem, a nie tylko wartością-środkiem, gdy jest podstawą rozwoju osobistego człowieka, miejscem odnajdowania człowieczeństwa, a jednocześnie służy społeczeństwu (Por. Kolasińska, 2009, s. 70-71).

Można zaryzykować tezę, że w im większym stopniu ludzie wybierają te zawody, które ich interesują, im większą mają satysfakcję z wykonywanej pracy, im bardziej praca ta daje im możliwość twórczego działania, wprowadzania innowacji, własnego rozwoju, a także im lepsze są relacje społeczne z innymi osobami w zakładzie pracy, tym więcej ludzi traktuje pracę jako istotną wartość, a wśród nich wzrasta też udział osób uznających i odczuwających pracę jako wartość autoteliczną. Dużo zależy jednak od tego, jaki jest charakter pracy, co daje ona temu, który ją wykonuje. A tu istnieje ogromne spektrum sytuacji – od tej, gdy praca ma charakter prymitywny, gdy zniewala i poniża człowieka, do pracy, w której można odnaleźć bardzo istotny składnik własnej tożsamości, niezbędny dla samorozwoju jednostki i kształtowania sensu własnego życia.

To, w jaki sposób człowiek ocenia wartość pracy i jaką pracę uznaje za wartościową, zależy nie tylko od niego samego, ale też od utrwalonych w grupach społecznych poglądów i przekonań dotyczących znaczenia społecznego, atrakcyjności, prestiżu i innych walorów pracy. Dotyczy to zresztą nie tylko pracy jako wartości, ale też i innych wartości. Dzieje się tak dlatego, że – jak zauważał Tadeusz Nowacki (2008, s. 41) – wartości są kształtowane w

toku różnorodnych procesów, które dokonują się w osobowości jednostki, a także w grupach społecznych, w których ona uczestniczy, a nawet w całym społeczeństwie. Odzwierciedlają to hierarchie zawodów. Wprawdzie ustalane są na podstawie badań indywidualnych respondentów, ich dążeń i aspiracji zawodowych lub stosunku do aktualnie wykonywanych zawodów, ale – jak się okazuje – istnieją nieprzypadkowe dominanty, charakterystyczne dla określonego poziomu rozwoju społeczeństwa. I tak w okresie międzywojennym w społeczeństwie polskim prestiżem cieszyli się nauczyciele, księża i lekarze; po wojnie, zwłaszcza w okresie uprzemysławiania kraju, znacznie wzrosła pozycja inżyniera, dziś coraz częściej młodzież marzy o karierze w biznesie, bądź też w zawodach, które zapewniają wysoką popularność medialną, co stwarza szansę by stać się kimś znanym, w miarę możliwości celebrytą. Ogólnie jednak można zauważyć, że choć znaczna część dzieci i młodzieży otwarcie oświadcza, że nie lubi szkoły, a niektórzy młodzi ludzie wyraźnie dają do zrozumienia, że nie przepadają za uczeniem się i zdobywaniem wiedzy, w społecznym systemie wartości stale widoczna jest tendencja do ścisłego powiązania cenionych rodzajów pracy z wykształceniem. Zjawisko to można by oceniać nader pozytywnie, biorąc pod uwagę to, że współczesne społeczeństwo coraz częściej określane jest mianem społeczeństwa uczącego się lub opartego na wiedzy. Obraz ten zakłóca jednak poczucie, że znaczna część ludzi, w tym także młodzieży, traktuje wykształcenie wyłącznie jako wartość instrumentalną, dążąc w najprostszy i najłatwiejszy sposób do zdobycia dyplomów, nie zaś do pełnego włączenia wykształcenia do konstruowania własnej tożsamości osobistej i zawodowej.

Podstawowe znaczenie, zwłaszcza w dalszej perspektywie, mają jednak przemiany charakteru pracy. W warunkach narastającej konkurencji rynkowej zarówno pracodawcy, jak i pracownicy muszą współzawodniczyć z innymi w celu utrzymania swoich firm na rynku. Wymagać to będzie oferowania coraz lepszych, a zarazem w miarę możliwości niedrogich usług i towarów. Można to osiągnąć wyłącznie poprzez wzrost wydajności pracy (Sztumski, 2013, s. 81-812). Służy mu zwiększony wysiłek, ale – jest wiadomo, możliwości jego wzrostu są ograniczone. Czynnikiem decydującym stają się więc: wiedza, umiejętności i postawy twórcze osób zatrudnionych, a krócej mówiąc: ich wykształcenie.

Wynikałoby z tego, że w miarę rozwoju szkolnictwa w obecnej rzeczywistości społecznej i gospodarczej, doskonalenia pracy szkół jako instytucji edukacyjnych, coraz lepszego dostosowania kształcenia do potrzeb rynku pracy, młodzież będzie częściej niż dawniej doceniać wartość pracy, a także częściej uznawać, że praca ma wartość autoteliczną.

W czasach PRL-u stosunek społeczeństwa do pracy był zróżnicowany. Przemiany społeczne i gospodarcze dawały z jednej strony ludziom, zwłaszcza młodym, szansę awansu społecznego poprzez pracę. Młodzi ludzie po zdobyciu wykształcenia zawodowego mogli podejmować zatrudnienie w dużych zakładach przemysłowych, często otrzymywali mieszkania, a także stosunkowo niezłe zarobki. Z powodów doktrynalnych wykwalifikowani robotnicy i technicy otrzymywali zarobki podobne, czasem nawet wyższe od inżynierów. Pojawił się i w pewnym okresie był silnie propagowany typ przodownika pracy, w rodzaju Birkuta, przedstawionego przez Wajdę w filmie *Człowiek z marmuru*. Był uosobieniem nowego ustroju, przodownikiem pracy, symbolem przemian komunistycznych zachodzących w kraju.

Z drugiej strony pod wieloma względami następowała erozja pracy jako wartości. Rozwój gospodarczy w PRL-u przez długie lata miał charakter ekstensywny, co oznaczało, że rozwój gospodarczy starano się osiągnąć nie tyle przez unowocześnienie technologii i organizacji pracy, ile przez masowe zatrudnienie. Łatwość znalezienia zatrudnienia i konstytucyjna zasada dostępności pracy demoralizowała ludzi. Uważano, że praca każdemu po prostu się należy, a wynagrodzenie nie jest związane z jakością pracy. Stąd rodziły się powiedzenia: „Stasiek, trzymaj mur, idę po wypłatę” lub: „Czy się stoi, czy się leży, na pierwszego się należy”. Urbanizacja kraju powodowała zarazem osłabianie dominującej w kraju kultury wiejskiej i jej ważnego składnika, jakim był etos pracy. Dodatkowym czynnikiem stawały się obserwowane, zwłaszcza na wsi, procesy zerwania ścisłych związków między wykształceniem a pracą. W Państwowych Gospodarstwach Rolnych zatrudniano ludzi nieposiadających nawet wykształcenia podstawowego, dawano im mieszkania i dobre zarobki. Mimo szerzącego się tam alkoholizmu i innych patologii uznawano, z przyczyn ideologicznych, doktrynalnych, że jest to lepsza forma gospodarowania niż w rolnictwie indywidualnym, stanowiącym w jakimś stopniu enklawę, w której utrzymywały się formy gospodarki kapitalistycznej. Zresztą i w rolnictwie indywidualnym, w którym przez wiele dziesięcioleci doświadczenie i praktyka było ważniejsze niż wykształcenie, trudno było mówić o właściwym pojmowaniu pracy. Praca fizyczna dominowała nad intelektualną, z trudem następowała profesjonalizacja rolnika.

Ambiwalentny stosunek ludności do pracy trafnie wyrazili Bożena Sztumska i Janusz Sztumski (2002, s. 67) w książce *Człowiek w świecie wartości* pisząc, że deklaratywnie jest to wartość ceniona, ciesząca się powszechnym uznaniem. W praktyce nie była to jednak wartość wysoko ceniona, o czym – zdaniem autorów – świadczyło to, że większość pracujących dopiero po pracy ma poczucie bycia ludźmi; dopiero po pracy, a nie w czasie jej trwania realizuje swe głębsze zainteresowania. Aby to wytłumaczyć, warto tu przytoczyć uwagi Józefa Tischnera (1991, s.55): *Praca jest zasadniczo wolnym przedsięwzięciem człowieka, który doszedł do rozumu. (...) Gdyby była wynikiem przymusu, byłaby poza wszelkim dobrem i złem. (...) Dlatego praca może stracić wartość, jeśli w jakiś sposób skieruje się przeciw osobie.*

Z prowadzonych w Polsce badań socjologicznych wynikało, że na początku lat siedemdziesiątych XX w. młodzież preferowała orientację rodzinną. Na przykład w badaniach „Młodzi 1971” przeprowadzonych za pomocą ankiety pocztowej, którą wypełniło ponad 6,5 tys. osób, uzyskano następującą hierarchię wartości życiowych młodzieży: szczęście rodzinne, uznanie w środowisku, dyplom szkoły wyższej, użyteczność dla innych, duża wiedza i ciągłe doksztalcanie się, dobrobyt materialny, wysoka pozycja w zawodzie, przyjaźń, spokojne życie, sława, wysokie stanowisko (Kwiecińska, Kwieciński, 1977). Jak widać, wartości związane z pracą znalazły się na dalszych miejscach, a ponadto respondenci dostrzegali w niej głównie wymiar prestiżowy – związany z wysoką pozycją w zawodzie oraz wysokim stanowiskiem.

„Szczęście rodzinne” było również szczególnie eksponowaną wartością młodzieży biorącej udział w latach 1972-1973 w badaniach Stefana Nowaka oraz respondentów badanych w 1973 roku przez Władysława Adamskiego. Komentując wyniki swych badań, S. Nowak pisał: *Zdecydowane większość młodzieży ma marzenia na miarę tego, co uważają za realne możliwości. (...) Jest to więc pokolenie średnich lotów w dziedzinie marzeń*

życiowych (...), w których dominuje w skali masowej przykrojony do postrzeganych możliwości wzór „małej stabilizacji” nader odległy od romantycznych hasel mierz siły na zamiary (Nowak, 1976, s. 45).

Władysław Adamski w badaniach młodzieży pracującej, które przeprowadził w 1973 roku, wykazał, że najbardziej cenioną wartością wśród respondentów było „szczęśliwe życie rodzinne”. Porównując wartości młodych pracowników (17-30 lat) i ich starszych kolegów (45 i więcej lat) stwierdził: *Wskaźnikiem odmienności młodych może być to, że niemal dwukrotnie częściej niż starsi dają oni wyraz przywiązania do wartości rodzinnych. Towarzyszy tej orientacji znacznie słabsze wśród młodych ukierunkowanie na pozycję zawodową* (Adamski, 1980, s. 63).

Stefan Witek (1988) po przeprowadzeniu w 1987 roku ankiety audytoryjnej w III i IV klasach liceum ogólnokształcących i średnich szkół zawodowych województwa kaliskiego także stwierdził, że wśród respondentów pożądane są wartości afiliacyjne. Ankietowani przywiązywali dużą wagę do zdobycia wykształcenia, trochę mniejszą już do ciekawej, zgodnej z zainteresowaniami pracy. Mniej więcej w połowie ich hierarchii wartości pojawiły się wartości prospołeczne. Na stosunkowo dalekich miejscach respondenci ułokowali wartości religijne (9. miejsce) i materialne (11. miejsce). Zastanawia bardzo odległa lokata (13.), jaką uzyskało mistrzostwo w zawodzie.

Jedną z pierwszych diagnoz kształtowania się systemu wartości po 1989 roku przedstawił Władysław Anasz (1995). W latach 1989-1990 przeprowadził on badania ankietowe wśród ponad 1 tys. osób w wieku od 18 do 30 lat. Stwierdził, że respondenci na pierwszym planie stawiali wartości afiliacyjne. Szczególnie ważnymi wartościami były dla nich: przyjaźń, wolność, szczęście, sprawiedliwość i dopiero potem wykształcenie, a także znajdująca się na kolejnym miejscu religia. Takie – zdawałoby się – podstawowe wartości, jak rodzina i praca, znalazły się dopiero na końcu preferowanej hierarchii wartości.

W moich badaniach wartości młodzieży (Szymański, 2006), przeprowadzonych ma próbie ogólnopolskiej wśród 2090 uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, zarejestrowane zostały pierwsze zmiany preferencji aksjologicznych uczniów w początkowym okresie transformacji ustrojowej. Wprawdzie nadal na czele hierarchii wartości ogółu respondentów znajdowały się wartości allocentryczne, a wysokie, drugie miejsce zajmowały wartości przyjemnościowe, jednak wartości związane z pracą umieszczone zostały już na czwartym miejscu, wyprzedzając wartości edukacyjne. Było to sygnałem, że dla znaczącej części młodzieży edukacja ma znaczenie instrumentalne: niekoniecznie trzeba lubić uczenie się, ale warto mieć dyplom, bo to daje szansę na uzyskanie pożądanej pracy. Dopiero na dalszych miejscach w hierarchii wartości respondentów znalazły się takie wartości, jak: wartości związane z władzą, kulturalne, obywatelskie, rodzinne i materialne.

Rozpatrując akceptację lub brak akceptacji poszczególnych zdań wskaźnikowych, opinii, które decydowały o ogólnej ocenie pracy jako wartości, można powiedzieć, że w połowie ostatniej dekady XX wieku najbardziej uznawane były twierdzenia afirmujące wartość pracy w sposób ogólny i deklaracyjny. Akceptowano również, choć nieco słabiej, twierdzenia eksponujące wartość pracy w codziennych sytuacjach życiowych. Respondenci mieli jednak dylematy związane z ustosunkowaniem się do zdań kwestionujących wartość pracy; niemal tyle samo odrzucało je, ile wyrażało akceptację (Szymański, 2006, s. 43-69).

Również Hanna Świda-Ziemia (1999, s. 271-272) w badaniach prowadzonych w podobnym czasie (1993 r.) zarejestrowała awans pracy jako wartości w ogólnym systemie wartości młodzieży. Spośród wielu wartości, które względnie często traktowane są przez młodzież jako ważne dla poczucia sensu życia lub są istotne ze względów egzystencjonalnych, tylko cztery były przez respondentów dość jednorodne, tzn. zdecydowanie więcej ankietowanych aproboowało je niż negowało ich znaczenie. Wśród tych wartości na drugim miejscu uplasowała się „ciekawa praca” (32,2% respondentów uznało ją za warunek poczucia sensu życia, tylko 8,8% miało zdanie przeciwne). Pojęcie „ciekawa praca” jest jednak stosunkowo nieostre, w istocie rzeczy nie wiemy, jakie desygnaty wiąжали respondenci z tym, co się określa „ciekawą pracą”.

Ogólny wzrost znaczenia pracy jako wartości uznawanej przez młodzież odnotowali w tym czasie również inni badacze. Na przykład Grażyna Fluderska (1997, s. 24-25) pisała: *Porównując wyniki badań młodzieży z 1992 i 1994 roku warto zwrócić uwagę na fakt wzrostu znaczenia pracy, wybieranej nieco częściej niż życie rodzinne (...); praca staje się niezbędnym warunkiem założenia rodziny (najpierw praca, a potem rodzina, a nie odwrotnie), a zarazem miernikiem tego, czy jest się „kims” - jak to często określa młodzież.*

Po upływie kilku następnych lat w kolejnych badaniach zarejestrowano niewielkie tylko zmiany w stosunku do tego obrazu. Zygmunt Wiatrowski (2004) w badaniach ankietowych przeprowadzonych w latach 2001-2003 wśród młodzieży szkolnej i studentów z Bydgoszczy, Torunia, Włocławka i Olecka (którego uwzględnienie zakłóciło jednak jednorodny charakter próby), obejmujących łącznie 1,6 tys. osób, zaobserwował, że respondenci najczęściej stwierdzali, że wykonywanie pracy wywiera największy wpływ na zaspokojenie potrzeb materialnych (a przewaga tych wyborów byłaby jeszcze większa, gdyby do tego dołączono umieszczoną na dziesiątym miejscu, też mającą materialny wydźwięk: „chęć posiadania i dochodzenia do majątności”). W następnej kolejności młodzi ludzie dostrzegali wpływ pracy na życie rodzinne, a więc zaspokajanie jej potrzeb bytowych. Jest to typowe traktowanie pracy jako wartości instrumentalnej. Dopiero na trzeciej pozycji umiejscowiono wpływ pracy na rozwój osobisty, a na szóstym – jej wpływ na rozwój zawodowy, na siódmym zaś wpływ na kontakty społeczne (tamże, s. 138). O znaczeniu pracy dla rozwoju zawodowego nie trzeba nikogo przekonywać, a kontakty społeczne także są jednym z bardzo istotnych wymiarów każdej pracy.

Jedną z najnowszych diagnoz miejsca pracy w hierarchii wartości młodzieży przedstawił Daniel Kukla (2013). Przytacza on (tamże, s. 216) ciekawe dane przedstawione na konferencji prasowej zorganizowanej przez GUS 23 lutego 2010 roku. W bilansie wyników badań dotyczących oczekiwań badanych osób w wieku od 15 do 34 lat bez doświadczeń zawodowych wobec pierwszej pracy, można zaobserwować, że na pierwszym miejscu stawiają oni wysokie wynagrodzenia (51,4% respondentów), na drugim – dobre warunki pracy (38,2%), dopiero na trzecim – satysfakcję zawodową (tylko 13,4% wyborów). Na odległym, siódmym miejscu znalazła się dobra atmosfera (8,2% wyborów).

Badania D. Kukli o tyle utrudniają porównanie z poprzednimi polskimi badaniami wartości młodzieży i miejsca pracy w całym systemie wartości młodych ludzi, że dotyczą tylko młodzieży studiującej. Walorem tych badań jest to, że autor prowadził je w trzech krajach: Polsce, Słowacji i Niemczech, słabością mała próba (zaledwie 270 osób) oraz to, że w każdym kraju brano pod uwagę tylko jedną uczelnię, co z góry wyklucza możliwość

pełnoprawnego uogólnienia wniosków na całą populację studentów w danym kraju. Te wyrywkowe i niereprezentatywne dane sygnalizują jednak godne dalszego sprawdzenia zjawiska. Na przykład planowany przez badanych studentów poziom standardu życiowego, który chcą osiągnąć, określony jako bardzo wysoki, zadeklarował co piąty badany polski student z UKSW w Warszawie (20,3% respondentów), w Wyższej Szkole Zawodowej w Mannheim (Niemcy) – co szósty (16,7%), a na Uniwersytecie w Preszowie na Słowacji – co dwunasty (8% respondentów). Nadzieje polskich studentów co do szans na otrzymanie intratnej pod względem wysokości przyszłych zarobków w pracy są najwyższe i – biorąc pod uwagę istniejące realia – trudno będzie je zaspokoić.

Mimo więc stwierdzanego w polskich badaniach wzrostu rangi pracy w systemie wartości młodzieży w okresie transformacji ustrojowej trudno o w pełni pozytywną ocenę stosunku młodzieży do pracy jako wartości. Na uwagę zasługuje teza Pawła Piotrowskiego (2015), iż nadal zanika – w skali masowej – dawny etos pracy. Istotne przyczyny spadku etosu pracy tkwią w dysfunkcjach rodziny i szkoły. Jak pisał już o tym Torsten Husén (1974), współcześnie zarówno rodzina, jak i szkoła przestały być instytucjami wychowania przez pracę i do pracy. Dawniej większość rodzin realizowała funkcję produkcyjną. Rodzina była instytucją produkcyjną, praca zawodowa odbywała się w domu. Dzieci miały więc możliwość obserwowania wielkiego wysiłku rodziców i innych członków rodziny podczas pracy, same też wcześniej włączane były do procesu pracy. Obecnie praca zawodowa prawie zawsze odbywa się poza domem. Dzieci nie uświadamiają sobie, z jakim trudem się wiąże, wiedzą zaś, że dają dochody, nierzadko więc utożsamiają wartość pracy z uzyskiwaniem i wydawaniem pieniędzy.

Także szkoła współczesna nie jest szkołą pracy. Aczkolwiek John Dewey (1972), krytykując werbalny i pamięciowy charakter nauczania w tradycyjnej szkole przekonywał, że nauka gotowania może być bardziej kształcąca od uczenia się łaciny, polska szkoła ogólnokształcąca ciągle preferuje system klasowo-lekcyjny, kształcenie oparte na przejmowaniu wiedzy od nauczycieli i z książek. W szkołach ogólnokształcących nie ma warsztatów, uczenie się przez działanie, o znaczeniu którego pisał Wincenty Okoń (1987), to ciągle raczej teoria niż rzeczywistość edukacyjna.

Istotne przyczyny spadku etosu pracy tkwią w dysfunkcjach rodziny i szkoły. Jak pisał już o tym Torsten Husén (1974), współcześnie zarówno rodzina, jak i szkoła przestały być instytucjami wychowania przez pracę i do pracy. Dawniej większość rodzin realizowała funkcję produkcyjną. Rodzina była instytucją produkcyjną, praca zawodowa odbywała się w domu. Dzieci miały więc możliwość obserwowania wielkiego wysiłku rodziców i innych członków rodziny podczas pracy, same też wcześniej włączane były do procesu pracy. Obecnie praca zawodowa odbywa się poza domem. Dzieci nie uświadamiają sobie, z jakim trudem się wiąże, wiedzą zaś, że dają dochody i nierzadko utożsamiają wartość pracy z uzyskiwaniem i wydawaniem pieniędzy.

Piotrowski (2015) sądzi, że spadek wartości pracy jest wyrazem preferencji dla wartości ekonomicznych (instrumentalnych), przy jednoczesnym zmniejszaniu się skali pojmowania pracy jako wartości autotelicznej. Można to potraktować jako negatywny efekt szybko i żywiołowo wprowadzanej gospodarki rynkowej. Zdaniem Piotrowskiego (tamże, s. 71) „droga do ucywilizowania kapitalizmu będzie spaczona i trudna, a nic nie wskazuje na to, że Polska do tego zmierza”. Czy w taki stan rzeczy wpisują się również polskie szkoły?

Silne obecnie eksponowanie w kształceniu i wychowaniu tego, co wiąże się z wartościami: naród i religia być może na dalszy plan odsuwa inne wartości, w tym również wartość pracy. To tak, jakby tradycja romantyczna znowu wypierała tradycję pozytywistyczną, która miała i nadal ma bardzo duże znaczenie dla rozwoju gospodarczego. Polska szkoła, w obecnym kształcie, na pewno nie jest szczególnie dobrym przykładem rozwijania młodego człowieka w toku pracy i wychowania do pracy.

Wszelkie zaburzenia i dysfunkcje w rozwoju społecznym i gospodarczym, słabo przemyślane, niedopracowane, podejmowane w celach politycznych reformy szkolnictwa, opóźnienia w dostosowaniu szkoły do wymagań obecnej rzeczywistości wpływają na ograniczenia i wypaczenia perspektywy, która służy młodzieży w określaniu jej stosunku do pracy. Oczywiście młodzież współczesna na całym świecie, a więc i w Polsce, jest bardzo zróżnicowana. Niemalą jej część stanowią ludzie twórczy i zdolni, ambitni i solidarni z innymi, nastawieni prospołecznie, autentycznie ceniący naukę i pracę jako wartości. Niepokojąco dużo w naszym kraju jest jednak młodzieży nastawionej roszczeniowo i konsumpcyjnie, oczekującej wysokiego poziomu życia i samych przyjemności. Młodzież ta chciałaby mieć lekką, miłą i mało odpowiedzialną pracę, a zarazem otrzymywać wysokie zarobki i немало wolnego czasu, aby uczestniczyć w mniej lub bardziej ważnych wydarzeniach dostępnej jej popkultury oraz rozwijać i umacniać życie towarzyskie.

Literatura

- Adamski W., (1980): Typy orientacji życiowych młodego i starszego pokolenia Polaków. „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- Anasz W. (1995): *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej*. Wyd. WSP. Częstochowa.
- Dewey J. (1972): *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. Wrocław.
- Fluderska G. (1997): *W lustrze sondażu. Romantycy czy ostrożni realiści?* (W:) B. Fatyga, A. Tyszkiewicz (red.), *Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po 1989 roku*. Ośrodek Badań Młodzieży UW. Warszawa.
- Husén T. (1974): *The learning society*. Methuen. London.
- Kukła D., (2013): *Praca w obszarze wartości młodzieży studiującej wobec przemian rynku pracy*. Brzeska Oficyna Wydawnicza. Częstochowa.
- Kwiecińska E, Kwieciński Z. (1977): *Młodzież wobec naczelnych wartości życia*. „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 4.
- Kolasińska E. (2009): *Młodzież a praca zawodowa*(W:) D. Walczak-Duraj, *Wartości i postawy młodzieży polskiej*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź.
- Nowacki T. (2008): *Praca ludzka. Analiza pojęcia*. Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB. Radom.
- Nowak S. (1989): *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*. PWN. Warszawa.
- Okoń W. (1987): *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa.
- Piotrowski P. (2015): *Praca jako wartość dla człowieka. Zanik etosu pracy jako implikacja wartości instrumentalnej (ekonomicznej) i zanik wartości autotelicznej*. Kraków.
- Sztumska B., J. Sztumski (2002): *Człowiek w świecie wartości*. PAN – Oddział w Katowicach, Komisja Filozofii i Socjologii. Katowice.
- Sztumski J. (2013): *Czy człowiek musi pracować?* (W:) F. Szlosek, H. Bednarczyk (red.), *Edukacja, Praca, Kariera*. Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB. Warszawa –Radom.
- Szymański M.J. (2006): *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Wyd. IBE. Warszawa.
- Świda-Ziemia H. (1999): *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Wyd. ISNS UW. Warszawa.
- Tischner J (1991): *Spór o istotę pracy. Praca towarem czy wartością* (W:) F. Adamski, *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków.
- Witek S., (1988): *System wartości preferowanych przez uczniów szkół średnich*. „Nowa Szkoła”, nr 4.

Praca jako wartość – perspektywa młodzieży

Praca jest podstawową formą działalności człowieka. Jednocześnie jest jedną z ważniejszych wartości społecznych. Może jednak zajmować różne pozycje w hierarchii wartości poszczególnych osób lub grup pokoleniowych, a także mieć dla nich charakter autoteliczny lub instrumentalny. Autor analizuje przemiany znaczenia pracy jako wartości młodzieży polskiej w ostatnich dziesięcioleciach. Próbuje ustalić przyczyny zmniejszenia się powszechności uznawania przez młodzież pracy jako wartości autotelicznej. Dostrzega je w gwałtownych przemianach społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturowych, a także w mikrostrukturach społecznych, a zwłaszcza w funkcjonowaniu rodziny i szkoły.

Słowa kluczowe: praca, wartość, młodzież

Work as a value – youth perspective

Work is essential for human being. At the same time, it is one of the most important social values. It can, however, occupy various positions in the hierarchy of values of individuals or generational groups, and also have an autotelic or instrumental character for them. The author analyzes changes in the meaning of work as a value of Polish youth in recent decades. He tries to determine the reasons for the decrease in the youth recognition of work as an autotelic value. He perceives it in rapid social, political, economic and cultural changes, as well as in social microstructures, especially in the functioning of family and school.

Keywords: work, value, youth

Inetta Nowosad

Uniwersytet Zielonogórski

KULTURA SZKOŁY - PODEJŚCIA I INTERPRETACJE

Wprowadzenie

Poznanie szkoły oznacza wgląd w sposób jej funkcjonowania, który uwarunkowany jest wieloma czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi – panującymi w danym kraju stosunkami społeczno-ekonomicznymi i politycznymi, specyficzną dla danego kraju historią, wartościami preferowanymi przez społeczeństwo oraz specyficznymi dla poszczególnej placówki warunkami i relacjami kadry pedagogicznej z uczniami zebranymi w jej murach. Można uznać, że *szkoła to soczewka interakcji mnogości rozmaitych sił* (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 79), zatem jej kultura nie będzie łatwa do opisania. Tę wejściową trudną sytuację komplikuje dodatkowo presja wywierana przez badaczy zajmującymi się analizą kultury szkoły (Przyborowska, 2008, 2010). Wskazują oni na istotność kultury szkoły w doskonaleniu nauczycieli, w procesie poprawy jakości pracy szkoły, podejmowaniu wspólnych decyzji. Wówczas analiza procesów wewnątrzszkolnych przez pryzmat kultury szkoły oceniana jest jako konieczna, zwłaszcza w osiągnięciu zrozumienia procesów wprowadzania udanych zmian w szkołach (Angelides, Ainscow, 2000, s. 150).

Podkreślana jest potrzeba poznania, w jaki sposób w szkole kształtują się inicjatywy społeczne zorientowane na poprawę jakości i efektywności. Co ciekawe, ten konsensus dotyczący roli kultury szkolnej zdaje się być konfrontowany z wątpliwościami co do prawdziwej natury wewnętrznej dynamiki szkoły i procesów w niej zachodzących, w tym roli i znaczenia wpływów zewnętrznych w udanej reformie szkolnej (Sarason1996, Hargreaves2005), jak i adaptacji nowych trendów ICT zmieniających oblicze szkolnej codzienności (Baron-Polańczyk, 2013, s. 324-334). Bezprecedensowa presja na poprawę jakości pracy szkół może oznaczać, że występuje większa niż kiedykolwiek potrzeba zrozumienia czynników istotnych w procesie zmiany na poziomie mikro, czyli szkoły jako jednostki organizacyjnej. Z kolei przewaga rozważań dotyczących kultury szkoły może wskazywać rosnące uznanie głównej roli kultury szkoły w tych procesach (Hansen2001, Davies, Coates 2005, s. 109-124).

Potrzeba dookreślenia przedmiotu kultury szkoły

Niejednoznaczność kultury szkoły, eksponującą jej wielowymiarowość i wieloaspektowość, dobrze oddają poglądy badaczy podejmujących próby dookreślenia przedmiotu badań. W tym obszarze brakuje zgodnego podejścia. Terrence E. Deal i Kent D. Peterson (1999) twierdzą, że nie istnieje jedna, powszechnie uzgodniona „najlepsza” definicja kultury szkoły. Mimo ważnej roli kultury szkoły jest to dalej mglisty przedmiot badań edukacyjnych. Problem ten bardzo dobrze widoczny jest w wielości przyjmowanych przez badaczy ujęć, koniecznych w przedstawianiu ogólnej identyfikacji przedmiotu i wskazania rozumienia, czym jest kultura szkoły. W wyjaśnieniu tej niejednoznaczności ujęć definicyjnych badacze zwracają uwagę na nieuchwytny, niematerialny charakter konstrukcji znaczeniowej samego przedmiotu, co utrudnia jego zdefiniowanie lub bezpośrednie zaobserwowanie (Halsall 1996). Nawet w powszechnie akceptowanych i często przywoływanych w literaturze definicjach ta niejednoznaczność, ale też efemeryczność nierzadko jest utrwalana przez przyjmowanie niespecyficznych, abstrakcyjnych terminów i tylko przyczynia się do dużej rozpiętości istniejących ujęć – od bardzo ogólnych, można by rzec – metaforycznych, po próby bardziej usystematyzowanego podejścia.

- To hologram, „w którym w każdym miejscu kliszy zapisana jest informacja o całym przedmiocie i jego obraz można odtworzyć nawet z małego fragmentu” (Cameron, 2003, s. 25).
- „To zbiorowe zaprogramowanie umysłu, które odróżnia członków jednej organizacji od drugiej” (Hofstede, 2001, s.5).
- Zbiorowe, wyjątkowe i zgodne porozumienie Tom Dalý określa jako „konceptualizację monokulturową” szkoły (2008, s. 5-6).
- Kultura szkoły składa się z *niepisanych zasad i tradycji, norm i oczekiwań, które przenikają wszystko: sposób, w jaki ludzie się zachowują, jak się ubierają, co robią i mówią* (Deal, Peterson 1999, s. 2-3).
- *Kulturę szkoły tworzą przede wszystkim normy i wartości uczestników (...). Każda organizacja ma określony, charakterystyczny dla siebie system wartości zwany też kulturą organizacyjną. Stanowi ona swoiste jądro działalności organizacji, z którego wynikają niemal wszystkie posunięcia strategiczne* (Peters, Waterman, za: Furmanik 2012, s. 116).
- Kulturą szkoły można określić wiodące przekonania i wartości widoczne w sposobie funkcjonowania szkoły (Fullan, 2007).
- *Kultura szkoły jest szczególną wielowymiarową przestrzenią rozwoju osoby i kształtowania ładu zbiorowego, jest ogółem przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty* (Ward, Burke, za: Czerepaniak-Walczak 2018, s. 80).
- *Kulturę szkoły stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk szkoły, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Na tak pojmowaną kulturę szkoły*

składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie: nauczycieli, uczniów, „niepedagogicznych” pracowników szkoły oraz rodziców. Swoją niewątpliwą udział mają tu także zjawiska i procesy o zasięgu lokalnym, regionalnym i globalnym (Dudzikowa, Bochno 2016).

Mimo różnych interpretacji samej kategorii kultury szkoły istnieje zgodność, iż jej wartość poznawcza wynika z całościowego ujęcia różnych aspektów szkolnej codzienności i jest pomocna w poznaniu i zrozumieniu natury życia i edukacji w szkołach (Wiater, 1997, s. 21). Z tego powodu Frederick Erickson (1987, s. 13) uważał, że założenia odnoszące się do kultury szkoły to raczej idealistyczne koncepcje i porównywał je do bitów w pamięci komputera lub kodów genetycznych populacji; w związku z tym kultura to duża grupa informacji (Baron-Polańczyk, 2016, s. 129) przechowywana przez grupę w ramach swojej społeczności. W tym ujęciu uczenie się jest uważane za międzypokoleniowe – a sama kultura jest tożsama z tradycją przekazywaną w procesie socjalizacji. Choć przejawia się inaczej w każdej ze szkół, to jest silnie powiązana z kulturą narodową, ze specyficznymi warunkami społeczności lokalnej, które wywierają wpływ zachowując tym samym ciągłość i realizując własne interesy. W tym ujęciu zrozumienie edukacji i uczniowskich osiągnięć uwarunkowane jest sposobem spostrzegania kultury szkoły, która *kształtuje umysł, (...) dostarcza nam narzędzi, dzięki którym kontrolujemy nie tylko nasze światy, ale także naszą koncepcję siebie i swoich możliwości* (Bruner 2006, s.4).

Kultura szkoły – metafora rdzenna czy zmienna?

Dualizm w postrzeganiu przez badaczy świata nie jest zjawiskiem nowym, jednakże w badaniach nad kulturą szkoły odcisnął znaczące piętno na rozróżnienie „świata wewnętrznego i zewnętrznego”, które również można odnaleźć w najnowszej literaturze przedmiotu (Tabela nr 1). Te dwa odmienne stanowiska tworzą przeciwne obozy – funkcjonalistów (perspektywa funkcjonalno-objektowa) i symbolistów (perspektywa symboliczno-interpretatywna) (Stańczyk 2008, s. 12-19).

Jeśli odniesiemy obie perspektywy do szkoły, to pierwsza zakłada, że szkoła posiada kulturę i może być rozpatrywana jako zmienna niezależna (zewnętrzna) lub zmienna zależna (wewnętrzna). Badania takiego ujęcia mają oddać najbardziej obiektywny opis kultury szkoły. Procesy wewnątrzszkolne mogą być zatem efektem wpływów kontekstowych. Kultura jest w tym wypadku szerszym układem odniesienia wywierającym wpływ na szkołę (zmienna niezależna); czynnikiem zewnętrznym determinującym zachowania członków społeczności. Badania skupiają się wówczas na narodowych stylach zarządzania, podobieństwach i różnicach w sposobach zarządzania szkołami w różnych krajach oraz badaniach porównawczych wpływu kontekstu kulturowego z uwzględnieniem efektywności pracy szkoły/systemów szkolnych. Inaczej jako zmienna zależna – wówczas kultura jest elementem szkoły, częścią większej całości: szkoła ma kulturę. Jest jej zasobem, który może podlegać zmianie. W tym ujęciu badania uwzględniają kształtowanie kultury szkoły i jej powiązania z efektywnością pracy szkoły jako całości („dobra” kultura powoduje wzrost efektywności, „zła” jej spadek).

Drugie stanowisko określa, że szkoła jest kulturą i dotyczy jej rozumienia jako metafory rdzennej (Smircich1982, 1987), czyli podstawowego sposobu jej widzenia. Celem

jest wówczas subiektywne zrozumienie podstawowych założeń leżących u podstaw danej kultury oraz poznanie, jak do tego doszło. Na znaczeniu zyskują symbole, formy ludzkiej ekspresji. Zadaniem badacza jest zrozumienie znaczenia kultury, która jest przyrównywana do „filtru” umożliwiającego poznanie funkcjonowania jednostek i grup ludzi, a nie diagnozowanie lub ocenianie.

Tabela 1. Główne orientacje badawcze kultury szkoły

| Aspekty | Kultura jako zmienna (zewnątrzna lub wewnątrzna) | Kultura jako metafora rdzenna |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> •rozumienie kultury •sposób rozumienia naukowego •szkoła •orientacja badawcza •dostęp •cele badania | <ul style="list-style-type: none"> •kultura jako system społeczny •obiektywistyczny •ma kulturę •funkcjonalizm •zorientowany na wyniki •deskrypcja | <ul style="list-style-type: none"> •kultura jako system znaczeń •subiektywistyczny •jest kulturą •interpretatywizm •zorientowany na proces •eksplicacja |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Marré, *Die Bedeutung der Unternehmenskultur für die Personalentwicklung*. Suhrkamp: Frankfurt a. M. 1997, s. 10.

Kultura szkoły w ujęciu normatywnym

Wgląd w kulturę szkoły wynika z przyjętego przez badacza podejścia i rozumowania naukowego. Badacz może kierować uwagę na dwa podejścia: normatywne i deskryptywne (Duncker 1995, Hejj 1997, Müthing 2013). W ujęciu normatywnym kluczowe jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jak powinno być? W tym przypadku na znaczeniu zyskuje ocena szkoły przez pryzmat kultury i jej interesów. Kultura szkoły jest interpretowana jako życie szkolne w hierarchicznym porządku znaczeń niższego i wyższego rzędu, np. rzeczy lepszych i gorszych lub czegoś, co należy zapamiętać, czy też zapomnieć (Reckwitz, 2004, s. 1-20). Wykorzystywana jest w tym ujęciu do wskazania tego, co tworzy „dobre” i „złe” szkoły, by w efekcie wypracować specyficzny profil placówki (Helsper, 2008, s. 63-79).

Rozpoznanie kultury szkoły zobrazować ma deficyty, które powinny zostać przewyżczone w wyniku podjęcia odpowiednich działań (Kluchert, 2009, s. 326-333). W każdym przypadku określone są wymiary, zgodnie z którymi kultura jest oceniana, celem zainicjowania procesu zmian i poprawy pracy szkoły (rozwoju szkoły) (Łukasik 2015, 2016a, 2016b). W obszarze niemieckojęzycznym można wskazać na kilka podejść wpisujących się w tą orientację – jak na przykład: kultura szkoły jako projekt kształtowania szkoły (Terhart 1994, s. 685-699, Fischer 2009, s. 413-421), kultura szkoły jako wskaźnik jakości szkoły (Steffens 1995, s. 37-50, Fend 1996, s. 85-97) oraz jako składowa trzech komponentów: kultury uczenia się, wychowania i organizacyjnej w ujęciu Heinz’a Günter’a Holtappels’a (2003, s. 23-51).

1. Kultura szkoły jako kształtowanie (Schulkulturals Schulgestaltung) jest jednym ze sposobów rozumienia kultury szkolnej. Ewald Terhart (1994, s. 690) wykorzystał koncepcję kultury jako wysoce pojemną do zwrócenia uwagi na konieczność tworzenia projektu szkoły wykraczającego daleko poza treści programowe w warunkach

zagwarantowanej prawnie autonomii szkoły i zainicjowanych procesów decentralizacji i deregulacji. Kultura szkoły wyłania wówczas istotę życia szkolnego i jest rozumiana o wiele szerzej niż klasycznie ujmowany proces kształcenia w klasie szkolnej (Hejj, 1997, s. 115). Według Terharta analiza kultury szkolnej przez pryzmat jej efektywności może przyczynić się do wzrostu świadomości i odpowiedzialności nauczycieli i powinna być włączona do codziennej pracy szkół wzmacniając kulturę szkoły (*Stärkung der Schulkulturauf der Ebene der Einzelschule*) (1994, s. 686-688). Zgodnie z tym rozumieniem, kultura szkoły nie odnosi się do ram ani wzorców zachowań, ani do norm społecznych ani też treści nauczania, a jest wykorzystywana w przedstawieniu indywidualnej oceny i pozytywnej wizji, w celu kształtowania postulowanego wizerunku „dobrej” szkoły i wzmocnienia jej atrakcyjności.

2. Kultura szkolna jako wskaźnik jakości szkoły jest ujęciem eksponowanym głównie w pracach Helmuta Fenda (1987, s. 55-79, 1998). W tym kontekście kultura wpisana jest w koncepcję jakości szkoły poprzez uznanie jej za cechę dobrych szkół, które wykorzystują przestrzeń tworzenia i pedagogiczną jedność działania (*Einzelschuleals Gestaltungsraumundpädagogische Handlungseinheit*). Fend (1996, s. 91) postrzega kulturę szkolną w trzech wymiarach – symboliki, wydarzeń i języka, które należy rozpatrywać łącznie. Zatem sposób wyrażania różnych form ekspresji w wyniku porozumiewania się w szkole tworzy jej kulturę. Różnice między szkołami mogą wyrażać się na kontinuum od negatywnej do pozytywnej ekspresji trzech wymiarów kulturowych, które pomagają określić jakość szkoły. W efekcie szkoły wysokiej jakości to takie, których kultura jest w stanie wykazać pozytywny wpływ na zidentyfikowane cechy kulturowe. Koncepcję Fenda wykorzystywały niektóre kraje związkowe Niemiec w opracowaniu wskaźników oceny jakości szkół (Nadrenia Północna-Westfalia, Hesja, Brema). Na podstawie opracowanych narzędzi pomiaru wskazywano ich występowanie lub nasilenie.
3. Kultura szkoły w ujęciu Holtappelsa jest kompleksowym układem trzech komponentów: kultury uczenia się, kultury wychowania i kultury organizacyjnej (*SchulkulturalsLern-, Erziehungs-und Organisationskultur*). Choć wyodrębnienie trzech obszarów ułatwia analizę i wgląd w ich ocenę, to należy je rozpatrywać w ich powiązaniach, bowiem występują w ciągłej interakcji i razem stanowią całość. Jednakże kompletny obraz kultury szkoły musi być jeszcze uzupełniony o różne czynniki wpływające na szkolny kontekst kulturowy – na przykład: szersze wpływy społeczne środowiska spoza szkoły na nią oddziałujące, administracji (nadzoru i organów prowadzących), czy środków materialnych przydzielanych szkołom, a także dyrekcji szkoły, nauczycieli, uczniów i ich rodziców (Holtappels, 2003, s. 25).

Głównym celem normatywnych teorii kultury szkoły jest umiejętność dookreślenia w sposób zróżnicowany cech dobrej lub złej kultury. Obecność tych cech można zmierzyć za pomocą prostych ilościowych badań. Ważna jest nie treść wspólnych norm, wartości i celów, ale ich obecność. Jest to, z jednej strony, dość wygodne podejście w badaniu kultury szkoły, jednak nie pozwala na poznanie specyficznej wyjątkowości szkoły, bogactwa i hierarchii wartości i norm, a poznaje się wyizolowane wymiary szkoły, które pojawiają się jako kultura mniej lub bardziej rozwinięta.

Kultura szkoły w ujęciu deskryptywnym

W podejściu deskryptywnym (opisowym) badacze dystansują się od klasyfikacji kultury jako „dobrej” lub „złej” w rozumieniu normatywnym. Inaczej można by odnieść wrażenie, że szkoła ma kulturę tylko wówczas, jeśli jej różne cechy przejawiają się w większości w pozytywnej formie. Według Terharta nie uwzględnia to faktu, że nawet najgorsza szkoła ma społeczną rzeczywistość, a więc kulturę (1994, s. s. 694). Zatem istotną różnicą jest sposób rozumienia „dobrej kultury”, który ma zastosowanie w badaniu każdej szkoły, bez kryteriów lub katalogów wymiarów kultury.

Orientacja na ocenę kultury szkoły została zastąpiona w ujęciu deskryptywnym opisem: osób, rzeczy, faktów, wydarzeń, zjawisk stanowiących o specyfice całości kultury szkolnej. Kulturę uważa się za czynnik konstytutywny systemu i uwzględnia się jej dynamiczny charakter (zwrócenie uwagi na zmienność warunków, w jakich zachodzi badane zjawisko) (Terhart 1994, s. 694). W rezultacie kultura szkoły może być zbadana „od środka” i ujawnić jej treść. Zatem badania preferują podejście jakościowe i uwzględniają trzy dominujące ujęcia rozumienia kultury szkoły jako: pedagogicznej kultury szkoły (*Schulkulturalspädagogische Kultur der Einzelschule*), symbolicznego porządku/organizacji szkoły (*Schulkulturalsymbolische Sinnordnung der einzelnen Schule*) oraz konstruktów norm i wartości (*Schulkulturals Konstrukt von Normen und Werten*).

1. Kultura szkoły jako kultura pedagogiczna szkoły, zwraca uwagę na pedagogiczną działalność rozumianą przez pryzmat kultury. Kultura szkoły przejawia się w procesie enkulturacji uczniów – procesu nabywania w sposób świadomy i nieświadomy kompetencji kulturowych, tworzących system wartości danej szkoły przez uczestnictwo w jej kulturze. Jest też użytecznym terminem w interpretacji istoty edukacji, jej misji (Duncker 1995, s. 444). Łączne ujęcie wszystkich funkcji i struktur tworzy kulturę, a tym samym tworzy kontekst (wyłania „duszę” szkoły), w którym poszczególne warunki przyjmują swój indywidualny sens i tylko w nim mają znaczenie. Na podstawie tych teoretycznych założeń nie jest możliwe odniesienie do jakichkolwiek ogólnych stwierdzeń dotyczących szkół. Kultura tworzy w każdej szkole odmienny obraz szkolnego życia i musi być traktowana jako indywidualna cecha każdej szkoły. Ludwig Duncker (1995, s. 445) wskazuje, że koncepcja kultury szkolnej otwiera autonomiczną przestrzeń, w której możliwy staje się projekt pedagogiczny. Ponadto, kultura szkoły obejmuje koncepcję uczenia się poprzez przekaz treści i ich przetwarzanie (odnowa). Można przyjąć, iż w rozumieniu Dunckera kultura szkoły jest w swej indywidualności edukacyjnej odpowiedzią poszczególnych szkół na specyfikę regionalnego, lokalnego i społeczno-kulturowego środowiska szkoły. W tym rozumieniu kultura stanowi sprzeciw wobec standaryzacji szkoły. Obejmuje niezamierzone wpływy szkoły, jak i ogólny kontekst zajęć szkolnych, które, oprócz treści edukacyjnych, wyrażają się również w rozmowach, zabawie, spotkaniach, pracy i wypoczynku.
2. Kultura szkoły, ujmowana jako symboliczny porządek szkoły, kieruje uwagę na napięcia między rzeczywistością, symboliką i wyobrażeniem. Eksponuje również aktywną strukturę szkoły (Helsper 2008, s. 66). Symboliczny porządek jest formułowany w argumentach szkolnych aktorów, którzy przyjmują ogólne wymagania

w zakresie polityki edukacyjnej na tle historycznych warunków ramowych i pluralizmu kulturowego. Wgląd w kulturę szkoły wyjaśnia specyfikę szkolnych środowisk, systemu i działań edukacyjnych, które są manifestowane w symbolicznych formach pedagogicznych, artefaktach, zasadach, praktykach, projektach i szkolnych mitach (Helsper 2008, s. 67). Aktywność szkolnych aktorów, w razie potrzeby, może przekształcać kulturę szkoły w ramach ustalonego (przyjętego) porządku symboliczno-kulturowego danej szkoły, który wskazuje na pożądane formy ekspresji, praktyki i działania nawykowe. W szkole przejawia się to w przemówieniach, programach szkolnych, ale też w codziennych rozmowach. Ponadto służy do autoprezentacji poszczególnych szkół, np. publikacja profili szkół czy też przedstawienia szkolne.

3. Kultura szkoły jako konstrukt norm i wartości, kieruje uwagę na system stabilnych nieświadomych znaczeń społecznych, które są przyjmowane przez społeczność za oczywiste, bowiem kierują/rządzą zachowaniem w danej szkole. Wspólnie podzielenie norm i wartości przez społeczność szkoły jest postrzegane jako rdzeń, który określa zachowanie członków w szkole. W ten sposób wyłania się w szkole złożony system, który choć nie jest widoczny, rozwija się i umacnia w sytuacjach, gdy liderzy, nauczyciele i inne kluczowe osoby promują, nagradzają lub wdrażają określone normy i wartości (Deal, Peterson, 1999, s. 2-4).

Kultura szkoły w ujęciu integralnym

Inne podejście do rozumienia kultury szkoły wyłania się z ujęcia integralnego, łączącego ujęcie normatywne i deskryptywne. Stanowi stosunkowo nowy nurt w rozumieniu istoty i znaczenia kultury szkoły. Podejście integralne, podobnie jak wcześniej zaprezentowane ujęcia, zwraca uwagę na rangę kultury dla/w funkcjonowaniu szkoły, jednakże eksponuje jej wielowymiarowość. Dobrym przykładem jest model kultury szkoły, który opracowali La Tefy Schoen i Charles Teddie w 2008 roku przełamujący separację opisowych i normatywnych ujęć kultury szkoły (s. 129-153).

Kultura szkoły rozumiana jest jako specyficzna modyfikacja kultury organizacyjnej. Obejmuje niepisane zasady i tradycje, normy i oczekiwania, które mają wpływ na wszystko: na to, jak ludzie się zachowują, jak się ubierają, co mówią, ale także czy współpracują, mają do siebie zaufanie, jak oceniają siebie i pracę innych (Deal, Peterson, 1999, por. Łukasik, Piłkuła, 2014, 2015). Te podstawowe założenia kultury szkoły lokują się w podejściu deskryptywnym i koncepcji kultury jako konstruktu norm i wartości. Aby uchwycić zdefiniowaną w ten sposób kulturę szkolną oraz odszyfrować obecne artefakty, należy zastosować rozbudowane procedury jakościowe. W przyjętym konstrukcie poznawczym istotne jest jednak uwzględnienie norm i wartości w celu wyjaśnienia różnic efektywności pracy uczniów i ich osiągnięć, co kieruje uwagę na ujęcie normatywne. W tym przypadku nie jest jednak ważne wyjaśnienie typu kultury i wskazanie „prawidłowej” kultury prowadzącej do sukcesu. Na znaczeniu zyskuje bowiem przyjęcie założenia, że różne kultury w różnych kontekstach mogą wspierać efektywność szkoły (organizacji).

Schoen i Teddie (2008, s. 140) zauważają, że metody jakościowe można stosować w połączeniu z ilościowymi metodami badań, które są wskazane w normatywnej ocenie istniejącej kultury szkolnej i opowiadają się za triangulacją metod. Warunkiem „wglądu” w

kulturę szkoły jest dostosowanie metod badawczych do poziomów kultury i występujących ograniczeń w ich dostępności. W tym umownym wyodrębnieniu poziomów wykorzystano model Edgara Scheina (1984, s. 3-17, 1992, 2010).

Schoen i Teddlie zbudowali swój konstrukt w oparciu o model Scheina, który zakłada, że kultura organizacyjna manifestuje się na trzech poziomach i są to: artefakty (widoczne struktury organizacyjne i procesy), publicznie propagowane wartości (strategie, cele, filozofia) i podstawowe założenia (nieświadome, przyjmowane za pewnik, wpływające na przekonania, naturę aktywności), które przeniesione na szkołę tworzą adekwatnie: symbole kulturowe, klimat szkoły i kulturę szkoły. Kultura szkoły jest podstawą tego modelu; pozwala na budowanie klimatu i symboli szkolnych. Ze względu na zróżnicowanie dostępu, poszczególne poziomy mogą być badane z zastosowaniem różnych metodologii i by uchwycić istotę kultury szkoły, należy wziąć pod uwagę wszystkie trzy poziomy łącznie.

Na złożoność modelu kultury szkoły Schoena i Teddliego ma wpływ wyodrębnienie na każdym z trzech poziomów (model Scheina) czterech wymiarów – osobnych grup wskaźników, opracowanych przez autorów na podstawie studiów literatury przedmiotu (2008, s. 140 i dalsze).

- 1) Orientacja zawodowa (*Professional Orientation*) obejmuje działania i postawy charakteryzujące stopień profesjonalizmu pracowników, który przejawia się między innymi w istnieniu profesjonalnych społeczności uczących się, kolegalności, współpracy, uczeniu się organizacyjnym, poczuciu własnej skuteczności, czyli orientacja nauczyciela na rozwój (zarówno własny, jak i ucznia).
- 2) Struktura organizacyjna (*Organizational Structure*) eksponuje czynniki organizacyjne, takie jak: styl przywództwa, komunikację i procesy, które pokazują, jak pracować w szkole. Istotne są tu: wytyczne polityki oświatowej, wykorzystanie zasobów, formułowana misja, plany działania, a także przyjęte formalności w szkole, które łącznie ukazują obraz mikropolityki szkoły.
- 3) Jakość środowiska uczenia się (*Quality of the Learning Environment*) kieruje uwagę na proces konstruowania wiedzy w szkole i posługiwania się nią przez ucznia. Istotna jest tu wartość intelektualna działań, w które zaangażowani są uczniowie. Dobre warunki do nauki zapewniają uczniom możliwość interakcji między sobą, z nauczycielami i osobami z zewnątrz, a także praktycznego zastosowania wiedzy teoretycznej.
- 4) Koncentracja na uczniu (*Student-Centered Fokus*) ukazuje, jak szkoła wychodzi naprzeciw uczącym się. Istotne są tu wszystkie wysiłki podejmowane przez społeczność szkoły, w tym oferty/programy wspierające uczniowskie osiągnięcia. Wymiar ten mierzy stopień zaspokojenia potrzeb poszczególnych uczniów przez szkołę: jej rytuały, programy, tradycje itp. Obejmuje to również aspekty, takie jak: zaangażowanie rodziców, zróżnicowane podejście, indywidualną ocenę i wsparcie¹.

Koncentracja na uczniu, poprzez wykorzystanie czterech wymiarów osadzonych niejako „w poprzek” trzech poziomów kultury, łączy opisowe i normatywne podejście do kultury szkolnej. Kultura szkolna jest z jednej strony postrzegana jako wskaźnik dobrej szkoły i w dokonaniu oceny istotne jest rozpoznanie jej wymiarów (4). Jednakże dokonując wglądu w różne poziomy (3) i stopnie abstrakcji, to na znaczeniu zyskuje podejście opisowe i jakościowe opracowywanie wytworów, praktyk, wyznawanych wartości, przekonań i podstawowych założeń przejawiających się zwłaszcza na poziomach 1. i 3. Tym samym – elementy opisowe zostają również włączone w proces poznania kultury. Uchwycenie istoty kultury szkoły jest możliwe w łącznym przyjęciu metod normatywnych i opisowych. Badacze zwracają uwagę na istotność stworzenia porównywalnych wymiarów, które należy rozpatrywać na poszczególnych poziomach kultury, przy czym podkreślają, że należy przyjąć podejście krytyczne i nie traktować ich szczególnie wybiórczo, bowiem nie ma wyraźnych granic, są one „płynne”. Mało tego – treści w poszczególnych wymiarach często nakładają się na siebie (Schoen, Teddlie 2008, s. 142).

Opracowując „nowy”, jak to sami określili, model kultury szkoły Schoen i Teddlie wykonali ważny krok w opisie i interpretacji szkolnej codzienności w jej wymiarze kulturowym. Opowiadając się za triangulacją metod przekonują badaczy do możliwości łączenia ujęć normatywnych i deskryptywnych. Integralne podejście do badań kultury szkoły pozostaje trudnym przedsięwzięciem ze względu na jednoczesne przyjęcie różnych metod. Podczas gdy badania w podejściu normatywnym wydają się prostsze w operacjonalizacji (badania ilościowe), to jednak wartości i normy nie mogą być wykryte za pomocą skierowanych do respondentów prostych pytań i wymagają zastosowania metod, które umożliwią wgląd w nieświadome i nawykowe zachowania (badania jakościowe).

Podsumowanie

Chociaż szczegółowy przegląd podejść i interpretacji kultury szkoły wykracza poza zakres opracowania, to uzasadnione wydaje się wskazanie, że rozumienie kultury szkoły zostało zdominowane przez „typ wspólnej wizji i wspólnych wartości” tworzących ze szkoły unikalny i spójny podmiot (Daly 2008, s. 6). W tym ujęciu istotne jest poznanie wartości, norm zachowań, podstawowych założeń i sposobów myślenia i działania, tworzonych przez społeczność szkolną, które przejawiają się w wyborach, nawykach i formach działania, ale także w symbolicznych ich manifestacjach, jak: obrzędy, rytuały, mity, sztuka i codzienne praktyki (Schönig 2002, s. 818, Łukasik 2016a, 2016b).

Warto dodać, że rola i znaczenie kultury w zachowaniach organizacyjnych stały się przedmiotem badań wielu naukowców uzyskując bogaty obszar poznawczy. Niektóre z badań podejmowane były bardzo szeroko i czyniły to z perspektywy globalnej, w której analizowane różnice dotyczyły kontynentów lub poszczególnych krajów (Hofstede, 1992). Inne przeciwnie, zorientowane były bardzo wąsko – ukierunkowane na różnice między kulturami podgrup społecznych w oparciu o płeć (Martin 1990), rasę (Cox 1991), zawód (Van Maanen & R. Katz, 1976), czy też region (Blauner 1964). Jeszcze inne wnikały w dominującą kulturę w obrębie danego typu organizacji (Cameron, Quinn 2003). W badaniach szkoły mogą być zastosowane wszystkie perspektywy, identyfikujące szkołę z kulturą danego kraju lub ukazujące specyfikę kultury konkretnej szkoły, czy też różnice istniejące

między kulturami wewnętrznymi (subkulturami) szkoły (Deal, Kennedy 1983). Przyjmowane podejścia mogą być zorientowane normatywnie lub deskryptywnie. Możliwości jest wiele. Wszystkie też wydają się uprawnione. Istotę podejścia badawczego dobrze oddają słowa Marii Czerepaniak-Walczak: „kultura szkoły jest i może być opisywana z różnych perspektyw z wykorzystaniem wielu kategorii analitycznych z zastosowaniem różnych narracji. Każdy z tych opisów oraz każda z interpretacji i każde wyjaśnianie jest uprawnione, jeśli spełnia kryteria poprawności naukowej” (Czerepaniak-Walczak 2015, s. 79).

Przypisy

- ¹ W literaturze polskiej opracowanie modelu Schoena i Teddiego można odnaleźć w pracach: U. Dernowska, A. Tuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Impuls, Kraków 2015, s. 56-61; U. Dernowska, *Kultura szkoły – pojęcie, wymiary, modele*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4, s. 13-24.

Literatura

- Angelides P., Ainscow M. (2000): *Making sense of the role of culture in school improvement*, “School Effectiveness and School Improvement”, Vol. 11(2), s. 145-163
- Baron-Polańczyk E. (2013): *Teachers' information competence and use of ICT methods and tools – Research report*, „The New Educational Review” 2013, Vol. 32, no. 2, s. 324-334.
- Baron-Polańczyk E. (2016): *Model kontinuum środowiska edukacyjnego nauczycieli (chmura – silos)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, Vol. 19, nr 2(74), s. 125-138.
- Blauner R. (1964): *Alienation and freedom*. University of Chicago Press, Chicago.
- Bruner J. (2006): *Kultura edukacji*. Przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Wstęp A. Brzezińska, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Cameron K.S., Quinn R.E. (2003): *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Cox T. (1991): *The multicultural organization*. “Academy of Management Executive”, nr5, s. 34–47.
- Czerepaniak-Walczak M. (2015): *Kultura szkoły - o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 57 (3), s.78-87.
- Czerepaniak-Walczak M. (2018): *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Daly T. (2008): *School culture and values-related change: towards a critically pragmatic conceptualisation*, “Irish Educational Studies”, Vol. 27 (1), s. 5-27.
- Deal T.E., Kennedy A. (1983): *Culture and school performance*. “Educational Leadership”, Vol. 40(5), s.140–141.
- Deal T.E., Peterson K. (1999): *Shaping school culture: the heart of leadership*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Dernowska U. (2014): *Kultura szkoły – pojęcie, wymiary, modele*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4, s. 13-24.
- Dernowska U., Tuściak-Deliowska A. (2015): *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Impuls, Kraków.
- Dudzikowa M., Bochno E. (2016): *Wprowadzenie do serii Kultura szkoły*. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Duncker L. (1995): *Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. Anmerkungen zum pädagogischen Selbstverständnis der Schule*. „Pädagogische Welt“, nr 10, s. 442-445.
- Erickson F. (1987): *Conceptions of school culture: an overview*. “Educational Administration Quarterly”, Vol. 23(4), s.13.
- Fend H. (1987): *Gute Schulen – Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Hand-lungseinheit*. W: U. Steffens & T. Bargel (red.), *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*. HIBS. Wiesbaden (s. 55-79)
- Fend H. (1996): *Schulkultur und Schulqualität*. „Zeitschrift für Pädagogik“, nr 34, s. 85-97.
- Fend H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz.
- Fend H. (2007). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend H., Gute Schulen (1987): *Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Hand-lungseinheit*. W: U. Steffens & T. Bargel (red.), *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*, HIBS: Wiesbaden, s. 55-79;
- Fend H. (1998): *Qualität im Bildungswesen*. Beltz: Weinheim.
- Fend H. (1996): *Schulkultur und Schulqualität. Zeitschrift für Pädagogik*, nr 34 (Beiheft), s. 85-97;

- Fend, H. (1996): *Schulkultur und Schulqualität*. „Zeitschrift für Pädagogik“, nr 34, s. 85-97.
- Fischer D. (2009): *Was ist Schulkultur und wie kann man sie entwickeln?* W: M. Jäggle, T. Krobath & R. Schelander (red.), *Lebens.Werte.Schule: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Lit Verlag: Wien, s. 413-421.
- Fischer, D. (2009). *Was ist Schulkultur und wie kann man sie entwickeln?* W: M. Jäggle, T. Krobath & R. Schelander (red.), *Lebens.Werte.Schule: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung* (s. 413-421). Wien: Lit Verlag.
- Fischer, D. (2009): *Was ist Schulkultur und wie kann man sie entwickeln?* W: M. Jäggle, T. Krobath & R. Schelander (red.), *Lebens.Werte.Schule: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung* Lit Verlag, Wien, s. 413-421.
- Fullan M. (2007): *The new meaning of educational change*. Teachers College Press: New York.
- Furmanik M. (2012): *Kultura organizacyjna w szkołach różnych krajów*, „Zarządzenie Publiczne” 1(21), s. 116.
- Halsall R. (1998): *Teacher research and school improvement*. Open University Press, Philadelphia.
- Hansen D. (2001): *Exploring the moral heart of teaching: Towards a teacher's creed*, Teachers College Press, New York and London; P. Davies, G. Coates, *Competing conceptions and values in school strategy: Rational planning and beyond*, „Educational Management, Administration and Leadership” 2005, Vol.33(1), p. 109-124.
- Hargreaves A. (2005): *Pursuing the boundaries of educational change*, [in] A. Hargreaves (ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change*, Springer, Dordrecht.
- Hejj A. (1997): *Empirische Methoden zur Erfassung der Schulkultur*. W: N. Seibert (red.), *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, s. 97-119.
- Helsper W. (2000): *Wandel der Schulkultur*. „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, nr 3(1), s. 35-60.
- Helsper W. (2008): *Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung*. „Zeitschrift für Pädagogik“, nr 54(1), s. 63-79.
- Hofstede G. (1980): *Culture's consequences*. Sage, London.
- Hofstede G. (2001): *Kultury i organizacje*, PWN, Warszawa.
- Holtappels H. G. (2003): *Entwicklung von Schulkultur und Schulqualität*. W: H.G. Holtappels (red.), *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. Luchterhand, München, s. 23-51.
- Kluchert G. (2009): *Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema*. „Zeitschrift für Pädagogik“ 2009, Vol. 55(3), s. 326-333.
- Loeffelmeier R. (2009): *Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit*. „Zeitschrift für Pädagogik“ nr 55(3), s. 345-356.
- Łukasik J.M. (2015): „*Bal przebiezańców*” – różne oblicza (pseudo)wspólnoty pokoju nauczycielskiego. W: Łukasik J.M., Stankowski B. (red.), *Wyzwania szkolnej codzienności*. Wydawnictwo Ignatianum, Kraków, s. 15-30.
- Łukasik J.M. (2016a): *Szkolna codzienność nauczyciela – doświadczenia pokoju nauczycielskiego*. W: J. M. Łukasik (wybór i opracowanie), Kraków, *Codziennosc w narracjach nauczycielek w okresie średniej dorosłości*. Wydawnictwo Ignatianum, s.11-22.
- Łukasik J. M. (2016b), *W stronę nauczycielskiej „wspólnoty wrażliwej” na rozwój*. W: A. Minczakiewicz, A. Szafrńska-Gajdzica, M.J. Szymański (red.), *Szkola. Wspólnota dążeń czy konflikt podmiotów?* Adam Marszałek, Toruń, s. 101-113.
- Łukasik J.M., Piķuła N.G. (2014): *School Organizational Culture and Qualitative Development*. [W:] I. Nowosad (red.), *Culture and quality of school* „International Forum for Education” 2014.
- Łukasik J. M., Piķuła N. G. (2015): *The Selected Aspects of School Culture in Teachers' Perception*. „Pedagogy” , nr 1, s. 78-92.
- Marré R. (1997): *Die Bedeutung der Unternehmenskultur für die Personalentwicklung*. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Martin J. (1990): *Deconstructing organizational taboos: The suppression of gender conflict in organizations*. „Organizational Science”, nr1, s. 339–359.
- Müthing K. (2013): *Organisationskultur im schulischen Kontext – theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur*. Dissertation an der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund, bei Prof. Dr. Wilfried Bos und Prof. Dr. Nils Berkmeyer, Bochum.
- Przyborowska B. (2008): *O kulturze innowacji w edukacji*. W: W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych*. Wyd. UMK, Toruń.
- Przyborowska B. (2010): *Kulturowe uwarunkowania badań pedagogicznych*. W: S. Palka (red.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Warszawa.

- Reckwitz A. (2004): *Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*. W: F. Jaeger, B. Liebsch, J. Rüsen (red.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (t. 3). Metzger. Stuttgart/Weimar, s. 1-20.
- Sarason S. (1996): *Revisiting „The culture of school and the problem of change“*, Teachers College Press, New York and London.
- Schein E.H. (1984): *Coming to a new awareness of organizational culture*. „Sloan Management Review”, nr 25(2), s. 3-17.
- Schein E.H. (1992): *Organizational culture and leadership*. Jossey Bass: San Francisco.
- Schein E.H. (2010): *Organisationskultur. The Ed Schein corporate culture survival guide*. EHP - Edition Humanistische Philosophie, Bergisch Gladbach.
- Schoen L.T., Teddlie C. (2008): *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity*, „School Effectiveness and School Improvement“, Vol. 19(2), s. 129-153.
- Scholtz, H. (1993): *Von der Feiernanie zum Verpflichtungsritual*. In: U. Herrmann, U. Nassen, (Hrsg.), *Formative Ästhetik im Nationalsozialismus*. „Zeitschrift für Pädagogik“, nr 31, s. 113–122.
- Schönig W. (2002): *Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung*. „Zeitschrift für Pädagogik“, nr 48(6), s. 815-835.
- Smircich L. (1983/1987), *Studying organizations as cultures*. W: G. Morgan (red.), *Beyond Method: Strategies for Social Research*, Sage, Beverly Hills – London – New Delhi.
- Stańczyk S. (2008): *Nurt kulturowy w zarządzaniu*. Wydawnictwo UE we Wrocławiu, Wrocław 2008.
- Steffens U. (1995): *Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule*. W: H.G. Holtappels (red.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Luchterhand, Neuwied, s. 37-50.
- Stoll L., Fink D. (1996): *Changing our schools*. Open University Press, Buckingham.
- Stoll L., Fink D. (1996): *Changing our schools*. Open University Press, Buckingham.
- Stoll L., Myers K. (1997): *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. Falmer Press, Lewes.
- Teddlie C., Stringfield S. (1993): *Schools make a difference: Lessons learned from a ten-year study of school effects*, Teachers College Press, New York.
- Terhart E. (1994): *SchulKultur – Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends*. „Zeitschrift für Pädagogik“, Vol.40(5), s. 685-699.
- Tromperaars F. (1992): *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. Irwin, New York.
- Van Maanen J., Katz R. (1976): *Individuals and their careers: Some temporal considerations for work satisfaction*. „Personnel Psychology”, nr 29(4), s. 601–616.
- Ward R.E., Burke M.A. (2004) (red.): *Improving Achievement Low Performing School. Key Results of School Leaders*. Sage Publ., London.
- Wiater W. (1997): *Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik?* W: N. Seibert (red.), *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Kultura szkoły - podejścia i interpretacje

Kultura szkoły jest kategorią, która w badaniach edukacyjnych zyskuje coraz większe uznanie. Badacze wskazują na istotność kultury szkoły w doskonaleniu nauczycieli, w procesie poprawy jakości pracy szkoły, podejmowaniu wspólnych decyzji. Wówczas analiza procesów wewnątrzszkolnych przez pryzmat kultury szkoły oceniana jest jako konieczna, zwłaszcza w osiągnięciu zrozumienia procesów wprowadzania udanych zmian w szkołach. Ranga i znaczenie kultury szkoły kieruje zatem uwagę na rozpoznanie perspektyw badawczych i prób dookreślenia jej istoty, co też uczyniono celem tego artykułu.

Słowa kluczowe: kultura szkoły, klimat szkoły, poprawa (rozwój), kultura organizacyjna

School culture – scientific approaches and interpretations

School culture has become a category which is gaining increasing recognition within the area of educational research. Researchers point to its importance in the processes of improvement of educational personnel, as well as to its role in the improvement of school functioning and the accompanying effectiveness of decision-making. Thus, analyses of intra-school processes through the prism of school culture are now deemed as indispensable, especially when striving to understand the processes of the implementation of prospective changes in schools. Therefore, the importance of school culture appears to be conducive to the recognition of research perspectives and to the ensuing attempts to specify its essence, the latter being a task which constitutes the main purpose of this article.

Keywords: school culture, school climate, improvement, organizational culture

Joanna M. Łukasik

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

ROZWÓJ OSOBISTY NAUCZYCIELA - NIEOBECNA KATEGORIA

Współcześnie toczy się wiele debat na temat osoby nauczyciela: jego kompetencji, nowych zadań, cech osobowych, które powinien posiadać czy też sposobu jego przygotowania do pracy zawodowej. W dyskursie tym, niestety, sporadycznie bywa podejmowany temat tożsamości (Kwiatkowska, 2005), samoświadomości (Zaborowski, 1986, 1987, Bortnowski, 1986, Oleszkiewicz, Zaborowski, 1988, Kotusiewicz, 1991), samowiedzy czy też osobistego rozwoju nauczyciela. W związku z tezą postawioną przez Henrykę Kwiatkowską w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, zgodnie z którą jakość pracy szkoły zależy od jakości pracy i osoby nauczyciela uważam, że należy w badaniach pedeutologicznych podjąć zagadnienie rozwoju osobistego nauczyciela. Osobisty rozwój rozumiem jako dopełnienie rozwoju zawodowego lub obszar totalnej prywatności niezwiązany z pracą zawodową, a którego pozytywne konsekwencje niezwykle mocno oddziałują na jakość zarówno zawodowego funkcjonowania (np. chociażby dystansowanie się do doświadczeń zawodowych, wyjście poza „życie wyłącznie problemami zawodowymi” itp.), jak i osobistego, rodzinnego, towarzyskiego, społecznego. Nastawienie na całościowy osobisty rozwój jest podstawą akceptacji samego siebie, uznania, spełnienia, satysfakcji, a także lepszego radzenia sobie z sytuacjami trudnymi w miejscu pracy czy w życiu osobistym itp. Jak podkreśla Christopher Day, jedynie nauczyciel mający „poczucie własnej skuteczności osadzone w autentyczności”, zdolność do samoorganizowania się, dostrzegania związków między przedmiotami nauczania, dyscypliną i codziennym życiem, jego doświadczeniami, pasjami i zainteresowaniami, a także zdolność do podjęcia autorefleksji (Day, 2008, s. 28) i adaptacji do zmiany, może żyć i pracować efektywnie i z sukcesem. W związku z tym należy podjąć działania motywujące nauczycieli do rozwoju osobistego; „pomagać” im (Kwaśnica, 1994), w dążeniu do pełni własnej doskonałości.

Celem prezentowanych analiz jest zwrócenie uwagi badaczy na brak w dyskursie pedeutologicznym kategorii „rozwój osobisty nauczyciela”, a także brak tej kategorii w kształceniu czy doskonaleniu zawodowym nauczycieli. Zatem intencją artykułu jest również zaproszenie pedeutologów do podjęcia teoretycznych oraz empirycznych i praktycznych działań w zakresie rozwoju osobistego nauczycieli jako czynnika przesądzającego o jakości pracy nauczycieli i szkoły.

Samopoznanie a rozwój

Świat współczesny wymaga od człowieka, a w szczególności od nauczyciela – jako osoby odpowiedzialnej za prowadzenie ku pełni rozwoju tych, z którymi wchodzi w profesjonalne relacje – aby umiał sprostać nowym, nieustannie zmieniającym się, nieprzewidywalnym okolicznościom oraz zadaniom. Jak podkreśla Zbigniew Kwieciński, potrzebny jest człowiek, tu nauczyciel „pełnomocny”, o *uksztaltowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiejącego krytycznie wybierać i oszczędzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad* (Kwieciński, 2000, s. 84-85). Jedynie nauczyciel o takich kompetencjach może prowadzić do rozwoju osoby wchodzącej z nim w relacje. Jeżeli sam nie będzie posiadał odpowiednich kompetencji – nie będzie mógł rozwijać ich u innych (sam nie będzie wiedział jak lub nie będzie rozumiał ich znaczenia i wartości; nie będzie chciał rozwijać kompetencji odczuwając lęk bądź zagrożenie). Dlatego tak ważna i znacząca jest rola nauczyciela współczesnej edukacji – nauczyciela przygotowanego do pracy w nieustannej zmianie i kryzysie, wyposażonego w odpowiednie kompetencje profesjonalne, a co najważniejsze – znającego swój potencjał i nastawionego na rozwój siebie (a przez to innych i szkoły jako instytucji). Z. Kwieciński, podkreśla, że *powszechna edukacja przeżywa obecnie swój czas marny* (Kwieciński, 2000, s. 85), ale czy o takim stanie nie decyduje również osoba nauczyciela (także akademickiego)? To on naucza i wychowuje zarówno tych, którzy decydują o edukacji, o wprowadzanych reformach czy wdrażanych projektach, jak i tych, którzy stają się nauczycielami. Zatem brak pracy nad poznawaniem potencjału osobistego, nad rozwojem osobistym, i rozwojem profesjonalnych kompetencji nauczycieli, może w pewnym momencie stać się spełnionym „czasem marnym”.

Znaczenie osoby nauczyciela w pracy z drugim człowiekiem zauważają Monika Jaworska-Witkowska i Lech Witkowski, pisząc, w nawiązaniu do Hermana Hessego, że pod *wplywem szeregu nieuzdolnionych, przeciętnych lub obojętnych nauczycieli* (Jaworska-Witkowska, Witkowski, 2010, s. 50), może dojść do „zwiądnienia duszy”, „blokady rozwojowej” (tamże). Autorzy piszą: *Hesse uwypukla trzy typy nauczycieli, z którymi miał do czynienia w okresie gimnazjum, a których da się określić jako banalnych, sadystów oraz tych prawdziwych, przy czym ci ostatni to były absolutne pojedyncze wyjątki. (...) Prawdziwym nauczycielem, niemal nieobecnym w szkole czasów młodości Hessego jest dla niego taki, który mobilizuje do wysiłku podejmowanego z radością, który zachwyca i wyzwala poczucie wdzięczności wprowadzając w „wyższy świat”, i u którego toleruje się specyficzne cechy osobowości i pojedynczych zachowań”* (tamże, s. 51). Tych „prawdziwych” nauczycieli również we współczesnej szkole jest niewiele. Dlatego ważne są działania podejmowane na rzecz zmiany nauczycieli „banalnych” i „sadystów” na tych „prawdziwych”. Drogą do tego jest praca nad rozpoznawaniem własnego potencjału, cech osobowych jako podstawa projektu pracy nad sobą w drodze do pełni rozwoju – do stawiania się nauczycielem „prawdziwym”.

Janusz Korczak uznał, że bez poznania siebie, nauczyciel - wychowawca nie powinien pracować z uczniem, wychowankiem. Uważał, że samopoznanie jest warunkiem koniecznym pracy nauczyciela - wychowawcy najpierw nad sobą, a potem dopiero pracy z

wychowankiem. Będąc świadomym, jaka odpowiedzialność spoczywa na dorosłym za wychowanie i rozwój wychowanka, Korczak pisał: *Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz poznać dzieci. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim* (Korczak, 1987, s. 32). Bez poznania siebie, bez wiedzy o sobie (własnych potrzebach i możliwości ich zaspakajania, potencjale, osobistych celach bliższych i dalszych, w tym również planach na przyszłość itp.), nie jest więc możliwe stawianie się „prawdziwym” nauczycielem, który w procesie kształcenia i wychowania będzie dążył do pełnego, prawdziwego rozwoju wychowanka zgodnie z poznanymi u niego cechami, potencjałem, możliwościami rozwojowym. Zatem, aby stać się dobrym, profesjonalnym nauczycielem najpierw należy rzetelnie poznać siebie samego. Umożliwia to bowiem przewycięzanie *własnych wad i słabości, rozwijanie dodatnich cech swej osobowości, zwiększenie kontroli swego postępowania. Samopoznanie pozwala na dokonanie wyboru własnej drogi życia oraz podjęcie decyzji dotyczących wyboru zawodu oraz innych rodzajów aktywności* (Skorny, 1993, s. 8). Samopoznanie jest nierozzerwalnie związane z ustanawianiem celów, ich realizacją i dążeniem do zmiany. Jest równoważne z niezgodą na rutynę, konformizm, nijakość, bylejakość, równanie w dół. Wynika to z istoty człowieka, bowiem to, co wyróżnia go *od innych istot żywych, to nieustanne dążenie do jakichś celów, realizowanie jakich zadań. Człowiek stawia sobie coraz to nowe cele i doskonali swoje czynności w dążeniu do ich realizacji, sam przy tym wznosi się na coraz wyższy poziom, którego miarą jest poziom zadań, jakie podejmuje i do których realizacji się przybliża* (Tomaszewski, 1976, s. 9).

Samopoznanie należy również podejmować w odniesieniu do biegu własnego życia. To bowiem pozwoli na uświadomienie oraz zrozumienie podejmowanych działań i ich konsekwencji przez pryzmat doświadczanych zdarzeń (odniesienie do środowisk, w których człowiek przebywał, ludzi, z którymi nawiązał relacje, doświadczeń osobistych, życiowych, sytuacji trudnych, kryzysów, konfliktów, sposobów radzenia sobie z nimi, itd.). Jak zauważa Zbigniew Skorny: *Wpływ tych zdarzeń, które zaszły w naszym życiu, może ułatwić zrozumienie genezy powstania własnych cech osobowości oraz przejawianego aktualnie sposobu zachowania się. Przedmiotem samopoznania powinna być również zależność własnego działania od procesów motywacji. W tym celu należy uświadomić sobie, czym kierowaliśmy się przy podejmowaniu go, jaki wpływ wywierały na nie nasze emocje, potrzeby, aspiracje i zinternalizowane wartości. Podstawą jest samowiedza, w tym także świadomość relacji Ja-Inni, zdobywana podczas zorganizowanej obserwacji samego siebie. Wiedztwórzczy charakter pracy nauczyciela wymaga od niego (..) zdolności do krytycznej refleksji nad własnym działaniem i wyprowadzaniem stąd sądami* (Skorny, 1993, s. 19). Także Kazimierz Obuchowski podkreślał, że samopoznanie, wiedza o sobie jest podstawą samorozwoju. Jego zdaniem podstawowym punktem wyjścia w uświadomieniu sobie oraz zaplanowaniu własnego rozwoju jest sformułowanie przez człowieka *własnej koncepcji siebie i świata oraz uformowanie się na twórcze przetwarzanie posiadanej wiedzy* (Obuchowski, 1993, s. 33). Rozwój („szansa życia”) możliwy jest tylko wówczas, *gdy na długo przedtem wiemy kim jesteśmy i jakie stany rzeczy potrafimy i chcielibyśmy przekształcić w realizację własnej osoby* (tamże, s. 181). Człowiek jest zdolny do transgresji (Kozielecki, 1991, s. 18), do „wyjścia poza”. Przekraczaniu zaś siebie, własnych ograniczeń,

pomaga wiedza o sobie. *Poznanie siebie pozwala na budowanie nowych racjonalnych obrazów samego siebie, wychodzących poza dotychczasowy obraz (...). Znajomość owego stanu pozwala na konstruowanie strategii osiągnięcia bliższych i dalszych celów (...). Dążenie do samorealizacji czy samopotwierdzenia uruchamia pętlę czynności twórczych, gdzie zakończenie jednych uruchamia podejmowanie następnych* (Dylak, 1995, s. 141, McNiff, 1993, Kwieciński, 1994). Dążenie do rozwoju i realizacji siebie możliwe jest, gdy staje się wartością odczuwaną, uznawaną i pożądaną dla podmiotu. Ponadto, co podkreśla Maria Dudzikowa, niezbędny do pracy nad własnym rozwojem jest zespół *przekonań normatywnych i dyrektywnych, orzekających o wartościowych sposobach ich osiągnięcia* (Dudzikowa, 1993, s. 18). Podstawą takiego działania jest postawa refleksyjna osoby pytającej, poszukującej, nastawionej na redefiniowanie znaczeń, dotychczasowych doświadczeń, poszukiwanie sensu w tym, co znane oraz nowe.

Można więc powiedzieć, że nauczyciel, aby mógł być efektywny w pracy zawodowej oraz w życiu osobistym, powinien poznawać siebie, być nastawiony na ciągły rozwój, czyli powinien posiadać „kompetencje tworzenia samego siebie” (Dylak, 1995, s. 39, zob. też. Dudzikowa, 1985; Legowicz, 1975, s. 59 i nast.).

Rozwój osobisty a rozwój zawodowy nauczyciela

Człowiek podlega procesom rozwojowym przez całe życie. Jego rozwój osobowy polega na poszerzaniu potencjału, zaś celem rozwoju jest idealny wzorzec, do którego dąży w sposób dynamiczny, określony własnymi priorytetami, działaniami na rzecz ich osiągnięcia. Zbigniew Pietrasiński (1990) zauważa, że aby człowiek mógł się rozwijać, poza różnymi warunkami zewnętrznymi związanymi np. z miejscem pracy, czy miejscem życia, potrzebne są przymioty, których wykorzystanie i uaktywnienie daje wewnętrzną gwarancję rozwoju. Wśród przymiotów autor wyróżnia charakterystyczne w sferze motywacji i życiowych dążeń (długofalowe cele, a także potrzebę osiągnięć), w strukturze osobowości (zwraca uwagę na autonomię, akceptację i znajomość siebie), w strukturze umysłu i zdolności na otwartość na nową wiedzę i brak dogmatyzmu, a w sferze aktywności intelektualnej na autorefleksję zorientowaną na własne doświadczenia i przeżycia (Pietrasiński, 1990, s. 75-76). O rozwoju człowieka można powiedzieć wówczas, gdy staje się on *coraz lepiej znającym się na rzeczy współtwórcą własnej drogi życiowej i własnego rozwoju* (tamże, s. 137).

W moim rozumieniu rozwój osobisty nauczyciela łączy się z rozwojem zawodowym, stanowiąc jego niekwestionowaną podstawę. Rozwój zawodowy nie zaistnieje w pełni bez rozwoju w innych obszarach funkcjonowania człowieka, bowiem rozwój i aktywność w obszarach niezwiązanych z wykonywaną pracą przyczyniają się do lepszego funkcjonowania w zawodzie (dystans do pracy, integrowanie wiedzy i umiejętności pozazawodowych do pracy, motywowanie do rozwoju uczniów poprzez bycie pasjonatem w jakimś obszarze aktywności) (szerzej na ten temat: Łukasik, 2018).

Wśród licznych koncepcji profesjonalnego rozwoju zawodowego nauczycieli są również takie, które potwierdzają nierozłączność rozwoju osobistego pozazawodowego z rozwojem zawodowym. Mówi o tym między innymi koncepcja Jima Butlera (1991, 1993, 1995). Autor uważa, że rozwój zawodowy możliwy jest tylko wówczas, kiedy istnieje rozwój osobisty, będący bazą i fundamentem rozwoju zawodowego. Butler wyszedł z

założenia, że nauczyciel jest najważniejszym adresatem i ośrodkiem oddziaływań edukacyjnych, zaś jego rozwój zawodowy powinien być skoncentrowany na własnym rozwoju osobowym. Wychodząc z założeń psychologii humanistycznej uznał on, że jednostka sama kieruje się w swym samodoskonaleniu i samorozwoju, tym co wynika z jej wewnętrznych potrzeb. Nie jest więc rozwój osobowy możliwy przez nakazy, polecenia zewnętrzne, a jedynie wewnętrzne. Tak rozumiany rozwój osobowy jest podstawą poprawy jakości praktyki zawodowej nauczyciela (zob. więcej: Łukasik, 2018). Model rozwoju Butlera (zakładający, że człowiek funkcjonuje na płaszczyźnie jednostkowej i społecznej) jest niezwykle ważny w procesie samorozwoju człowieka, a przez to w rozwoju zawodowym. Odwołuje się bowiem najsilniej do istoty człowieka świadomego i odpowiedzialnego za siebie. To oznacza, że człowiek ten bierze odpowiedzialność za swoje myśli i przekonania, zaś rozwój, doskonalenie, dokonywanie zmian w sobie, jest warunkiem dążenia do własnej (osobistej i zawodowej) doskonałości oraz życiowej satysfakcji. Odpowiedzialność łączy się więc z motywacją do zmiany i orientacją na dążenia życiowe, które: warunkują działania konstruktywne (w odniesieniu do siebie i innych), są podstawą formułowania długofalowych, ambitnych i adekwatnych celów; wzbudzają potrzebę osiągnięć; są potwierdzeniem autonomii i wewnętrznej sterowności (samosterowności) (Pietrasieński, 1990, s. 75-76), a wypływają z potrzeby zmiany i rozwoju, spełnienia i satysfakcji.

Nastawienie na rozwój (osobisty i zawodowy), samodoskonalenie to podstawowe wskaźniki kompetencji autokreacyjnych. Z tego wynika więc, że aby kompetencja ta uaktywniła się niezwykle ważne stają się takie jej komponenty, jak: wiedza o sobie samym (w tym: wiedza o otaczającym świecie, wiedza o relacjach ja-świat); umiejętność „tworzenia” samego siebie (projekt swojego rozwoju, świadomość relacji Ja – Inny), a także umiejętność krytycznej refleksji nad własnym działaniem i wyprowadzaniem wnioskami (postawa refleksyjna) (Łukasik 2016 a, s. 128 i nast.). Dzięki kompetencji autokreacji nauczyciel może identyfikować się, odkrywać swoje zasoby, potencjał, mocne i słabe strony, schematy własnych działań itp., a także rozumieć siebie, formułować cele zorientowane na osobisty rozwój i projektowanie zmian. Kompetencje autokreacyjne są więc podstawą samorozwoju i samodoskonalenia, bazują na wnikliwym poznawaniu i odkrywaniu siebie, na rozwoju poprzez refleksję i namysł nad sobą oraz motywację do zmiany poprzez odpowiednio formułowane cele i projekt planu rozwoju/zmiany. Umożliwiają kreowanie własnej koncepcji samodoskonalenia. Oczywiście z perspektywy pracy nauczyciela niezwykle ważnym elementem rozwoju (osobistego i zawodowego) jest miejsce pracy, jego klimat, kultura organizacyjna. Jeśli przyjmimy, że klimat szkoły odnosi się do sposobu, w jaki podmioty szkoły postrzegają to, co się w niej dzieje oraz w jakim stopniu zaspokajane są ich potrzeby, wówczas możemy stwierdzić, że brak dobrego klimatu będzie uniemożliwiał jakkolwiek rozwój podmiotów szkoły czy instytucji. Kluczowymi właściwościami pozytywnego klimatu są: występowanie podzielanego przez wszystkich w szkole poczucia zaangażowania, identyfikacji ze szkołą, tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi i satysfakcji podmiotów, możliwość realizacji siebie i zdobywania osiągnięć na miarę możliwości i potrzeb, a także wysokie standardy wymagań i in. Wobec tego szkoła nastawiona na totalny jakościowy rozwój będzie sprzyjała zarówno rozwojowi osobistemu, jak i zawodowemu nauczyciela (Nowosad, 2010, s. 182). Szkoły nastawione na inne cele

mogą sprzyjać, ale mogą też utrudniać rozwój. Jak zauważa Inetta Nowosad kultura szkoły *jest aktywnym składnikiem klimatu szkoły, który powoduje zmiany w szkole* (Nowosad, 2018). Brak zatem nastawienia szkoły na rozwój generuje negatywne zjawiska w postaci rutyny i schematyzmu nauczycieli, ich konformizmu, wypalenia zawodowego (podobne zjawiska będą obserwowane u uczniów).

Rozwój osobisty i zawodowy w przypadku pracy nauczyciela są ze sobą głęboko zintegrowane. Zarówno rozwój osoby jak i rozwój profesjonalny zależy od wielu warunków wewnętrznych (m.in. rozpoznanie własnego potencjału, motywacji do działania, itp.), a także od czynników zewnętrznych, szczególnie zaś tych zakorzenionych w kulturze i klimacie szkoły (warunki i atmosfera pracy, relacje interpersonalne, styl zarządzania, misja szkoły i in.)

Badania nad rozwojem osobistym polskich nauczycieli

Z analizy dostępnej literatury wynika, że kategoria „rozwój osobisty nauczyciela” należy do sporadycznie podejmowanych przez współczesnych pedeutologów (por. Łukasik, Piłkuła, Jagielska 2016). Oczywiście marginalnie pojawia się ona przy okazji omawiania awansu zawodowego nauczycieli (np. Szumiec, 2015), startu do zawodu nauczyciela (np. Egierska, 2017), bądź też przy okazji badań nad tożsamością nauczyciela (np. Kwiatkowska, 2005), czy wypaleniem zawodowym (np. Szempruch, 2017). Jednakże rzetelnych analiz teoretycznych, jak i badań w tym zakresie jest niewiele. Stanowią one niewątpliwie przedmiot zainteresowań naukowo-badawczych Joanny M. Łukasik. Po raz pierwszy w 2016 roku, na podstawie lektury dzienników i pamiętników nauczycieli nadesłanych w ramach dwóch edycji konkursu „Miesiąc z życia nauczyciela”¹, dokonała ona analizy treści pamiętników, odnosząc się do kategorii rozwoju osobistego. Z analizy wynika, że właściwie kategoria ta jest nieobecna w treściach pamiętników nauczycieli, poza pojedynczymi przypadkami (por. Łukasik, Jagielska, 2016). Podobną sytuację można zaobserwować wśród przyszłych nauczycieli. Badaczka poprosiła 257 studentów specjalności nauczycielskich i pedagogicznych (studenci ostatniego roku studiów pierwszego i drugiego stopnia), aby w ciągu pół roku opracowali najlepszy dla siebie plan rozwoju osobistego (Łukasik, 2016 b). Zdecydowana większość przyszłych nauczycieli rozwój osobisty utożsamiała z realizacją ścieżki awansu zawodowego (niekoniecznie rozumianego jako rozwój). Jedyne 13 osób ogółu badanych skonstruowało swój projekt rozwoju osobistego odnosząc go do rozwoju: cech osobowych i umiejętności interpersonalnych czyli: asertywności, otwartości, negocjacji, mediacji i cierpliwości oraz wytrwałości, motywacji wewnętrznej, otwartości, przełamywania nieśmiałości), a także do rozwoju kompetencji językowych (nauka języków obcych: hiszpański, portugalski, włoski nieliczni – angielski). Ponadto planowali rozwój artystycznych umiejętności (np. gra na instrumencie, taniec, śpiew, malarstwo, projektowanie wnętrza) oraz kulinarnych (gotowanie) (tamże).

Analiza wyników badań pokazuje, że zarówno nauczyciele, jak i przyszli nauczyciele rozwój osobisty pomijają lub utożsamiają z awansem zawodowym, czasem z rozwojem zawodowym. Jedyne nieliczni mają świadomość rozwoju osobistego umożliwiającego zaspokojenie potrzeb osobistych oraz lepsze samopoczucie i funkcjonowanie zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym. Widząc niezagospodarowany obszar zarówno w teorii,

badaniach, jak i działaniach praktycznych, J.M. Łukasik opracowała przewodnik do pracy nad sobą i osobistym rozwojem, dedykowany nauczycielom i studentom specjalności nauczycielskich (Łukasik, 2016a) oraz włączyła do praktyki akademickiej w ramach kursu z zakresu pedeutologii tematy i projekt odnoszący się do rozwoju osobistego oraz warsztaty z tego zakresu. Obecnie prowadzi badania z wykorzystaniem tej kategorii wśród nauczycieli (w różnym wieku, o różnym stażu i posiadających różne stopnie awansu zawodowego) zatrudnionych na terenie Małopolski.

Zakończenie

Rozwój człowieka zależy zarówno od obiektywnych warunków, potencjału biologicznego, jak i wpływu otoczenia społecznego i własnej aktywności adaptacyjnej do doświadczanej rzeczywistości, kompetencji autokreacyjnych wytyczających kierunek rozwoju człowieka. W przypadku nauczycieli ich rozwój osobisty jest warunkiem rozwoju zawodowego, a także warunkiem jakościowego rozwoju ucznia i szkoły. Kazimierz Obuchowski uważa, że rozwój osobisty człowieka jest wynikiem adaptacji twórczej, *to znaczy dostosowywania organizacji wewnętrznej osoby do upodmiotowianej rzeczywistości ujmowanej w kategoriach osobistych, dalekich zadań* (Obuchowski, 1993, s. 31). Człowiek świadomy własnego rozwoju, realizujący projekt siebie, formułujący w odniesieniu do tego określone, indywidualne cele i realizujący je poprzez określone zadania, ma zarówno własną filozofię życia, *jak i wynikające z niej konceptualizacje zadań osobistych, a następnie działań realizacyjnych* (tamże, s. 44). Taki człowiek może stać się twórcą własnego życia, zdolnym nie tylko do odzwierciedlania otaczającej rzeczywistości, ale przede wszystkim do samopoznania i samorozwoju, integrowania wiedzy o świecie i o sobie na rzecz tworzenia siebie, adaptacji do zmiany i kreowania przestrzeni własnego życia osobistego, zawodowego społecznego itp. Szczególnie odnosi się to do osoby nauczyciela. Jego praca dydaktyczno-wychowawcza wymaga samowiedzy o sobie, nastawienia na rozwój nierozzerwalnie połączony z refleksyjnością, krytyczną autoanalizą, świadomością własnej odrębności i niezależności, elementów niezbędnych w procesie rozwoju ucznia oraz innych podmiotów, z którymi wchodzi w relacje (inni nauczyciele, rodzice uczniów, i in.).

Wobec braku badań naukowych nad kategorią „rozwój osobisty nauczyciela” w kontekście rozwoju zawodowego, awansu zawodowego, jakościowego rozwoju szkoły, rozwoju ucznia itp. istnieje ogromna potrzeba eksplorowania jej oraz formułowania teorii, a także wniosków – zarówno dla praktyki akademickiej, jak i osobistego i zawodowego funkcjonowania nauczycieli. Jest to zadanie dla pedeutologów. Na nich też spoczywa obowiązek wdrażania wniosków z badań oraz teorii do codziennej praktyki edukacyjnej, poprzez inspirowanie i motywowanie nauczycieli i przyszłych nauczycieli do rozwoju osobistego, szczególnie zaś do: rozpoznawania własnego potencjału, zgłębiania wiedzy o sobie; stanowienia nowych celów; projektowania własnego rozwoju; nadawania sensu własnemu życiu poprzez realizację zadań osobistych; rozwijania kompetencji autokreacyjnych. Może się to odbywać poprzez popularyzację wiedzy na łamach czasopism dla nauczycieli, na portalach i stronach dedykowanych nauczycielom, czy też prowadzenie warsztatów rozwoju osobistego, i opracowywanie przewodników do pracy nad sobą (por. Łukasik 2016 a)

Przypisy

¹ Pierwsza edycja konkursu odbyła się w 2009 roku (konkurs trwał od marca do grudnia; udział w nim wzięło 41 osób), zaś druga - na przełomie 2014/2015 roku (od kwietnia 2014 do listopada 2015; udział wzięły 52 osoby) (por. Łukasik 2011, 2016c, 2016 d)

Literatura

- Bortnowski S. (1986): *Nauczyciel – zawód czy misja? (O degradacji stanu nauczycielskiego – bilans lat siedemdziesiątych)*. W: B. Suchodolski (red.), *Nauczyciel i młodzież. Tradycje – sytuacja – perspektywy. Konferencja w Jabłonie 24-26 listopada 1981 r.* Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Butler J. (1995): *Designing for personal and professional excellence: The designer as life-long learner*. In: J. Sachs, P. Ramsden, L. Philips (eds.), *The Experience of Quality in Higher Education*. Griffith University, Brisbane.
- Butler J. (1993): *From action to thought: The fulfilment of human potential*. In: J. Edwards (Ed.), *Thinking: International Interdisciplinary Perspectives*. Hawker Brownlow Education. Melbourne.
- Butler J. (1996): *Professional development: Practis as text, reflection as process, and self as locus*. "Australian Journal of Education", nr 3.
- Butler J. (1991): *Teacher professional development: An Australian case study*. "Journal of Education for Teaching", nr 18.
- Day Ch. (2008): *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Wyd GWP. Gdańsk.
- Dudzikowa M. (1985): *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. WSiP. Warszawa.
- Dylak S. (1995): *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., (2010): *Przeżycie-Przebudzenie-Przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. WSEZiNS. Łódź.
- Korczak J. (1987): *Mysli*. PIW. Warszawa.
- Kotusiewicz A. (1991): *Samoświadomość zawodowa nauczyciela – modele i przemiany*. W: J. Nowak (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego*. Ossolineum, Wrocław.
- Kozielecki J. (1991): *Psychologiczna teoria samowiedzy*. PWN. Warszawa.
- Kwaśnica R. (1994): *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa komunikacyjna*. Wyd. ODN. Wrocław.
- Kwieciński Z. (1994): *Edukacyjne meandry przejścia ku mirażom demokracji*. „Socjologia Wychowania”, nr 12.
- Kwieciński Z. (2000): *Tropy – ślady – próby*. Wyd. UAM. Poznań-Olsztyn.
- Legowicz J. (1975): *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. PWN. Warszawa.
- Łukasik J.M. (2018): *Nauczyciel we wspólnocie pokoju nauczycielskiego*. W: Kwatery A., Łukasik J.M., Kowal S., *Odpowiedzialność, wspólnotowość, współpraca. Nauczyciele i rodzice*. Oficyna Wydawnicza Impuls. Kraków.
- Łukasik J.M. (2016a): *Poznać siebie i dbać o rozwój*. Wydawnictwo Akademii Ignatianum. Kraków.
- Łukasik J.M. (2016b): *Rozwój osobisty przyszłych nauczycieli-pedagogów*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3.
- Łukasik J.M. (2011): *Z codzienności nauczyciela*. Wydawnictwo Black Unicorn. Jastrzębie Zdrój.
- Łukasik J.M. (2016c): *Codziennosc w narracjach nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości*. T.1. Wydawnictwo Akademii Ignatianum. Kraków.
- Łukasik J.M. (2016d): *Codziennosc w narracjach nauczycielek w okresie średniej dorosłości*. T.2. Wydawnictwo Akademii Ignatianum. Kraków.
- Łukasik J.M., Jagielska K. (2016): *Refleksyjność emerytowanych nauczycieli jako czynnik zmiany i rozwoju osobistego*. W: J.M. Łukasik, N.G.Pikuła, K. Jagielska (red.), *Rozwój nauczyciela – od wczesnej do późnej dorosłości*. Oficyna Wydawnicza Impuls. Kraków.
- Łukasik J.M., Pikuła N.G., Jagielska K. (red.) (2016): *Rozwój nauczyciela – od wczesnej do późnej dorosłości*. Oficyna Wydawnicza Impuls. Kraków.
- McNiff (1993): *Teaching as learning. A action research approach*. Reutledge. London.
- Nowosad I. (2018): *Kultura szkoły versus klimat szkoły*. „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja”, nr 3.
- Nowosad I. (2010): *Tworzenie programów szkolnych jako narzędzie doskonalenia i praktyki szkolnej*. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondarkowa (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Oficyna Wydawnicza UZ. Zielona Góra.
- Obuchowski K. (1993): *Człowiek intencjonalny*. PWN. Warszawa.
- Oleszkiewicz Z., Zaborowski Z. (red.) (1988): *Problemy samoświadomości, samowiedzy i integracje między nauczycielem a uczniem*. PWN. Warszawa.
- Pietrasinski Z. (1990): *Rozwój człowieka dorosłego*. PW „Wiedza Powszechna”. Warszawa.

- Skorny Z. (1993): *Problemy samopoznania i samorozwoju*. Wydawnictw Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Tomaszewski T. (1976): *Człowiek i otoczenie*. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. PWN. Warszawa.
- Zaborowski Z. (1987): *Samoświadomość współczesnego nauczyciela*. W: B. Strupaczewska, Z. Zaborowski (red.), *Kształtowanie samoświadomości nauczycieli w procesie wychowawczym*. PWN. Warszawa.
- Zaborowski Z. (1986): *Koncepcja samoświadomości wewnętrznej i zewnętrznej i jej implikacje*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.

Rozwój osobisty nauczyciela - nieobecna kategoria

Rozwój osobisty nauczyciela jest kategorią niezwykle rzadko podejmowaną w badaniach pedeutologicznych. Nie stanowi on przedmiotu zainteresowań badawczych pedeutologów, a jeśli już – to wyłącznie jako jeden z aspektów badań nad tożsamością, rozwojem zawodowym czy awansem. Wobec powyższego, w artykule podjęto próbę zwrócenia uwagi badaczy na znaczenie rozwoju osobistego w kontekście rozwoju i jakości pracy podmiotów funkcjonujących w przestrzeni szkoły.

Słowa kluczowe: nauczyciel, rozwój osobisty, klimat szkoły

Personal development of the teacher – the absent category

Personal development of the teacher is the category extremely rarely undertaken in the pedeutological research. It is not the subject of research interests of pedeutologists, unless only as one of the aspects of research on identity, professional development or promotion. Therefore, the author of the article attempted to draw the attention of researchers to the importance of personal development in the context of the development and quality of work of the teachers functioning in the school space.

Keywords: teacher, personal development, school climate

RELACJE Z BADAŃ

Ruch Pedagogiczny nr 2/2018

Rafał Piwowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

PRESTIŻ I ZAROBKI POLSKICH NAUCZYCIELI

Wprowadzenie

Istnieje już wiele badań, opracowań dotyczących prestiżu oraz wynagrodzeń osób wykonujących różne zawody – na ogół są to publikacje socjologiczne i ekonomiczne. Jeśli odnosi się to do nauczycieli – rzadziej autorami analiz są pedagodzy. „Prestiż” nazywany bywa *poważaniem, szacunkiem, estymą, respektem, honorem, wreszcie statusem społecznym* (Domański, 2012 s. 9) – i prawdopodobnie można by dodać jeszcze inne określenia. Henryk Domański przypomina, że *Max Weber zaliczył prestiż do jednych z trzech podstawowych płaszczyzn nierówności – oprócz zakresu władzy i podziałów klasowych utożsamianych z ekonomicznym statusem* (2012, s. 9). Stwierdzenie to znajdzie częściowo potwierdzenie w dalszej części tekstu w świetle danych statystycznych. Warto także odnotować, że pedagodzy rzadko używają określenia „prestiż” jeśli ma on dotyczyć nauczyciela – znacznie częściej pojawia się określenie „autorytet” (nauczyciela) (Piwowski, 2013).

W prezentowanym artykule skoncentrowano się na obu tych zagadnieniach, odnoszących się do polskiego nauczyciela. Część dotycząca „prestiżu” ukazuje nauczyciela głównie w świetle percepcji tego zawodu przez tzw. opinię publiczną, zaś druga jest w dużym stopniu wzbogacona najnowszymi porównaniami międzynarodowymi, a więc zawarto w niej nie tylko informacje o zarobkach nauczyciela na tle zarobków przedstawicieli innych zawodów w Polsce, ale także wynagrodzenia nauczycieli w innych krajach.

„Prestiż” nauczycieli

Często zwraca się uwagę na fakt niejednakowego postrzegania zawodu nauczycielskiego przez tzw. opinię publiczną z jednej strony – i przez samych nauczycieli z drugiej. Poczucie niskiej pozycji wykonywanego zawodu, w przekonaniu prawie 2200 biorących udział w badaniu w 1995 r. nauczycieli, wynikało przede wszystkim z niskich zarobków i błędnej polityki rządu wobec nauki i szkolnictwa (Lepiech, 1997). Według nauczycieli spadek prestiżu zawodu nauczycielskiego był skutkiem:

- braku dobrego systemu premiowania najlepszych nauczycieli,
- nieprawidłowych kryteriów doboru do pracy w szkolnictwie,
- nieprawidłowości w systemie kształcenia (tamże).

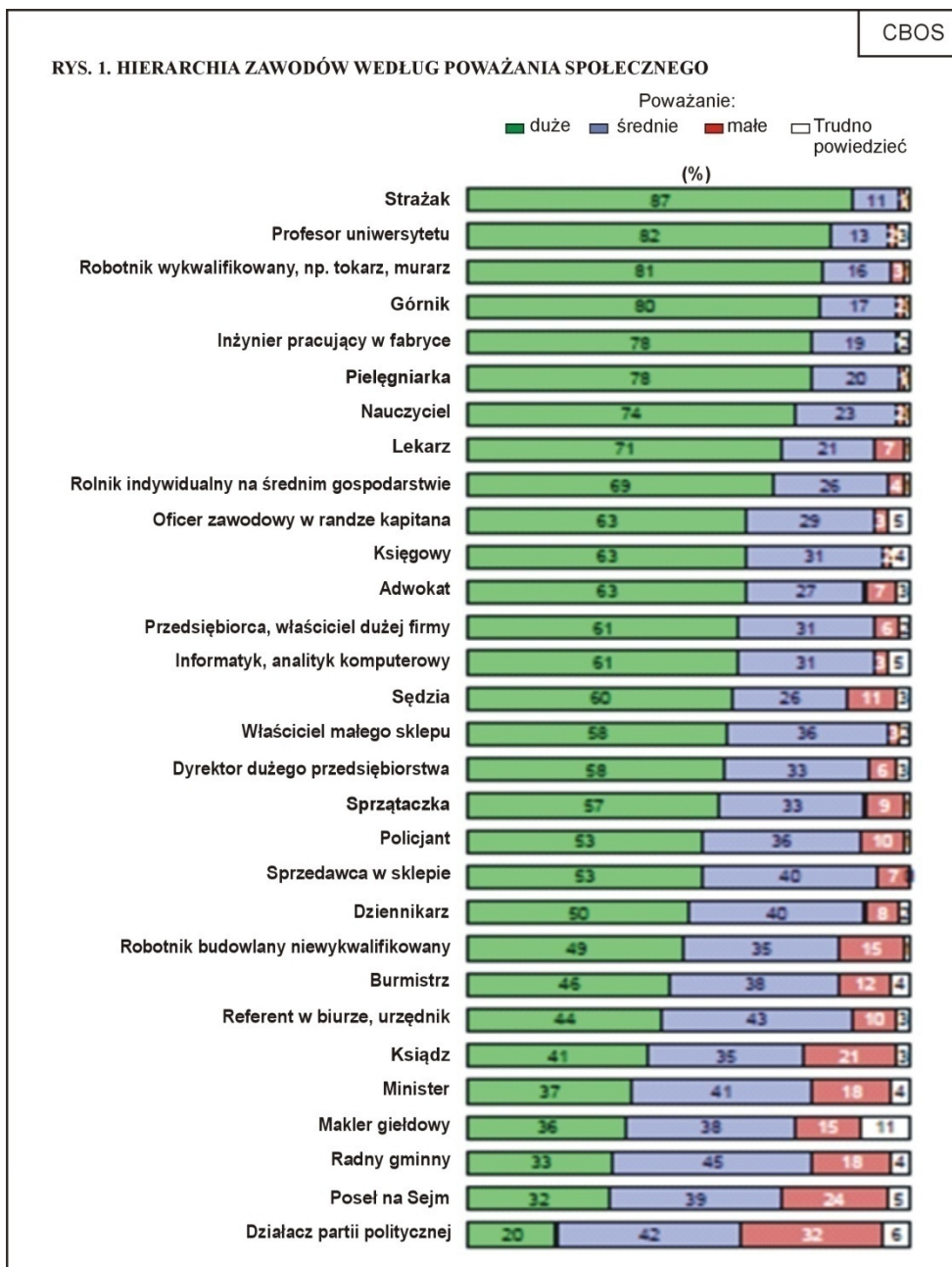
Inne wnioski sformułowały autorki badania opartego na indywidualnych wywiadach pogłębionych (81 nauczycieli + 23 przedstawiciele dyrektorów szkół, pracodawców i pracowników samorządowych):

Przyczyn niewielu oznak szacunku społecznego nauczyciele upatrują również w postawach rodziców. Nauczyciele winili rodziców za brak zainteresowania dziećmi i stosowanie pobłażliwych metod wychowawczych. Część nauczycieli wskazywała na brak wystarczającej opieki rodziców nad dziećmi. W związku z tym nie ma jasności czy dla dobra dziecka powinni w pierwszej kolejności wypełniać te deficyty troski, opieki i wychowania, czy stawiać na przekazywanie wiedzy. Ważne, że w narracjach nauczycieli rzadko pojawiała się refleksja na temat własnych niedoskonałości oraz zachodzących zmian społecznych, rzutujących na społeczny odbiór ich profesji. Analiza materiału badawczego pozwoliła zaobserwować mechanizm polegający na zdejmowaniu odpowiedzialności za brak prestiżu zawodu z osób go wykonywujących, a przenoszeniu jej na czynniki zewnętrzne, zwłaszcza makrospołeczne (Smak, Walczak, 2015 s. 62).

Autorki te zauważyły również, że obniżający się prestiż zawodu nauczyciela pedagogzy relatywnie rzadko tłumaczą własnym brakiem profesjonalizmu, niską jakością pracy, czy złymi relacjami z uczniami i ich rodzicami (tamże, s. 62).

Porównanie przytoczonych wyników z badaniami z lat osiemdziesiątych i późniejszych wskazuje jednak, że zawód nauczyciela plasował się na dość wysokich pozycjach w hierarchii wielu zawodów, zaś sami nauczyciele wydają się być nadal niedoceniani i sfrustrowani. Warto sięgnąć do wizerunku zawodu nauczyciela na tle innych zawodów – do źródła chyba najbardziej miarodajnego, jakim są komunikaty z badań Centrum Badania Opinii Społecznej dotyczących prestiżu zawodów. Jest to społeczna ocena poszczególnych zawodów, w tym – zawodu nauczyciela. W latach 1975-1999 zawód nauczyciela zajmował czwarte, a niekiedy nawet trzecie miejsce (w 1995 i 1999 roku). W roku 2008 pozycja nauczyciela była niższa: szóste bądź siódme miejsce (w zależności od tego, czy ocenie przypisano wartość na skali od 0 do 100, czy na tej samej skali zsumowano „poważanie” duże i średnie). Przez wiele lat w badaniach CBOS na pierwszym miejscu plasował się profesor uniwersytetu, zaś na ostatnich – działacz partii politycznej i poseł (wśród 33 zawodów i funkcji). W ostatnim badaniu z 2013 roku, wśród 30 zawodów nauczyciel nadal był na siódmym miejscu, profesora wyprzedził strażak, a na ostatnim miejscu niezmiennie – znalazł się działacz partii politycznej (CBOS, Prestiż zawodów, 2013 s. 3). Trudno mówić w świetle tych danych o spadku prestiżu zawodowego nauczyciela, lecz raczej o jego stabilizacji.

Wykres 1. Hierarchia zawodów (2013)



Źródło: CBOS (listopad 2013). Prestiż zawodów, s. 3

Czy rozdzźwięk między odczuciami nauczycieli a prestiżem, oceną ich zawodu dokonaną przez opinię publiczną jest faktem? Aby odpowiedzieć na to pytanie poddane zostaną jeszcze analizie inne, dwa materiały źródłowe: komunikat CBOS *Wizerunek nauczycieli z 2012* oraz *Diagnoza Społeczna 2015*.

Diagnoza Społeczna dotyczy przede wszystkim samooceny jakości i zadowolenia z życia. Cykliczne badania koncentrują się na gospodarstwach domowych i ich członkach (kilkanaście tysięcy gospodarstw, kilkadziesiąt tys. osób). Wyłaniane są także grupy zawodowe, a wśród nich nauczyciele szkół podstawowych i nauczyciele szkół ponadpodstawowych. Informacje z *Diagnozy* pozwalają pokazać, jak siebie postrzegają nauczyciele – na tle podobnej charakterystyki innych grup zawodowych.

Według danych zaprezentowanych w *Diagnozie Społecznej 2015*, w porównaniu do innych zawodów nauczyciele charakteryzowali się wysokimi wskaźnikami dotyczącymi: wykształcenia, odsetka osób będących w związku małżeńskim z dziećmi na utrzymaniu, internautów, pracy zgodnej z umiejętnościami, stabilności zatrudnienia i także – co warto podkreślić – zadowolenia z pracy i osiągnięć. Wśród tej grupy zawodowej zaobserwowano niskie wskaźniki dotyczące m.in.: bezrobocia, chęci wyjazdu za granicę, liczby godzin pracy w tygodniu, ale także możliwości awansu i uzyskania satysfakcjonującej płacy.

Stosunek nauczycieli do tych i innych szczegółowych zagadnień pozwolił ustalić pozycję nauczycieli pod względem różnego rodzaju dobrostanu, dobrobytu, poziomu materialnego i ogólnego wskaźnika jakości życia. Przykładowo, pod względem dobrobytu materialnego nauczyciele szkół podstawowych zajmowali 14 pozycję, a szkół ponadpodstawowych – 15 (1. miejsce – władze, 55 – robotnicy pomocniczy w górnictwie i budownictwie) (*Diagnoza Społeczna 2015*, s. 540).

Pod względem samooceny dobrostanu społecznego nauczycieli, który koresponduje z prestiżem ich zawodu – w 2011 roku nauczyciele szkół podstawowych uplasowali się na 16 pozycji, zaś ponadpodstawowych na 22. Według danych *Diagnozy Społecznej 2015* (s. 539) samoocena nauczycieli pod tym względem uległa pogorszeniu – nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych zajęli odpowiednio miejsca 20 i 46 (wśród 55 grup zawodowych). Warto tu dodać, że nauczyciele akademicy znaleźli się w tym rankingu na 3 miejscu, lekarze na 4, prawnicy na 29. Najważniejszym jednak wskaźnikiem charakteryzującym samopoczucie przedstawicieli nauczycieli i innych zawodów – jest ogólny wskaźnik jakości życia. Można stwierdzić, iż pod tym względem nauczyciele zajęli nienajgorsze pozycje – szkół podstawowych 10 i nauczyciele szkół ponadpodstawowych – 9 pozycję. Najwyższe poczucie jakości życia wskazali lekarze (pozycja 1) i nauczyciele akademicy (pozycja 2), zaś najniższą (55) – robotnicy przy pracach prostych (*Diagnoza społeczna 2015*, s. 425).

Jaki jest wobec tego obraz nauczycieli w oczach Polaków, poza przytoczonymi wcześniej danymi dotyczącymi prestiżu zawodów? Podstawy do opisu tego obrazu dają dane pochodzące z sondażu CBOS, z listopada 2012 r. (*Wizerunek nauczycieli*, 2012). Zbadano stosunek 952 osób reprezentatywnej próby losowej dorosłych mieszkańców Polski wobec warunków zatrudnienia nauczycieli i do cech pracy nauczyciela, a także określono jaki jest społeczny odbiór zawodu nauczyciela.

Część odpowiedzi na pytania dotyczące pracy nauczycieli może świadczyć o tym, że jest ona przez dorosłych Polaków nadal ceniona. Aż 74% respondentów uważało,

że nauczyciele wykonują trudną, ciężką pracę – jeszcze bardziej zdecydowanie ocenili tę pracę pracownicy instytucji publicznych, średni personel i technicy, a także osoby biorące udział w praktykach religijnych kilka razy w tygodniu (85-86% odpowiedzi potwierdzających tę opinię). Ponad 80% badanych uważało, że nauczyciele są narażeni w pracy na duży stres (86%) i wykonują szczególnie odpowiedzialną pracę (83%). Spośród badanych 68% było zdania, że nauczyciele mają wysokie kwalifikacje i są gotowi je zwiększyć, zaś 55% respondentów stwierdziło, że nauczyciele wykonują pracę, która daje dużo satysfakcji. Jednak już tylko 43% ankietowanych uznało, że nauczyciele mają poczucie misji.

Analiza odpowiedzi na pozostałe pytania w znacznie mniejszym stopniu świadczy o docenianiu zawodu nauczyciela. Nieco ponad jedna trzecia (36%) respondentów stwierdziła, że nauczyciele cieszą się dużym szacunkiem, ale taki sam odsetek respondentów był przeciwnego zdania. Najwyższym szacunkiem (52%) darzyli nauczycieli ludzie posiadający wykształcenie podstawowe, najniższym (22-23% odpowiedzi pozytywnych) – pracownicy usług, mieszkańcy miast liczących co najmniej 500 tys. mieszkańców. Podzielone są też opinie dotyczące wynagrodzeń nauczycieli: tylko 30% ogółu badanych uważało, że zarobki nauczycieli są zbyt niskie (34%, że nie są zbyt niskie). Dość znaczne są tu także rozpiętości ocen w zależności od pełnionych funkcji i wykształcenia: 50% respondentów zaliczanych do kadr kierowniczych i specjalistów posiadających wyższe wykształcenie uważało, że nauczyciele zarabiają za mało, zaś 54% osób pracujących w prywatnych gospodarstwach rolnych stwierdziło, że zarobki nauczycieli nie są za niskie.

W jeszcze bardziej zdecydowany sposób osoby biorące udział w badaniu oceniły długość urlopów nauczycielskich. Prawie połowa respondentów (49%) była zdania, że nauczyciele mają za długie urlopy, a tylko 31% osób badanych uważała przeciwnie. Podobne były stwierdzenia dotyczące wymiaru godzin pracy w tygodniu – 49% uważało, że nauczyciele pracują niewiele godzin tygodniowo (24% – przeciwnie). Tu także jest znaczny rozrzut odpowiedzi, w zależności od grupy społeczno-zawodowej: prawie 70% robotników niewykwalifikowanych uważało, że nauczyciele mają zbyt dużo „wolnego” i co interesujące – tak uważało tylko 27% uczniów i studentów, co by świadczyło o tym, że bezpośredni odbiorcy „usług” edukacyjnych doceniają pracę swoich nauczycieli.

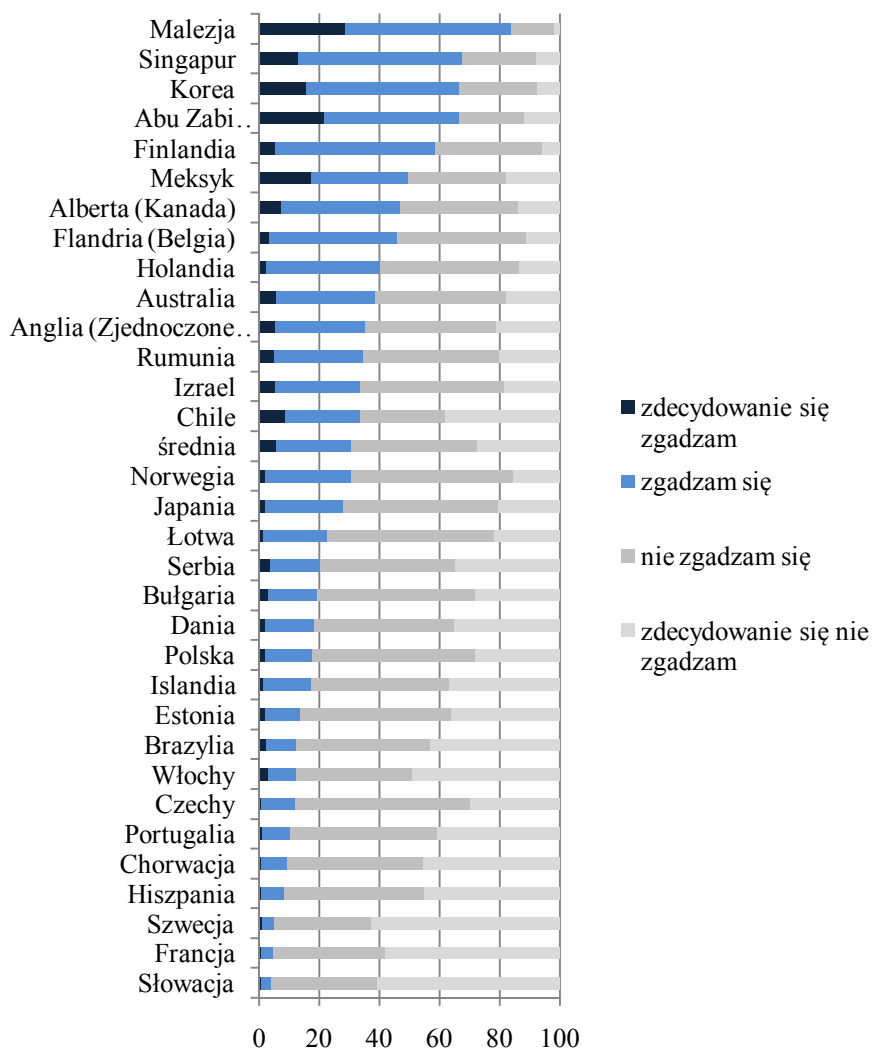
Sporo wnosi do oceny pracy nauczyciela i prestiżu tego zawodu analiza odpowiedzi na następujące pytanie: „Niezależnie od tego, czy ma pan(i) dzieci, czy też nie, proszę powiedzieć, czy chciał(a)by pan(i), żeby ktoś z nich pracowało w przyszłości jako nauczyciel w szkole” (*Wizerunek nauczycieli*, 2012, s. 7). Nieco ponad połowa (54%) biorących udział w tym badaniu odpowiedziało, że „nie” – odpowiedzi twierdzącej udzieliło zaledwie 34% ankietowanych. Nawet większość nauczycieli nie chciałaby, aby ich dzieci wykonywały ten zawód (48% odpowiedzi „nie,” 46% „tak”). Interesujące, że z najwyższą aprobatą zawodu nauczyciela dla swoich dzieci wypowiedziały się osoby deklarujące udział w praktykach religijnych kilka razy w tygodniu (51%), zaś z najmniejszą – osoby z dużych miast (19%), a także z najwyższymi dochodami na jedną osobę, pracujący na własny rachunek oraz studenci i uczniowie (po 27% odpowiedzi „tak”).

Wydaje się, że wyniki badania CBOS-u w dużym stopniu podtrzymują prawie pozytywny wizerunek nauczycieli w odbiorze społecznym, ale także pokazują, że nie jest on tak optymistyczny, jak jest niekiedy komentowany („praca nauczyciela jest przez Polaków

ceniona” – „Głos Nauczycielski” nr1 z 2013 r.; „nauczyciele cieszą się w Polsce wysokim i stabilnym poważaniem” – *Wizerunek...*, 2012) (Piwowarski, 2013). W przypadku opinii przedstawicieli większości grup społeczno-zawodowych spotykamy więc pozytywne oceny zawodu nauczyciela; dostrzega się, że jest to praca trudna i odpowiedzialna i może z tego powodu tak wiele osób uważa, że nie jest to „zawód dla moich dzieci”.

Najbardziej miarodajne w zakresie postrzegania zawodu nauczyciela przez samych nauczycieli wydają się wyniki badania TALIS 2013. Interesujące jest zestawienie opinii 105,5 tys. badanych nauczycieli z 34 krajów i regionów (w tym przeszło 3,8 tys. nauczycieli z Polski), ze szkół będących odpowiednikiem polskiego gimnazjum odnośnie stwierdzenia: „myślę, że zawód nauczyciela jest ceniony przez społeczeństwo”.

Wykres 2. Opinie nauczycieli (gimnazjów) dotyczące stwierdzenia: "Myślę, że zawód nauczyciela jest ceniony przez społeczeństwo" (w %)



Źródło: OECD (2014). TALIS 2013 Results, s. 187 i 408

Warto zwrócić uwagę, iż nauczyciele z krajów Azji południowo-wschodniej byli najbardziej przekonani, że są doceniani przez społeczeństwo. Z krajów europejskich najwyższą uplasowała się Finlandia, z której prawie 60% ankietowanych nauczycieli uważało, że ich zawód jest ceniony przez społeczeństwo. Może to nie jest przypadek, że uczniowie z tych krajów zajmują też najwyższe pozycje w badaniach osiągnięć szkolnych. Zaledwie 18% polskich nauczycieli gimnazjum uważało, że są doceniani przez społeczeństwo, ale są też kraje (głównie europejskie), w których odsetek tak myślących nauczycieli jest jeszcze niższy.

Zarobki nauczycieli

W wielu opracowaniach podkreśla się, że wynagrodzenie jest ważnym czynnikiem satysfakcji zawodowej, czynnikiem wpływającym na prestiż i atrakcyjność zawodu (m.in. *Raport o Systemie Edukacji*, 2010 s. 188). Stwierdzenie to odnosi się także do zawodu nauczyciela. Główny Urząd Statystyczny od wielu lat publikuje dane dotyczące m.in. przeciętnego wynagrodzenia (miesięcznego) brutto według tzw. „wielkich” grup zawodów. Do pierwszej grupy zaliczani są przedstawiciele władz, wyżsi urzędnicy, kierownicy, do drugiej – specjaliści, do trzeciej – technicy i inny średni personel, do czwartej – pracownicy biurowi, do piątej – rolnicy, ogrodnicy, leśnicy, rybacy, do szóstej – robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy, do ósmej – operatorzy i monterzy maszyn i do dziewiątej grupy zaliczani są tzw. pracownicy przy pracach prostych.

Jeśli porównamy wynagrodzenie dziewięciu „wielkich” grup zawodów (według klasyfikacji GUS-owskiej) to stwierdzimy, iż nadal utrzymują się te same tendencje, które występowały w poprzednich latach, zwłaszcza jeśli tę analizę ograniczymy do wynagrodzeń „specjalistów”. Wyróżnionych jest w tej grupie 31 zawodów, podzielonych na 6 podgrup (najliczniejsza to specjaliści ds. zdrowia, obejmująca 9 zawodów). Specjaliści to najliczniejsza grupa zawodowa: przeszło 2 miliony osób oraz przeszło 25% ogółu zatrudnionych, ze średnim miesięcznym wynagrodzeniem brutto 5342,99 zł (*Struktura wynagrodzeń według zawodów*, 2018 s. 64 oraz 73).

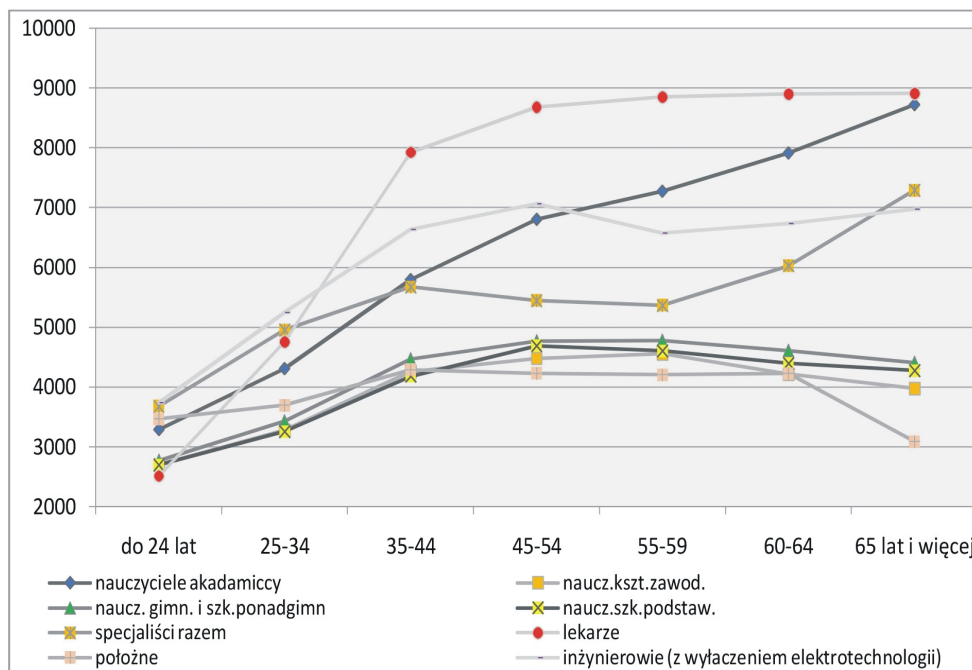
Większość nauczycieli jest zaliczana do tej najliczniejszej grupy zawodowej (do specjalistów zaliczani są między innymi: większość inżynierów, lekarze, pielęgniarki, położne, nauczyciele akademicy, specjaliści do spraw ekonomicznych i zarządzania, prawnicy, dziennikarze, twórcy i artyści oraz wiele innych zawodów). Część nauczycieli, a wśród nich na przykład nauczyciele praktycznej nauki zawodu i instruktorzy, zaliczana jest do techników i średniego personelu, a zarobki tej grupy są niższe niż specjalistów (przekonamy się, że nie tylko wynagrodzenia tych nauczycieli).

Podobnie jak w przypadku większości zawodów, płace są zróżnicowane m.in. przez staż pracy i płeć. Jeśli jednak porównamy wynagrodzenie brutto nauczycieli wszystkich etapów kształcenia (z wyjątkiem nauczycieli akademickich, których wynagrodzenia są wyższe od wynagrodzeń nauczycieli nieakademickich) – z wynagrodzeniem średnim całej grupy „specjalistów”, to niezależnie od tego, czy to będą początkujący nauczyciele, czy też w wieku przedemerytalnym, to przegrywają oni pod względem zarobków z tzw. statystycznym specjalistą (porównanie z poszczególnymi zawodami na ogół są jeszcze mniej korzystne dla nauczycieli). Szczególnie zarobki nauczycieli najstarszych są zdecydowanie

niższe od zarobków specjalistów (ogółem), co prawdopodobnie związane jest z wcześniejszym przechodzeniem na emeryturę przez nauczycieli i pracą w niepełnym wymiarze godzin. Przykładowo – wynagrodzenie specjalistów ogółem w wieku 60-64 lat i 65 lat oraz powyżej wynosiło odpowiednio 6029,75 zł i 7290,10 zł, w tych samych przedziałach wiekowych nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych – 4604,89 i 4409,45, nauczycieli kształcenia zawodowego – 4218,05 i 3976,81, nauczycieli szkół podstawowych – 4394,89 i 4275,53 zł. (GUS, *Struktura wynagrodzeń...*, 2018 s. 120). Wynagrodzenie nauczycieli akademickich w porównaniu do specjalistów ogółem, są niższe w grupie pracowników do 34-go roku życia – później, zarobki starszych nauczycieli akademickich są wyższe.

W przypadku nauczycieli nieakademickich – działa inny mechanizm niż w większości zawodów, a mianowicie kobiety nauczycielki zarabiają na ogół więcej niż nauczyciele mężczyźni (wyłamują się z tego nauczyciele akademicki, wśród których wynagrodzenia mężczyzn są wyższe). Można przypuszczać, że w oświacie spowodowane jest to przede wszystkim wyższymi kwalifikacjami, wyższym stopniem awansu zawodowego nauczycielek. Nawet wśród nauczycieli kształcenia zawodowego – kobiety zarabiają więcej (jednak według *Diagnozy Społecznej 2011* – nauczyciele mężczyźni zarabiali więcej).

Wykres 3. Przeciętne miesięczne wynagrodzenia brutto nauczycieli i przedstawicieli wybranych zawodów w Polsce, w zł według wieku (październik 2016 r.)



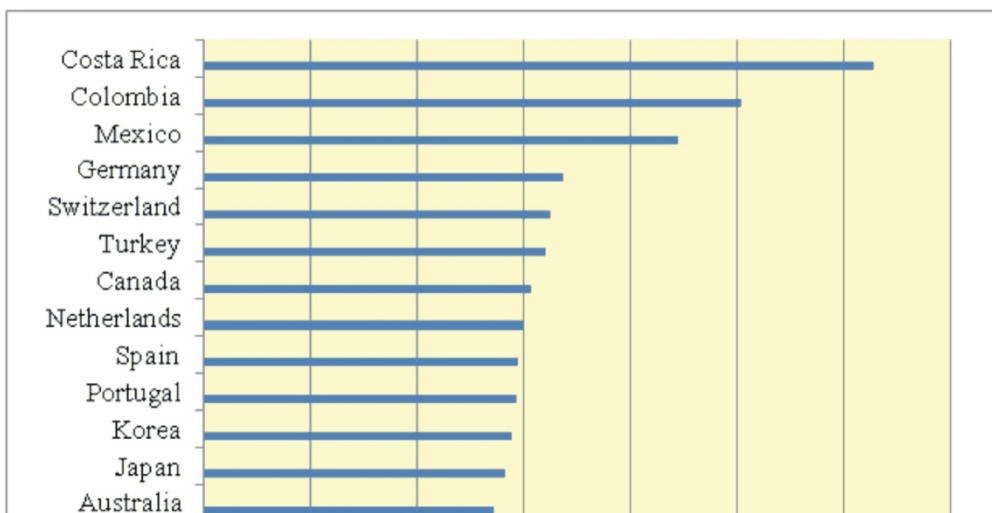
Źródło: Opracowanie R. Piwowarski na podstawie: GUS *Struktura wynagrodzeń wg zawodów w październiku 2016 r.* W-wa, GUS 2018, s.118-120

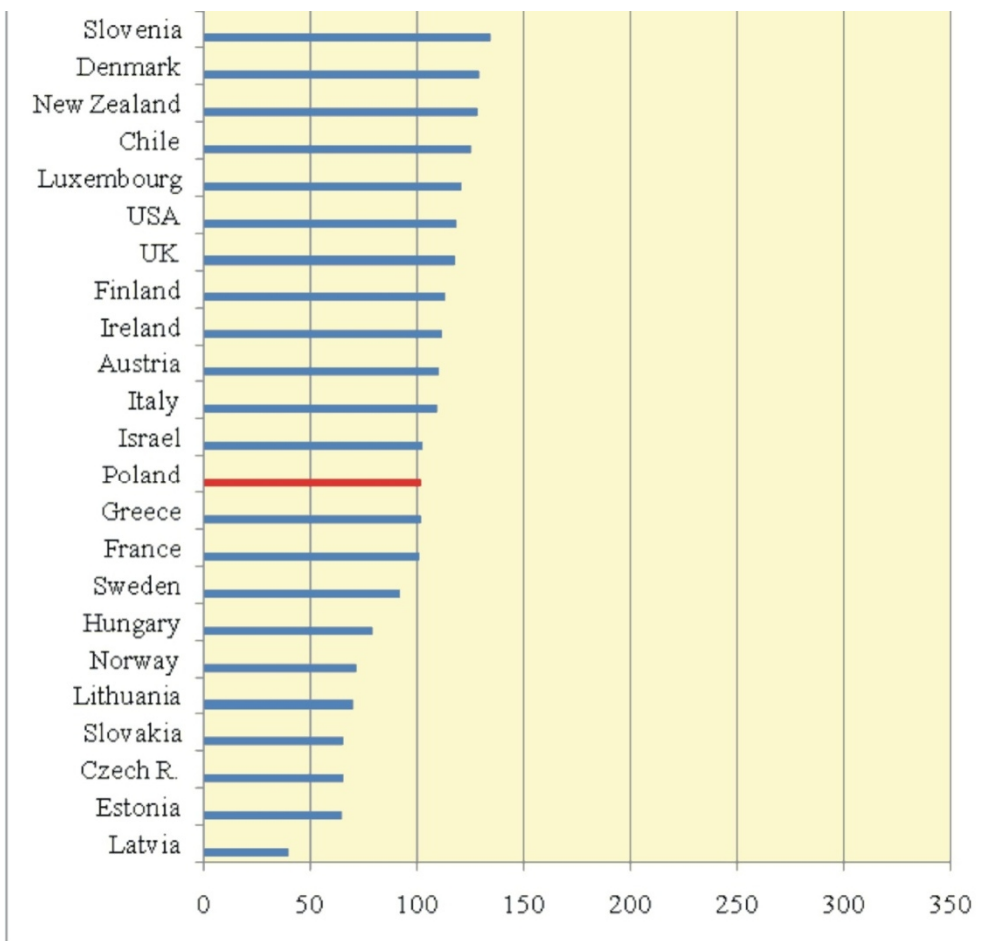
Porównując dane GUS-u dotyczące 31 zawodów zaliczanych do „specjalistów” można stwierdzić, że tylko pielęgniarki, położne, specjaliści ratownictwa medycznego oraz „inni specjaliści ochrony zdrowia” zarabiają mniej niż nauczyciele. Bibliotekoznawcy, archiwiści i muzealnicy mają wynagrodzenia zbliżone do wynagrodzeń nauczycielskich. Uwzględnienie nadgodzin dydaktycznych realizowanych przez niektórych nauczycieli tylko w niewielkim stopniu zmieniłoby przedstawiony obraz wynagrodzeń.

Czy w takim razie stereotypowy obraz pracy nauczyciela, tłumaczący niższe zarobki przeszło 600-tysięcznej grupy zawodowej – znacznie większą liczbą dni, w czasie których nauczyciel jest poza miejscem pracy (szkołą) i traktowanych przez niektórych jako dni wolnych od wszelkich obowiązków – jest wytłumaczeniem wystarczającym? Czy formułując to dosadniej – ceną niższych zarobków jest dużo większa liczba dni „wolnych”? Wiadomo, że w wielu przypadkach te tzw. wolne dni służą doskonaleniu zawodowemu, przygotowaniu do lekcji itp.

Kwestię wynagrodzeń nauczycieli mogą znacznie wzbogacić porównania międzynarodowe. Pewnych informacji dostarczają opracowania OECD (np. *Education at a Glance*), ale w niewielkim stopniu ukazują one pozycję zarobków nauczycielskich na tle wynagrodzeń w innych zawodach. Dość miarodajnym jest porównanie rocznego wynagrodzenia nauczyciela do dochodu *per capita* (produkt krajowy brutto podzielony przez liczbę mieszkańców danego kraju).

Wykres 4. Roczna pensja nauczyciela niższej szkoły średniej z co najmniej 15-letnim stażem w stosunku do produktu krajowego brutto na 1 mieszkańca (*GDP per capita*). W %, 2015 r. (kraje członkowskie i partnerskie OECD)





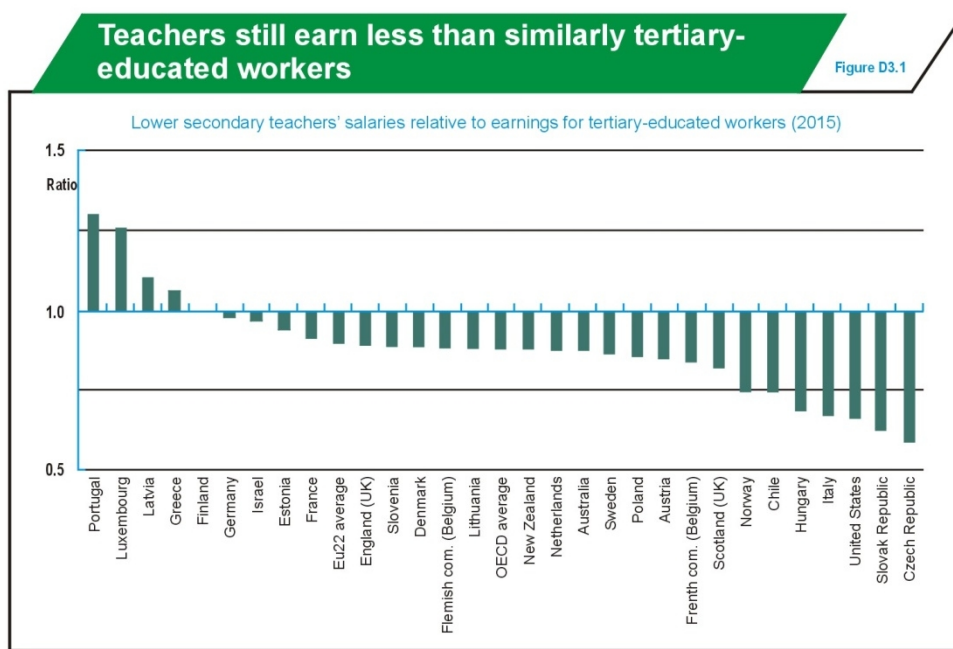
Źródło: opracowanie R. Piwowarski na podstawie *Education at a Glance 2017*s. 374 i *Human Development Report 2017* s. 234-235

Takie wskaźniki uwzględniają możliwości i strategię rozwoju gospodarki danego kraju, ale może także w jeszcze większym stopniu politykę danego państwa wobec zarobków nauczycieli. Informacje ukazane na wykresie 4, dotyczą krajów członkowskich i partnerskich OECD. Nie są one reprezentacją świata, czy któregoś kontynentu, ale ilustracją prezentowanego zagadnienia przede wszystkim w najbardziej rozwiniętych (i aspirujących do tej grupy) krajach świata. Analiza wykresu pozwala wydzielić cztery grupy państw. Pierwsza to kraje, w których zarobki nauczyciela są niższe niż produkt krajowy *per capita* - są to 3 kraje Europy Środkowej (kraje tzw. byłego bloku wschodniego, zależnego od ZSRR), 3 republiki „nadałtyckie” (byłe republiki ZSRR) oraz Szwecja i Norwegia. Te dwa kraje skandynawskie mogą wzbudzać zdziwienie, ale może ich zasobność nie zmusza do nadmiernego wysiłku w wynagradzaniu za pracę nauczycieli. Druga grupa to państwa, w których średnia roczna pensja nauczyciela jest zbliżona do dochodu *per capita*. Do nich zalicza się Polska oraz przeważnie inne kraje europejskie i USA. Trzecia – to kraje, w których wynagrodzenie nauczyciela jest wyższe od dochodu *per capita* ok. 25-70%. W tej

grupie znalazły się m.in. najbogatsze kraje europejskie, azjatyckie, Kanada, Australia, ale także Turcja. Czołówkę w tym rankingu stanowią 3 kraje z półkuli zachodniej (Meksyk, Kolumbia i Kostaryka), w których pensja nauczyciela przekracza dwu-trzykrotnie dochód krajowy brutto przypadający na jednego mieszkańca, co może świadczyć o tym, jak duże znaczenie rządy tych krajów przywiązują do wynagradzania nauczycieli za ich pracę; można także domniemywać, że prestiż zawodu nauczycielskiego jest tam bardzo wysoki.

Porównanie zarobków nauczycieli w szkołach będących odpowiednikiem gimnazjum (klasy VII-IX) z zarobkami pracowników posiadających wykształcenie powyżej średniego (*tertiary education*) w 31 krajach – pozwoliło wypracować wskaźniki, które przynajmniej częściowo dają wgląd w usytuowanie się zarobków nauczycieli w porównaniu do grupy zawodów, których wykonywanie wymaga podobnego poziomu wykształcenia jakim legitymują się nauczyciele.

Wykres 5. Stosunek pensji nauczycieli niższych szkół średnich do pensji pracowników z wykształceniem odpowiadającym III poziomowi (w 2015 r.)



Źródło: Education at a Glance. OECD Indicators 2017 - SlideShare, OECD 2017, slide No. 44

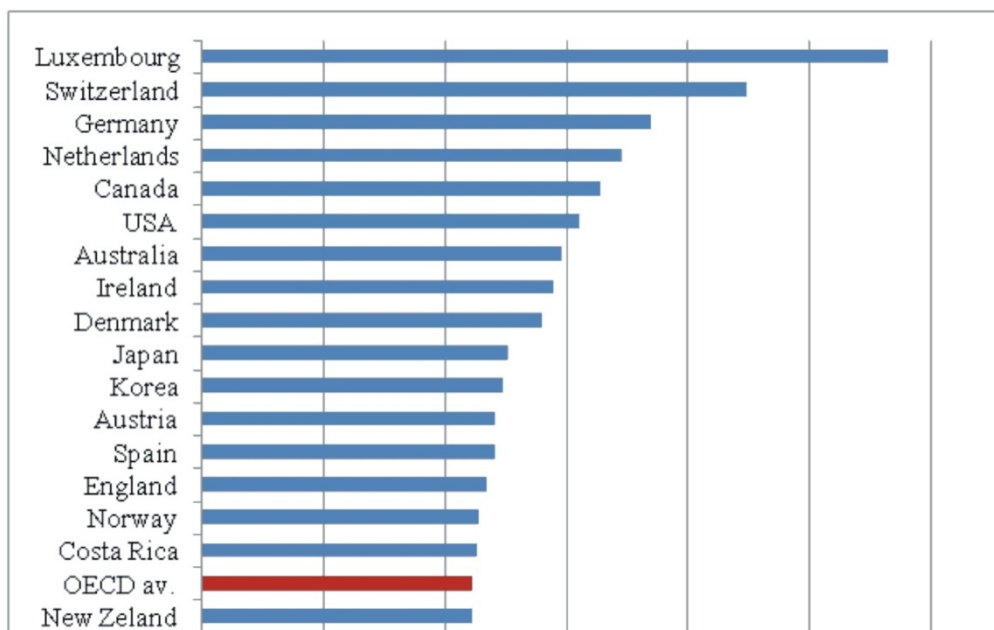
Spośród analizowanych zarobków w 29 państwach i regionach tylko w czterech (Portugalia, Luksemburg, Łotwa, Grecja) nauczyciele szkół z klasami 7-9 zarabiali lepiej niż ww. pracownicy – w przypadku Portugalii jest to więcej o 30%. W Finlandii zarobki obu porównywanych grup zawodowych były jednakowe – w pozostałych krajach OECD, dla

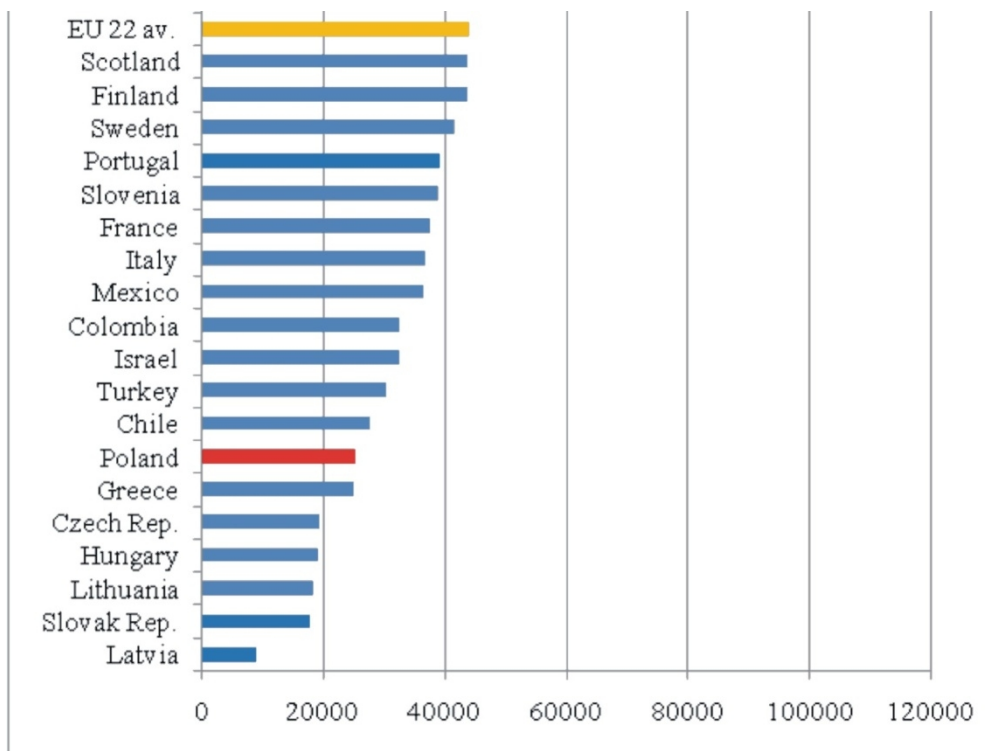
których dokonano tych obliczeń, nauczyciele zarabiają mniej niż pracownicy z wykształceniem zaliczanym do trzeciego poziomu. Średnia dla 31 państw OECD była następująca: zarobki nauczycieli stanowiły 88% zarobków pracowników z wykształceniem powyżej średniego (jest duża różnorodność tej kategorii wykształcenia – nie zawsze oznacza ono „wyższe”) i była ona podobna w porównaniu do danych z 2010 r. (86%).

Według tych danych (OECD) – pensja polskich nauczycieli gimnazjów stanowiła ok. 85% zarobków porównywanej, bardzo szerokiej grupy pracowników (w 2010 r. – 77%). Jeszcze mniej korzystne niż w Polsce wskaźniki można zaobserwować m.in. w Norwegii, Chile, Węgrzech, Włoszech, USA, Słowacji i Czechach, gdzie pensje nauczycieli stanowiły 75 - 58% pensji pracownika z porównywanej grupy (wykres 5).

Dane przedstawione na wykresie 5. wskazują, że jest to zgodne z informacjami i wcześniejszą analizą zarobków polskich nauczycieli w porównaniu do innych zawodów zaliczanych do grupy „specjalistów”. Ponadto, należy podkreślić, że w wielu krajach sytuacja płacowa nauczycieli (w tym przypadku: nauczycieli szkół średnich pierwszego poziomu) jest gorsza niż ogółu pracowników z wykształceniem powyżej średniego.

Wykres 6. Roczne pensje nauczycieli niższych szkół średnich z co najmniej 15-letnim stażem (2015 r., według parytetu siły nabywczej, w USD)





Źródło: opracowanie R. Piwowarski na podstawie: *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD 2017, s. 374

Uzupełniając wątek dotyczący zarobków nauczycieli (także na podstawie danych OECD – *Education at a Glance* 2017), można stwierdzić, iż są one w większym stopniu porównywalne z zamożnością danego kraju niż ze wskaźnikiem dochodu *per capita*. Analiza zarobków nauczycieli z 15-letnim stażem w 36 krajach – świadczy, iż są one bardzo zróżnicowane tak, jak poziom dostatku materialnego w tych krajach. Średnia roczna dla państw należących do OECD to 44,6 tys. USD w przeliczeniu na siłę nabywczą tej waluty w danym kraju (podobne jest średnie roczne wynagrodzenie w 22 krajach Unii Europejskiej: 44 tys.). Zdecydowanie najlepiej zarabiają nauczyciele w Luksemburgu (powyżej 113 tys. USD rocznie), bardzo dobrze w Szwajcarii, Niemczech, Holandii. Oceniono, że w Polsce wzmiankowani wcześniej nauczyciele – zarobili w 2015 roku średnio ok. 25,3 tys. USD (dla porównania dochód *per capita* w Polsce szacowany był w 2015 na ok. 24,8 tys. USD – *Human Development Report* 2016, s. 234). Publikowane co roku tego typu dane wskazują na pewne przesunięcia w rankingu i dlatego nie należy przywiązywać nadmiernej wagi do tego, że w 2015 roku polscy nauczyciele zarabiali więcej niż czescy, słowaccy, węgierscy i w republikach bałtyckich.

Nauczyciele polskich gimnazjów w porównaniu do nauczycieli w 36 analizowanych krajach zarabiali na ogół znacznie mniej, a płaca początkowa nauczyciela gimnazjum w Polsce w 2015 r. (ok. 15,5 tys. USD rocznie) stanowiła 58% zarobków, jakie mieli nauczyciele (w tych szkołach) z najwyższymi kwalifikacjami. Jest to wskaźnik identyczny,

jak dla krajów OECD (58%) i 22 krajów Unii Europejskiej (59%) (na podstawie: *Education at a Glance...2017*, s.376).

Pomimo znacznego zróżnicowania wynagrodzeń nauczycieli w poszczególnych krajach, będącego rezultatem wielu uwarunkowań – polityka wynagradzania nauczycieli za ich pracę jest podobna (na ogół zarabiają gorzej niż pracownicy posiadający podobne wykształcenie). Natomiast zróżnicowanie płac nauczycieli zaczynających pracę w zawodzie i płac nauczycieli z najwyższymi kwalifikacjami nie jest już uwarunkowane sytuacją gospodarczą, poziomem „bogactwa” poszczególnych państw. Przykładowo: wynagrodzenia początkujących nauczycieli w Czechach, Danii, Turcji w szkołach z klasami VII-IX, stanowią ponad 80% wynagrodzeń najwyższych, zaś w Izraelu i Korei Płd. – poniżej 40%. Wydaje się także, iż na podstawie porównań polskich płac różnych zawodów – można stwierdzić, że nie zarobki nauczycieli (w Polsce) decydują o prestiżu tego zawodu.

Podsumowanie

Dla informacji i ich analiz zawartych w powyższym tekście, celowe wydaje się przytoczenie jeszcze raz H. Domańskiego, który stwierdza, iż socjologów interesuje też kwestia związana z hierarchią wysokości zarobków, a mianowicie wizja sprawiedliwych zarobków. Na podstawie badań z początku lat dziewięćdziesiątych i obejmujących 15 kategorii zawodowych podaje on, że *jest stosunkowo niska korelacja średnich prestiżu i zarobków uznanych za sprawiedliwe ($r = 0,49$). Jeszcze niższa jest korelacja prestiżu z opiniami o faktycznych zarobkach – wynosi ona 0,41* (Domański, 2012 s. 31-32). Potwierdzają, to przynajmniej częściowo, przedstawione wybrane zagadnienia dotyczące prestiżu i zarobków polskich nauczycieli na tle porównawczym – z pewnością nie są one jednoznaczne. Podkreślane są: dość wysoka ranga zawodu nauczycielskiego w społeczeństwie i odbiegające od tego odczucia samych nauczycieli. Wydaje się, że na ten proces oddziałuje wiele czynników, wśród których należałoby wymienić bardzo szybko powiększającą się grupę osób posiadających wyższe wykształcenie, które kiedyś automatycznie dawało przepustkę do wąskiego grona elit, inteligencji. Dzisiaj dyplomy się zdewaluowały, spowszedniały, często podważana jest ich jakość. Pojawiają się stale – szybkie, nowe, ale też powierzchowne źródła wiedzy, które konkurują z wiedzą przekazywaną przez nauczycieli.

Czy rozbieżności w postrzeganiu prestiżu nauczycieli tkwią w nauczycielu, czy w systemie? Czy nauczyciele są za słabo przygotowani i zmotywowani do pracy zawodowej i cechuje ich zbyt niska odpowiedzialność i skuteczność zawodowa? W jakim stopniu ich frustracja wynika z braku odpowiedniej wiedzy i umiejętności, a w jakim ze stosunkowo niskich zarobków? Pewną szansę na zmiany stwarza obecna i przyszła sytuacja demograficzna Polski: mniejsza liczba uczniów, mniejsze zapotrzebowanie na nauczycieli powinny wymusić ostrzejsze niż obecnie mechanizmy selekcyjne kandydatów do zawodu nauczycielskiego, ale przy jednoczesnym podnoszeniu wynagrodzeń nauczycieli przynajmniej do poziomu średnich zarobków specjalistów.

Literatura

- CBOS (2013): *Prestiż zawodów, listopad 2013. BS/164/2013.* Wyd. CBOS. Warszawa
- CBOS (2012): *Wizerunek nauczycieli, grudzień 2012. BS/173/2012.* Wyd. CBOS. Warszawa
- Czapiński, J., Panek, T. (red.) (2015): *Diagnoza społeczna 2015.* Wyd. Rada Monitoringu Społecznego. Warszawa
- Domański, H. (2012): *Prestiż.* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Toruń.
- GUS (2016): *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2014.* Wyd. GUS. Warszawa
- GUS (2018): *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2016.* Wyd. GUS. Warszawa
- Lepiech, M. (1997): *Prestiż zawodu nauczyciela w świetle badań Instytutu Gospodarstwa Społecznego.* Wydawnictwo SGH. Warszawa.
- OECD (2017): *Education at a Glance 2017: OECD Indicators.* OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en> [04.04.2018]
- OECD (2014): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.* OECD Publishing. Paris.
- Piwowski, R. (2013): *Życie i praca polskiego nauczyciela oraz czynniki budujące i niszczące jego autorytet.* „Ruch Pedagogiczny”, nr 2
- Raport o systemie edukacji* (2010). Wyd. IBE. Warszawa.
- Smak, M., Walczak, D. (2015): *Pozycja społeczna - zawodowa nauczycieli. Raport z badań jakościowych.* Wyd. IBE. Warszawa
- UNDP (2017): *Human Development Report 2016: Human Development for Everyone.* hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf [27.03.2018]

Prestiż i zarobki polskich nauczycieli

Rozważania zawarte w prezentowanym tekście są oparte przede wszystkim na aktualnych polskich i międzynarodowych danych. Artykuł jest podzielony na dwie główne części. W pierwszej poddano analizie opinie nauczycieli dotyczące zawodu nauczycielskiego oraz jego postrzeganie przez społeczeństwo. Analiza wykazała w niektórych przypadkach duże zróżnicowanie między opiniami obu grup.

Zagadnienia związane z zarobkami nauczycieli są przedstawione w części drugiej. Główne aspekty tych zarobków są ukazane w świetle analizy porównawczej w wielu krajach, uwzględniającej stosunek pensji nauczyciela do wynagrodzeń innych specjalistów, do GDP *per capita*.

Słowa kluczowe: nauczyciele, prestiż zawodu nauczycielskiego, zarobki nauczycieli

Prestige and Salaries of Polish Teachers

This text primarily draws from current Polish and international data and is divided into two main parts. The first deals with the teachers' prestige, leading to an analysis of teacher opinions and society perception of teacher profession. It shows in some cases great diversification between those two groups. Problems associated with the teacher salaries are presented in the second part. It reflects on main aspects of those earnings in the light of the comparative analysis in many countries : teacher salary in relation to salaries of specialists, to GDP *per capita*.

Keywords: teachers, teachers' profession prestige, teachers' salaries

Eunika Baron-Polańczyk
Uniwersytet Zielonogórski

PRZYGOTOWYWANIE SIĘ DO ZAJĘĆ LEKCYJNYCH W HIERARCHII WAŻNOŚCI DZIAŁAŃ DZIECI I MŁODZIEŻY W ŚWIECIE ICT – W OPINII UCZNIÓW I NAUCZYCIELI (RAPORT Z BADAŃ)

Wprowadzenie

Ważnym programowym zadaniem współczesnej szkoły, na każdym etapie edukacyjnym, jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym – społeczeństwie „twórców wiedzy”, gdzie wiedza staje się procesem, a uczenie się integralną częścią wytwarzania, nową formą aktywności. Podejmowane działania, w niemalże wszystkich formach aktywności, wspierają technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT – *Information and Communication Technology*), traktowane jako technologie kluczowe cywilizacji współczesnej. Rzeczywistość cyfrowej ery stawia uczniom i nauczycielom coraz to inne i wyższe wymagania, zorientowane na kształtowanie określonych sfer kompetencji informacyjnych, wytyczając kierunki rozwoju oraz podejmowanych, szkolnych i pozaszkolnych, zadań. Dlatego też zasadniczy cel badań (i co za tym idzie, główny problem, na rozwiązaniu którego skupiono uwagę) dotyczył ustalenia poziomu kompetencji informacyjnych uczniów w zakresie wykorzystywania metod i narzędzi ICT w kontekście nowych trendów technologicznych i towarzyszących im przemian cywilizacyjnych. Podjęto próbę rozpoznania zakresu wiedzy, rozumienia, działań i postaw dzieci i młodzieży przejawianych w podejściu do nowych trendów ICT. Oprócz opinii samych uczniów, równie ciekawe okazało się zdanie nauczycieli, zwłaszcza na temat obszarów i skutków stosowania ICT przez młode pokolenie. Porównanie uzyskanych od uczniów informacji ze spostrzeżeniami nauczycieli pozwoliło zwrócić uwagę na różnice i podobieństwa w obszarze potrzeb, oczekiwań, aspiracji podmiotów edukacji, uczniów i nauczycieli, uwypuklając tym sposobem odwieczny konflikt („niedopasowanie”) pokoleń, wyrażony przeciwstawieniem: My i Oni¹.

Założenia badawcze

Przyjęte teoretyczne podstawy podkreślają jedną z możliwych propozycji kształtowania i rozwijania kompetencji informacyjnych, eksponującą fundamenty nowoczesnego nauczania i uczenia się w teorii kognitywistycznej i konstruktywistycznej (ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy społeczno-kulturowej), wskazując na jeden ze sposobów myślenia o formowaniu wiedzy – uczeniu się o metodach i narzędziach ICT za pośrednictwem ICT (Siemieniecki, 2007, 2013). Stanowisko teoretyczne wytyczają: 1) koncepcje pedagogiki krytycznej, zakładającej „stały sprzeciw wobec oczywistości”, wizje i cele otwarte na dialog społeczny (Szkudlarek, Śliwowski, 2009; Szkudlarek, 2004, s. 363-377); 2) ujęcie postmodernistyczne, uwzględniające emancypację wieloznaczną – za Zygmuntem Baumanem (1995, 2011) „nowoczesność wieloznaczną” i „płynną nowoczesność”; 3) wskazania na autoedukację, samorealizację, samostanowienie i edukację otwartą (Witkowski, 1995; Melosik, Szkudlarek, 2010; Melosik, 2004, s. 452-464).

Podjmując próbę poznania praktyki pedagogicznej, starano się ukazać rzeczywistość edukacyjną w konfrontacji ze współcześnie dominującymi teoriami naukowymi rysującymi obraz „nowego ucznia”, który w pełni funkcjonuje i realizuje się w internetowej cyberprzestrzeni, w świecie nowych mediów (Levinson, 2010), umożliwiających wielozmysłowy przekaz informacji i multisensoryczne uczenie się – ucznia „podłączonego” (będącego *on-line*), mającego nieograniczone możliwości korzystania z nowoczesnych narzędzi ICT i nowych przestrzeni w e-edukacji. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, czy dzisiejsi nauczyciele są gotowi na pokolenie takich uczniów? Czy są świadomi ich rzeczywistych potrzeb i oczekiwań w sferze stosowania ICT? Rozważania osadzono na tle wymagań stawianych nauczycielom, zgodnie z którymi powinni pełnić rolę organizatorów, przewodników i doradców w rozwoju ucznia oraz w jego poszukiwaniu wiedzy. Pamiętano, że nauczyciele i wychowawcy mają być roztropnymi i myślącymi nowatorskimi praktykami. Ich profesjonalnym zadaniem jest wspieranie rozwoju ucznia, prowadzenie ku samodzielności i tłumaczenie złożonych znaczeń zdarzeń i przeżyć, opowieści i symboli (Nowosad, 2018, s. 41-53). Podstawową właściwością nauczycieli, ich trwałym „wyposażeniem” duchowym i niezwykłym nastawieniem, jest i powinna być życzliwość i ofiarność wobec uczniów, wrażliwość wobec ich odczuć i emocji, ich indywidualnych możliwości i tempa uczenia się i rozwoju (Kwieciński, 2004, s. 12) – co swoim obszarem obejmuje także (a w erze ICT może przede wszystkim) praktyczne, szkolne i pozaszkolne, wykorzystywanie narzędzi cyfrowej technologii. Założono, zgodnie z przesłankami koncepcji refleksyjnego profesjonalizmu (Schön, 1987; Gołębiak, 2004, s. 201-203), że o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ile zdolność do szczególnego rodzaju refleksji w działaniu i nad działaniem. A o sukcesie nauczania możemy mówić wówczas, kiedy uczeń czuje się akceptowany i ma świadomość, że jego problemy są zauważalne i rozumiane. Wtedy „otwiera się” jego umysł – rodzi się sposobność pełnego wykorzystania potencjału, z jakim przyszedł do szkoły (Rasfeld, Breidenbach, 2015, s. 120; Nowosad, 2017, s. 125-128).

Z perspektywy metodologii badań pedagogicznych na etapie konceptualnym projektu założono, że podjęta działalność będzie miała postać badań diagnostyczno-korelacyjnych (Ferguson, Takane, 2003, s. 33; Rubacha, 2008, s. 29; Pilch, 2010, s. 66) o charakterze

ilościowo-jakościowym (Dróżka, 2010, s. 125), osadzonych głównie w pedagogice medialnej i pedagogice pracy. Główny problem badawczy złożony jest z czterech problemów szczególnych (trzech diagnostycznych i jednego o charakterze zależnościowym). Pierwsze pytanie-problem wiąże się z ustaleniem zakresu wiedzy, rozumienia i stosowania przez uczniów nowych trendów ICT oraz refleksji dzieci i młodzieży nad podejmowanymi (bądź niepodejmowanymi) działaniami w dziedzinie wykorzystywania ICT; drugie – z rozpoznaniem obszarów stosowania ICT przez dzieci i młodzież nakreślonych sądami uczniów i nauczycieli; trzecie – z identyfikacją skutków stosowania ICT przez dzieci i młodzież na podstawie opinii uczniów i nauczycieli; czwarte – ze wskazaniem związku pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli w zakresie obszarów i skutków stosowania ICT przez dzieci i młodzież oraz określeniem czynników różnicujących badane zmienne i związki. Skupiając się na czynnikach motywujących do podejmowania działań, problemy ukierunkowały opisanie, wyjaśnienie i interpretację uczniowskich przemyśleń dotyczących: infrastruktury teleinformatycznej (dostępności do komputerów i sieci); poziomu korzystania z instrumentów ICT; źródeł pozyskiwania wiedzy i umiejętności w zakresie nowych technologii; zakresu wdrażania nowych trendów ICT (*Cloudcomputing*); powodów i argumentów, dla których w swojej codziennej praktyce wykorzystują (lub nie wykorzystują) narzędzia ICT. Problem ten nawiązuje do nakreślonej koncepcji – strukturalnego modelu kompetencji informatycznych w zakresie wykorzystywania ICT – uwzględniającej wśród wyliczanych kompetencji instrumentalnych, w obszarze inżynieryjno-technicznym, punkt zwracający uwagę na „nowe trendy w rozwoju ICT” (Baron-Polańczyk, 2011, s. 84-92).

Badania kompetencji informacyjnych uczniów w zakresie wykorzystywania ICT zostały osadzone w procedurze diagnostycznej (Gnitecki, 1996, s. 105; Skulicz, 2010, s. 221-225), gdzie zastosowano metodę sondażu diagnostycznego (Babbie, 2004, s. 268; Nowak, 2007, s. 47) oraz dwie techniki: 1) ankietę ukierunkowaną kwestionariuszem pytań (Pilch, Bauman, 2001, s. 96); 2) wywiad otwarty ukierunkowany dyspozycjami do rozmowy indywidualnej (Pilch, Bauman, 2001, s. 91, 92; Łobocki, 2009, s. 3; Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 249, 612). W procedurach badawczych zastosowano, oprócz badań ilościowych, postępowanie i techniki włączające elementy analizy i wyjaśniania jakościowego z ilościowymi. Triangulacja stworzyła szansę pełniejszego poznania, eliminowania błędów poznawczych oraz ujęcia badanego problemu (z pogranicza edukacji, techniki i informatyki) z dwóch różnych punktów widzenia (Furmanek, 2016, s. 21, 28). Przy opracowaniu wyników badań empirycznych oraz formułowaniu wynikających z nich wniosków niezbędne było posłużenie się także metodami statystycznymi (Juszczak, 2004, s. 91-105). Przeprowadzone obliczenia – z wykorzystaniem testu niezależności chi-kwadrat (Wieczorkowska-Nejtardt, 2003, s. 270-284) oraz współczynnika korelacji Pearsona (Nowaczyk, 1995, s. 98-105) – pozwoliły ustalić związek pomiędzy kompetencjami informacyjnymi uczniów w zakresie wykorzystywania ICT a opinią uczniów i/lub spostrzeżeniami nauczycieli oraz określić czynniki różnicujące badaną klasę zjawisk (to jest odpowiedzieć na zależnościowe problemy szczegółowe).

Badania właściwe (ankietowe) w zielonogórskich szkołach oraz wybranych placówkach województwa lubuskiego i województw ościennych – obejmujące nauczycieli realizujących program różnych przedmiotów nauczania i uczniów na czterech etapach

kształcenia – przeprowadzono w roku szkolnym 2014/2015. Wywiad przeprowadzono z 40 osobami – uczącymi się w Zielonej Górze i miejscowościach okolicznych (w rozmowach udział wzięli uczniowie będący na czterech etapach kształcenia: wybrano po 10 osób z każdego typu placówki). Grupę badawczą (całą próbę) stanowiło **2510 uczniów i 1110 nauczycieli**.

Podjęte rozważania dotyczą obszarów stosowania ICT (drugiego, diagnostycznego, problemu szczegółowego) – częstości korzystania z nowych mediów, co pozwoliło rozpoznać: do jakich celów i zadań dzieci i młodzież przede wszystkim stosują nowoczesną technologię, narzędziowe preferencje, hierarchię ważności stosowanych przez uczniów cyfrowych instrumentów i, co za tym idzie, sfery podejmowanych przez nich działań. Ustalając częstość powszedniego korzystania przez dzieci i młodzież z instrumentów ICT, uwzględniono pięć podstawowych obszarów: 1) gry komputerowe; 2) komunikacja sieciowa; 3) poszukiwanie informacji wg zainteresowań własnych; 4) przygotowywanie się do zajęć lekcyjnych (odrabianie prac domowych); 5) forma spędzania czasu wolnego („marnowanie” czasu). Prezentowane w niniejszym artykule wyniki – dotyczące czwartej sfery działań – stanowią próbę odpowiedzi na pytanie: *Jaka jest częstość (zdaniem uczniów i nauczycieli) korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT w obszarze przygotowywania się do zajęć lekcyjnych (odrabiania prac domowych)?* W nawiązaniu do czwartego (zależnościowego) problemu ustalono w tym obszarze związek pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli oraz czynniki różnicujące ich poglądy na ten temat (szczegółowe analizy i kompleksowe wyniki zawarto w: Baron-Polańczyk, 2018).

Wyniki badań

Na pytanie ustalające do czego dzieci i młodzież przede wszystkim wykorzystują ICT odpowiedziało 2490 (99,2%) badanych uczniów i 1110 (100,0%) nauczycieli. Dla tej grupy policzono i zobrazowano rozkłady częstości korzystania z poszczególnych narzędzi ICT w celu podejmowania konkretnych, uporządkowanych wg ich ważności, działań. W tym zakresie rozpoznano, jaką wagę przywiązują uczniowie do wykorzystania technik komputerowych do realizowania obowiązków szkolnych. Nakreślono obraz korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT w celu przygotowywania się do zajęć lekcyjnych, ze wskazaniem na odrabianie prac domowych. Ustalone dane obejmują opinie uczniów i nauczycieli (tab. 1).

Tab. 1. Częstość korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT w celu przygotowywania się do zajęć lekcyjnych (w opinii uczniów i nauczycieli). Rozkład liczebności według wartości liczbowych i procentowych

| Wykorzystywanie ICT do przygotowywania zajęć lekcyjnych | Poziom istotności (hierarchia ważności) | | | | | | Razem | |
|---|---|----------------------|-------|-------|-------|-----------------------|-------|--------|
| | 0 (brak) | 1 (najważniejszy) | 2 | 3 | 4 | 5 (najmniej ważny) | | |
| Opinia uczniów | | | | | | | | |
| liczebności nominalne | N | 159 | 606 | 489 | 507 | 387 | 342 | 2490 |
| | % | 6,4% | 24,3% | 19,6% | 20,4% | 15,5% | 13,7% | 100,0% |

| | | | | | | | | |
|-----------------------------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| liczebności ważone ^(*) | N | 0 | 606 | 391 | 304 | 155 | 68 | 1525 |
| | % | 0,0% | 39,7% | 25,7% | 20,0% | 10,2% | 4,5% | 100,0% |
| Opinia nauczycieli | | | | | | | | |
| liczebności nominalne | N | 327 | 123 | 31 | 130 | 247 | 252 | 1110 |
| | % | 29,5% | 11,1% | 2,8% | 11,7% | 22,3% | 22,7% | 100,0 |
| liczebności ważone | N | 0 | 123 | 25 | 78 | 99 | 50 | 375 |
| | % | 0,0% | 32,8% | 6,6% | 20,8% | 26,3% | 13,4% | 100,0% |

^(*)W prowadzonych obliczeniach i interpretacjach, ze względu na to, iż skala jest liniowa i pięcioletnia (0 – 5), uzyskanym liczebnością na danym poziomie istotności nadano odpowiednie wagi: poziom 0 = waga 0 i tak dalej; 5 = 0,2; 4 = 0,4; 3 = 0,6; 2 = 0,8; 1 = 1,0.

Opinia uczniów

Stosowanie technik komputerowych w celu przygotowywania się do zajęć lekcyjnych uczniowie uznali za **ważne** podejmowane przez siebie działania w omawianych dziedzinach ICT. Tylko 159 (6,4%) osób nie wybrało w ogóle tej gałęzi stosowania ICT, potwierdzając, że praktycznie nie wykorzystują cyfrowych instrumentów do edukacyjnych celów i szkolnych zadań. Pozostali uczniowie (93,6%, czyli prawie cała zbiorowość) wskazali na jakiś poziom w hierarchii istotności. W uzyskanym obrazie nieznacznie wyróżnia się pierwszy poziom istotności (miejsce pierwsze), które zaznaczyła prawie czwarta część (24,3%) badanych uznających przygotowywanie się do zajęć lekcyjnych za najważniejszy element wykorzystywania ICT. W dalszej kolejności, na poszczególnych poziomach istotności, odnajdujemy niewiele różniące się liczebności, z dość równomierną tendencją spadkową – co szczególnie unaczyniają obliczone wartości ważone, które plasują się w następujący sposób: 25,7% (poziom drugi), 20,0% (poziom trzeci), 10,2% (poziom czwarty), 4,5% (poziom piąty). To znaczy, że różnica ta, określająca spadki liczebności pomiędzy poszczególnymi poziomami wyznaczonymi według nadanych wag, wynosi około 5%. Z kolei biorąc pod uwagę rozkład liczebności nominalnych, co do kolejności uczniowskich wyborów, zauważamy przede wszystkim porównywalne wartości na drugim (19,6%) i trzecim (20,4%) poziomie istotności. Możemy stwierdzić, że co czwarty uczeń wykorzystywanie ICT do wypełniania obowiązków szkolnych i odrabiania prac domowych wybrał albo na drugim miejscu (uważając ten obszar swoich działań za bardzo ważny), albo na miejscu trzecim (oceniając tę aktywność jako ważną). O niezbyt częstym wykorzystywaniu komputera i zasobów sieci w celu przygotowywania się do zajęć lekcyjnych mówi 387 (15,5%) uczniów, którzy tym sposobem deklarują, że ten obszar prac jest dla nich mało ważny (czwarty poziom istotności). I niewiele mniej, 342 (13,7%) dzieci i młodzieży, przygotowywaniu się do zajęć lekcyjnych za pośrednictwem narzędzi ICT nadało najmniejszą wagę (poziom piąty), traktując tę sferę czynności jako najmniej istotną w codziennym życiu.

Uzyskane wyniki dowodzą również tego, że prace podejmowane przez uczniów w zakresie wypełniania obowiązków szkolnych – związanych z przygotowywaniem się do zajęć lekcyjnych, odrabianiem zadań domowych – są dla badanych ważne i zajmują istotne miejsce w hierarchii powszednich działań (por. Hallada, 2017, s. 259-260). Dzieci i młodzież wysoko cenią edukacyjną użyteczność ICT, a nowoczesną technologię postrzegają jako ich

zwyczajne narzędzie pracy, środek do realizacji celów i zadań wynikających z uczniowskich powinności, w tym głównie, jak sami mówią, do „odrabiania lekcji” czy „zadań domowych”. Zauważono to już wcześniej, w rozważaniach dotyczących uczniowskich powodów wykorzystywania ICT, gdzie kategoria „odrabianie lekcji – zadania domowe” uplasowała się na dość wysokim (piątym) miejscu częstości występowania (Baron-Polańczyk, 2018). Tak więc, uczniowie nadają dużą wagę własnej pracy (uczeniu się i zdobywaniu wiedzy) oraz optymalizowaniu zadań szkolnych. Często stosują ICT jako środek ułatwiający i usprawniający przygotowywanie się do zajęć lekcyjnych i odrabianie prac domowych, szczególnie tych „trudnych” (problemowych) i wymagających, ich zdaniem, (niestety!) „ściągnięcia” z bogatych zasobów sieci.

W celu szerszego spojrzenia na obszary stosowania ICT przez dzieci i młodzież zwrócono uwagę na czynniki różnicujące badane zjawisko. Wśród zmiennych różnicujących wyróżniono: płeć, typ placówki oświatowej (etap kształcenia) i miejsce (środowisko) nauki dzieci i młodzieży (dane socjometryczne uczniów). Założone zmienne różnicujące zostały poddane analizie statystycznej, w której wykorzystano test niezależności chi-kwadrat Pearsona (Zaczyński, 1997, s. 37-40; Greń 1982, s. 130-134). Dzięki tej metodzie udzielono odpowiedzi na pytanie o to, czy rozpatrywane zmienne w sposób istotny różnicują badaną klasę zjawisk. Uzyskane wyniki, według opinii uczniów, zestawiono w tab. 2.

Tab. 2. Korzystanie przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT w obszarze zajęć lekcyjnych w funkcji czynników różnicujących (w opinii uczniów). Wyniki TEST.CHI

| Wyniki TEST.CHI | | |
|---|--|--|
| Obszar korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT: przygotowywanie się do zajęć lekcyjnych (odrabianie prac domowych) | | |
| Czynniki różnicujące (dane socjometryczne uczniów) | | |
| Płeć | Typ placówki oświatowej (etap kształcenia) | Miejsce (środowisko) nauki |
| $\chi^2 = 131,17 > \chi^2_{(\alpha=0,01; df=5)} = 15,09$ $p = 1,34585E-26$ H₀ odrzucona | $\chi^2 = 144,96 > \chi^2_{(\alpha=0,01; df=15)} = 30,58$ $p = 2,40736E-23$ H₀ odrzucona | $\chi^2 = 33,27 < \chi^2_{(\alpha=0,01; df=20)} = 37,57$ $p = 0,03148146$ nie ma podstaw odrzucenia H ₀ |

Obliczenia, dokonane na podstawie danych uzyskanych od badanych uczniów, wykazały istotne różnice statystyczne w dwóch przypadkach (na trzy rozpatrywane zależności), a mianowicie pomiędzy częstością korzystania przez dzieci i młodzież z ICT w obszarze przygotowywania się do zajęć lekcyjnych (odrabiania prac domowych) a: (1) płcią; (2) etapem kształcenia uczniów. W trzecim przypadku nie ma podstaw do odrzucenia hipotez H₀, co oznacza, iż założony czynnik, miejsce (środowisko) nauki uczniów, nie różnicuje częstości stosowania przez dzieci i młodzież ICT w obszarze zajęć lekcyjnych.

Ze szczegółowych rozkładów liczebności analizowanego obszaru stosowania ICT przez dzieci i młodzież w funkcji ustalonych zmiennych różnicujących wynika, że:

1. W częstości stosowaniu narzędzi ICT w celu wypełniania obowiązków szkolnych (przygotowywania się do zajęć lekcyjnych, odrabiania zadań domowych) zdecydowanie góruje płeć żeńska. Ewidentna przewaga liczebności dziewcząt uwidacznia się szczególnie na dwóch pierwszych poziomach istotności działań (z największą i bardzo dużą wagą), gdzie na liczbę 671 (53,3%) dziewczyn przypada 424 (34,5%) chłopców. Na podstawie ustalonego rozkładu (obszar: zajęcia lekcyjne – według płci) możemy stwierdzić, że dziewczęta (w porównaniu z chłopcami) o wiele bardziej cenią edukacyjną użyteczność ICT i częściej wykorzystują nowoczesną technologię jako narzędzie pracy, środek do realizacji celów i zadań wynikających z uczniowskich powinności (tab. 3).
2. Uzyskany obraz liczebności (obszar: zajęcia lekcyjne – według etapu kształcenia) jest jednoznaczny w swym przekazie, a mianowicie: im wyższy poziom edukacyjny tym mniejsza częstość stosowania przez uczniów ICT do przygotowywania się do zajęć lekcyjnych. Widoczna jest tu ogólna tendencja spadkowa. Już na przykładzie przebiegu pierwszego poziomu istotności daje się łatwo zauważyć, jak największa waga, nadawana tej sferze działań, na początkowych etapach edukacyjnych – w liczbie: 105 (28,3%) głosów dzieci nauczania początkowego i 242 (33,4%) wskazań uczniów szkoły podstawowej – na kolejnych, wyższych latach nauki wyraźnie spada i wynosi: 130 (17,4%) ocen gimnazjalistów i 129 (19,9%) wyliczeń uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Cieszyć jednak może, że na najwyższym poziomie rozwoju daje się zauważyć niewielki wzrost zainteresowania zajęciami lekcyjnymi (tab. 4).

Tab. 3. Korzystanie przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT w obszarze przygotowywanie się do zajęć lekcyjnych (odrabianiepracadomowych) w funkcji płci.Rozkład liczebności według wartości liczbowych i procentowych

| Płeć uczniów | Poziom istotności (hierarchia ważności) Korzystanie przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT w obszarze zajęć lekcyjnych | | | | | | | | | | | | Razem | |
|--------------|---|-----|----------------------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----------------------|------|-------|-------|
| | 0 (brak) | | 1 (najważniejszy) | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 (najmniej ważny) | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Dziewczęta | 61 | 4,8 | 375 | 29,8 | 296 | 23,5 | 269 | 21,3 | 151 | 12,0 | 108 | 8,6 | 1260 | 100,0 |
| Chłopcy | 98 | 8,0 | 231 | 18,8 | 193 | 15,7 | 238 | 19,3 | 236 | 19,2 | 234 | 19,0 | 1230 | 100,0 |
| Razem | 159 | 6,4 | 606 | 24,3 | 489 | 19,6 | 507 | 20,4 | 387 | 15,5 | 342 | 13,7 | 2490 | 100,0 |

Tab. 4. Korzystanie przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT w obszarze przygotowywania się do zajęć lekcyjnych (odrabianie prac domowych) w funkcji typu placówki oświatowej (etapu kształcenia). Rozkład liczebności według wartości liczbowych i procentowych

| Etap kształcenia uczniów | Poziom istotności (hierarchia ważności) Korzystanie przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT w obszarze zajęć lekcyjnych | | | | | | | | | | | | Razem | |
|--------------------------|---|------|----------------------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----------------------|------|-------|-------|
| | 0 (brak) | | 1 (najważniejszy) | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 (najmniej ważny) | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Nauczanie zintegrowane | 52 | 14,0 | 105 | 28,3 | 61 | 16,4 | 71 | 19,1 | 55 | 14,8 | 27 | 7,3 | 371 | 100,0 |
| Szkoła podstawowa | 54 | 7,4 | 242 | 33,4 | 126 | 17,4 | 103 | 14,2 | 109 | 15,0 | 91 | 12,6 | 725 | 100,0 |
| Gimnazjum | 33 | 4,4 | 130 | 17,4 | 164 | 22,0 | 182 | 24,4 | 122 | 16,3 | 116 | 15,5 | 747 | 100,0 |
| Szkoła ponadgimnazjalna | 20 | 3,1 | 129 | 19,9 | 138 | 21,3 | 151 | 23,3 | 101 | 15,6 | 108 | 16,7 | 647 | 100,0 |
| Razem | 159 | 6,4 | 606 | 24,3 | 489 | 19,6 | 507 | 20,4 | 387 | 15,5 | 342 | 13,7 | 2490 | 100,0 |

Opinia nauczycieli

Ustalony ocenami nauczycieli rozkład częstości korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT w celu przygotowywania się do zajęć lekcyjnych (odrabiania prac domowych) przebiega nieregularnie, z widoczną tendencją (poczynając od drugiego poziomu) wzrostową, przypominając kształt „odwróconej” krzywej Gaussa. Nauczyciele stoją na stanowisku, że ich uczniowie, wśród różnorodnych aktywności w cyberprzestrzeni, najrzadziej wykorzystują nowe media, aby uczyć się i odrabiać zadania domowe. Są przekonani, że dla młodego pokolenia wspomaganie się ICT w celu przygotowywania się do zajęć lekcyjnych jest najmniej ważną działalnością. Prawie trzecia część (29,5%) nauczycieli w ogóle nie zaznaczyła tego obszaru uczniowskich zachowań (poziom zerowy), uznając tym sposobem, że są nieistotne, zaś dzieci i młodzież na co dzień nie starają się stosować ICT do wypełniania szkolnych obowiązkowych zadań. Byli i tacy – niewielka grupa licząca 123 (11,1%) biorących udział w badaniu nauczycieli – którzy twierdzą, że ICT jest najważniejszym dla ucznia narzędziem wspomagającym ich w odrabianiu zadań szkolnych (pierwszy poziom istotności). Prawie taka sama liczba (11,7%), czyli więcej niż dziesiąta część respondentów, zaznaczyła trzeci poziom istotności. Nauczyciele ci sadzą, że ich wychowankowie często stosują nowe media, aby zdobywać informacje niezbędne do wykonania zadań domowych, a prace te są dla nich ważne. Najmniejsza liczba, zaledwie 31 (2,8%) osób, zaznaczyła drugi poziom istotności, nadając tym sposobem bardzo dużą wagę uczniowskim zajęciom związanym z wypełnianiem szkolnych obowiązków. W omawianym rozkładzie, prezentującym opinie nauczycieli na temat hierarchii ważności podejmowanych przez uczniów działań na rzecz wykorzystywania ICT dla realizacji obowiązkowych prac i zadań szkolnych, szczególnie wyróżniają się dwie ostatnie kolumny (najniższe poziomy istotności). Ich liczebności są najwyższe i porównywalne: odpowiednio 247 (22,3%) dla poziomu czwartego i 252 (22,7%) dla poziomu piątego. Oznacza to, że

średnio co czwarty nauczyciel albo utrzymuje, że uczniowie rzadko stosują ICT do odrabiania lekcji (a ten rodzaj zajęć jest dla nich mało istotny), albo uważa, że dzieci i młodzież funkcjonując w cyfrowym świecie najrzadziej wykorzystują jego zasoby do wypełniania szkolnych obowiązków (poczytując ten obszar aktywności jako najmniej istotny w hierarchii ważności).

Opinia nauczycieli na temat aktywności uczniów na polu użytkowania ICT w celu uczenia się i wykonywania szkolnych zadań, rysuje się wyraźnie i jednoznacznie. Nauczyciele są przekonani, że ich wychowankowie – mimo iż wykazują się aktywnością w świecie nowych mediów – przywiązują najmniejszą wagę do wypełniania, za ich pośrednictwem, obowiązkowych prac i zadań edukacyjnych. Świadczą o tym ustalone dane, ujmujące rzecz całościowo, według których prawie połowa (45,0%) nauczycieli analizowany obszar uczniowskiej działalności określa jako mało bądź najmniej dla nich istotny, a prawie trzecia część (29,3%) badanych jako nieistotny (nieważny) – co razem stanowi pokazny wynik (74,3%), dookreślający pogląd większości.

Analizując zdanie nauczycieli na temat tego obszaru stosowania ICT przez dzieci i młodzież, zwrócono uwagę na czynniki różnicujące badane zjawisko. Wśród zmiennych różnicujących wyróżniono: płeć, typ placówki oświatowej (etap nauczania), miejsce (środowisko) pracy nauczycieli oraz poziom awansu zawodowego (cechy identyfikujące nauczycieli). Założone zmienne różnicujące, podobnie jak wyżej, zostały poddane analizie statystycznej, w której wykorzystano test niezależności chi-kwadrat Pearsona. Tym sposobem udzielono odpowiedzi na pytanie o to, czy rozpatrywane zmienne w sposób istotny różnicują badaną klasę zjawisk. Uzyskane wyniki testu, odnoszącego się do poglądów nauczycieli, prezentuje tab. 5.

Tab. 5. Korzystanie przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT w obszarze zajęć lekcyjnych w funkcji czynników różnicujących (w opinii nauczycieli). Wyniki TEST.CHI

| Wyniki TEST.CHI | | | |
|---|--|--|--|
| Obszar korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT: przygotowywanie się do zajęć lekcyjnych (odrabianie prac domowych) | | | |
| Czynniki różnicujące (dane socjometryczne nauczycieli) | | | |
| Płeć | Typ placówki oświatowej (etap kształcenia) | Miejsce (środowisko) pracy | Poziom awansu zawodowego |
| $\chi^2 = 2,67 < \chi^2_{(\alpha=0,01; df=5)} = 15,09$ $p = 0,750705634$ nie ma podstaw odrzucenia H_0 | $\chi^2 = 20,72 < \chi^2_{(\alpha=0,01; df=15)} = 30,58$ $p = 0,145934074$ nie ma podstaw odrzucenia H_0 | $\chi^2 = 21,42 < \chi^2_{(\alpha=0,01; df=20)} = 37,57$ $p = 0,372725078$ nie ma podstaw odrzucenia H_0 | $\chi^2 = 21,74 < \chi^2_{(\alpha=0,01; df=15)} = 30,58$ $p = 0,114871916$ nie ma podstaw odrzucenia H_0 |

Rachowania, wykonane na bazie danych uzyskanych od badanych nauczycieli, nie wykazały istotnych różnic statystycznych w ani jednym przypadku (na cztery rozpatrywane zależności). Nie ma zatem podstaw do odrzucenia hipotez H_0 , co oznacza, że założone czynniki, czyli: płeć, typ placówki oświatowej (etap kształcenia), miejsce (środowisko) pracy, poziom awansu zawodowego – nie różnicują opinii nauczycieli na temat częstości

stosowania przez dzieci i młodzież ICT w badanym obszarze, tj. przygotowywanie się do zajęć lekcyjnych (odrabianie prac domowych).

Związek korelacyjny pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli

W celu lepszego zobrazowania hierarchii ważności uczniowskich działań uzyskane wyniki z pięciu analizowanych obszarów działań zestawiono razem. Ujęto globalnie dane odnoszące się do wykorzystywania ICT w zakresie gier komputerowych, sieciowej komunikacji, poszukiwania informacji, przygotowywania zajęć lekcyjnych i spędzania czasu wolnego. W ogólnym ujęciu hierarchii ważności, obszar funkcjonowania edukacyjnego uczniowie wybrali na trzecim miejscu – ICT postrzegając przede wszystkim jako narzędzie wspomagające przygotowywanie się do lekcji i optymalizujące odrabianie zadań domowych, środek do realizacji celów i zadań szkolnych (wartość ważona – 1525, waga zero – 159). Z kolei nauczyciele ten obszar edukacyjnej aktywności uczniów wyznaczyli na ostatnim, piątym miejscu (z wartością ważoną – 375 i wagą zero – 327). Zatem nauczyciele utrzymują, że ich uczniowie, egzystując w świecie mediów i sieciowych narzędzi, najrzadziej wykorzystują jego instrumenty i zasoby, aby przygotowywać się do zajęć lekcyjnych i odrabiać zadania domowe. W uzyskanym rozkładzie częstości wyraźnie eksponują się, co do uplasowanych najwyższych liczebności tej kategorii, dwa najniższe poziomy istotności: czwarty i piąty (takich wyborów dokonało razem aż 45% badanych).

Przeprowadzona analiza zebranego materiału empirycznego oraz jej wyniki wskazały na możliwość istnienia pewnego związku pomiędzy badanymi zmiennymi, to jest pomiędzy opinią uczniów a poglądami nauczycieli, co do działań edukacyjnych podejmowanych przez dzieci i młodzież w środowisku ICT. W celu ustalenia tegoż związku, stanowiącego metodologiczne założenie o charakterze ogólnym w kontekście sformułowanych zależnościowych problemów badawczych, posłużono się także metodami statystycznymi. W obliczeniach siły związku (Lewicki, 1998, s. 107) między dwiema rozpatrywanymi (współwystępującymi) zmiennymi skorzystano ze współczynnika determinacji (r^2) i współczynnika korelacji (r) Pearsona (Ferguson, Takane, 2003, s. 142-143; Juszczak, 2004, s. 166-171).

Według uzyskanych wyników (policzonych wartości współczynników) siła związku pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli w zakresie stosowania ICT przez dzieci i młodzież w obszarze zajęć lekcyjnych wyrażona poprzez:

1) współczynnik determinacji $r^2 = 0,704424888$;

2) współczynnik korelacji $r = -0,839300237$.

Obliczony współczynnik korelacji Pearsona przyjął znak ujemny, wskazując na malejącą linię regresji, a korelacja jest ujemna (negatywna) i wyraża przeciwstawne zmiany w obu rozpatrywanych zmiennych (Pilch, Bauman, 2001, s. 133). Wartość ujemna świadczy, że samoocena uczniów – w odniesieniu do analizowanej kategorii obszaru korzystania z ICT – maleje w miarę wzrostu nauczycielskich sądów w tym zakresie. Należy podkreślić, że uzyskane dane do obliczania korelacji, w podjętych badaniach (o charakterze przeglądowym), pozwalają jedynie wykryć współwystępowanie wartości zmiennych.

Wartości te mogą występować ze sobą, mimo że jedna nie jest przyczyną drugiej (Konarzewski, 2000, s.193). Wyjaśniając siłę związku pomiędzy analizowanymi zmiennymi, na podstawie uzyskanej wartości współczynnika determinacji r^2 (wynoszącego w przybliżeniu 0,70), można stwierdzić, że 70% zmienności jednej zmiennej daje się przewidzieć na podstawie zmienności drugiej zmiennej. A więc 70% zmienności przekonań uczniów na temat poziomu istotności stosowania ICT w celu wypełniania szkolnych obowiązków i zadań domowych daje się przewidzieć na podstawie zmienności poglądów nauczycieli dotyczących tego obszaru aktywności dzieci i młodzieży.

Dokonując interpretacji (określając stopień zależności) uzyskanej wartości współczynnika korelacji Pearsona (w przybliżeniu $r = -0,84$), według Joya Paula Guilforda (1964, s. 157), można stwierdzić, że związek korelacyjny pomiędzy opinią uczniów a poglądami nauczycieli jest wysoki. Z kolei korzystając z tabeli interpretacyjnej współczynnika korelacji dla wartości r w przedziale $<0; 1>$ prezentowanej przez Andrzeja Góralskiego (1987, s. 38), omawianą siłę korelacji można określić nawet jako **bardzo wysoką**. Takim mianem – korelacja wysoka bądź bardzo wysoka – możemy opatrzyć badany związek korelacyjny policzony dla ustalonych poziomów istotności (hierarchii ważności) działań podejmowanych przez dzieci i młodzież na rzecz stosowania ICT w obszarze zajęć lekcyjnych (nakreślonych opinią uczniów i nauczycieli).

Interpretacja i dyskusja

W aspekcie licznych edukacyjnych zastosowań ICT wymienia się wspomaganie procesu nauczania-uczenia się, wskazując na wielką dydaktyczną użyteczność komputerów. W polu szkolnych zadań spoczywających na uczniu leży nie tylko uczestniczenie w planowo zorganizowanych zajęciach lekcyjnych, ale i wcześniejsze przygotowanie się do nich. Pracę domową (naukę własną) definiuje się jako formę obowiązkowych, wykonywanych zwykle w domu, zajęć szkolnych uczniów. Praca domowa ma na celu rozszerzenie, pogłębienie i utrwalenie wiadomości i umiejętności zdobytych na zajęciach dydaktycznych, a także wdrożenie do samodzielności w posługiwaniu się wiedzą, zbieraniu informacji, dokonywaniu obserwacji, rozwiązywaniu zagadnień oraz pisemnym ich opracowywaniu (Okoń, 2001, s. 311). W kontekście nauki domowej w modernizującym się systemie kształcenia, wyróżniane są jej funkcje, takie jak: opanowanie, w wyniku samodzielnej pracy, określonych wiadomości, które stanowią podstawę do opracowania w szkole nowych zagadnień; utrwalenie materiału opracowanego na lekcji; kształtowanie umiejętności i nawyków poprzez samodzielne ćwiczenia; rozwijanie samodzielności myślenia i działania poprzez wykonywanie zindywidualizowanych zadań teoretycznych i praktycznych w zakresie wykraczającym poza materiał programowy (Kupisiewicz, 1996, s. 196). Według większości pedagogów praca domowa powinna spełniać następujące zadania: 1) dydaktyczne – opanowanie nowego materiału; utrwalenie przyswojonego materiału; kształtowanie umiejętności i nawyków; rozwijanie samodzielności w działaniu i myśleniu; 2) wychowawcze – kształtowanie woli i charakteru; rozwijanie systematyczności i dokładności; rozwijanie inicjatywy i pomysłowości; wzmocnienie wiary we własne siły; kształtowanie właściwego stosunku do pracy i ludzi (Kowolik, 2006, s. 189-190). Zadawanie prac domowych może także służyć rozwijaniu umiejętności krytycznego

myślenia i przetwarzania informacji, a z perspektywy długoterminowych korzyści, wyrobieniu i wzmocnieniu nawyku uczenia się oraz samodyscypliny i lepszej organizacji czasu. Wśród licznych argumentów (potwierdzonych badaniami) za zadawaniem prac domowych wylicza się również możliwie większą niezależność w rozwiązywaniu problemów, przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej, wyrabianie poczucia odpowiedzialności i umiejętności zarządzania zadaniami oraz rozwijanie uczniowskiej motywacji (Jarnutowska, Grygiel, 2015, s. 96).

Nie brakuje też wyliczeń negatywnych efektów związanych z zadaniami domowymi. W grupie przeciwników prac domowych odnajdujemy takie argumenty jak: znudzenie (brak zainteresowania) szkolnym materiałem, fizyczne i emocjonalne zmęczenie oraz ograniczanie czasu poświęcanego na odpoczynek, aktywności pozaszkolne, rozwijanie własnych zainteresowań, czy spotkania z rodziną i przyjaciółmi. Prace domowe mogą być także przyczyną nieporozumień i konfliktów w rodzinie, ponieważ rodzice często ingerują w odrabianie lekcji, wywierając presję na poprawne ich wykonanie oraz próbują wdrażać znane sobie sposoby rozwiązania, które mogą być sprzeczne z nauczaniem na lekcjach. Zaznacza się też, że prace domowe mogą stanowić tzw. „czarną dziurę” w procesie szkolnego nauczania, ponieważ nauczyciele nie są w stanie kontrolować tego procesu – nie mają wglądu w to, czy uczniowie odrabiają zadania samodzielnie, czy korzystają z pomocy rodziców, internetowych zasobów lub przepisują gotowe rozwiązania od rówieśników. Prace domowe mogą stanowić także niemałe obciążenie dla uczniów z mniej zamożnych rodzin. Rodzice mogą nie być w stanie np.: zorganizować dzieciom spokojnego (bezpiecznego i ergonomicznego) miejsca do nauki, udzielić im pomocy, wsparcia czy zapewnić potrzebnych zasobów, ze względu na niewielki budżet, liczne obowiązki związane z pracą, czy braki w wykształceniu. Tym samym zadania domowe mogą stanowić przyczynę powiększania się różnic między uczniami o różnym statusie społecznym i ekonomicznym (Jarnutowska, Grygiel, 2015, s. 96-97; Warchala, 2015).

Tak więc, zadania domowe (w świetle licznych wyliczanych pozytywnych i negatywnych efektów) dalej stanowią istotny element pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły, z założenia doskonalący techniki uczenia się oraz przygotowujący do samokształcenia i rozwijania zainteresowań. Sama nauka domowa zajmuje znaczące miejsce w budżecie czasu ucznia. W Polsce nauczyciele zadają prace domowe na każdej lub większości lekcji. Na przykład (według badań Instytutu Badań Edukacyjnych – deklaracji nauczycieli i uczniów) przeciętny czas przeznaczony na wykonanie pracy domowej wynosi pół godziny z języka polskiego i tyle samo z matematyki. Oznacza to, że tylko na zadania z tych dwóch przedmiotów uczeń w ciągu tygodnia poświęcić musi ok. 4-5 godzin. To tyle, ile wynosi średnia OECD wśród piętnastolatków biorących udział w badaniu PISA 2012 dla zadań domowych ze wszystkich przedmiotów i więcej niż optymalna efektywna wartość szacowana dla dzieci w tym wieku (Jarnutowska, Grygiel, 2015, s. 107-108). I to m.in. z tego względu, w narzędziach ICT uczniowie mogą odnaleźć (i w praktyce odnajdują – zob. Tanaś i in., 2017, s. 42) wsparcie w wypełnianiu szkolnych obowiązków – instrumentalną pomoc w przygotowywaniu się do zajęć lekcyjnych, szczególnie w obszarze samodzielnego poszukiwania nowej wiedzy. Jest to wsparcie godne uwagi, szczególnie w sytuacji nadmiernego obciążania dzieci i młodzieży pracami domowymi – co zaznacza m.in. Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak, pisząc: „Uczniowie są przemęczeni, zniechęceni do zajęć

szkolnych, nie mają możliwości odpoczynku oraz szans na realizowanie i rozwijanie pasji. Nauczyciel zadający obszerną pracę domową zwykle nie wie o pracach zadawanych z innych przedmiotów, czego efektem jest wielogodzinne spędzanie czasu przeznaczonego na odpoczynek, na nauce – nawet do późnych godzin wieczornych” (*Pismo...*, 2017). Może zatem „czas zrozumieć, że w dobie internetu staroświecka praca domowa to przeżytek” (Warchała, 2015), zwracając większą uwagę na techniki komputerowe, oferujące dziś szeroką gamę narzędzi kognitywnych, znacznie ułatwiających i wzbogacających proces uczenia się. Problem nabiera istotnego znaczenia w odniesieniu do ustaleń, że dla 60% młodych osób (w wieku 14-18 lat) internet jest głównym źródłem informacji przy nauce i odrabianiu prac domowych. Z kolei 72% badanych zadeklarowało, że nauka bez Internetu byłaby dla nich dużo trudniejsza (*Kompetencje...*, 2017, 2018). Zatem przygotowywanie się do zajęć lekcyjnych za pośrednictwem ICT to wymóg czasów, naturalny i oczywisty sposób wypełniania szkolnych obowiązków.

Podsumowanie

Analiza literatury przedmiotu i zgromadzonego materiału empirycznego (dotyczącego 2490 uczniów i 1110 nauczycieli) oraz zastosowane metody i techniki badawcze, w tym obliczenia z wykorzystaniem metod statystycznych, pozwalają na następujące konkluzje:

1. Na podstawie rozkładu częstości korzystania przez dzieci i młodzież z narzędzi ICT, w pięciu obszarach podejmowanych działań, ustalono (według kolejności uczniowskich i nauczycielskich wyborów) ich zagregowaną hierarchię ważności, zgodnie z którą przygotowywaniu się do zajęć lekcyjnych:
 - uczniowie nadali dużą wagę (miejsce trzecie). Dzieci i młodzież, wybierając obszar funkcjonowania edukacyjnego na trzecim miejscu, ICT postrzegają przede wszystkim jako ważne (i często stosowane) narzędzie wspomagające przygotowywanie się do lekcji i optymalizujące odrabianie zadań domowych, środek do realizacji celów i zadań szkolnych (wartość ważona – 1525);
 - nauczyciele nadali najmniejszą wagę (miejsce piąte). Na ostatnim miejscu (z wartością ważoną – 375 i wagą zero – 327) nauczyciele wyznaczyli obszar edukacyjnej aktywności uczniów, utrzymując, że ich uczniowie, egzystując w świecie mediów i sieciowych narzędzi, najrzadziej wykorzystują jego instrumenty i zasoby, aby przygotowywać się do zajęć lekcyjnych i odrabiać zadania domowe.
2. Związek korelacyjny pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli, co do częstości korzystania przez dzieci i młodzież z instrumentów ICT w celu przygotowywania się do zajęć lekcyjnych (odrabiania prac domowych), jest bardzo wysoki ($r \cong -0,84$); korelacja jest ujemna (negatywna) i wyraża przeciwstawne zmiany w obu rozpatrywanych zmiennych; 70% zmienności przekonań uczniów na temat poziomu istotności stosowania nowych mediów w celu wypełniania szkolnych obowiązków i zadań domowych daje się przewidzieć na podstawie zmienności poglądów nauczycieli dotyczących tego obszaru aktywności dzieci i młodzieży ($r^2 \cong 0,70$).

3. Spośród wielu analizowanych czynników różnicujących obliczenia wykazały istotne różnice statystyczne jedynie w dwóch przypadkach – pomiędzy częstością korzystania przez dzieci i młodzież z ICT w obszarze przygotowywania się do zajęć lekcyjnych (odrabiania prac domowych) a: płcią; etapem kształcenia uczniów. Rozstrzygnięto, że:
- dziewczęta (w porównaniu z chłopcami) w hierarchii istotności działań nadają większe wagi, bardziej doceniają i częściej stosują ICT w celu przygotowywania się do zajęć lekcyjnych (odrabiania prac domowych);
 - rozłożenie liczebności w funkcji typu placówki (etapu kształcenia uczniów: nauczania zintegrowanego, szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej) pozwala wyróżnić tendencję spadkową (wraz z poziomem edukacyjnym maleje częstość działań) – im wyższy etap kształcenia tym niższe wagi nadają uczniowie stosowaniu ICT do zajęć lekcyjnych (odrabiania zadań domowych). Na najwyższym poziomie rozwoju daje się jednak zaważyć niewielki wzrost zainteresowania zajęciami lekcyjnymi.

W kontekście uzyskanych rezultatów należy zaznaczyć, że praca domowa ucznia, związana z przygotowaniem się do zajęć lekcyjnych, może być usprawniona dzięki planowaniu i realizowaniu jej za pomocą narzędzi i metod ICT. Tu ważna jest infrastruktura teleinformatyczna – konfiguracje sprzętowe komputerów, oprogramowanie, osprzęt multimedialny, dostęp do komputera i internetu – konstruuje okoliczności, w których uczeń podejmuje działania na rzecz stosowania ICT w praktyce odrabiania prac domowych. Istotne są także czynności przygotowawcze, obejmujące sferę organizacyjną i merytoryczną stosowania technik komputerowych, ponieważ warunkują one efektywność procesu uczenia się. Pewna trudność może tkwić w tym, że w domu uczeń podejmuje pracę zwykle z własnej inicjatywy. Sam organizuje sobie czas i miejsce pracy, niezbędne narzędzia i materiały, dobiera daną metodę uczenia się oraz przez samokontrolę i samoocenę sprawdza i ocenia jej wyniki. Czy i na ile skutecznie, w realizowaniu powierzonych szkolnych zadań, wykorzystane zostaną cyfrowe instrumenty zależy od samego ucznia – od reprezentowanego przez niego poziomu kompetencji informacyjnych w zakresie stosowania ICT. I tu rodzi się pytanie: w jakim zakresie może liczyć na zrozumienie i wsparcie (w sferze potrzeb, oczekiwań i aspiracji) ze strony nauczyciela?

Badania (ustalające związek korelacyjny) zwracają uwagę (niestety) na znaczący rozdźwięk między opinią uczniów a przekonaniem nauczycieli, co do obszaru zastosowania ICT w wypełnianiu obowiązków szkolnych. Analiza wyników badań uwiarygodniła niemal zupełnie odmienne poglądy na ten temat (o czym świadczy stwierdzona korelacja ujemna o bardzo wysokim stopniu) oraz ujawniła niepokojące „odseparowanie” świata dzieci i młodzieży („My”) od świata nauczycieli („Oni”). Uwzględniając rozpoznanie empiryczne co do różnic w poglądach uczniów i nauczycieli oraz edukacyjne wskazania idei konstruktywizmu i wynikające z niej wnioski dla praktyki, można mieć pewne wątpliwości, czy badani nauczyciele są „konstruktywistyczni” na miarę ery ICT.

Przypisy

¹ Praca napisana na podstawie autorskiej monografii naukowej „My i Oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT” (w druku), stanowiącej kontynuację badań podjętych w opracowaniu „Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT” (2011).

Literatura

- Babbie E. (2004): *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. Betkiewicz i in. PWN. Warszawa
- Baron-Polańczyk E. (2011): *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*. Oficyna Wyd. UZ. Zielona Góra
- Bauman Z. (1995): *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*. Przeł. J. Bauman. PWN. Warszawa
- Bauman Z. (2011): *Kultura w płynnej nowoczesności*. Wyd. Agora. Warszawa
- Dróżka W. (2010): *Trangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*. W: S. Palka (red.). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. GWP. Gdańsk
- Ferguson G.A., Takane Y. (2003): *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Przeł. M. Zagrodzki. PWN. Warszawa
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D. (2001): *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przeł. E. Hornowska. Wyd. Zysk i S-ka. Poznań
- Furmanek W. (2016): *Metodologiczne trudności badań z pogranicza edukacji, techniki i informatyki*. „Edukacja – Technika – Informatyka”. nr 4
- Gołębiak B.D. (2004): *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. t. 2. PWN. Warszawa
- Góralski A. (1987): *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*. PWN. Warszawa
- Greń J. (1982): *Statystyka matematyczna. Modele i zadania*. PWN. Warszawa
- Guilford J.G. (1964): *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Przeł. J. Wojtyniak. Wyd. P.W.E. Warszawa
- Hallada M. (2017): *Wykorzystanie komputera przez uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej w uczeniu się – sprawozdanie z badań sondażowych*. „Edukacja – Technika – Informatyka”. nr 3(21)
- Jarnutowska E., Grygiel P. (2015): *O pracach domowych – czyli czy więcej znaczy lepiej?* W: R. Dolata i in. *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV-VI*. Wyd. IBE. Warszawa
- Juszczak S. (2004): *Statystyka dla pedagogów*. Wyd. A. Marszałek. Toruń
- Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce* (2017): Badania zrealizowane przez TNS Polska na zlecenie Orange Polska. W: *W sieci przeciętny polski nastolatek spędza 2,5 h dziennie*. wPolityce.pl. <http://wpolityce.pl/polityka/166396-w-sieci-przecietny-polski-nastolatek-spedza-25-h-dziennie> [24.01.2017]
- Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce* (2018): Uzależnienia Behavioralne. <http://www.uzalezneniابهawioralne.pl/raporty-z-badan/kompetencje-cyfrowe-mlodziezy-w-polsce/> [13.02.2018]
- Konarzewski K. (2000): *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. WSiP. Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (1996): *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Wyd. „BGW”. Warszawa
- Kwieciński Z. (2004): *Przedmowa*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. t. 1. PWN. Warszawa
- Levinson P. (2010): *Nowe nowe media*. Przeł. M. Zawadzka. Wyd. WAM. Kraków
- Lewicki C. (1998): *Zbiór zadań ze statystyki dla pedagogów*. Wyd. Oświatowe Fosze. Rzeszów
- Łobocki M. (2009): *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Wyd. „Impuls”. Kraków
- Melosik Z. (2004): *Pedagogika postmodernizmu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. t. 1. PWN. Warszawa
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2010): *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Wyd. „Impuls”. Kraków
- Nowaczyk C. (1995): *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*. Wyd. „AVIS”. Jelenia Góra
- Nowak S. (2007): *Metodologia badań społecznych*. PWN. Warszawa
- Nowosad I. (2017): *Kultura szkoły versus klimat szkoły*. „Kultura i Edukacja” 2018. nr 1(119)
- Nowosad I. (2017): *Rozwój i główne nurty badań w badaniach efektywności szkoły*. „Studia Edukacyjne”. nr 47
- Okoń W. (2001): *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. „Żak”. Warszawa
- Pilch T. (2010): *Strategia badań ilościowych*. W: S. Palka (red.). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. GWP. Gdańsk
- Pilch T., Bauman T. (2001): *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. „Żak”. Warszawa
- Pismo Marka Michałaka (Rzecznika Praw Dziecka) adresowane do Anny Zalewskiej (Ministra Edukacji Narodowej), z dn. 22.03.2017, 28w.422.4.2017.KD. http://brpd.gov.pl/sites/default/files/wyst_2017_03_22_men.pdf [27.03.2017]
- Rasfeld M., Breidenbach S. (2015): *Budząca się szkoła*. Przeł. E. Skowrońska. Wyd. Dobra Literatura. Słupsk
- Rubacha K. (2008): *Metodologia badań nad edukacją*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne. Warszawa
- Schön D.A. (1987): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books. New York

- Siemieniecki B. (2007): *Konstrukttywizm w edukacji wspieranej mediami*. W: B. Siemieniecki (red.). *Pedagogika medialna*. t. 1. PWN. Warszawa
- Siemieniecki B. (2013): *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*. Wyd. „Impuls”. Kraków
- Skulicz D. (2010): *Badania opisowe i badania diagnostyczne*. W: S. Palka (red.). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. GWP. Gdańsk
- Szkudlarek T. (2004): *Pedagogika krytyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. t. 1. PWN. Warszawa
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (2009): *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Wyd. „Impuls”. Kraków
- Tanaś M. i in. (2017): *Raport z badania. Nastolatki 3.0*. Wyd. NASK. Warszawa
- Warchala M. (2015): *Instytut Badań Edukacyjnych: Zadawanie prac domowych szkodzi*. Wyborcza.pl. 18.11.2015. <http://katowice.wyborcza.pl/katowice/1,35063,19203414,instytut-badan-edukacyjnych-zadawanie-prac-domowych-szkodzi.html> [02.06.2018]
- Wieczorkowska-Nejtardt G. (2003): *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*. Scholar. Warszawa
- Witkowski L. (1995): *W stronę ponowoczesnej teorii i praktyki edukacji (inspiracje Baumanowskie)*. W: A. Zeidler-Janiszewska (red.). *Trudna ponowoczesność. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Wyd. Fundacji Humaniora. Poznań
- Zaczyński W.P. (1997): *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*. Wyd. „Żak”. Warszawa

Przygotowywanie się do zajęć lekcyjnych w hierarchii ważności działań dzieci i młodzieży w świecie ICT – w opinii uczniów i nauczycieli (raport z badań)

W artykule zaprezentowano fragment badań diagnostyczno-korelacyjnych o charakterze ilościowo-jakościowym, ustalających kompetencje informacyjne uczniów w zakresie wykorzystywania metod i narzędzi ICT w kontekście nowych trendów technologicznych i towarzyszących im przemian cywilizacyjnym. Rozważane zagadnienia poszukują odpowiedzi na pytanie określające częstość korzystania przez dzieci i młodzież z ICT (hierarchię ważności działań) w obszarze przygotowywania się do zajęć lekcyjnych (odrabiania prac domowych). Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego (ankietę i wywiad) oraz metody statystyczne. Grupa badawcza składała się 2510 uczniów i 1110 nauczycieli. Podczas analizy wyników badań ustalono, że: 1) według zagregowanej hierarchii ważności działań zajęciom lekcyjnym uczniowie nadali dużą wagę (miejsce trzecie), a nauczyciele najmniejszą wagę (miejsce piąte, ostatnie); 2) istnieje wyraźny związek (korelacja: bardzo wysoka, ujemna, odwrotna – $r \cong - 0,84$) pomiędzy opinią uczniów a spostrzeżeniami nauczycieli, co do częstości korzystania przez dzieci i młodzież z instrumentów ICT w celu przygotowywania się do zajęć lekcyjnych; 3) obliczenia czynników różnicujących wykazały istotne różnice statystyczne jedynie w dwóch przypadkach – pomiędzy częstością korzystania przez dzieci i młodzież z ICT w obszarze przygotowania do zajęć lekcyjnych a: płcią; oraz: etapem kształcenia uczniów; 4) zauważalny jest znaczący rozdźwięk między opinią uczniów a nauczycieli, niepokojące „odseparowanie” świata dzieci i młodzieży („My”) od świata nauczycieli („Oni”).

Słowa kluczowe: pedagogika medialna, badania diagnostyczno-korelacyjne, kompetencje informacyjne uczniów, wykorzystywanie metod i narzędzi ICT, zajęcia lekcyjne/prace domowe.

Preparing for classes in the hierarchy of importance of children and youth activities in the ICT world – in the opinion of students and teachers (research report)

The article presents a fragment of quantitative-qualitative diagnostic and correlation research, determining the students' information competences in the use of ICT methods and tools in the context of new technological trends and accompanying civilization changes. The considered issues seek answers to the question determining the frequency of ICT use by children and youths (hierarchy of importance of activities) in the area of preparing for classes (doing homework). The diagnostic survey method (questionnaire and interview) and statistical methods were used. 2510 students and 1110 teachers were examined, and it was established that: 1) according to the aggregated hierarchy of importance of activities, pupils gave a lot of weight to the class activities (third place) when teachers the least weight (fifth place – the last one; 2) there is a clear relationship (correlation: very high, negative, inverse– $r \cong -0,84$) between the students' opinion and teachers' perceptions about the frequency of use by children and young people of ICT instruments in order to prepare for classes; 3) calculations of differentiating factors showed significant statistical differences only in two cases – between the frequency of ICT use by children and youths in the preparing for classes area and: gender; students' stage of education; 4) there is a significant discrepancy between the opinions of students and teachers, disturbing “separation” of the world of children and youth (“Us”) from the world of teachers (“Them”).

Keywords: media pedagogy, diagnostic and correlative research, students' information competences, using of ICT methods and tools, classes/homework

Beata Jakimiuk

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

WYBRANE CZYNNIKI KSZTAŁTUJĄCE SATYSFAKCJĘ Z PRACY NAUCZYCIELA

Wstęp

Nauczyciele wykonują pracę, która ma ogromne znaczenie dla całego społeczeństwa. Warunkiem pozytywnych rezultatów pracy nauczyciela jest jego zaangażowanie, powiązane z odczuwaniem satysfakcji zawodowej. Trudno wyobrazić sobie dobrego nauczyciela, który nie lubi swojej pracy i nie jest z niej zadowolony. Problematyka satysfakcji z pracy nauczycieli jest więc istotnym zagadnieniem, które warto analizować w różnych aspektach, z uwzględnieniem wielorakich czynników i specyfiki pracy nauczyciela. Odczuwanie satysfakcji z pracy ma charakter indywidualny, zatem przy badaniach tego zjawiska warto poznać osobiste doświadczenia nauczycieli w tym zakresie. Umożliwia to zrozumienie nauczycieli, ich sposobu postrzegania i wyjaśniania satysfakcji związanej z wykonywaniem zadań zawodowych oraz wyodrębnienie czynników, które sprawiają, że nauczyciele są zadowoleni ze swojej pracy.

W artykule podjęto problematykę satysfakcji z pracy nauczycieli, w tym zagadnienia teoretyczne stanowiące podstawę przeprowadzonych badań, a także zaprezentowano założenia badań oraz analizę otrzymanych wyników.

Pojęcie satysfakcji z pracy

Satysfakcja z pracy odnosi się do nastawienia człowieka do wykonywanych przez niego obowiązków zawodowych. Można ją opisać jako uczuciową reakcję *przyjemności lub przykrości, doznawaną w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji oraz ról* (Bańka, 2000, s. 329), która przejawia się w pozytywnych lub negatywnych uczuciach i postawach wobec obowiązków zawodowych (Schultz, Schultz, 2006). Zadowolenie z pracy pociąga za sobą *przyjemny stan emocjonalny, będący rezultatem oceny swojej pracy i doświadczenia zawodowego* (Locke, 1976, s. 1304), czyli podstawą odczuwania satysfakcji zawodowej jest zarówno poznanie powiązane z oceną, jak i emocje, refleksje i doznawane uczucia. Satysfakcja oznacza taki poziom zadowolenia, na którym wykonywanie pracy daje poczucie sukcesu, radość z rozwoju zawodowego i realizacji ważnych wartości (Bartkowiak, 2009) oraz oznacza pełne identyfikowanie się nauczyciela ze swoim zawodem i miejscem pracy.

Odczuwanie satysfakcji zawodowej jest doznaniem indywidualnym – to, co przynosi satysfakcję i zadowolenie jednemu pracownikowi, dla kogoś innego może być

niewystarczające. Ma to związek z osobistą oceną warunków pracy i osiągniętych efektów, będących konsekwencją posiadania pracy (Schneider, Snyder, 1975). Można stąd wnioskować, że satysfakcja zawodowa ma związek z indywidualną percepcją bilansu wykonywanej pracy (włożonego wysiłku oraz rezultatów), który jest postrzegany poprzez osobiste, unikalne uwarunkowania – potrzeby i oczekiwania, przyjęte wartości i zajmowane postawy. Satysfakcja zawodowa odnosi się do wewnętrznej oceny korzyści, jakie przynosi wykonywana praca, i przejawia się w zachowaniach zawodowych oraz w reakcjach emocjonalnych i odczuciach dotyczących pracy (Judge i in., 2012). Jest stanem świadomości związanym z indywidualnym postrzeganiem stopnia zaspokajania swoich potrzeb odnoszących się do pracy zawodowej (Evans, 1997), zależy zarówno od oczekiwań zawodowych, jak i od stopnia, w jakim są one realizowane w pracy (Bera, 2008).

Satysfakcja zawodowa jest pewnym stanem, co oznacza, że zadowolenie z pracy nie jest czymś chwilowym, co szybko się zmienia, ale jest stabilne i trwa przez długi okres. Łączy się zarówno z poczuciem spełnienia zawodowego, jak i z warunkami pracy, które stanowią dwa różne, lecz powiązane źródła satysfakcji.

Poczucie satysfakcji z pracy jest więc rezultatem procesu, w którym można wyróżnić trzy następujące po sobie elementy (Jakimiuk, 2017). Pierwszym jest czynnik, który może wywołać odczuwanie satysfakcji. Może on mieć charakter zewnętrzny lub wewnętrzny. Kolejny element to ocena danego czynnika, której efektem jest zakwalifikowanie go jako przynoszącego satysfakcję. Trzecim, ostatnim elementem jest emocjonalno-behawioralna reakcja odczuwania zadowolenia i przyjemności, która pojawia się automatycznie w chwili uznania danego czynnika za przynoszącego satysfakcję.

Satysfakcja z pracy a funkcjonowanie zawodowe nauczyciela

Satysfakcja zawodowa nauczycieli ma związek z poczuciem wykonywania pracy pomocnej dla innych, zawodu z misją społeczną, a także z przekonaniem o swojej szczególnej roli zawodowej (Bajcar i in., 2011). Poczucie misji społecznej w zawodzie wiąże się ze świadomością dużej użyteczności społecznej swojej pracy, zaangażowaniem w wykonywanie obowiązków zawodowych, niewygórowanymi oczekiwaniami dotyczącymi wynagradzania oraz pragnieniem uznania społecznego. Osoby, które utożsamiają swoją pracę z misją społeczną, *to osoby nietraktujące partnera interakcji jako równorzędnego, lecz jako jednostkę zależną, za którą należy być odpowiedzialnym i należy dążyć do polepszenia jej sytuacji, gdyż samodzielnie nie jest ona w stanie osiągnąć pożądanego stanu. Oznacza to wewnętrzne przekonanie, że innym lepiej się żyje dzięki mnie, a relacja odwrotna nie jest niezbędna* (Czerw, Borkowska, 2010, s. 305). Nauczyciele niewątpliwie wykonują zawód z misją społeczną, co wiąże się z przekonaniem o wartości własnej pracy, która jest wykonywana w celu zaspokojenia potrzeb innych, przedkładania ich dobra nad dobro własne, pracy wymagającej poświęceń i wyrzeczeń na rzecz podopiecznych. Badania wykazały pozytywny związek poczucia realizowania misji społecznej w swoim zawodzie z poziomem satysfakcji nie tylko z pracy, lecz także z życia (Bajcar i in., 2011).

W badaniach funkcjonowania osobowościowego nauczycieli (Gaś, 2001) dokonano analizy obrazu siebie nauczycieli o niskim i wysokim poziomie satysfakcji zawodowej, w wyniku czego stwierdzono, że ci pierwsi charakteryzują się niewielkim poziomem wglądu

w mechanizmy własnego funkcjonowania oraz skłonnością do krytycznego opisywania siebie i innych. Są też ostrożni i pesymistycznie nastawieni do życia. W pracy zawodowej są uporządkowani, zdyscyplinowani i systematyczni, ale mają trudności w podejmowaniu decyzji i pełnieniu funkcji kierowniczych. Są też niezadowoleni ze swej sytuacji życiowej. W sferze kontaktów interpersonalnych są przekonani o swojej niskiej atrakcyjności, doświadczają trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z innymi ludźmi, w przeciętnym stopniu potrafią zrozumieć, wspierać i ochraniać drugiego człowieka. W sytuacjach trudnych nie wierzą we własne możliwości, przyjmują wtedy pozycję obronną i poszukują wsparcia u osób znaczących. Nauczyciele, którzy przejawiają niski poziom zadowolenia z pracy, nie są zadowoleni z dotychczasowego rozwoju osobowego, mają też świadomość, że w ich zachowaniu pojawiają się elementy dysfunkcjonalności, w związku z tym koncentrują się na kontroli zachowania. W relacjach z otoczeniem dominuje u nich nastawienie krytyczne, czemu towarzyszy poczucie osamotnienia i odrzucenia oraz sytuacyjna niezaradność i niepewność.

Nauczyciele, którzy przejawiają wysoki poziom satysfakcji zawodowej, mają pozytywny obraz siebie, zależy im na opinii innych, dlatego potrafią wywierać dobre wrażenie na otoczeniu. Cechuje ich też duże poczucie odpowiedzialności, solidność w pracy, wytrwałość, systematyczność i konsekwencja w dążeniu do celu. W relacjach z innymi są życzliwi, otwarci, gotowi do niesienia pomocy i udzielania wsparcia. Jeśli sami znajdują się w trudnej sytuacji, koncentrują się na uniknięciu odrzucenia oraz poszukują wsparcia u osób znaczących. Nauczyciele z wysokim poziomem satysfakcji zawodowej są zadowoleni z dotychczasowych osiągnięć, bardziej aktywni i zadowoleni z obecnej pozycji życiowej, optymistycznie nastawieni do przyszłości.

Analiza źródeł satysfakcji zawodowej prowadzi do wyodrębnienia dwóch głównych grup czynników, które budują poczucie zadowolenia z pracy: sytuacyjnych, związanych ze środowiskiem pracy oraz indywidualnych, dotyczących odczuć i refleksji pracownika, jego funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego. Można przypuszczać, że indywidualne zasoby człowieka wchodzą w interakcje z właściwościami środowiska pracy, tworząc subiektywne doznanie, co pozwala zrozumieć zróżnicowane doświadczenia związane z wykonywaną pracą.

Założenia badań

W niniejszym badaniu uwzględniono fakt, że satysfakcja z pracy jest doświadczeniem subiektywnym. Przyjęto zatem założenie o istotności przeżyć jednostkowych, specyficznych, w obrębie których istnieje możliwość wyróżnienia elementów stałych, stanowiących o naturze badanego zjawiska. Zrozumienie znaczenia faktu dla podmiotu funkcjonującego w jego kontekście umożliwi poznanie okoliczności i przyczyn występowania danego zjawiska, zrozumienie sytuacji w jej wyjątkowości, natury określonego zjawiska, jego kontekstu i interakcji z innymi jego elementami (Tischner, 1992). Badanie przeprowadzono metodą jakościową, wykorzystując wywiad z nauczycielami o charakterze narracyjnym, skoncentrowanym na problemie (Pilch, Bauman, 2001), podczas których mogli oni swobodnie przedstawiać swoje doświadczenia i przeżycia dotyczące rozważanego tematu. Badania przeprowadzono w marcu 2017 roku, wzięło w nich udział 24 nauczycieli szkół

podstawowych, gimnazjalnych, ponadpodstawowych powiatu lubelskiego i puławskiego. Celem badania było ukazanie perspektywy nauczycieli odnoszącej się do rozumienia zjawiska satysfakcji z pracy i jej czynników. Zgodnie z zaleceniami metodologii badań jakościowych (Juszczak, 2013) sformułowano szczegółowe problemy badawcze, dotyczące analizowanego zjawiska: Co oznacza dla badanych nauczycieli satysfakcja z pracy? Jakie fakty i sytuacje powodują, że nauczyciele odczuwają satysfakcję z wykonywanej pracy? Które czynniki powodują, że nauczyciele lubią swoją pracę, są zmotywowani, a które utrudniają odczuwanie satysfakcji?

Doświadczenia badanych nauczycieli, ich sposób postrzegania, indywidualne przeżycia pozwoliły na dogłębne i wielostronne poznanie przedmiotu badań – satysfakcji z pracy w kontekście działań zawodowych nauczyciela.

Satysfakcja z pracy w doświadczeniach nauczycieli

Według biorących udział w badaniu nauczycieli satysfakcja z pracy oznacza odczuwanie przyjemności, zadowolenia i radości z wykonywanej pracy, chęć codziennego przychodzenia do pracy i wykonywania obowiązków zawodowych, radość z przebywania z ludźmi spotykanymi w pracy, czekanie na kolejny dzień w pracy, na sytuacje i wydarzenia, do których są pozytywnie nastawieni. Nauczyciele uważają, że satysfakcja z pracy wiąże się z dobrą atmosferą w szkole oraz wzajemną życzliwością, poczuciem spełnienia i bycia potrzebnym. Źródłem satysfakcji z pracy jest dla nauczycieli biorących udział w badaniu własny profesjonalizm, który przejawia się w umiejętności nauczania i organizowania swojej pracy. Nauczyciele odczuwają satysfakcję, jeśli mogą dostrzec zainteresowanie uczniów przedmiotem, ich ciekawość, sukcesy i postępy, poprawę zachowania i wyników w nauce. W badanej grupie nauczycieli pojawiały się też wypowiedzi dotyczące potrzeby doceniania ich pracy, co również sprawia, że mogą być zadowoleni z wykonywanej pracy. Nauczyciele podkreślali też, że mieliby większą satysfakcję, gdyby ich zarobki były wyższe.

Analiza wypowiedzi respondentów stanowi podstawę do sformułowania definicji i wyjaśnienia pojęcia satysfakcji z pracy. Można zatem stwierdzić, że satysfakcja z pracy nauczycieli to odczuwanie przyjemności i zadowolenia w związku z wykonywaną pracą, doświadczanie radości z powodu codziennych obowiązków zawodowych, przebywania z ludźmi spotykanymi w pracy, w połączeniu z obserwowaniem postępów uczniów w nauce i zachowaniu, dobrymi relacjami w szkole oraz poczuciem spełnienia i bycia potrzebnym, a także świadomość bycia profesjonalistą i bycia docenianym, co łącznie powoduje pozytywne nastawienie do swojej pracy.

Nauczyciele biorący udział w badaniu opowiadali też o sytuacjach zawodowych, związanych z odczuwaniem satysfakcji z wykonywanej pracy. Okazuje się, że wszyscy respondenci mieli takie doświadczenia i dotyczyły one prawie wyłącznie obszaru pracy z uczniami. Nauczyciele doświadczali satysfakcji, jeśli ich uczniowie osiągnęli wysokie wyniki w nauce, a także na egzaminach i w konkursach. Prawie wszyscy nauczyciele mówili też o tym, że nie tylko oceny i wyniki egzaminów są ważne, ale satysfakcję i radość z wykonywanej pracy przynosi im wiele codziennych szkolnych sytuacji, w których doświadczają oni sympatii, życzliwości, zrozumienia, wdzięczności i pamięci ze strony uczniów. Były wśród nich sytuacje związane z zainteresowaniem nauką i aspiracjami,

ale przede wszystkim nauczyciele podawali przykłady pomysłowości uczniów, zaskakujących pozytywnych zachowań, okazywanego nauczycielowi zaufania. Niektórzy nauczyciele mówili, że mają satysfakcję wtedy, gdy rodzice uczniów doceniają ich pracę, okazują nauczycielowi szacunek, sympatię, wyrażają pochwały czy dziękują za ich wysiłek.

Nauczyciele mówili też o innych czynnikach, które sprawiają, że lubią oni swoją pracę i widzą w niej wiele pozytywnych stron. Respondenci podkreślali, że jedną z najważniejszych zalet ich pracy jest jej dynamiczność, brak monotoności, nudy, rutyny. Charakteryzowali swoją pracę jako różnorodną, wymagającą otwartego, elastycznego i twórczego podejścia do ucznia. Podkreślali, że charakter pracy wymusza ciągły rozwój, konieczność doskonalenia zawodowego, ale też osobowości, charakteru i sposobu postępowania, w szczególności umiejętności reagowania w różnych sytuacjach. Według biorących udział w badaniu nauczycieli ważne jest rozeznanie w aktualnych trendach dotyczących preferowanych aktywności i stylu życia dzieci i młodzieży, nieustanne starania o zainteresowanie uczniów nauką, pobudzenie ich motywacji i ciekawości poznawczej, wprowadzanie w świat wartości, formowanie postaw. Istotną zaletą jest też praca z młodymi ludźmi, wielu nauczycieli mówiło o „przedłużeniu młodości”. Nauczyciele uważają, że ważne jest, aby rzetelnie wykonywać swoją pracę, co motywuje ich do nieustannego rozwijania swojego profesjonalizmu poprzez doskonalenie i wymianę doświadczeń z innymi nauczycielami. Wypowiadający się w wywiadach nauczyciele mają poczucie misji, uważają, że ich praca jest potrzebna i służy innym, co sprawia, że mają poczucie dumy zawodowej. Mają też świadomość ponoszonej odpowiedzialności i znaczenia swojego oddziaływania na uczniów.

Biorący udział w badaniu nauczyciele mówili też o tym, co utrudnia odczuwanie satysfakcji z wykonywanej pracy. Wszyscy nauczyciele opowiadali o nadmiernej biurokracji, tworzeniu nikomu niepotrzebnych dokumentów, wielu z nich wspominało o bałaganie organizacyjnym w szkole, niejasnych zasadach i niesprawiedliwym traktowaniu przez dyrekcję. Niektórych nauczycieli oburzają stereotypy dotyczące ich pracy, np. te związane z czasem ich pracy. Z jednej strony nauczyciele są zadowoleni z wakacji i ferii, a z drugiej mówią, że nie mają możliwości wzięcia urlopu w ciągu roku szkolnego. Nauczyciele obawiają się też o swoje zatrudnienie, wspominają o braku stabilności w uregulowaniach prawnych. Respondenci mówili też, że trudno im czuć satysfakcję, jeśli mimo starań nie mogą dotrzeć do ucznia albo jeśli nie mogą porozumieć się z rodzicami.

Podsumowanie

Analiza zgromadzonego podczas badania materiału umożliwia poznanie zjawiska satysfakcji z pracy z perspektywy nauczycieli, ich spostrzeżeń, przeżyć, doświadczeń zawodowych. Pozwala na uporządkowanie otrzymanej wiedzy dotyczącej odczuwania satysfakcji z pracy przez nauczycieli oraz czynników, które ją wywołują. Analiza wyników przeprowadzonego badania prowadzi do ukazania właściwości satysfakcji z pracy oraz poznania sposobu jej rozumienia przez biorących udział w badaniu nauczycieli. Według nich satysfakcja z pracy wiąże się z doznawaniem przyjemnych emocji doświadczanych w związku z wykonywaniem swoich obowiązków zawodowych, należy zatem podkreślić

afektywny aspekt badanego zjawiska, na co również wskazuje wielu badaczy (m. in. Locke, 1976, Bańka, 2000, Bartkowiak, 2009, Judge i in., 2012).

Odczuwanie satysfakcji jest doznaniem indywidualnym, jednak przeprowadzone badania pozwalają na wyodrębnienie czynników satysfakcji z pracy, specyficznych i wspólnych dla badanej grupy zawodowej. Wśród nich można wymienić:

- charakter pracy: dynamiczna, z młodymi ludźmi;
- konieczność nieustannego rozwoju zawodowego i osobistego;
- atmosfera w szkole: dobre relacje, wzajemna życzliwość i zrozumienie;
- wysokie osiągnięcia uczniów w nauce;
- sytuacje szkolne związane z pomysłowością uczniów, okazywaniem sympatii nauczycielowi;
- sukcesy wychowawcze związane z zachowaniami i postawą uczniów, okazywane zaufanie;
- jasne, czytelne i sprawiedliwe zasady zarządzania i organizacji pracy w szkole;
- pozytywna współpraca z rodzicami.

Przeprowadzone badania dotyczyły zjawiska satysfakcji z pracy nauczycieli, jednak na ich podstawie można również zauważyć, że nauczyciele są grupą zawodową, która lubi swoją pracę, co było widoczne w wyrażanych emocjach, pasji, z jaką opowiadali o różnych sytuacjach szkolnych, pozytywnym nastawieniu, dostrzeganiu zalet swojej pracy, jej wielowymiarowości i szczególnego znaczenia, przy dalekich od ideału warunkach pracy. Tworzy to pozytywny wizerunek polskiego nauczyciela, mimo nagłaśnianych w mediach nielicznych przypadków niewłaściwych zachowań niektórych nauczycieli. Mimo że w badaniu wzięła udział niezbyt liczna grupa nauczycieli, to przedstawioną opinię dotyczącą tego zawodu można prawdopodobnie uzasadnić, ponieważ przywołując swoje szkolne doświadczenia, nikt chyba nie trafił wyłącznie na tzw. toksycznych nauczycieli, stanowili oni raczej wyjątek niż regułę.

Podsumowując, można stwierdzić, że nauczyciele dostrzegają wiele czynników, które powodują odczuwanie przez nich satysfakcji z pracy. Wśród nich wymieniają zarówno te związane z warunkami pracy (atmosfera, organizacja pracy, zarobki), jak też czynniki, które dotyczą ich zaangażowania (postępy uczniów w nauce, poprawa zachowania, rozwijanie profesjonalizmu); satysfakcję przynoszą im też różne sytuacje szkolne związane z postępowaniem uczniów. Należy też podkreślić, że nauczyciele odczuwają satysfakcję przede wszystkim w obszarze pracy z uczniami; zdają sobie sprawę z tego, że nauczanie, wychowanie i pozytywne oddziaływanie na uczniów wymaga ich osobistego wysiłku i rozwoju.

Literatura

- Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A., Gąsiorowska, A. (2011): *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*. GWP. Gdańsk.
- Bańka, A. (2000): *Psychologia organizacji*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. GWP. Gdańsk.
- Bartkowiak, G. (2009): *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*. PWE. Warszawa.
- Bera, R. (2008): *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*. Wydawnictwo UMCS. Lublin.

- Czerw, A., Borkowska, A. (2010): *Praca zawodowa jako obszar realizowania misji społecznej*. „Psychologia Społeczna”, 5, 4 (15).
- Evans, L. (1997): *Understanding Teacher Morale and Job Satisfaction*. “Teaching and Teacher Education”, 13, 8.
- Gaś, Z.B. (2001): *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju zawodowego nauczycieli*. Wydawnictwo UMCS. Lublin.
- Jakimiuk, B. (2017): *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia*. Wydawnictwo KUL. Lublin.
- Judge, T.A., Hulin, C.L., Dalal, R.S. (2012): *Job satisfaction and job affect*. W: S.W.J. Kozłowski (red.), *The Oxford handbook of industrial and organizational psychology*. Oxford University Press. New York.
- Juszczyk, S. (2013): *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkic metodologiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice.
- Locke, E.A. (1976): *The nature of causes of job satisfaction*. W: M.D. Dunette (red.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Rand McNally. Chicago.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001): *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”. Warszawa.
- Schneider, B., Snyder, R.A. (1975): *Some relationship between job satisfaction and organizational climate*. “Journal of Applied Psychology”, 60 (3).
- Schultz, D.P., Schultz, S.E. (2006): *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. PWN. Warszawa.
- Tischner, J. (1992): *Świat ludzkiej nadziei: wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*. Wyd. Znak. Kraków.

Wybrane czynniki kształtujące satysfakcję z pracy nauczyciela

W prezentowanym artykule podjęto problematykę satysfakcji z pracy nauczycieli i czynników ją wywołujących. Przedstawiono w nim zagadnienia teoretyczne dotyczące charakterystyki satysfakcji z pracy, analizę badań, które wykazują powiązanie satysfakcji z pracy i funkcjonowania zawodowego nauczyciela, stanowiące podstawę do zaprojektowania badań własnych. W tekście omówiono też metodologię badań jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli różnych typów szkół, a także analizę otrzymanych wyników.

Słowa kluczowe: nauczyciel, satysfakcja zawodowa, relacje interpersonalne, profesjonalizm

Selected factors shaping teachers' job satisfaction

The article discusses the problems of teachers' job satisfaction and the factors that cause it. It presents theoretical issues related to job satisfaction characteristics, an analysis of studies that show the connection between job satisfaction and professional functioning of a teacher, constituting basis for designing one's own research. The text discusses also the methodology of qualitative research conducted among teachers of various types of schools, as well as an analysis of the results obtained.

Keywords: teacher, job satisfaction, interpersonal relationships, professionalism

Magdalena Grochowalska
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

KARIERA CZY FUCHA? RELACJE SPOŁECZNE W KONSTRUOWANIU KARIERY ZAWODOWEJ PRZEZ POCZĄTKUJĄCYCH NAUCZYCIELI

Wprowadzenie

Mimo różnorodności podejść do definiowania kariery zawodowej, różności dyskursów koncentrujących się na tej problematyce, można zauważyć, że jako pojęcie wielowymiarowe i subiektywne kariera uważana jest za integralną część życia człowieka. Poszukiwanie sensu, który można nadać temu terminowi wydaje się niezbędne w pracy każdego pedagoga, a szczególną wartość ma dla tych, którzy rozpoczynają ścieżkę kariery. Wybór zawodu, miejsca pracy to jedne z najważniejszych decyzji młodego człowieka. Szczególne znaczenie dla całozyciowego zaangażowania jednostki w pracę zawodową, dla konstruowania ścieżki kariery ma stopień i sposób realizacji oczekiwań na etapie adaptacji zawodowej. Także w odniesieniu do rozwoju zawodowego nauczycieli badacze stwierdzają, że doświadczenia gromadzone w pierwszych latach pracy w zawodzie mają duży wpływ na życie osobiste i zawodowe nauczyciela.

Stawanie się nauczycielem to proces długotrwały i złożony, na który wpływ mają różnorodne, czasami odmienne perspektywy, przekonania i praktyki. Dotyczą one formowania się tożsamości zawodowej, relacji interpersonalnych nawiązywanych w nowym kontekście społecznym, nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji potrzebnych do praktykowania zawodu. Z uwagi na fakt, iż nie ma *magicznego kufierka pełnego recept, które ktoś doświadczony może przekazywać początkującym i które będą skuteczne w każdej sytuacji* (Kellough, 2011, s. 213), początkujący nauczyciel (PN)² staje przed trudnym zadaniem. Badania nad uczeniem się pełnienia roli zawodowej nauczyciela wskazują, że w problematyzowaniu tego zjawiska istotne jest odwołanie indywidualnych znaczeń, które PN przypisują konstruowaniu kariery zawodowej.

W tekście podjęto rozważania nad znaczeniem tezy, zgodnie z którą z perspektywy nauczyciela rozpoczynającego pracę zawodową kategorią kluczową dla konstruowania kariery jest relacyjność. Celem artykułu jest przedstawienie jednego z aspektów konstruowania kariery, a mianowicie wagi, jaką w tym procesie zajmują relacje społeczne podejmowane przez początkującego nauczyciela. Przyjmując perspektywę nauczycieli, odwołując się do ich wypowiedzi, pokazano, jakie miejsce przypisywane jest relacjom

społecznym w codzienności zawodowej. Ze względu na szeroki zakres zagadnienia podjęta w tym miejscu analiza z konieczności przedstawia jedynie niewielki zakres badanego zjawiska i jest częścią szerszych badań dotyczących stawania się nauczycielem przedszkola.

Przelotne transakcje czy trwałe relacje? Perspektywa czasowa w konstruowaniu kariery zawodowej nauczyciela

Zachodzące współcześnie zmiany kulturowe są znaczące dla typu i jakości relacji podejmowanych przez ludzi w środowisku pracy, dla wartościowania działań wspólnych. Promowanie postawy konkurencyjności, powszechność kultury indywidualizmu – skutkujące zmianą hierarchii wartości – przyczyniają się do traktowania bycia w relacji jako jednej z tymczasowych taktyk prowadzących do osiągnięcia oczekiwanych korzyści (Jacyno, 2007, s. 223). Wspólna realizacja zadań oraz dążenie do osiągnięcia celu wymagają od członków grupy określonych zachowań. Dbłość o jakość relacji, o skuteczność procesu porozumiewania się, o równowagę wkładu pracy wymaga zarówno dostrzegania zaangażowania wszystkich członków grupy, jak i wspierania i nagradzania każdego z osobna za poniesiony wysiłek. Zapewnieniu dobrej atmosfery pracy służy przeciwdziałanie konfliktom oraz we właściwym momencie reagowanie na pojawiające się napięcia. Relacjom społecznym nie sprzyjają nastawienia rywalizacyjne. Natomiast nadmierne przywiązanie do własnych poglądów, preferowanie jedynie własnych pomysłów może być trudnością w poszukiwaniu najlepszych dla grupy rozwiązań (Oyster, 2002, s. 35–36).

Socjologowie dostrzegają nieformalną stronę relacji zachodzących w organizacji (Sennett, 2013, s. 211). Wskazują, że to nieformalne zaufanie – niezwiązane z zajmowanym stanowiskiem, czy relacją nadrzędności-podrzędności – odgrywa istotną rolę w podtrzymywaniu relacji pozytywnych, a potoczne „pójście na rękę” wymaga z reguły osobistych więzów rozwijanych przez lata. O ile na jakość i siłę relacji wpływ mają wszyscy pracownicy, o tyle ważna i wyjątkowa rola w ich kreowaniu przypisywana jest zwierzchnikom, którzy poprzez komunikację wewnątrz organizacji budują relacje społeczne (Szeluga-Romańska, 2016).

Zawodem, w którym siła i jakość relacji społecznych jest szczególnie znacząca dla konstruowania kariery, jest zawód nauczyciela. W odniesieniu do nauczyciela cenne wydaje się zwrócenie uwagi na personalny wymiar kariery zawodowej, w którym istotne są przede wszystkim subiektywne odczucia jednostki związane z jej osobistym i zawodowym rozwojem. Jak akcentuje Joanna Michalak (2007, s. 31) kariera w tym rozumieniu jest *stanem posiadania przez jednostkę doświadczenia zawodowego. Nie jest to po prostu ani sam zawód, jak na przykład zawód nauczyciela, lekarza czy prawnika, ani też wyłącznie suma obiektywnych osiągnięć jednostki*. Podmiotowy charakter kariery zawodowej widoczny jest w ujęciu definicyjnym zaproponowanym przez Augustyna Bańkę (2006, s. 67), który nie ogranicza kariery do wyboru zawodu, jego wykonywania czy osiągnięć jednostki. Mimo że składnikiem kariery jest *bycie kimś*, to zawsze jest to doświadczenie jednostki, dotyczy każdego, kto podejmuje aktywność związaną z pracą, jej poszukiwaniem czy przygotowaniem się do niej. W tym rozumieniu kariera składa się z elementów obiektywnych i subiektywnych. Pierwsze dotyczą zajmowanych pozycji, specyficznych kompetencji, obowiązków zawodowych, ról, decyzji i aktywności z nimi związanych.

Drugie odnoszą się do aspiracji, oczekiwań, wartości, potrzeb, emocji dotyczących doświadczeń zawodowych. Są to perspektywy, w której jednostka widzi i interpretuje swoje życie.

Badacze karier zawodowych nauczycieli zwracają uwagę, iż przebieg kariery, jej przyspieszenie, stagnacja czy regres często związane są z wydarzeniami krytycznymi obecnymi w życiu osobistym i zawodowym. Ich rozpoznanie pozwala na identyfikację wartości, wokół których konstruowana jest kariera nauczyciela (Kędzierska, 2012, s. 99). Punkty zwrotne związane mogą być z:

- czynnikami zewnętrznymi, wynikającymi z historycznego i biograficznego kontekstu funkcjonowania nauczyciela w roli zawodowej;
- czynnikami osobistymi, związanymi z jednostkowym życiem;
- czynnikami wewnętrznymi dotyczącymi zdarzeń, które są następstwem sposobu, w jaki jednostka podejmuje ważne decyzje osobiste i zawodowe.

Z każdym doświadczeniem krytycznym, które powoduje istotne zmiany w życiu osobistym lub zawodowym związane mogą być odmienne relacje społeczne.

Myśląc o konstruowaniu kariery zawodowej uwagę zwraca perspektywa czasowa pracy. Zasygnalizowane w tytule niniejszego tekstu rozróżnienie „kariera czy fucha”, wskazane przez socjologa Richarda Sennetta (2013, s. 211), cytowany autor wykorzystuje dla opisanego zmian zachodzących współcześnie w perspektywie czasowej pracy. Mówiąc o coraz krótszej perspektywie pracy ma na myśli np. zastępowanie miejsca pracy projektem do zrealizowania, pracą na część etatu, wielokrotną zmianą miejsca zatrudnienia. Mimo że odnosi się do zmian w przemyśle, usługach, poczynione uwagi mają zastosowanie w analizie innych obszarów aktywności zawodowej człowieka, są inspiracją zatem do spojrzenia na zmiany w karierze nauczycieli.

Zdaniem R. Sennetta coraz bardziej skracana we współczesnych instytucjach państwowych i prywatnych (także europejskich) perspektywa czasowa odmieniła charakter pracy, którą coraz częściej oddaje hasło „nic na długo”. Zmiany te są znaczące także dla zaistnienia wspólnoty, dla *sposobu, w jaki ludzie kształtują relacje społeczne*. Sennett w przedstawionym przez siebie socjologicznym ujęciu współpracy – uznanej jako wymagająca – zwraca uwagę na wartości płynące z dzielenia pracy z innymi. *To wymiana korzystna dla wszystkich zaangażowanych w nią osób, której istotą jest aktywne uczestnictwo, a nie bierna obecność* (Sennett, 2013, s. 212-213). Praca razem, w relacji, staje się dla człowieka wyzwaniem, ponieważ dotyczy spotkania osób różnych pod wieloma względami, które w różny sposób reagują na innych, nie zawsze czują się ze sobą komfortowo. Ważne staje się poszanowanie inności jednostki, przyjęcie założenia, iż mimo braku wzajemnego zrozumienia warto podjąć trud nawiązywania relacji. Jedną ze społecznych konsekwencji skracania czasu pracy jest zastępowanie trwałych relacji krótkotrwałymi przelotnymi transakcjami (s. 212). Dzieje się tak dlatego, iż zmiany zachodzące w kulturze pracy akcentują jej formę, mniejszą zaś wagę przywiązują do jej treści, co nie służy planowaniu kariery rozumianej w wymiarze podmiotowym.

Myśląc o relacjach społecznych powstających w miejscu pracy – przede wszystkim tych wewnętrznych, nieformalnych, zapewniających spójność społeczną – Sennett (2013, s. 206) zwraca uwagę, że istnieją one dzięki kontekstowej wiedzy jednostek. Poznanie i interpretowanie kontekstu wymaga czasu, który m. in. zapewnia stabilność zatrudnienia. Z założeń koncepcji Sennetta oraz dotychczasowych wyników badań (m. in. Christopher Day; Hanna Kędzierska; Joanna Michalak) można przewidywać, że o ile w myśleniu o konstruowaniu kariery zawodowej ludzie odwołują się do relacji społecznych nawiązywanych w miejscu pracy, to niestabilność zatrudnienia może nie mobilizować człowieka do tego typu refleksji. To skłania do postawienia pytania o znaczenie przypisywane relacjom społecznym w kontekście konstruowania kariery zawodowej przez początkujących nauczycieli.

Założenia projektu badawczego

Zakłada się, że przemyślenia i działania nauczycieli to rezultat wzajemnego oddziaływania historii ich życia, obecnej fazy rozwoju, otoczenia klasowego i szkolnego oraz szerszych społecznych i politycznych kontekstów, w jakich pracują (Day, 2008, s. 18). Nie można zatem nauczycieli rozwijać, nie można planować przebiegu ich życia zawodowego, to oni sami muszą być zaangażowani w definiowanie znaczenia kariery zawodowej oraz w podejmowanie decyzji dotyczących jej przebiegu. Szczególnego znaczenia w kontekście indywidualnej kariery zawodowej nabierają doświadczenia gromadzone w początkowym etapie pracy, sposób, w jaki nauczyciel spostrzega siebie i innych ludzi, jak ocenia i wartościuje organizację pracy. Równie ważne na tym etapie kariery zawodowej – przyjmując za Hanną Kędzierską (2012, s. 98), badaczką ścieżek karier zawodowych nauczycieli – jest rodzaj wsparcia, które otrzymał nauczyciel od przełożonych, kolegów czy nadzoru pedagogicznego.

Nawiązując do poczynionych uwag celem podjętej próby badawczej było określenie, jakie znaczenie dla początkujących nauczycieli mają relacje społeczne – nawiązywane w miejscu pracy – w kontekście konstruowania kariery zawodowej. Problem badawczy, do którego weryfikacji zmierzano, przyjął postać pytania: Jaki obraz kariery zawodowej wyłania się z wypowiedzi początkujących nauczycielek? Jakie miejsce w codziennym konstruowaniu kariery zawodowej PN przypisują relacjom społecznym nawiązywanym w miejscu pracy? Operacjonalizując kategorię relacji społecznych uwagę skupiono na dwóch wymiarach: zakresach rozumienia kategorii oraz typach doświadczeń własnych identyfikowanych z podejmowanymi interakcjami.

Podjęty problem wymagał przyjęcia w perspektywy interpretacyjnej, w której badając sposób, w jaki ludzie mówią o danym pojęciu, pozwala odczytać jego istotę, funkcje oraz przypisywane mu wartości. Umożliwia także poznanie sposobu, w jaki osoby badane wyjaśniają i interpretują rzeczywistość (Lofland, Snow, Anderson i Lofland, 2009). W badaniach z wykorzystaniem wywiadu swobodnego częściowo ustrukturyzowanego wzięło udział 31 nauczycielek przedszkola. Wybrana technika pozwala przedstawić osobom biorącym udział w badaniu swój sposób postrzegania opisywanego fragmentu rzeczywistości, a badaczowi podjąć próbę zrozumienia podzielanej przez nich perspektywy.

W doborze próby badawczej kierowano się miejscem pracy (przedszkola o różnym statusie prawnym) oraz okresem zatrudnienia na stanowisku nauczyciela (trzeci rok pracy).

Miejsce relacji społecznych w przebiegu kariery zawodowej w świetle wyników badań własnych

Przystępując do analizy wypowiedzi na uwadze miałam możliwe trudności z wyodrębnieniem treści jednoznacznie przypisywanych, przez biorące udział w badaniu nauczycielki, procesowi konstruowania kariery zawodowej. Ze względu na swobodny charakter wypowiedzi nie we wszystkich tekstach odnalazłam badaną kategorię. Analiza obejmowała dwa uzupełniające się wymiary. Pierwszy dotyczył charakterystyki pojęcia *kariera zawodowa*, drugi zmierzał do wydobycia znaczeń przypisywanych w procesie realizacji kariery relacjom społecznym nawiązywanym w środowisku pracy.

Ujmując karierę w perspektywie personalnej uwagę zwróciłam na doświadczenia ważne dla nauczycielek, a w szczególności na sposoby ich interpretowania w odniesieniu do pracy zawodowej. Z tekstu wyłaniają się kategorie doświadczeń, przeżyć, wartości najczęściej uznawanych za kluczowe dla *pomyślnego pracowania*³. W sferze doświadczeń osobistych odczuwanych jako istotne dla siebie doceniają: posiadane zobowiązania, poczucie odpowiedzialności, szacunek, pracę w zespole, pomoc innych nauczycieli w osiąganiu stopni awansu i w doskonaleniu się. Wybory te wskazują na ważność relacji społecznych, potrzebę więzi powstających w miejscu pracy.

Odwołując się do oczekiwań związanych z pracą, do emocji w związku z nią przeżywanych, mówią o podejmowanych typach aktywności, które uznają za ważne dla kariery zawodowej. Są to: planowanie działań; stałość, przewidywalność zachowań oraz wzbudzanie zainteresowania wśród nauczycieli. Planowość rozumiana jest jako wybór sposobu realizacji działań edukacyjnych zgodny z programem czy podstawami programowymi, (*Daje mi to pewność, że postępuję właściwie, nawet jak nikogo nie mogę spytać*). Ale także odnosi się do planowania ścieżki awansu (*W rolę nauczyciela wpisane jest planowanie, doskonalenie związane z kolejnymi stopniami awansu*). Stałość odnosi się do wyboru takich form i sposobów postępowania, które znane są innym nauczycielom, a przez to są dla nich przewidywalne (*Boję się wprowadzać zbyt dużo nowości (...), to rodzi u nas konflikty*). Widoczny jest wątek konkurencyjności, ale w kontekście obawy o miejsce pracy. Mówiąc o zainteresowaniu nauczycielki opisują takie działania, które pozwolą zwrócić uwagę innych na ich pracę. Ta obawa przed anonimowością wynika z chęci, aby „zadomowić się”, „w końcu poczuć się jak u siebie”.

Biorące udział w badaniu nauczycielki odczuwają potrzebę związania się z miejscem pracy, która potęgowana jest przez przekonanie, że w przypadku utraty pracy możliwość znalezienia nowego zatrudnienia jest bardzo mała, albo znacznie ograniczona. W wypowiedziach nauczycielek widoczny jest różny poziom akceptacji dla zmiany miejsca pracy. Wzrasta u nauczycielek z dużych miast, maleje wśród nauczycielek z małych miejscowości. Równocześnie - co warto podkreślić – nauczycielki mówią o tymczasowości zatrudnienia (zastępstwa), *jak się uda, to będzie*. Mają zatem projekty alternatywnych

ścieżek kariery zawodowej i deklarują możliwość zmiany miejsca pracy, a nawet zawodu (*Nie łączę swojej przeszłości z pracą w tym miejscu, może przedszkole, ale inne, może zmiana zawodu*). Mówią o tymczasowym układzie kariery, którą można szybko, bezproblemowo i elastycznie zmieniać.

Warto zasygnalizować, że nauczycielki zbierają doświadczenia „na wszelki wypadek”. W wypowiedziach, w których obecny jest wątek przygodności, nieoczywistości pracy zawodowej respondentki mówią o różnorodnych szkoleniach, kursach, dodatkowych formach aktywności pozwalających im znacznie poszerzać posiadane kompetencje. Można przypuszczać, że tego typu działania mają za zadanie przygotować na ewentualną zmianę pracy, bowiem „...wszystko może się przydać, nigdy nic nie wiadomo”. Nie koncentrują się na wąskim rozumieniu kompetencji zawodowych, a raczej uznają, iż praca zawodowa i związana z nią kariera jest niedookreślona i wielowymiarowa.

Ciekawych informacji dostarczają wypowiedzi nauczycielek dotyczące ich oczekiwań wobec udziału innych ludzi w procesie konstruowania kariery. Można w nich wyłonić czynniki uznawane za blokujące lub wspierające rozwój kariery. Karierze nie służą rywalizacja, zdominowanie pracy grupowej własnymi poglądami, brak dzielenia się wiedzą, niesprawiedliwość oceny, bagatelizowanie wkładu pracy, pomijanie osiągnięć. Za negatywne uważane są również niedostatki czy błędy w procesie komunikowania się w grupie. Warto zauważyć, że jako nieskuteczne uważane są zachowania komunikacyjne innych, bowiem respondentki nie odnoszą się do siebie samych. Wskazują również na potrzebę dbania o relacje, ich naprawianie oraz konieczność odejścia od myślenia kto zawinił, a raczej koncentrowanie się na adekwatności podjętych decyzji. Barię w konstruowaniu kariery jest także odczuwana izolacja, będąca wrogiem relacyjności. Nauczycielki mówią o braku sposobności do rozmowy, do „przegadania sprawy”. Równocześnie, co podkreślają, nie zawsze wiedzą gdzie i u kogo poszukiwać szeroko rozumianego wsparcia.

Natomiast rozwój kariery stymulują takie zachowania innych jak: „otwartość na nowego pracownika”, komunikatywność, „jasność poleceń”, dbałość o relacje, docenianie, życzliwość, refleksyjność, doświadczenie. Z wypowiedzi można wydobyć określenia opisujące klimat miejsca pracy sprzyjający myśleniu o karierze zawodowej. I tak są to: przychyłność, docenianie, pocieszanie, cierpliwość, konsekwencja oraz życzliwość.

Treść zebranych wypowiedzi – odczytana przez pryzmat wymagającej współpracy Senneta (2013) – umożliwiła wyodrębnienie dwóch płaszczyzn analizy ważnych dla jakości relacji społecznych: poczucia zaufania oraz strategii działania zwierzchników. Zaufanie nauczycielki uważają za wartość niezastąpioną w codziennej pracy. Jednak, o ile same deklarują posiadanie zaufania do innych ludzi (i tu wymieniają rodziców, nauczycieli, zwierzchników), o tyle z wypowiedzi wyłania się zaufanie do przepisów prawa, dokumentów zewnętrznych czy podstawy programowej. Można przypuszczać, że związane jest to z troską o zapewnienie sobie poczucia bezpieczeństwa, pewności, minimalizowania ryzyka błędu. Mówiąc o zaangażowaniu, odpowiedzialności zawodowej odrzucają takie zachowania jak brak zaufania czy brak szacunku dla pracy innych, na co ich zdaniem wskazuje np. „nie dzielenie się wiedzą albo doświadczeniem”, „bagatelizowanie zgłaszanych pomysłów”. Niektóre zdecydowanie potępiają zaobserwowane wśród nauczycieli z długim stażem zarówno wścibstwo, jak i izolowanie się, co trafnie oddają słowa: *Mogę powiedzieć, że nie chcą sprzedawać pomysłów. A przecież jak zaczynały to pewnie same oczekiwały*

pomocy. Bardziej dbają o komfort własny, mam i nie dam, niż o to co robimy razem. To znaczy mam swoją grupę ale przecież to jak pracuje przedszkole, opinia o nim, to wspólna sprawa.

Cechy zwierzchnika nauczycielki, które wzięły udział w badaniu, przypisują nie tylko dyrektorowi placówki, ale także innym nauczycielom, szczególnie tym z długim stażem pracy. Deklarując odczuwanie do nich szacunku zwracają uwagę na zachowania, które ich zdaniem są – używając słów jednej z respondentek – „korzystne dla społeczności przedszkolnej”. Wymieniają tu m. in. zaangażowanie wszystkich nauczycieli w życie przedszkolne; zachęcanie do samodzielnego, kreatywnego rozwiązywania problemów; zauważanie sytuacji kryzysowych i konfliktowych; słuchanie innych; umiejętność budowania empatycznych, wspierających relacji. Natomiast za zdecydowanie negatywne zachowania niesłużące relacjom społecznym uznawane są nadmierne kontrolowanie; niedocenywanie opinii innych; nakazywanie i autorytarne wyznaczanie celów; brak kompetencji komunikacyjnych, którego skutkiem jest „komunikacyjny monopol dyrektorki. Niby rozmawiamy, ale czy ktoś słucha. Ma być i już”.

Refleksje końcowe

W zgromadzonym materiale – z konieczności w tym miejscu prezentowanych fragmentarycznie – wyłaniają się dwa przeciwstawne znaczenia przypisywane pracy zawodowej. Praca umożliwia rozwój osobisty, a doświadczenia z nią związane dają jednostce poczucie spełnienia ambicji i oczekiwań oraz motywują do kolejnych zadań. W tej – personalnej – perspektywie praca staje się częścią kariery zawodowej, w której trwałe, pozytywne relacje społeczne oceniane są jako niezbędne. Praca zawodowa, pełnienie roli nauczyciela mają także wymiar tymczasowy związany przede wszystkim z niestabilnością zatrudnienia. Wtedy podejmowana aktywność nie wymaga nawiązywania trwałych relacji, odnosi się raczej do - używając określenia Senneta - przelotnych transakcji, które stają się częścią nowych, alternatywnych projektów ścieżek kariery zawodowej. Poruszając wątek rotacyjności pracy nauczycielki mówią o możliwości jej utraty, lecz – co warto zaakcentować – uwagę swoją koncentrują także na ewentualnej zmianie pracy. Wpisują się tym samym w grupę osób, wśród których umieszcza się młodszych stażem nauczycieli, którzy nie identyfikują się ze swoim miejscem pracy, zakładając czasowy charakter pracy w danej placówce (Pawłowska, 2013).

W kontekście intensywnie zmieniającej się rzeczywistości warto zauważyć, że mimo obecnej w życiu młodego pokolenia zmienności i przygodności respondentki obawiają się niepewności w pracy zawodowej. Skupione na tym, co dla nich ważne, mogą nie być skłonne do angażowania się w nowe dla siebie relacje. Bowiem *tylko stabilność sprawia, że ludzie zdobywają rozległą wiedzę o funkcjonowaniu swych organizacji i angażują się w jej życie społeczne* (Sennett, 2013, s. 207). W odniesieniu do PN hasło Senneta „nic na długo” – w mojej opinii – może mieć co najmniej dwa uzasadnienia: jedno związane z cechą młodego pokolenia powszechnie akceptującego zmienność, drugie wynikające z trudnej sytuacji na rynku pracy.

Analizowane wypowiedzi wskazują, że konstruowanie kariery zawodowej to proces, w którym PN doświadczają sprzecznych relacji. Niektóre z respondentek wątek obecności

grupy w przebiegu kariery zawodowej traktują marginalnie, koncentrując się przede wszystkim na indywidualnych odczuciach. O ile mówią o afektywnych relacjach istniejących wśród nauczycielek, o tyle sporadycznie odwołują się do istnienia wspólnych wartości, norm, znaczeń, z którymi się identyfikują. Oznaczać to może, że nie postrzegają siebie jako części wspólnoty, która nie jest zbiorem nieskrępowanie działających osób (Środa, 2003, s. 257).

Dobre, otwarte relacje uznawane są przez PN za element niezbędny dla pomyślnego konstruowania ścieżki kariery, jednak nie dostrzegają swojej roli w ich kreowaniu. Szeroko rozumiana dbałość o jakość relacji, o skuteczność procesu komunikacji, o równowagę wkładu pracy w realizowane zadanie wymaga zaangażowania wszystkich członków grupy. Równie ważne jest nagradzanie każdego z osobna za poniesiony wysiłek, co zapewnia dobrą atmosferę pracy, pomaga przeciwdziałać konfliktom oraz we właściwym momencie reagować na pojawiające się napięcia (Oyster, 2002, s. 35-36). Okazuje się, że przyjęta w psychologii społecznej zasada włączania reprezentacji młodszych pracowników do zespołów, podnosząca komfort relacji, nie zawsze jest stosowana (Argyle, 1991, s. 386). Można także zauważyć, że współpracownicy z długim stażem pracy nie zawsze stają się źródłem międzygeneracyjnego uczenia się (Rojek, 2017). Z opisów wyłania się przedszkole jako organizacja silos (Sennett, 2013, s. 221), w której *pracownicy zachowują dla siebie cenne informacje, jeśli myślą że przyniesie im to osobistą korzyść. Ludzie tkwiący w organizacyjnych silosach są głusi na rady i wskazówki* (Tamże).

Nauczycielki rozwój łączą z poszerzaniem wiedzy, kompetencji, zdobywaniem nowych umiejętności, motywowane są przy tym potrzebami osobistymi, a nie zleceniem zwierzchnika. Nie sprzyja temu preferowanie systemów zarządzania opartych na wynikach, w których nie tylko dla dzieci, ale także dla nauczycieli wprowadzone są ściśle określone cele uczenia się (Day, 2008, s. 12-13), co skutkuje negatywnymi relacjami społecznymi w miejscu pracy. W kontekście rozwoju osobistego respondentki dostrzegają te ograniczenia i oczekują zwierzchnika wpisującego się w typ przywództwa wspierającego oraz uprawniającego (Day, 2008, s. 133-136).

Przedstawione rozumienie omawianej problematyki zapewne jest niepełne, wymaga dalszych poszukiwań badawczych. Coraz bardziej skrócona perspektywa czasowa pracy zawodowej skłania do namysłu nad tym, co warto uobecniać w relacjach, aby w procesie konstruowania kariery zawodowej nie koncentrować się na wartościach nie służących temu procesowi. Otwartym pozostaje dla mnie pytanie: jak PN ma myśleć o konstruowaniu kariery zawodowej, która z natury rzeczy ma charakter relacyjny, jeżeli relacje – z uwagi na krótką perspektywę czasową pracy – ulegają współcześnie zmianie?

Przypisy

¹W dalszej części tekstu pisząc o początkującym nauczycielu używać będę skrótu PN.

Literatura

- Argyle M. (1991): *Psychologia stosunków międzyludzkich*. PWN, Warszawa.
- Bańka A. (2006): *Kapitał kariery - uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*. W: Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska (red.), *Współczesna psychologia pracy i organizacji*. Wyd. Naukowe UŚ. Katowice.
- Day Ch., (2008): *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. GWP, Gdańsk.
- Jacyno M. (2007): *Kultura indywidualizmu*. PWN, Warszawa.
- Kellough R. D. (2011): *Pierwszy rok nauczania. Jak osiągnąć sukces*. Tłum. J. Stawiński. Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Kędzierska H. (2012): *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty - wzory - pola dyskursu*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Lofland J., Snow D.A., Anderson L., Lofland L.H. (2009): *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Wyd. Naukowe SCHOLAR. Warszawa.
- Michalak J. (2007): *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli: studium przypadków*. Wyd. UŁ. Łódź.
- Oyster C. K. (2002): *Grupy. Psychologia społeczna*. Zysk i s-ka, Poznań.
- Pawłowska B. (2013): *Czynniki wpływające na powstawanie i/lub ukrywanie emocji w pracy przedstawiciela handlowego i nauczyciela*. Przegląd Socjologii Jakościowej, t. 9,2
- Rojek M. (2017): *Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w kontekście miejsca pracy*. W: J. Madalińska-Michalak, N. G. Piłka, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość - zmiana - konteksty*. Scriptum, Kraków.
- Sennett R. (2013): *Razem. Rytuały, zalety, i zasady współpracy*. Tłum. J. Dzierżgowski. Muza SA. Warszawa.
- Szeluga-Romańska M. (2016): *Rola menedżera w procesie komunikacji*. W: M. Kostera, B. Nieremberg (red.), *Komunikacja społeczna w zarządzaniu humanistycznym*. Wyd. UJ. Kraków.
- Sroda M. (2003): *Indywidualizm i jego krytycy*. Fundacja Aletheia. Warszawa.

Kariera czy fucha? Relacje społeczne w konstruowaniu kariery zawodowej przez początkujących nauczycieli

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie relacji społecznych w procesie realizacji kariery zawodowej przez młodych dorosłych. Przyjęto założenie, że znaczenia przypisywane przez jednostkę doświadczeniom gromadzonym na etapie startu zawodowego stają się perspektywą oglądu indywidualnej ścieżki kariery zawodowej. Układem odniesienia dla rozważań nad znaczeniem relacji społecznych w doświadczeniu i interpretowaniu indywidualnej ścieżki kariery jest koncepcja wymagającej współpracy Richarda Sennetta.

W nawiązaniu do wyników badań własnych nad uwarunkowaniami pracy zawodowej początkujących nauczycieli opisano perspektywę, w której nauczycielki przedszkoli postrzegają relacje społeczne nawiązywane w miejscu pracy. Starano się pokazać związek między subiektywnym postrzeganiem kariery zawodowej a relacjami społecznymi zachodzącymi w środowisku pracy, odnosząc się przy tym do problemu niestabilności zatrudnienia. Artykuł zamykają konkluzje wraz z wnioskami na temat warunków sprzyjających pomyślnemu konstruowaniu kariery zawodowej przez nauczyciela.

Słowa kluczowe: kariera zawodowa, nauczyciel, początkujący nauczyciel, relacje społeczne

Career or a gig? Social relations in the constructing a professional career by beginning teachers

The article is aimed at drawing attention at the important of social relations in the process of realization of professional career among young adults. It was assumed that the importance attached by an individual to the experience gained in the initial phase of professional career would become an overarching perspective of someone's individual professional career path. The frame of reference for the considerations about the meaning of social relations in experiencing and interpreting an individual career path is the concept of challenging and demanding cooperation by R. Sennett.

As far as the results of the author's own research into the determinants of the professional career of beginning teachers are concerned, there has been described a perspective from which female kindergarten teachers perceive the social relations established at the workplace. It was attempted to show a relationship between the subjective perception of professional career and social relations occurring at the workplace, making simultaneously reference to the problem of employment instability. The article is closed with some conclusions with inferences pertinent to the conditions which favor successful constructing of a teacher's professional career.

Keywords: professional career, teacher, beginning teachers, social relations

Paulina Koperna

Przedszkole Samorządowe nr 2 w Krakowie

PRACA NAUCZYCIELA I JEJ WARTOŚĆ W PERCEPCJI STUDENTÓW KIERUNKÓW ZE SPECJALNOŚCIĄ NAUCZYCIELSKĄ

*Bądź sobą - szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać.
Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom pocznieś wykreślać
zakres ich praw i obowiązków.*

*Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić
przede wszystkim.*

Janusz Korczak, Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot

Wprowadzenie

Profesja nauczycielska to zawód, którym interesowano się niemal od zawsze, od czasu, gdy istnieje edukacja, kształcenie i wychowanie. Zainteresowanie to jest uzasadnione, bowiem nauczyciel jest osobą, której powierza się najmłodszych członków społeczeństwa. Logiczną konsekwencją zatem jest to, że ten zawód zaufania społecznego pozostaje niejako pod stałą „obserwacją” społeczeństwa, a ponadto określane są względem niego liczne i często trudne do spełnienia oczekiwania czy też wymagania społeczne. Nie dziwi więc fakt, że w toku historii powstawały pewne obrazy idealnego nauczyciela, charakteryzującego się specyficznymi cechami czy prezentującego wyjątkowe wartości, często określane wręcz jako etos zawodu nauczyciela.

W ostatnim czasie w Polsce nauczycielom znów poświęca się więcej uwagi z powodu dużych zmian, jakim podlega obecnie cały system oświaty. W tym kontekście ponownie aktualne staje się nie tylko stawianie pytań o to, jaki powinien być współczesny nauczyciel, jakie i w jaki sposób zadania winien realizować oraz jakie wartości prezentować, ale także poszukiwanie na nie konstruktywnych, przemyślanych odpowiedzi, powiązanych z praktyką edukacyjną. Tych odpowiedzi udzielić mogą niewątpliwie nauczyciele, jako osoby bezpośrednio powiązane z procesem edukacyjnym. Aktywni zawodowo przedstawiciele tej profesji dostarczyć mogą jednak informacji o tym, jak jest. Aby mieć możliwość poznania tego, jak może być, należy zdobyć wiedzę na temat obrazu nauczyciela w oczach osób, które zawód ten planują wykonywać w przyszłości.

W prezentowanym artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, jak profesję nauczyciela postrzegają młodzi ludzie – studenci kierunków o specjalności nauczycielskiej, jako ta grupa, która w niedalekiej przyszłości będzie stanowić o kształcie tego zawodu i poziomie realizacji wynikających z niego zadań. Celem przeprowadzonych badań wstępnych stało się więc poznanie tego, jak studenci u progu kariery nauczycielskiej postrzegają zawód nauczyciela, wartość jego pracy, zasoby, możliwości, ograniczenia oraz wartości, które się z nim wiążą. Część pierwsza artykułu to obraz kontekstu społecznego sytuacji współczesnych nauczycieli w Polsce oraz ich zadań określonych w obowiązujących dokumentach i aktach prawnych. Obraz ten stanowi pewną bazę, z którą można konfrontować wyniki analiz badawczych, opisanych w części drugiej. Część trzecia zawiera wnioski i rekomendacje dotyczące sposobów przygotowywania studentów do pracy w zawodzie nauczyciela w realiach współczesnego świata.

Kontekst społeczny sytuacji nauczycieli w Polsce

Aby można było mówić o wartości pracy nauczyciela oraz wartościach, jakimi kierują się, czy też mogą kierować się przyszli przedstawiciele tego zawodu, należy osadzić rozważania w kontekście społecznym, bowiem praca ta jest ze społeczeństwem, z ludźmi szczególnie związana. Analizowanie zagadnień związanych z profesją nauczycielską to ważna kwestia ze względu na zmiany społeczno-kulturowe zachodzące współcześnie zarówno na całym świecie, jak i w Polsce. Przemiany te wywołują konieczność dostosowania do nich całego systemu edukacyjnego tak, by odpowiadał on adekwatnie na potrzeby nowoczesnego społeczeństwa. Ponadto zmianom tym podlegają – pośrednio i bezpośrednio – również nauczyciele jako osoby funkcjonujące w dynamicznym świecie dwudziestego pierwszego wieku oraz jako wykonawcy oddziaływań edukacyjnych.

Tło dla dociekań na temat wartości pracy nauczyciela i wartości, jakie mogą mu przyświecać w realizacji zadań zawodowych, stanowi wprowadzana w Polsce obecnie gruntowna reforma systemu oświaty. Główne zmiany, o których wydaje się, że dyskutuje się najwięcej obejmują likwidację gimnazjów i przywrócenie ośmioklasowych szkół podstawowych, a także reorganizację struktury szkolnictwa ponadpodstawowego¹. Zmiany dotyczą także podstaw programowych wszystkich etapów edukacji – od wychowania przedszkolnego, poprzez edukację podstawową do średniej. Ponadto, przekształceniom podlegają poszczególne akty prawne regulujące cele edukacji, zadania szkół, dyrektorów, nauczycieli czy prawa i obowiązki poszczególnych podmiotów edukacji². Zmiany te, co zrozumiałe, obejmują również osobę nauczyciela nie tylko w zakresie dotyczącym realizacji przez niego zadań wynikających ze specyfiki zawodu. Zmodyfikowana została chociażby ścieżka awansu zawodowego (m.in. wydłużenie jej czasu trwania) oraz kryteria oceny nauczyciela na poszczególnych stopniach awansu.

W kontekście dynamiki współczesnego świata oraz zachodzących w nim nieustannie wielu przemian społeczno-kulturowych można powiedzieć, że chęć wprowadzania reform, rozumianych jako sposób dostosowania edukacji do aktualnych wymagań związanych z nowoczesnym funkcjonowaniem, jest zasadna. Na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej można przeczytać, iż *przygotowana reforma edukacji wychodzi naprzeciw oczekiwaniom większości Polaków, którzy chcą szkoły nowoczesnej, a jednocześnie silnie zakorzenionej w*

*naszej tradycji. Zmiany są przemyślane i zaplanowane na wiele lat. Zależy nam na tym, aby każdy uczeń, bez względu na to skąd pochodzi oraz jaki jest status materialny jego rodziców miał dobrą szkołę i dobrą edukację. Reforma edukacji to nie tylko zmiana ustroju szkolnego. To także propozycja nowych rozwiązań w rozwoju szkolnictwa zawodowego silnie powiązanego z rynkiem pracy oraz zmiany w organizacji i funkcjonowaniu szkół i placówek oświatowych³. Niestety, wydaje się, że sposób realizacji reformy w Polsce może budzić zastrzeżenia, a koszty (nie tylko finansowe) jej wprowadzania są wysokie dla wszystkich podmiotów oddziaływań edukacyjnych. Na gruncie organizacyjnym wiele obaw budzi konieczność dostosowania całej infrastruktury szkolnej do nowych warunków: na przykład adaptacja dawnych budynków gimnazjów do obecnych starszych klas szkół podstawowych, łączenie bądź rozdzielanie poszczególnych klas w szkołach podstawowych czy konieczność zapewnienia bezpiecznego transportu uczniów. Tego typu sytuacje generują problemy związane z przepełnianiem klas, organizacją kształcenia w trybie zmianowym czy zapewnieniem odpowiedniej liczby sal lekcyjnych. W środowiskach nauczycielskich wiele niepokoju wywołują zmiany w zatrudnieniu, częsta likwidacja stanowisk pracy czy zmniejszenie etatyżacji bądź konieczność realizacji zadań edukacyjnych w wielu szkołach, a także potrzeba dostosowania się w szybkim tempie do zmian wynikających z podstaw programowych. Obawy budzą również nowe kryteria oceny pracy nauczyciela. Wiele mówi się także o tym, że rodzice uczniów boją się o to, w jakich warunkach i czego dokładnie będą musiały uczyć się ich dzieci (wspomniana wyżej konieczność organizowania zajęć w trybie dwuzmianowym czy przepełnione klasy oraz organizacja kształcenia na podstawie dwóch różnych podstaw programowych – dla ostatnich klas wygaszanych gimnazjów oraz dla klas nowych, czteroletnich liceów), zaś uczniowie – czy zostaną przyjęci do wymarzonych szkół ponadpodstawowych (w roku szkolnym 2019/2020 do rekrutacji będą przystępować uczniowie z dwóch typów szkół – wygaszanych gimnazjów i ośmioklasowych szkół podstawowych). Osobnym problemem jest dyskutowana szeroko kwestia nowych podręczników, które musiały zostać przygotowane w bardzo szybkim tempie, z uwzględnieniem nowych wytycznych z poszczególnych podstaw programowych oraz dobór treści edukacyjnych w nich zawartych. Wielu specjalistów z zakresu poszczególnych przedmiotów zwracało w tym kontekście uwagę na liczne błędy merytoryczne lub też ograniczenia treści (por. *Uwagi do projektu podstawy programowej...*, 2018).*

Biorąc pod uwagę przedstawione wyżej problemy związane z wprowadzaniem reformy oświaty należy zauważyć, że sytuacja nauczycieli w Polsce jest trudna. Zmiany, mimo deklaracji związanych z tym, że będą wprowadzane stopniowo i są przemyślane, zamiast generować porządek i poczucie bezpieczeństwa wszystkich podmiotów zaangażowanych w edukację, wywołują chaos i niepokój. Reforma systemu edukacji, ponieważ obejmuje bardzo szeroką część społeczeństwa (rodziców, uczniów oraz pracowników oświaty), interesuje wszystkich, zaś w dobie nowych mediów bardzo łatwo o różnego rodzaju oceny całej sytuacji, a także o burzliwe dyskusje o stanie oświaty oraz sytuacji polskich nauczycieli, co ma związek z realizowanymi przez nich wartościami. Warto więc zainteresowania jest to, jak młodzi ludzie postrzegają obecnie pracę nauczyciela oraz wartości z nią związane.

2. Prawo i wymagania społeczne a osoba nauczyciela

Niezależnie od opinii publicznej oraz rozmaitych dyskusji na gruncie społecznym, jakie toczą się na temat tego, jaki nauczyciel powinien być, przede wszystkim ma on obowiązek działać na podstawie pewnych zasad oraz realizować zadania, które są zawarte w obowiązujących aktach prawnych dotyczących systemu oświaty. Innymi słowy, zakres jego działań ograniczony jest przez prawo: przede wszystkim Ustawę z dnia 14 grudnia 2016r. - Prawo Oświatowe (Dz. U. z 2018 r., poz. 996), Ustawę z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2017 r. poz. 1189), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2013 r. poz. 393) oraz poszczególne podstawy programowe. Karta Nauczyciela podkreśla szczególną rangę społeczną zawodu nauczyciela oraz definiuje podstawowe zadania, które winien on realizować. Zgodnie z tym dokumentem (art. 6. Karty Nauczyciela) nauczyciel obowiązany jest:

- 1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- 2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
- 3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;
- 4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
- 5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”, a dodatkowo od 1 września 2018 r. *doskonalić się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły.*

Zadania wyznaczone nauczycielom przez obowiązujące prawo to jednak nie wszystko. Jak podkreśla wielu autorów poruszających problematykę z dziedziny pedeutologii, profesja nauczycielska należy do zawodów zaufania społecznego. Z tego względu określane są wobec niej liczne i różnorodne wymagania społeczne, obejmujące – jak się okazuje – nie tylko to, czym nauczyciel powinien się zajmować na gruncie zawodowym, ale także sferę jego życia prywatnego (por. Łukasik, 2013). *Nauczyciel czy lekarz może wykonywać swoją pracę na wysokim poziomie profesjonalizmu jedynie wówczas, gdy również sfera jego prywatnego funkcjonowania jest bez zarzutu w sensie etycznym” (Pękala, 2017, s. 87). Z badań Joanny L. Pękali wynika, że zarówno rodzice jak i nauczyciele twierdzą, iż „wymagania społeczne względem nauczycieli na przestrzeni lat zmieniły się. Na ten wniosek może mieć wpływ ogólne, szybkie tempo zmian w nauce, technice i całym życiu społecznym, które są dostrzegane przez wszystkich jego uczestników (Pękala, 2017, s. 117).*

Obecnie do najczęściej wymienianych wymagań względem przedstawicieli zawodu nauczycielskiego zalicza się profesjonalizm, a więc wysoki poziom wiedzy, którą nauczyciele powinni prezentować, a następnie przekazać uczniom oraz umiejętności, w tym znajomość metodyki – skutecznych sposobów pracy z dziećmi i młodzieżą. Jak wynika z badań J. L. Pękali, ważny jest również etos, rozumiany przez respondentów jako *zbiór*

wartości, zasad, wzorców, norm i ideałów mających związek z daną grupą społeczną (Pękala, 2017, s. 86) oraz wybrane cechy osobowości, charyzma, talent i zaangażowanie w pracę z dziećmi, a także wysoki poziom kultury osobistej (Pękala, 2017).

Do istotnych komponentów profesji nauczycielskiej zaliczane są także szczególne kompetencje, czyli pewne predyspozycje czy też potencjalne umiejętności, które ujawniają się w chwili wykonywania danego zadania (Adamek, 2005) bądź *zdolność i gotowość podmiotu do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie. Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań* (Kwiatkowska, 2008, s. 35). Wśród ważnych nauczycielskich kompetencji wymienia się kompetencje moralne, współdziałania, komunikacyjne, prakseologiczne (związane z planowaniem, organizowaniem, kontrolą i oceną procesu kształcenia), kreatywne oraz informatyczne (Denek, 1998). Stanisław Dylak mówi o kompetencjach bazowych – sprawnościach intelektualnych, społecznych i moralnych; kompetencjach koniecznych – takich, które umożliwiają realizowanie zadań edukacyjnych szkoły (to umiejętności interpretacyjne, autokreacyjne, realizacyjne) oraz kompetencjach pożądanych – budowanych na mocnych stronach osobowości podmiotów edukacji (Dylak, 1995). Coraz częściej dziś wskazuje się także na kompetencje interpretacyjne (Kwaśnica, 2003; Kwiatkowska, 2008) i emancypacyjne (Czerepaniak – Walczak, 2006) jako ważne z punktu widzenia rozwoju osobistego i zawodowego nauczyciela.

Procedura badawcza

Podstawowym celem przeprowadzonego w kwietniu i maju 2018 roku postępowania badawczego było zatem poznanie tego, co o zawodzie nauczyciela myślą studenci kierunków ze specjalnością nauczycielską z krakowskich uczelni wyższych, a także na jakie wskazują wartości, zasoby, możliwości i ograniczenia w kontekście realizowania tej profesji. Głównym problemem badawczym było pytanie: *Jak badani studenci postrzegają pracę w zawodzie nauczyciela?* Odpowiedzi na nie udzielono dzięki zastosowaniu autorskiego testu zdań niedokończonych. Składał się on z 16 zdań i obejmował zagadnienia dotyczące wartości pracy nauczyciela w społeczeństwie oraz wśród studentów, wartości realizowanych w pracy nauczyciela, obaw i trudności z nią związanych, a także możliwości, ograniczeń i zakazów występujących w zawodzie nauczyciela. Próba 40 studentów kierunków o specjalności nauczycielskiej z uczelni wyższych w Krakowie została dobrana w sposób celowy. Czynnikiem decydującym była deklaracja wykonywania zawodu nauczyciela poprzez wybór studiów kierunkowych ze specjalnością nauczycielską.

Nauczyciel – mistrzem czy „rzemieślnikiem”? Obrazy nauczyciela oraz jego etos zawodowy w świetle badań

Pierwszym i głównym elementem, wyraźnie wyłaniającym się z wypowiedzi respondentów, jest pewien idealny obraz nauczyciela, który posiadają studenci oraz wartości, jakimi powinien on się kierować, realizując swoje zadania zawodowe. Wydaje się, że można pokusić się o stwierdzenie, iż w świadomości badanych funkcjonuje pewien konstrukt, który

może być określony jako etos związany z realizacją roli zawodowej nauczyciela. Termin *etos* znano już w starożytności, a dziś oznacza on *różnorodność sposobów wyjaśniania tej kategorii pojęciowej zwraca uwagę na jej ogromną nośność intelektualną* (Pękała, 2017, s. 8). W powszechnym rozumieniu zawiera on *wartości, obyczaje, normy, wzory postępowania składające się na styl życia i charakter danej grupy ludzi, określając jej odrębność* (Słownik wyrazów obcych, 2002, s. 312). Etos przejawiać się może także w postawie człowieka, przede wszystkim w jego postępowaniu moralnym, szczególnie względem innych ludzi. J. L. Pękała pisze, że najczęściej o etosie mówi się w *odniesieniu do zawodów związanych z szeroko pojętą bezpośrednią służbą człowiekowi* (Pękała, 2017, s. 7). Autorka ta, poszukując w swoich badaniach etosu nauczycielskiej grupy zawodowej, definiuje to pojęcie jako *zbiór idealnych dla danej grupy społecznej wzorców kulturowych, których realizacja przejawia się poprzez określony styl życia konkretnej grupy społecznej. Postawy poszczególnych członków grupy uwidaczniają wartości będące składowymi etosu tej zbiorowości* (Pękała 2017, s. 38). Podkreśla ona, że etos jest silnie związany z grupą społeczną, choć odnaleźć go można w działaniach poszczególnych jednostek – przedstawicieli tejże grupy, gdyż, jak wskazuje z kolei Tomasz Szawiel (1982), wartości etosowe wybierane są w dużej mierze dobrowolnie, poprzez decyzję o uczestnictwie w danej grupie etosowej. Z analizy badań wynika, że obraz idealnego nauczyciela, przejawiającego specyficzne, wysoko cenione przez innych wartości to konstrukt, który jest bardzo żywy w umyśle badanych studentów.

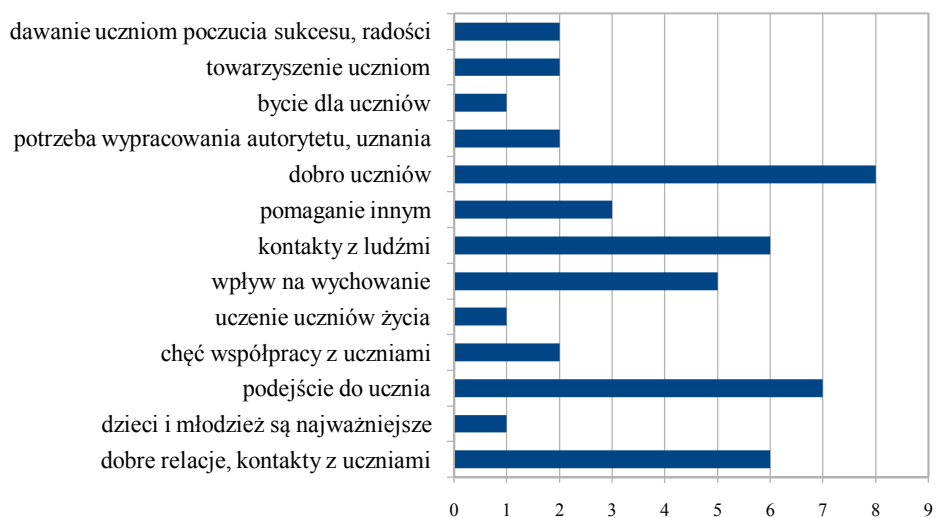
We wskazaniach respondentów najczęściej i w różnych kontekstach pojawiającą się wartością okazała się *mądrość*. Wymieniona została ona ponad 100 razy i określona jako najważniejsza, najcenniejsza, ta do której należy nieustannie dążyć poprzez własny rozwój, zdobywanie doświadczenia, rozwijanie kompetencji, doskonaląc siebie i innych. Tym, co powinno cechować nauczyciela odznaczającego się mądrością były: *wysoki poziom wiedzy* (aż 50 wskazań), *kompetencji* (4 wskazania) i *umiejętności* (również 4 wskazania) oraz *odpowiednie kwalifikacje*. Wiązało się to z koniecznością osiągnięcia odpowiedniego wykształcenia. W kontekście dążenia do mądrości studenci wskazywali na wymaganie związane z *dbałością o własny ciągły rozwój, samodoskonalenie* (19 wypowiedzi), a także to, że w pracy nauczyciela ogromną rolę odgrywa *doświadczenie* (17 wypowiedzi), którego zdobywanie jest nieodłącznym elementem tegoż rozwoju.

Mądrość stanowiła dla badanych najistotniejszą wartość, jaką powinien posiadać i zdobywać nauczyciel, do której powinien przywiązywać największą wagę. Jednocześnie jednak jawiła się im ona jako najtrudniejsza do uzyskania, wymagająca wielu wysiłków. Zdobywanie jej w wystarczającym do nauczania stopniu to według badanych zadanie konieczne, lecz niełatwe. Na tej podstawie można przypuszczać, że badani młodzi ludzie dostrzegają niezwykle istotną rolę, jaką odgrywa nauczyciel względem swoich uczniów przede wszystkim jako dydaktyk. Potwierdzają to niejako również wskazania, iż bardzo ważną wartością w zawodzie nauczyciela jest kształcenie dzieci i młodzieży. Sformułowania dotyczące doniosłej roli nauczyciela w procesie kształtowania innych, odnoszące się nie tylko do konkretnej grupy uczniów, ale także podkreślające znaczenie tego procesu dla przyszłości danego społeczeństwa czy pokoleń pojawiały się w wypowiedziach 26 razy. Z analiz wyłania się także wyrażone implícite przez badanych duże pragnienie, aby transmisja wiedzy i umiejętności, cały szeroko rozumiany proces kształcenia, odbywały się

na wysokim poziomie. To niezmiernie cenne, szczególnie w kontekście tego, iż współcześnie młodzi ludzie często chcą zdobywać różnego rodzaju dobra (materialne i niematerialne) natychmiast i bez większego wysiłku. Studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela to natomiast taka grupa, która ma świadomość, że jakość wiedzy i uzyskiwanych umiejętności jest wartością nadal i niezmiennie liczącą się w dzisiejszym świecie oraz że dążenie do zdobycia mądrości wymaga dużego wysiłku. Jednocześnie wśród badanych dało się dostrzec, że czują oni pewne swoje ograniczenia związane z realizowaniem tej wartości oraz to, iż wiedzą, jak trudny jest to proces. Z umiejętnością przekazania mądrości w postaci rzetelnej wiedzy oraz ukształtowania w uczniach czy podopiecznych określonych kompetencji na wysokim poziomie bowiem wiązały się również największe obawy studentów. Należy zauważyć, że budujące było jednak to, iż badani oceniali dbałość o własny rozwój w kategorii możliwości, jakie daje profesja nauczycielska.

Studenci w swoich wypowiedziach zwracali uwagę nie tylko na dydaktyczną funkcję nauczyciela jako osoby, która prowadzi lub też wspomaga proces kształcenia i rozwija uczniów pod względem intelektualnym oraz zdobywania przez nich kompetencji przydatnych w przyszłości. Drugą nadrzędną wartością, na jaką wskazywali, okazały się relacje interpersonalne z pozostałymi podmiotami procesu nauczania-uczenia się i wychowania – uczniami oraz rodzicami, a także innymi nauczycielami czy dyrekcją. Określenia, w których odnaleźć można odniesienia do *budowania dobrych relacji* pojawiały się 46-krotnie. Wynika z nich przede wszystkim, że bardzo istotna dla przyszłych nauczycieli jest troska o dobro uczniów. Zwracali oni również uwagę, iż w pracy zawodowej należy posiadać odpowiednie podejście do dzieci i młodzieży oraz przez cały czas trwania procesu edukacyjnego dbać o dobre relacje z nimi. Kategorie sformułowań związane z budowaniem pozytywnych relacji z innymi oraz z dbałością o nie obrazuje wykres 1.

Wykres 1. Sformułowania dotyczące budowania pozytywnych relacji z innymi

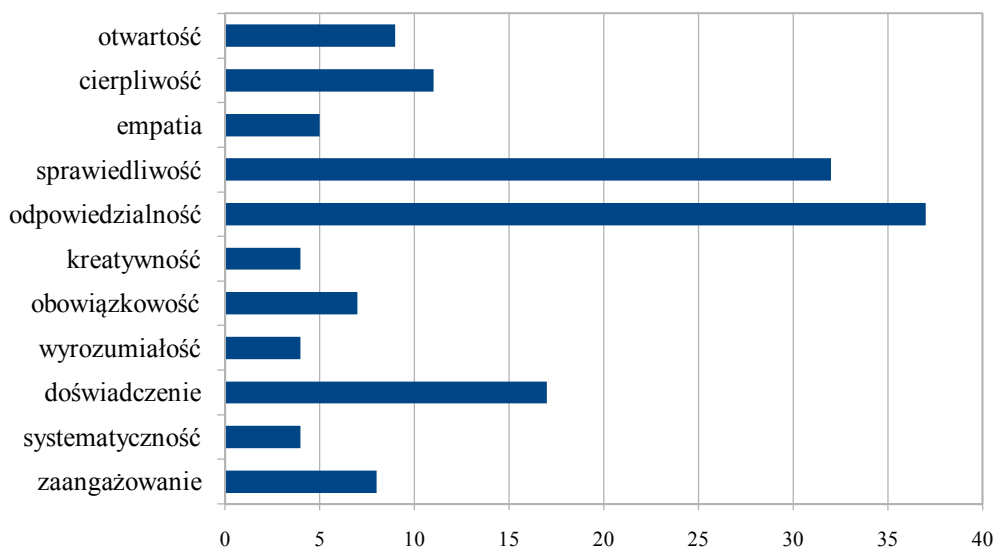


Źródło: badania własne.

Wypowiedzi nawiązujące do konieczności budowania pozytywnych kontaktów interpersonalnych głównie z uczniami świadczą o tym, że badani bardzo duże znaczenie przypisują również zadaniom wychowawczym, jakie nauczyciel powinien realizować. Potwierdza to tym samym popularne przekonanie, że *nauczycielstwo to ten rodzaj zawodu, do wykonywania którego są potrzebne liczne umiejętności interpersonalne* (Pekala, 2017, s. 34). To, jak ważna dla badanych studentów obok roli dydaktyka jest rola wychowawcy podkreślają również obawy, które towarzyszą respondentom u progu kariery nauczycielskiej. Zdają sobie oni sprawę z wagi pozytywnych kontaktów interpersonalnych, a jednocześnie najbardziej boją się trudności, porażki w budowaniu tych relacji. Wiele wypowiedzi wskazywało również na to, że obawy wiążą się nie tylko z uczniami jako podmiotami oddziaływań wychowawczych, ale też z innymi ludźmi związanymi z procesem edukacyjnym w ogóle, a więc rodzicami oraz kadrą pedagogiczną.

Opisując najważniejsze wartości, na jakie zwracali uwagę badani studenci, należy podkreślić także, iż spośród wielu cech, jakie powinien posiadać idealny nauczyciel, najważniejsze dla respondentów okazały się odpowiedzialność (37 wskazań) oraz sprawiedliwość (32 wskazania). Warto również bliżej przyjrzeć się, jakie jeszcze cechy charakteru czy osobowości, kompetencje i zachowania wzorcowego nauczyciela pojawiły się w analizowanych wypowiedziach. Jak zaprezentowano na wykresie 2, większość wymienionych cech wiąże się z relacjami i ma szansę ujawnić się właśnie w interakcjach z innymi ludźmi, co potwierdza, iż praca nauczyciela ma w dużej mierze wymiar interpersonalny, a nauczyciele winni charakteryzować się wysokimi kompetencjami społecznymi, komunikacyjnymi i interpersonalnymi.

Wykres 2. Cechy idealnego nauczyciela

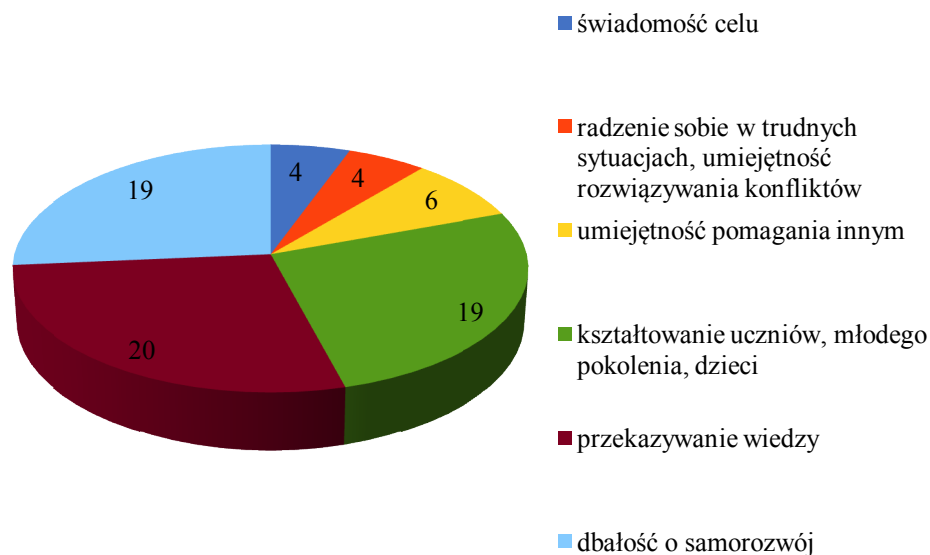


Źródło: badania własne.

Wskazania studentów obejmowały też inne cechy. Co ciekawe, kilka razy pojawiły się w wypowiedziach *odwaga*, *wytrwałość*, *asertywność*, *spokój* i *opanowanie* oraz *sumienność*, co może niejako potwierdzać, że zawód nauczyciela jest profesją wymagającą sprostaną wielu trudnym zadaniom, często obciążającym psychicznie. Warto zauważyć, że rzadziej wymieniane cechy odnosiły się w pewnym sensie do kultury bycia, czy też kultury osobistej nauczyciela. Były to: *uprzejmość*, *przyjazne usposobienie*, *serdeczność*, *życzliwość*, *uczciwość*, *optymizm*, czyli – jak podkreślali respondenci – *bycie dobrym człowiekiem*.

Wśród najważniejszych kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel, zostały wymienione ponownie te, które wiążą się z jego profesjonalizmem. Studenci dostrzegali również konieczność posiadania zasobów osobistych pozwalających radzić sobie w trudnych, szybko zmieniających się sytuacjach oraz potrafić rozwiązywać konflikty, które w szkole, gdzie spotykają się setki ludzi w różnym wieku, z różnych środowisk i z różnymi potrzebami, są bardzo częstym elementem interakcji społecznych. Z kompetencjami obejmującymi umiejętność prowadzenia mediacji czy rozwiązywania sporów wiążą się również *radzenie sobie ze stresem*, *pokonywanie własnych słabości* i *przekraczanie barier*, *bycie elastycznym* i *gotowym na każdą sytuację*, w tym – co pojawiała się w wypowiedziach stosunkowo często – *umiejętność zapanowania nad klasą*, *chaosem*. Studenci podkreślali, że współcześnie ważne jest, aby w procesie edukacji traktować ucznia jako aktywny podmiot kształcenia i wychowania, a zatem nie tylko potrafić go zainteresować i zmotywować do nauki, ale przede wszystkim dbać o jego dobro oraz brać pod uwagę jego zdanie czy potrafić z nim rozmawiać i współpracować. W tym miejscu warto zauważyć, że respondenci zwrócili uwagę na to, iż nauczyciel nie może popadać w rutynę oraz że warto, aby potrafił dzielić się z uczniami swoją pasją czy talentem. Istotne miejsce zajmowały również wypowiedzi powiązane z dbałością o cały proces kształcenia i wychowania: *umiejętność egzekwowania wiedzy/umiejętności* (bycie wymagającym), *ocenywanie uczniów* i *brak etykietowania*. Badani dostrzegli opiekuńczą funkcję szkoły, którą nauczyciel również jest obowiązany realizować, a także konieczność efektywnej współpracy z rodzicami w zakresie wspomaganie ich w wychowywaniu dzieci i młodzieży. Ważne było też podkreślenie, że osoby realizujące się w zawodzie nauczyciela powinny potrafić skutecznie oddzielić życie zawodowe od osobistego, co niestety w tej grupie zawodowej często interpretowane jest jako problem. Najbardziej popularne kategorie związane z kompetencjami nauczycielskimi obrazuje wykres 3.

Wykres 3. Kompetencje idealnego nauczyciela

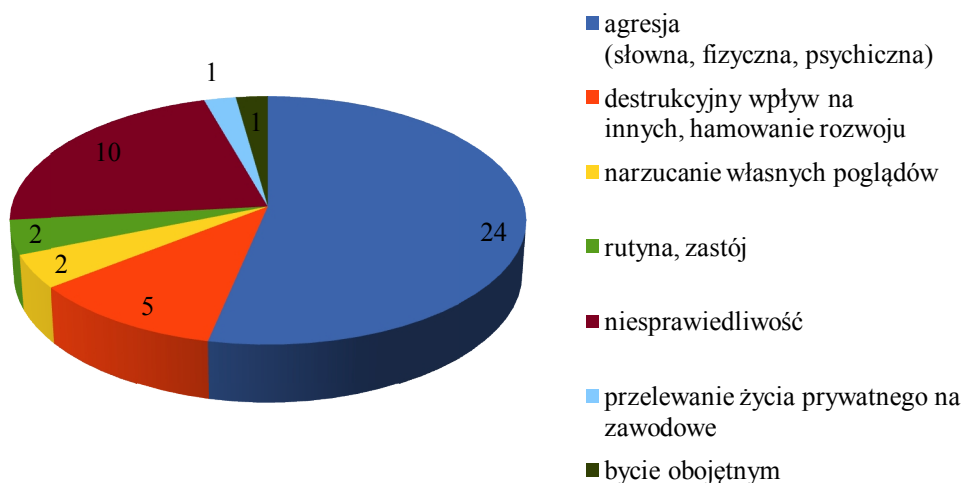


Źródło: badanie własne.

Idealny obraz nauczyciela w oczach studentów kierunków o specjalności nauczycielskiej dopełniają określenia związane z osobowością pedagogów. Respondenci podkreślali, iż w tej profesji bardzo liczy się *powołanie do zawodu, swoista charyzma i fascynacja oraz czucie się w nim dobrze*, w tym *kierowanie się pasją, zainteresowaniem oraz ambitne podejście do zadań i wyzwań*, a także *lubienie tego, co się robi*. Zaznaczali, że nie tylko wiedza i znajomość metodyki ma w nim znaczenie, ale również *rozum, rozsądek, dobre chęci*, a nierzadko też *intuicja czy instynkt*. W kontekście mówienia o tym, że z wypowiedzi respondentów może wyłaniać się kategoria związana z etosem czy wzorem osobowym, warte uwagi jest także to, iż studenci sami wskazywali, że dobry nauczyciel w swojej pracy powinien kierować się *etyką* (również zawodową), wyznawanymi *wartościami, moralnością* oraz *sumieniem*, gdyż stanowi dla innych inspirację do działania oraz wzór do naśladowania.

Bardzo ważne jest, iż studenci określili także, czego nauczycielowi robić nie wolno. Przedstawili tym samym swoistą listę antywartości, za którymi podążać nie należy, realizując zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. Kategorie pojęciowe, które wyłoniły się z ich wypowiedzi zaprezentowano na wykresie 4. Łatwo zauważyć, że kategorie te w większości stanowią elementy opozycyjne do omówionych wcześniej wartości i cech czy kompetencji związanych z obrazem nauczyciela idealnego.

Wykres 4. Antywartości w zawodzie nauczyciela.



Źródło: badanie własne.

Poza wylaniającym się swoistym wzorem osobowym, którym nauczyciel powinien być dla innych, z wypowiedzi badanych studentów można wyodrębnić również kategorię charakteryzującą nauczyciela jako pewnego rodzaju „rzemieślnika” – kogoś, kto rzetelnie i sumiennie, zgodnie z wytycznymi, realizuje swoje zadania, pozbawiony jest jednak wyjątkowego zaangażowania, pasji czy ogólnie mówiąc powołania. W świadomości respondentów oprócz obrazu idealnego, wzorcowego nauczyciela, funkcjonuje też obraz nauczyciela, który po prostu wykonuje swoją pracę. Jakkolwiek bardzo ważne są cechy charakteru, posiadane kompetencje czy wyznawane wartości, obowiązkiem przedstawicieli oświaty jest to, by działali w granicach wyznaczonych przez określone ustawy i rozporządzenia. Na takie właśnie aspekty zwracali uwagę w swoich wypowiedziach studenci biorący udział w badaniu. Zaznaczali, że przede wszystkim nauczyciele, wykonując swoje zadania, powinni kierować się podstawą programową i wytycznymi z rozporządzeń oraz realizować przyjęty program nauczania, a także zapoznawać się z nowymi programami i sposobami nauczania. W tym kontekście studenci podkreślali, że podstawowe i najważniejsze w pracy nauczyciela są elementy związane z dydaktyką – czasochłonne przygotowywanie lekcji, a następnie odpowiednie ich prowadzenie, obserwacja efektów kształcenia i w tym kontekście także oczekiwanie sukcesu uczniów.

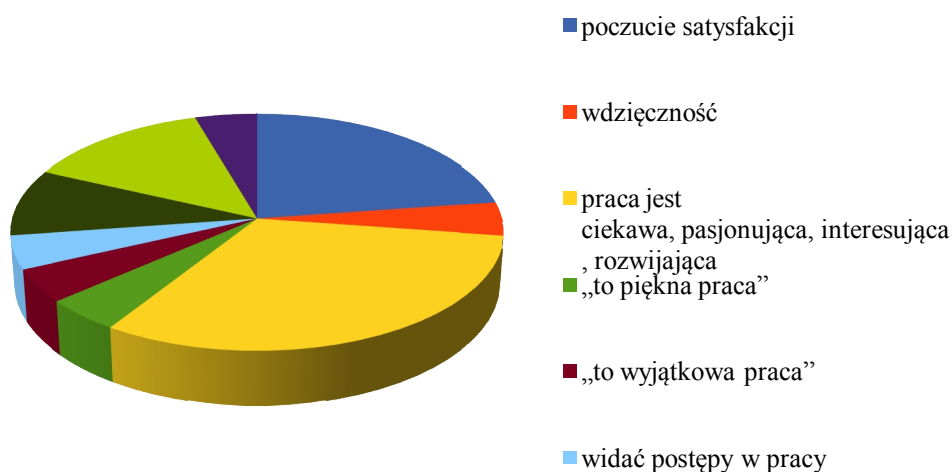
Między możliwościami i zaletami a ograniczeniami, trudnościami i obawami respondentów

Analiza materiału badawczego wskazała, iż badani studenci posiadają bardzo wiele wyobrażeń związanych zarówno z samą osobą nauczyciela, jak i z jego szeroko postrzeganą pracą zawodową, możliwościami i zaletami, jakie ona za sobą niesie oraz z ograniczeniami, trudnościami i obawami.

Najważniejsze możliwości, o jakich wspominali respondenci, dotyczyły rozwoju własnego nauczyciela oraz uczniów. Za istotną zaletę wykonywania zawodu nauczycielskiego została uznana przede wszystkim możliwość ciągłego rozwijania się, samodoskonalenia. Ponadto badani studenci doceniają, iż nauczyciele mają realny wpływ również na rozwój innych – dzieci i młodzieży, a także całego społeczeństwa oraz – że mogą obserwować zachodzące w innych oraz w całych pokoleniach zmiany. Z ich wypowiedzi wynika dość jednoznacznie, iż rozwój rozumiany jako zdobywanie doświadczenia, nowej wiedzy i umiejętności jest dla nich jedną z najważniejszych wartości, a możliwość jej realizacji – główną zaletą pracy w zawodzie nauczyciela. Inną możliwością, którą studenci traktowali niemal jako zaletę był kontakt z wieloma ludźmi. Także wspomaganie rodziców w wychowywaniu dzieci jako ważny element pracy nauczyciela, odbierany był w kategoriach raczej zasobów i dobrych stron. Obie te kategorie podkreślają duże znaczenie relacji interpersonalnych w pracy nauczyciela.

Wielu respondentów dostrzegło wymierne korzyści, jakie niesie za sobą specyfika zawodu nauczyciela. Stanowią one bardziej prozaiczne czynniki, które można określić wspólnym mianem *możliwości w zawodzie nauczyciela*. Należą do nich *wakacje* (rozumiane jako większa liczba dni wolnych od pracy niż w innych zawodach), *darmowe wycieczki* (w charakterze opiekuna dzieci i młodzieży) czy *wreszcie możliwość rezygnacji i zmiany zawodu*. Pomimo tego, iż wymienione czynniki mogą przyciągać wielu do pracy w szkole czy przedszkolu, wydaje się, że dla studentów mają one mniejsze znaczenie niż omówione wcześniej relacje interpersonalne czy możliwość rozwoju. Co więcej, respondenci wskazywali na szereg innych zalet o charakterze raczej wartości niż wymiernych korzyści, które posiada profesja nauczycielska. Zalety te obrazuje wykres 5.

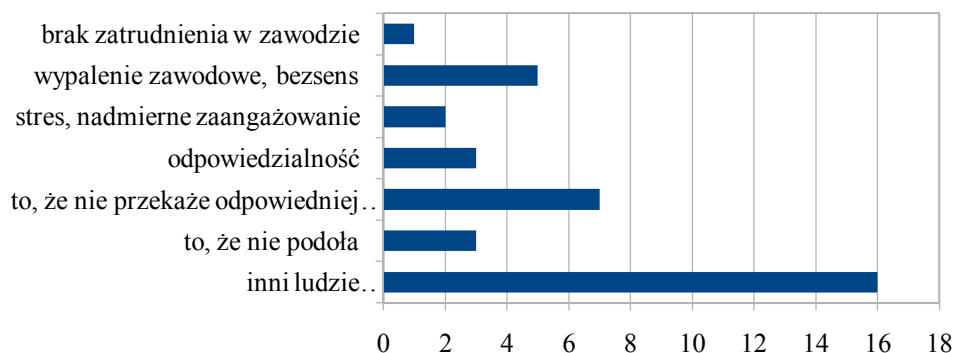
Wykres 5. Zalety pracy w zawodzie nauczyciela



Źródło: badania własne.

Na przeciwległym do korzyści, zalet i możliwości biegunie znajduje się swoista mapa wad, ograniczeń, trudności i obaw związana z zawodem nauczyciela. Wskazane przez studentów główne obawy wiążą się z tym, na czym przyszłym nauczycielom najbardziej zależy, a więc z *profesjonalizmem*, rozumianym jako umiejętne przekazanie wiedzy, odpowiedni wpływ na rozwój ucznia oraz z *relacjami z innymi*. Być może świadczy to o ich dużym pragnieniu, by zadania, do których się przygotowują, realizować na jak najwyższym poziomie, by sprostać wysokim, licznym i różnorodnym wymaganiom, jakie narzuca nauczycielom społeczeństwo. Wskazane przez studentów obawy potwierdzają stwierdzenie J. L. Pękali, iż *nauczycielstwo jest pracą związaną z relacją z drugim człowiekiem, a trudności, przed jakimi stają nauczyciele, najczęściej dotyczą właśnie kontaktów z innymi – uczniami, ich rodzicami czy też współpracownikami, bądź dyrekcją* (Pękala, 2017, s. 35). Badani ponadto dostrzegają wyraźnie, że profesja nauczyciela jako zawód zaufania społecznego bardzo mocno związany z pracą z drugim człowiekiem narażony jest na ogromne koszty psychiczne. Kojarzą go jednoznacznie z ciężką pracą, stresem, obciążeniem emocjonalnym i możliwością szybkiego wypalenia zawodowego. Te komponenty pojawiają się zresztą nie tylko w kontekście wspomniania o obawach, ale także występują jako jedne z podstawowych wad zawodu nauczycielskiego. Obawy, które badani wiążą ze swoim przyszłym zawodem, obrazuje wykres 6.

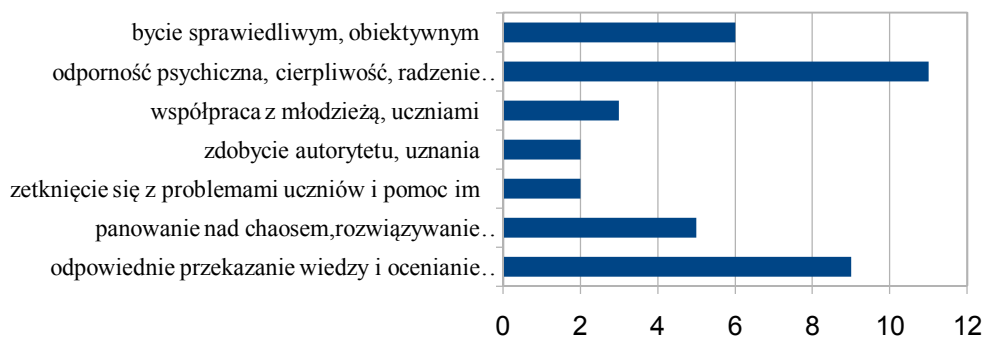
Wykres 6. Obawy związane z zawodem nauczyciela



Źródło: badanie własne.

Jak zaznaczają respondenci, najtrudniejsze w zawodzie nauczyciela jest to, by być cierpliwym, odpornym psychicznie i umieć radzić sobie z krytyką. Takie przekonanie koresponduje w pewnym sensie z wynikami badań Jana Zowczaka, według których nauczyciele niedobrze znoszą wszelkie oceny (Zowczak, 2009, s. 326). Pewną trudność studenci dostrzegają także w tym, by potrafić w odpowiedni, skuteczny sposób przekazać wiedzę oraz w sprawiedliwym, obiektywnym ocenianiu. Możliwe, że na takie postrzeganie wynikającej z polskiego systemu oświaty konieczności oceniania wpływają ich niezbyt pozytywne doświadczenia z byciem ocenianym w szkole, odbieranie tego procesu jako niesprawiedliwy czy też subiektywny. Być może warto byłoby zastanowić się nad mniej opresyjnym – zarówno dla nauczycieli jak i uczniów – sposobem sprawdzania efektywności procesu kształcenia⁴. Pozostałe sformułowania studentów biorących udział w badaniu dotyczącym trudności związanych z pracą nauczyciela w opinii studentów – zawarte zostały na wykresie 7.

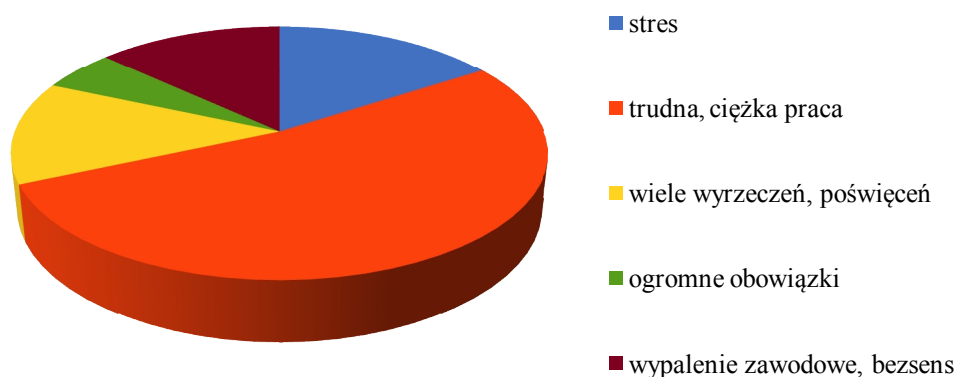
Wykres 7. Trudności związane z zawodem nauczyciela.



Źródło: badanie własne.

Z kolei na wykresie 8. przedstawione zostały największe wady czy też koszty, które wiążą się z pracą w zawodzie nauczyciela w opinii studentów. Obejmują one przede wszystkim duży stres wynikający często ze stałej odpowiedzialności za wiele osób w młodym wieku oraz konieczność wykonywania wielu wymagających obowiązków, co generuje częste wypalenie zawodowe w środowisku nauczycielskim. O kosztach zdrowotnych (również związanych ze zdrowiem psychicznym) pisze J. L. Pękala (2017, s. 24): *Praca pedagogiczna angażuje siły fizyczne i psychiczne nauczyciela, a emocje to sfera wielorako związana z nauczaniem. Od umiejętności kontrolowania emocji oraz konstruktywnego radzenia sobie z nimi zależy efektywność pracy i poziom satysfakcji nauczyciela z wykonywanego zawodu.* Biorący udział w badaniu studenci bardzo mocno zdają sobie z tego sprawę. Mają świadomość, iż jest zawód nauczyciela to profesja wymagająca ogromnych zasobów osobowych, szczególnie w kwestii radzenia sobie ze stresem i obciążeniami emocjonalnymi, wynikającymi z pracą z drugim człowiekiem oraz często z koniecznością wspierania uczniów w trudnych sytuacjach bądź zetknięcia się z ich wieloma poważnymi problemami.

Wykres 8. Koszty związane z zawodem nauczyciela.



Źródło: badanie własne.

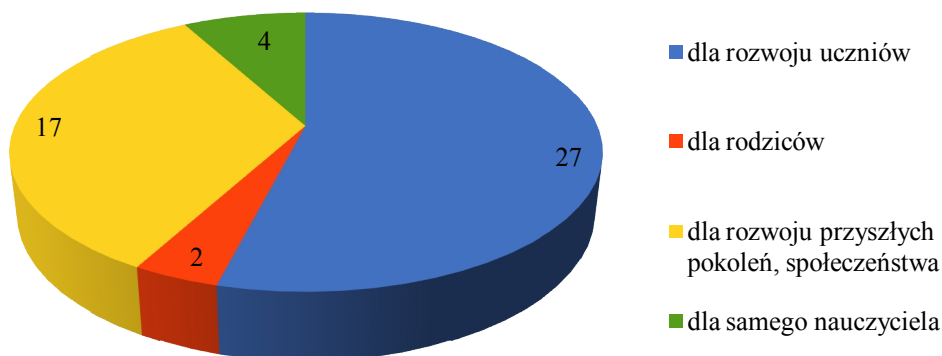
Analiza zgromadzonego materiału ukazała, iż badani studenci dostrzegają zarówno wiele dobrych, jak i złych stron profesji nauczycielskiej, a tym samym mają świadomość, że zawód, na który się decydują, należy do bardzo wymagających. Najsilniejsze zalety – możliwość rozwoju, kontakt z drugim człowiekiem i satysfakcja z realizacji zadań – przeciwstawione są doświadczaniu silnego stresu i obciążeń psychicznych oraz wielu wyrzeczeniom, a nawet poświęceniu. Rodzi się pytanie, jak bardzo młodzi ludzie chcący pracować w zawodzie nauczyciela cenią rozwój osobisty własny i innych oraz pozostałe zalety, że zdecydowani są na tak wysokie koszty związane ze swoją kondycją zdrowotną i psychiczną? Wydaje się, że dalsze badania w tym kierunku mogłyby dostarczyć ciekawych wyników. Z drugiej jednak strony, co zaskakujące i przykre, przeprowadzone badania ujawniły, że respondenci, mimo iż uczęszczają na studia przygotowujące ich do zawodu

nauczyciela, wcale nie chcą realizować tej ścieżki kariery. Początek zdania: *Chcę być nauczycielem...* w aż 12 przypadkach (co stanowi 30% badanej grupy) został przekreślony, a w jego miejsce wpisano *Nie chcę* niejednokrotnie z wykrzyknikiem. Oczywiście trudno przekładać ten wynik na całą grupę studentów studiów o specjalności nauczycielskiej w Polsce. Warto dodać jednak, że powszechnie w środowisku naukowym związanym z pedagogiką dostrzega się problem odbierania zawodu nauczyciela oraz studiów pedagogicznych jako nieskomplikowanych i nie zawsze w pełni profesjonalnych: *Zawód nauczyciela i samo przygotowanie do niego obecnie są postrzegane jako stosunkowo proste, a sama wiedza pedagogiczna jako niespecjalnie profesjonalna* (Rusiecki, 2004, s. 20). Z tego powodu *na studia pedagogiczne dość często decydują się osoby, które nie widziały swojej zawodowej realizacji w innych sektorach zatrudnienia lub o wyborze ich studiów zadecydował przypadek* (Zowczak, 2009, s. 280 – 289). Być może właśnie to, że nie wszyscy studenci byli w pełni przekonani co do wyboru kierunku studiów w pewnym stopniu tłumaczy fakt deklarowanej przez część respondentów jawnej niechęci wobec pracy w przyszłości w zawodzie nauczyciela.

Profesja nauczycielska należy do zawodów bardzo silnie związanych ze społeczeństwem, mocno w nim osadzonych oraz kojarzonych wręcz ze służbą społeczną. W wypowiedziach studentów również pojawiły się stwierdzenia, które pozwoliły zobaczyć, jak według respondentów nauczyciel odbierany jest przez społeczeństwo, w którym i niejako dla którego pracuje. Na podstawie analizy materiału badawczego można stwierdzić, że percepcja społeczna zawodu nauczyciela oraz całej grupy zawodowej jest sprzeczna. Z jednej strony według respondentów społeczeństwo uważa, iż nauczyciel jest autorytetem, ważną i wartościową instytucją, intelektualistą czy też źródłem i skarbnicą wiedzy, a także wychowawcą – opiekunem i oparciem. Daje się więc dostrzec, iż obraz nauczyciela w społeczeństwie w pewnym sensie koresponduje z obrazem nauczyciela idealnego – wykształconego profesjonalisty z wysokim poziomem kompetencji społecznych czy interpersonalnych. Z drugiej strony studenci zauważają również, że dla wielu ludzi nauczyciel jest osobą mało szanowaną, niedocenianą, nieważną, wręcz „przeciętniakiem” czy „darmozjadem”. Wydaje się także, że respondenci mają świadomość, iż społeczeństwo bardzo często ocenia grupę zawodową nauczycieli jako tę, która nie pracuje tyle, ile przedstawiciele innych zawodów i „ma najwięcej wolnego”. Wskazują oni tym samym między innymi na fakt, że w świadomości społecznej realizowane przez nauczyciela godziny dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze (średnio od 18 do 30 w przypadku różnych stanowisk) stanowią pełny wymiar czasu pracy, co nie jest zgodne z prawdą⁵. W wielu wypowiedziach studenci podkreślili również, że ludzie nie dostrzegają trudów tego zawodu (*Ludzie oceniają pracę nauczyciela... (...) „nie wiedząc, z jakimi trudami się wiąże; (...) na podstawie schematów, (...) przez pryzmat wolnego”*) i zbyt szybko oceniają pracę nauczyciela jako błahą, łatwą i przyjemną.

Zupełnie inaczej zawód ten widzą studenci. Wydaje się, że dla nich profesja ta ma ogromne znaczenie zarówno dla rozwoju społeczeństwa jako całości nie tylko obecnie, ale również w przyszłości, jak i dla poszczególnych podmiotów oddziaływań edukacyjnych, przede wszystkim dla uczniów, a także dla rodziców i samych nauczycieli.

Wykres 9. Znaczenie pracy nauczyciela w oczach studentów



Źródło: badanie własne.

Można pokusić się o stwierdzenie, że odbiór społeczny zawodu nauczyciela oraz jego przedstawicieli być może jest w jakiś sposób powiązany z możliwościami i zaletami tej profesji. Z analizy materiału badawczego wynika, iż dążenie do rozwoju, wysoki profesjonalizm oraz wpływ na kształtowanie innych pokoleń, a także sumienne i pełne zaangażowanie realizowanie zadań wychowawczych jest cenione zarówno przez społeczeństwo, jak i samych studentów. Postrzeganie nauczycieli jako *darmozjadów* i *przeciętniaków* może natomiast wynikać z tego, iż pierwszym skojarzeniem z tym zawodem są wakacje i realizowanie godzin dydaktycznych w liczbie mniejszej niż pełen etat (czas poświęcany na przygotowanie do zajęć, zebrania z rodzicami, rady pedagogiczne czy wyjścia i wycieczki jest wtedy zwykle pomijany). Te właśnie aspekty są najbardziej widoczne bez zagłębiania się w specyfikę tej profesji oraz dostrzegania jej negatywnych stron – silnego stresu, zagrożenia wypaleniem zawodowym czy ogromnej odpowiedzialności za innych. Studenci biorący udział w badaniu to taka grupa, która jednocześnie będąc członkami społeczeństwa, pretenduje do realizowania kariery nauczyciela. Ich postrzeganie tej drogi zawodowej z jednej strony jest zakorzenione w opiniach społeczeństwa, a z drugiej – już w jakiś sposób ukierunkowane poprzez wybrany kierunek studiów. Ich perspektywa dotycząca społecznego odbioru nauczycieli może więc być szczególnie interesująca.

Wnioski i rekomendacje

Praca w zawodzie nauczyciela nieodłącznie związana jest z kontaktem z drugim człowiekiem. To tego typu zawód, z którym do czynienia mają wszyscy – każdy jest lub był kiedyś uczniem, może być rodzicem ucznia, może decydować się na karierę nauczycielską. Ponadto ze względu na to, iż oddziaływania edukacyjne skierowane są w dużej mierze do najmłodszych członków społeczeństwa, pozostała jego część bacznie przygląda się temu, co dzieje się w obrębie systemu oświatowego. Szczególną atencją obdarzani są wykonawcy działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych – nauczyciele, wobec których

niemal od zawsze formułowane były specyficzne wymagania czy też oczekiwania społeczne. Wydaje się, że wśród nich ważną rolę odgrywał etos zawodowy nauczyciela, pewien jego wzorzec osobowy, realizowane przez niego wartości, posiadana wiedza i kompetencje. W kontekście zmian w polskim systemie oświaty, a także dynamiki współczesnego świata i społeczeństw ciekawe jest to, jaki obraz nauczyciela funkcjonuje w świadomości różnych osób.

Ważną grupą, której opinię na temat przedstawicieli zawodu nauczycielskiego warto poznać, są studenci kierunków o specjalności nauczycielskiej, jako ci, którzy w przyszłości będą kierować procesem nauczania-uczenia się innych i będą przedstawicielami tego zawodu. Na podstawie analizy materiału zgromadzonego w badaniach wstępnych można powiedzieć, że w tej specyficznej grupie młodych ludzi funkcjonuje pewien obraz idealnego nauczyciela, do którego być może chcieliby oni dążyć. W odczuciu studentów naczelnymi, najcenniejszymi wartościami w pracy nauczyciela są mądrość, odpowiedzialność oraz sprawiedliwość. To z tymi cechami wiążą swoje obawy i dostrzegają trudności w posiadaniu ich i korzystaniu z nich w przyszłej pracy zawodowej. Ważny również jest dla nich rozwój, rozumiany jako dążenie do osiągania mądrości, zdobywania wiedzy, poszerzania kompetencji – przyszli nauczyciele mówią tu o rozwoju przede wszystkim uczniów, ale także własnym. W tym kontekście studenci mogą jawić się jako osoby aktywne, pragnące kształcić się i doskonalić przez całe życie. Istotne dla nich jest też dbanie o dobre relacje z innymi podmiotami edukacji – uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami.

Po analizie wypowiedzi badanych można zauważyć jednak kilka niepokojących kwestii. Studenci bardzo wysoko ceniąc sobie budowanie dobrych relacji z innymi, jednocześnie obawiają się niechęci, złego kontaktu, braku szacunku i zaufania, agresji oraz braku chęci porozumienia z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego. Mają także świadomość odpowiedzialności i trudu, jakie niesie ze sobą zawód nauczyciela, a także często negatywnej opinii społeczeństwa na jego temat. Studenci widzą nauczycieli jako osoby troszczące się o innych. Liczy się dobro dzieci; nauczyciel powinien zatem być wzorem cnót i pełnym profesjonalizmem rzemieślnikiem, powołanym do wspomagania w rozwoju przyszłych pokoleń. Kandydaci do zawodu nauczyciela wskazują jednocześnie na koszty, jakie ponoszą. Wydaje się, że przyszli nauczyciele myślą o dbaniu o siebie i własnej higienie pracy w ostatniej kolejności. Z analizy materiału badawczego wyłaniają się obawy związane z pokonywaniem własnych słabości, „wytrzymaniem”, radzeniem sobie ze stresem, a w konsekwencji dotyczące wypalenia zawodowego i jakości zdrowia psychicznego.

Mając to wszystko na uwadze należy podkreślić, iż ważne zadanie stoi przed uczelniami wyższymi, ośrodkami kształcenia i doskonalenia nauczycieli jako tymi instytucjami, których celem jest – między innymi – dbanie o rzetelne przygotowanie młodych ludzi do zawodu nauczyciela. Odpowiadając na potrzebę nieustannego rozwoju studentów, trzeba przede wszystkim zwrócić baczność uwagę na jakość ich kształcenia, doksztalcania i doskonalenia tak, aby mieli oni poczucie, iż na progu kariery nauczycielskiej będą odznaczać się profesjonalizmem i wysokim poziomem kompetencji koniecznych w tym zawodzie. Ponadto warto skupić się na rozwijaniu umiejętności interpersonalnych studentów, by potrafili oni w przyszłości budować pozytywne relacje z innymi podmiotami edukacji. Wydaje się, że w toku studiów o specjalności nauczycielskiej konieczne staje się

prowadzenie działań o charakterze profilaktycznym, chroniących przed wypaleniem zawodowym. Chodzi o takie zajęcia, podczas których studenci nauczą się rozwijać własne zasoby osobowe oraz dbać o siebie w kontekście radzenia sobie ze stresem, trudnymi emocjami czy też ogromnym zaangażowaniem w pracę z drugim człowiekiem. Być może warto byłoby pochylić się nad problemem świadomości społecznej dotyczącej pracy nauczycieli, gdyż wydaje się, że profesja ta obciążona jest wysokimi wymaganiami społecznymi, zaś jej przedstawiciele często spotykają się z niezrozumieniem i bagatelizowaniem ich działań.

Zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badań wstępnych mają jedynie charakter orientacyjny i nie służą generalizacjom. Wydaje się jednak, że zarysowują pewne obszary, których analiza mogłaby przynieść ciekawe rezultaty w kontekście poznania, kim jest i może być współczesny nauczyciel, czego potrzeba tej grupie zawodowej oraz jak jest ona postrzegana przez różne podmioty oddziaływań edukacyjnych.

Przypisy

¹W skład struktury szkolnictwa ponadpodstawowego wchodzi: 4-letnie liceum ogólnokształcące, 5-letnie technikum, 3-letnia branżowa szkoła I stopnia, 2-letnia branżowa szkoła II stopnia, 3-letnia szkoła specjalna przysposabiająca do pracy oraz szkoła policealna (<https://reformaedukacji.men.gov.pl/o-reformie/uczen-i-rodzic/struktura-szkol-po-zmianach.html>, dostęp z dn. 10.08.2018r.)

²M.in. najważniejszy dokument: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz.U. z 2018 r., poz. 996), a ponadto liczne Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawach organizacji i realizacji poszczególnych zadań związanych z edukacją w przedszkolach i szkołach.

³<http://reformaedukacji.men.gov.pl/#about> (dostęp z dn. 10.08.2018r.)

⁴Wydaje się, że w pewnych kręgach rozpoczęto już prace nad zmianą formuły oceniania na bardziej przyjazną uczniom, a być może również nauczycielom. Chodzi tutaj na przykład o stosowanie *informacji zwrotnej* lub *oceny kształtującej*.

⁵W Ustawie – Karta Nauczyciela (Dz.U. 2017, poz. 1189) zawarto informację, iż czas pracy nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze zajęć nie może przekraczać 40 godzin na tydzień (art. 42).

Literatura

Adamek I. (2005): *Programy kształcenia zintegrowanego a standardy ich konstruowania*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. Kraków.

Czerepaniak – Walczak M. (2006): *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Gdańsk.

Denek K. (1998): *O nowy kształt edukacji*. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c. Toruń.

Dylak S. (1995): *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań.

Kwaśnica R. (2003): *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.

Kwiatkowska H. (2008): *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Warszawa.

Łukasik J. M. (2013): *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków.

Pękala J. L. (2017): *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa.

Rusiecki J.(2004): *Wąski profesjonalizm nauczycieli powodem anomii szkolnej*. W: A. Rumiński (red.), *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków.

Słownik wyrazów obcych (2002) Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.

Szawiel T. (1982): *Struktura społeczna i postawy a grupy etosowe*. „Studia Socjologiczne”, nr 1 – 2. Zowczak J. (2009): *Etos nauczycieli w warunkach polskiej transformacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Warszawa.

Netografia:

<http://reformaedukacji.men.gov.pl/#about> [14.06.2018]
http://www.rip.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1723:uwagi-do-projektu-podstawyprogramowej-men-jezyk-polski-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii&catid=45&Itemid=55 [14.06.2018]

Źródła:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2013 r. poz. 393)
Ustawa z dnia 14 grudnia 2016r. - Prawo Oświatowe (Dz.U. z 2018 r., poz. 996),
Ustawa z dnia 26 stycznia 1982r. - Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2017 r. poz. 1189).

Praca nauczyciela i jej wartość w percepcji studentów kierunków ze specjalnością nauczycielską

W artykule skoncentrowano się na wartości pracy i wartościach w pracy nauczyciela, jakie dostrzeżono w opiniach studentów kierunków ze specjalnością nauczycielską. Na podstawie badań wstępnych zarysowany został pewien obraz „nauczyciela idealnego”, do którego dążą przyszli absolwenci oraz wskazane określone przez nich trudności i koszty profesji nauczycielskiej. Perspektywa przyszłych pedagogów oraz ich spostrzeżenia dotyczące tego, czym powinien kierować się nauczyciel w swojej działalności zawodowej oraz jak jest on odbierany przez społeczeństwo, otwiera drogę nie tylko do podejmowania nowych badań nad etosem nauczyciela XXI wieku. Każde również dostrzec konieczność modyfikacji sposobu przygotowywania młodych ludzi do zawodu nauczyciela tak, by mogli oni stawić czoło problemom i nie zatracić w sobie tych wartości, z którymi wkraczają w swoje życie zawodowe.

Słowa kluczowe: nauczyciel, praca nauczyciela, wartości w pracy nauczyciela, etos zawodu nauczycielskiego

Teacher's work and its value in the perception of students of faculties with a teaching specialty

In this article the attention is directed to the value of teachers' work and the values in this work, with a look at opinions of students attending courses with a teaching specialty. On the basis of the research conscience, it is drawn a picture of an "ideal teacher" to which prospective graduates can aspire and the difficulties and costs of the teaching profession which they defined are indicated. The perspective of future pedagogues and their insights on what a teacher should do in his professional activity and how it is perceived by society opens the way to undertaking new research on the ethos of the 21st century teacher. What is more, it evokes the need to modify the way young people are prepared for the teaching profession so that they can face problems and not lose the values with which they enter their professional life.

Keywords: teacher, teaching profession, values in teachers' work, ethos of teaching profession

Anna M. Mróz
Kinga Sobieszkańska
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

DRAMA W SZKOLNEJ KLASIE. O ROZWIJANIU KREATYWNOŚCI, WSPÓLPRACY I KRYTYCZNEGO MYŚLENIA UCZNIÓW W OKRESIE DORASTANIA

Wprowadzenie

Zadaniem współczesnej szkoły, zgodnie z pożądanym w edukacji dwudziestego pierwszego wieku paradygmatem konstruktywistycznym, jest wspieranie uczniów w nabywaniu i rozwijaniu kompetencji. Oznacza to odejście od formułowania i realizowania celów kształcenia związanych tylko z wiedzą uczniów, a to z kolei wymaga od nauczycieli stosowania problemowych i eksponujących metod kształcenia. Konstruktywizm zakłada, że uczący się jest jednostką aktywną, zdolną do konstrukcji nowej wiedzy, która staje się podstawą dla nabywania i rozwijania kompetencji. Zgodnie z jego założeniami, należy zatem wspierać twórczą pracę uczniów poprzez rozwiązywanie pojawiających się problemów i akcentowanie rozwojowej wartości pracy w grupach oraz form dydaktycznych pozwalających na twórcze działanie (por. Dylak, 2009; Walat, 2010; Szpunar 2015, Marek 2016). Dla ludzi żyjących w XXI wieku trzy kompetencje wydają się być szczególnie ważne i warunkujące satysfakcjonującą aktywność w życiu osobistym, społecznym i zawodowym – są to: myślenie krytyczne, kreatywność i innowacyjność oraz współpraca w heterogenicznej grupie. Wobec tak ważnych kwestii celem prezentowanego artykułu uczyniono określenie perspektywy nauczycieli w odniesieniu do metody dramy, której stosowanie umożliwia rozwój kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w zmieniającym się świecie.

Metoda dramy w procesie edukacji

Współczesne złożone problemy społeczne, etyczne, polityczne, gospodarcze czy wychowawcze, z jakimi ludzie muszą się konfrontować, wymagają refleksji (Łukasik, 2018, s. 55), pogłębionej analizy oraz rozpatrywania z różnych perspektyw, co składa się na kompetencję myślenia krytycznego. Osoby myślące krytycznie rozumieją złożoność i wzajemną zależność współczesnego świata i uwzględniają ją w swoich działaniach. Co więcej, do sądów powinny dochodzić samodzielnie (Wasilewska-Kamińska, 2016, s. 95). Jolanta Szempruch zauważa, że *Każdy człowiek jest "mądry inaczej", ponieważ ludzie różnią się między sobą dostępem do danych oraz umiejętnością ich przekształcania w*

*informacje, a informacji w wiedzę. W związku z tym ważnym zadaniem edukacji jest kształtowanie kompetencji krytycznego selekcjonowania informacji i przetwarzania ich w wiedzę oraz niwelowania przepaści między liczbą informacji a ich rozumieniem i ewaluacją (Szempruch, 2013, s. 65). Krytyczna selekcja informacji jest wstępnym warunkiem kształtowania kompetencji myślenia krytycznego. Krytyka Górnica-Kocikowska (2014, a. 20-23) podkreśla, że: *Krytyczne myślenie jest intelektualnie zdyscyplinowanym procesem aktywnej i umiejętnej konceptualizacji, zastosowania, analizowania, syntetyzowania oraz/lub oceniania informacji zgromadzonej albo wytworzonej przez obserwację, doświadczenie, rozważania, myślenie lub komunikację, służącym jako przewodnik do przekonani i działań. W jego wzorcowej formie opiera się na, przekraczających podziały dyscyplinarne (...), uniwersalnych intelektualnych wartościach**

Richard Paul i Linda Edler (2006) przekonują, że osoby myślące krytycznie starają się żyć racjonalnie, rozsądnie i w sposób empatyczny; są wrażliwe na ograniczenia i niepewność ludzkiego myślenia, które często bywają nieuświadomione. Starają się zmniejszyć siłę swoich nawyków egocentrycznych i socjocentrycznych; używają narzędzi intelektualnych, które stanowią warsztat krytycznego myślenia – stanowią je pojęcia i zasady, pozwalające im analizować, oceniać i poprawiać sposób, w jaki myślą. Rozwijają intelektualne cnoty pokory, uczciwości i życzliwości, empatii, poczucia sprawiedliwości i zaufania do rozumu. Wiedzą, że jakkolwiek będą sprawni w myśleniu, zawsze mogą poprawić swoje umiejętności logicznego myślenia i czasami zdarzy im się paść ofiarą błędów w rozumowaniu, ludzkiej irracjonalności, uprzedzeń, skrzywień poznawczych, zakłóceń, bezkrytycznie akceptowanych zasad społecznych i rozmaitych tabu, dbania o własne interesy. Krytycznie myślący pragną poprawić świat, by przyczynić się do budowania bardziej racjonalnego i cywilizowanego społeczeństwa, zauważając jednocześnie złożoność problemów, którymi się zajmują. Starają się unikać uproszczeń i dążą do właściwego określenia praw i potrzeb innych ludzi. Podzielają przekonanie Sokratesa: *Bezmyślnym życiem żyć człowiekowi nie warto*, ponieważ wiedzą, że świat, w którym ludzie żyją nierozumnie, jest bezkrytyczny, niesprawiedliwy i niebezpieczny (Paul, Edler, 2006).

Nazywana często kompetencją XXI wieku, kreatywność pozwala aktywnie działać w świecie, w którym jedynym pewnikiem jest zmiana (Bauman, 2007). Powszechnie uważa się, że to właśnie dzięki kreatywności możliwe będzie rozwiązywanie złożonych problemów przyszłości, które dziś jeszcze nie są możliwe do przewidzenia. Współczesna szkoła musi w coraz większym stopniu dostosować się do dynamicznie zmieniającego się świata i formułującego się społeczeństwa postindustrialnego. Aby przetrwać w warunkach, jakie niesie przyszłość, uczenie się musi mieć charakter inny od dominującego dotychczas – transmisyjnego. Jeśli jednym z zadań współczesnej edukacji jest przygotowanie uczniów do zmieniającego się świata to konieczne staje się nauczenie ich myślenia twórczego, kreatywnego (Adamek, 2013, s. 45), a także przygotowanie do wprowadzania kreatywnych – innowacyjnych – rozwiązań złożonych problemów przyszłości. Kreatywność można postrzegać jako zrozumienie i zastosowanie posiadanych umiejętności dla rozwiązania nowych problemów. Polega na kwestionowaniu tego, co już zostało powiedziane, na dyskusowaniu i interpretowaniu (Adamek, 2013, s. 45). Krzysztof Szmidt (2007, s. 53) podkreśla, że kreatywność odnosi się do tych samych cech człowieka, co twórczość; bycie kreatywnym pozwala osobie posiadającej te cechy generować rzeczy mające określoną,

pozytywną wartość, związaną z dobrem, prawdą, pięknem i użytecznością. Z kolei Edward Nęcka zauważa, że termin *kreatywność* jest coraz częściej stosowany dla odróżnienia znaczenia twórczości jako cechy osoby od znaczenia twórczości jako cech wytworu i całości dorobku twórcy. *Kreatywność przejawia się zwykle w jakiejś formie obserwowalnego zachowania, polegającego na produkcji nowych i wartościowych wytworów (...), przy czym niekiedy wytworem może być samo zachowanie* (Nęcka, 2001, s. 19). W sensie pedagogicznym *kreatywność* powinna odnosić się do zachowań i cech człowieka. W tym znaczeniu – jak uważa K. Szmidt – kreatywność może być synonimem postawy twórczej jako trwałej dyspozycji życiowej, przejawiającej się w różnorodnych zachowaniach innowatora, i odnosi się do personologicznego wymiaru twórczości (2007, s. 54). Osoba kreatywna jest wrażliwa na świat; jej myślenie jest płynne, niezależne. Ponadto posiada ona umysł analityczno-syntezy i zdolności do twórczego myślenia oraz przeobrażania rzeczy. Cechuje ją niezależne myślenie, dostrzeganie dwuznaczności, elastyczność, optymizm, wiara we własne siły. Osoba kreatywna nie boi się ryzyka – jest otwarta na nowe doświadczenia, a ponadto wykazuje wysoki poziom dyscypliny i wytrwałości⁴. Podkreśla się, że obecnie kreatywność jest wyznacznikiem osiągania celów i realizacji zadań w świecie zewnętrznym, doskonaleniem siebie i własnej tożsamości.

Z kolei kompetencja współpracy w heterogenicznej grupie, inaczej nazywana *kompetencją kooperacji*, w warunkach, w których żyjemy, często decyduje o powodzeniu przedsięwzięć, zwłaszcza podczas rozwiązywania złożonych problemów, wymagających wiedzy z różnych dziedzin. Pracując wspólnie, uczniowie powinni wymieniać się doświadczeniami. Kompetencja współpracy w heterogenicznej grupie bazuje na umiejętności skutecznej komunikacji, szacunku dla odmienności i innych poglądów członków grupy. Współcześnie uważa się, że bez skutecznej współpracy niektórych problemów świata nie uda się rozwiązać. Opracowane w zespołach ekspertów rozwiązania przynoszą najczęściej korzystniejsze efekty niż rozwiązania opracowane na podejściu jednoaspektowym. Podczas aktywnego współdziałania członków grupy podnosi się wydajność i efektywność pracy – dzięki różnym kompetencjom członków zespołu perspektywa, z której próbują oni rozwiązać problem, jest szersza. Ponadto wykorzystywane są indywidualne umiejętności i wiedza członków, aby osiągnąć jeden cel, co przekłada się między innymi na większą liczbę doskonalszych, twórczych rozwiązań. Podczas pracy grupowej wzmacniają się więzy pomiędzy poszczególnymi członkami zespołu, grupa staje się całością, często powstają więzy przyjaźni. Grupa sobie wzajemnie pomaga, wspólnie rozwiązuje problemy, wymienia doświadczenia, dzięki czemu łatwiej jest sprostać postawionemu zadaniu, jeśli zaś rezultaty nie są zadowalające – w grupie łatwiej pokonuje się porażki (O pracy w grupie, s. 1.)¹. Oczywiście korzyścią pracy w grupie jest możliwość zrealizowania większego projektu niż byłoby to możliwe w przypadku pracy indywidualnej.

Metodą, którą można rozwijać wymienione kompetencje uczniów w wieku dorastania jest *drama*, należąca do grupy metod eksponującej w klasyfikacji Wincentego Okonia (Okoń, 2003). Kamila Witerska (2011a, s. 75) wyjaśnia, że: *Dramę określić można jako metodę kształcenia, która polega na aktywnej identyfikacji uczniów z fikcyjnymi rolami i sytuacjami. Angażuje w działanie ucznia jego wiedzę i tworzy nowe jej jakości poprzez*

uruchomienie określonych operacji intelektualnych, emocji, zmysłów i aktywności ruchowej. Tak rozumiana drama określana jest w literaturze przedmiotu jako drama edukacyjna, właściwa czy kreatywna.

Autorka opisuje dramę, na którą składają się dwie płaszczyzny. Pierwsza z nich to płaszczyzna narracyjna, stanowiąca przetwarzanie doświadczenia, które polega na poznawczym konstruowaniu historii. Jest to ta część dramy, która dotyczy fabuły, pozwala na zbudowanie dramowej sytuacji, postaci i problemu. Posługuje się strategiami wprowadzającymi z zastosowaniem konwencji kontekstu i narracji. Druga płaszczyzna to refleksja – przetwarzanie doświadczeń, które polega na ujmowaniu ich w abstrakcyjne kategorie, porównywaniu oraz ocenianiu za pomocą strategii pogłębiających i zamykających, wykorzystujących konwencje poetyckie i refleksyjne (Witerska, 2011a, s. 76). Antropologiczna definicja dramy określa ją jako „swoisty sposób urzeczywistniania istoty człowieka, wyrażający się w nieustannej próbie życia, przebiegającej w ludzkiej psychice”. Dzięki dramie uczniowie rozwijają swoje kompetencje społeczne, takie jak: komunikacja, negocjacje, autoprezentacja, umiejętność pracy w zespole i inne; drama uczy samodzielnego myślenia, antycypowania i krytycznego oceniania rzeczywistości (Witerska, 2010). Praca metodą dramy pomaga realizować wiele złożonych celów kształcenia.

Charakterystycznymi dla dramy elementami są: rola, fikcja, symbolizacja, konflikt i napięcie (Witerska 2010, s. 39-43; Way, 1990). W kontekście artykułu najistotniejsze są dwa pierwsze. Rola w dramie jest bardziej podobna do roli społecznej niż roli teatralnej. Uczestnicy wchodzą w role tak, jak każdy człowiek codziennie będąc matką, nauczycielem, klientem, koleżanką, lekarzem, itp. Przyjmujemy te role a jednak nie mówimy, że kogoś udajemy. Podobnie w dramie uczestnicy są proszeni, aby spróbowali się pocuć tak, jak gdyby byli jakąś postacią w konkretnej sytuacji. Umożliwia to większe zaangażowanie i chęć rozwiązania postawionego problemu. Pobudzona zostaje także znacznie mocniej empatia. Odwrotnie niż w różnego rodzaju terapiach wykorzystujących wchodzenie w role (np. psychodrama), sytuacje wykorzystywane w dramie są fikcyjne. Daje to szansę na bezpieczną identyfikację z rolą oraz wyjście z niej po zakończeniu zajęć. Poruszane problemy, wydarzenia, postaci mogą być prawdopodobne, nigdy jednak nie są odwzorowaniem tych rzeczywistych. Fikcyjność daje możliwość zdrowego dystansu (Witerska 2010, s. 39-40).

Drama bardzo dobrze sprawdza się jako metoda dydaktyczna w pracy z młodzieżą w okresie dorastania. W tym czasie młody człowiek zaczyna poszukiwać i gromadzić nowe doświadczenia – fizyczne, społeczne i intelektualne – by móc je samodzielnie uporządkować i skonsolidować w nowe wzorce i schematy, które najlepiej przygotowują go do dorosłego życia (Bardziejewska, 2015, s. 345-346). W rozwoju poznawczym nastolatka następuje przejście do operacji formalnych. W okresie wczesnego dorastania zaznacza się coraz doskonalsze operowanie regułami i prawami związanymi z określoną regułą wiedzy, wyrażonymi słownie lub za pomocą symboli. Myślenie formalne pozwala na przekraczanie tego, czego nie można poznać bezpośrednio; rozumowanie od ogółu do szczegółu – czyli od hipotezy, przesłanki do konkluzji; wyprowadzanie ogólnych konkluzji z faktów szczegółowych (myślenie naukowo-indukcyjne). To także zdolność równoczesnego uwzględniania wielu zmiennych (rozumowanie kombinatoryczne); abstrahowanie odzwierciedlające rozumienie jako wewnętrzną myśl lub refleksję opartą na dostępnej wiedzy, ale wykraczającą poza to, co jest możliwe do zaobserwowania (myślenie odzwierciedlająco-abstrakcyjne) (Oleszkowicz,

Senejko, 2011). Nastolatki, w odróżnieniu od dzieci, są zdolne do rozważania różnych opcji i możliwości. Potrafią wyobrazić sobie przyszłe konsekwencje działań, jakie podejmują teraz, a więc możliwe u nich jest pewnego rodzaju planowanie długoterminowe (Bee, 2004). Inną cechą myślenia formalnego jest poszukiwanie rozwiązań problemu w sposób systematyczny i metodyczny. Myślenie oparte na operacjach formalnych zapewnia uczniowi kompensację zaburzeń równowagi struktur poznawczych oraz osiągnięcie adaptacji przez wykorzystywanie takich logicznych operacji, jak: identyczność, negacja, odwrotność i wzajemność, czyli poprzez poszukiwanie jednego prawa (zasady, reguły), absolutnie prawdziwego bez względu na kontekst (tzw. logiczny absolutyzm). Logika klasyczna, stanowiąca podstawę systemu hipotetyczno-dedukcyjnego, nie dopuszcza sprzeczności, co oznacza, że w okresie adolescencji dominującym sposobem rozstrzygania sprzeczności umysłowych jest, zgodnie z zasadami sformalizowanego myślenia, odrzucenie jednej z alternatyw. Warto jednak zauważyć, że z perspektywy niektórych ujęć, nastolatek potrafi już myśleć relatywistycznie oraz posiada stosunek do wiedzy oparty na przekonaniu, że wiedza jest względna. Prawdopodobnie przyswojenie przez młodzież myślenia relatywistycznego jest ułatwione dzięki obcowaniu z problemami o charakterze społecznym (aktywna realizacja różnorodnych, często sprzecznych, ról społecznych; motywacja osobista włączona w proces poznawczy, itp.) oraz dzięki treningowi w zakresie wiedzy humanistycznej. Z kolei częsty trening w zakresie wiedzy formalnej, typu: matematyka, fizyka, języki obce, może ułatwić kształtowanie myślenia formalnego. Rozwój poznawczy jest zatem dynamiczny w specyficznych dla danej jednostki obszarach aktywności. Jeśli więc uczeń często będzie pracował rozwiązując problemy z danego obszaru wiedzy, można się spodziewać, że jego wiedza i umiejętności w tym zakresie będą bardziej zaawansowane, wewnętrznie powiązane i ujmowane z różnych perspektyw, relatywnie (Oleszkowicz, Senejko, 2016, s. 265). Jest to zatem czas, w którym uczniowie mogą nabywać i rozwijać kompetencje współpracy w heterogenicznej grupie, kreatywności i innowacyjności oraz myślenia krytycznego.

Założenia metodologiczne badań

Cel badania

Celem prowadzonych badań były: (1) eksploracja oraz (2) opis stosowania dramy dla rozwijania wyróżnionych trzech kompetencji: (a) kreatywności i innowacyjności, (b) myślenia krytycznego, (c) współpracy w heterogenicznej grupie wśród uczniów w wieku dorastania (13-20 lat). Eksploracja jest szczególnie cenna w naukach społecznych, gdy badacz stara się analizować nowe, dotychczas słabo rozpoznane zjawisko. Badania eksploracyjne mają specjalne zastosowanie podczas opisywania zjawisk nowych, dotychczas niepoznanych. Z kolei opis jest możliwy po zgromadzeniu danych. Należy podkreślić, że opis naukowy jest trafniejszy i dokładniejszy niż zwykły opis (Babbie, 2013, s. 107, 111).

Problematyka badawcza

Przed przystąpieniem do badania postawiono następujące pytanie badawcze: *W jakim zakresie nauczyciele wykorzystują metodę dramy dla kształtowania wśród uczniów w okresie*

dorastania następujących kompetencji: (a) kreatywności i innowacyjności, (b) myślenia krytycznego, (c) współpracy w heterogenicznej grupie? Jest to pytanie dopełnienia, pozwalające na szerszą perspektywę badawczą i uchwycenie nawet subtelnych zależności.

Metoda, technika i narzędzie badawcze

Gromadzeniu danych posłużyła metoda sondażu (Babbie, 2013) (metoda ankiety – według Krzysztofa Rubachy (2008, s. 104)). Jak zauważa Earl Babbie, badania sondażowe mogą być zastosowane do celów eksploracyjnych, opisowych oraz wyjaśniających. Stosuje się je najczęściej w takich projektach badawczych, w których jednostkami analizy są pojedyncze osoby. Szczególna wartość badań ankietowych wiąże się z możliwością zdobycia w stosunkowo krótkim czasie dużej liczby odpowiedzi, które – ze względu na anonimowy charakter tej metody – pozwalają respondentom na szczere oraz obiektywne odpowiedzi.

Techniką, którą posłużono się podczas zbierania poddanych później analizie danych była ankieta, zaś narzędziem – opracowany na potrzeby badania, autorski kwestionariusz ankiety. W kwestionariuszu zawarte zostało pytanie o to, jakimi metodami nauczyciele rozwijają kompetencje kreatywności, współpracy w heterogenicznej grupie oraz myślenia krytycznego. Nauczyciele biorący udział w badaniu mieli też wskazać częstotliwość, z jaką stosują poszczególne metody dla rozwijania wymienionych kompetencji.

Próba badawcza

W celu uzyskania danych zastosowano dobór dogodny (Christensen, Johnson, 2011). W badaniu wzięło udział łącznie 337 nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących pracujących z uczniami w wieku dorastania, tj. na III (gimnazjum²) oraz IV (szkoła średnia) etapie edukacyjnym. Cechy statystyczno-demograficzne biorących udział w badaniu nauczycieli zestawiono w tabeli 1.

Tab. 1. Dane statystyczno-demograficzne nauczycieli biorących udział w badaniu

| | | |
|----------------------------------|------------------------|------------|
| lokalizacja szkoły | wieś | 128 |
| | małe miasto | 136 |
| | duże miasto | 73 |
| staż pracy | 0-5 | 36 |
| | 6-10 | 64 |
| | 11-15 | 85 |
| | 16-20 | 102 |
| | 21 i więcej | 50 |
| stopień awansu zawodowego | nauczyciel stażysta | 14 |
| | nauczyciel kontraktowy | 45 |
| | nauczyciel mianowany | 82 |
| | nauczyciel dyplomowany | 196 |
| nauczany przedmiot | język polski | 60 |

| | |
|--|-----|
| Przedmioty humanistyczne i społeczne (wiedza o społeczeństwie, historia, wiedza o kulturze, przedsiębiorczość) | 67 |
| języki obce | 74 |
| matematyka | 36 |
| przedmioty ścisłe i przyrodnicze (biologia, chemia, fizyka, geografia, wychowanie do życia w rodzinie) | 86 |
| przedmioty informatyczno-techniczne (informatyka, technika) | 9 |
| przedmioty artystyczne (muzyka, sztuka) | 5 |
| | 337 |

Źródło: badania własne

Zastosowanie metody dramy w świetle badań

Wskazania nauczycieli dotyczące stosowania dramy jako metody rozwijającej wybrane kompetencje uczniów zakodowano i poddano analizie statystycznej. Przed przystąpieniem do badania wyznaczono zmienne niezależne takie jak: płeć nauczyciela, zmienna ta okazała się jednak nieistotna – z powodu zbyt małej reprezentacji w badaniu mężczyzn – 70, co związane jest z feminizacją zawodu nauczyciela (por. Arnot i in., 1999; UNESCO, 2011; Gromkowska-Melosik, 2013; Dudak, 2016), nauczany przedmiot, poziom kształcenia, lokalizacja szkoły, staż pracy badanych, stopień awansu zawodowego. Analiza wyników badań pokazała, że najistotniejsze znaczenie dla stosowania dramy jako metody wspierającej rozwój wskazanych w badaniu kompetencji uczniów ma nauczany przedmiot.

Drama w rozwijaniu myślenia krytycznego

W tabeli 2 zamieszczono wyniki badań odnoszące się do wykorzystywania przez nauczycieli różnych przedmiotów dramy jako metody rozwijającej myślenie krytyczne uczniów w wieku dorastania. Jak pokazują wyniki analizy zgromadzonych danych, zaledwie znikoma część biorących udział w badaniu nauczycieli stosuje dramę, by wspierać kształtowanie kompetencji krytycznego myślenia wśród uczniów w wieku 13-20 lat. Najchętniej zajęcia z wykorzystaniem dramy prowadzą nauczyciele języka polskiego. Co zaskakujące, z metody tej rezygnują podczas rozwijania myślenia krytycznego niemal wszyscy nauczyciele przedmiotów humanistycznych i społecznych (historia, wiedza o społeczeństwie, przedsiębiorczość, wiedza o kulturze). Częściej niż przez historyków czy nauczycieli wiedzy o społeczeństwie stosowana jest drama przez matematyków rozwijających myślenie krytyczne swoich uczniów, jednak zaledwie mniej niż 6% wszystkich biorących udział w badaniu nauczycieli matematyki wskazało stosowanie tej metody. Podobnie 5,81% nauczycieli przedmiotów ścisłych i przyrodniczych wykorzystuje

na swoich lekcjach dramę w celu rozwijania krytycznego myślenia uczniów. Podsumowując, zaledwie nieco ponad 10% biorących udział w badaniu nauczycieli wszystkich przedmiotów stosuje (z różną częstotliwością) metodę dramy kształtując krytyczne myślenie swoich uczniów.

Częstsze stosowanie dramy przez polonistów może mieć kilka powodów. Pierwszym – i wydaje się, że najważniejszym – z nich jest to, że lekcji języka ojczystego jest na każdym etapie edukacyjnym najwięcej, zatem dydaktycy tego przedmiotu mogą stosować więcej zróżnicowanych metod kształcenia. Również problematyka zajęć z języka polskiego sprzyja stosowaniu dramy – na przykład omawiając lekturę uczniowie mogą łatwo wejść w rolę, aby odczytać motywacje i uczucia bohatera i krytycznie je ocenić. Jednak, jak pokazują wyniki badań, z dramy rezygnują nauczyciele innych przedmiotów humanistycznych, na których również metoda ta sprzyjałaby realizowaniu treści kształcenia.

Tab.2. Drama w kształtowaniu myślenia krytycznego uczniów a nauczany przedmiot

| Częstotliwość | Nauczany przedmiot | | | | | |
|---------------|--------------------|--------------------------------------|-------------|------------|----------------------------------|--------|
| | j. polski | przedmioty humanistyczne i społeczne | języki obce | matematyka | przedmioty przyrodnicze i ścisłe | ogółem |
| bardzo często | 11,67% | 0,00% | 5,41% | 0,00% | 1,16% | 3,72% |
| czasami | 8,33% | 1,49% | 4,05% | 2,78% | 0,00% | 3,10% |
| sporadycznie | 5,00% | 2,99% | 6,76% | 2,78% | 4,65% | 4,64% |

Źródło: badania własne

Badanie ujawniło, że nieco częściej niż pozostali nauczyciele wykorzystują dramę dla kształtowania kompetencji myślenia krytycznego nauczyciele zatrudnieni w szkołach wielkomiejskich – 7,35% bardzo często, 5,88% czasami, 5,88% sporadycznie, podczas gdy nauczyciele w szkołach wiejskich – 3,91% bardzo często, 1,47% czasami, 2,74% sporadycznie; w szkołach w małych miastach – 1,47% bardzo często, 1,94% czasami, sporadycznie – 2,21%.

Ponadto, analizując wyniki badań dostrzec można jeszcze jedną tendencję – częściej dramę w celu rozwijania kompetencji krytycznego myślenia stosują nauczyciele o dłuższym stażu pracy i – co jest tego efektem – wyższym poziomie awansu zawodowego. Dramy nie wykorzystują wcale nauczyciele-stażyści, którzy wzięli udział w badaniu oraz nauczyciele zatrudnieni w szkole do pięciu lat. Nieco mniej niż 7% nauczycieli dyplomowanych zatrudnionych w szkole powyżej 21 lat stosuje dramę bardzo często (czasami – 6,25%, sporadycznie – 3,72%). Częstsze stosowanie dramy w celu kształtowania myślenia kreatywnego wśród uczniów przez nauczycieli o dłuższym stażu pracy i wyższym stopniu awansu zawodowego może świadczyć o tym, że rozpoczynający pracę w zawodzie nauczyciele nie wiedzą, jak stosować tę metodę. Ich mniejsze doświadczenie w pracy z uczniami w okresie dorastania może sprawiać, że nie wiedzą, w jaki sposób wykorzystać tę

metodę w celu rozwijania myślenia krytycznego. Niestosowanie przez początkujących nauczycieli metody dramy w kształtowaniu krytycznego myślenia może dziwić, ponieważ to właśnie młodzi nauczyciele w trakcie kształcenia w szkole wyższej poznają wiele nowych metod dydaktycznych.

Wyniki badania pokazują, że nie ma istotnych różnic w stosowaniu dramy jako metody rozwijającej krytyczne myślenie wśród nauczycieli zatrudnionych w gimnazjach i szkołach średnich.

Drama w rozwijaniu kreatywności uczniów w okresie dorastania

Spośród wyróżnionych w badaniu kompetencji kreatywność i innowacyjność jest z pewnością tą, którą nauczyciele najchętniej rozwijają korzystając z metody dramy. Bardzo często stosuje dramę w celu kształtowania kreatywności i innowacyjności swoich uczniów aż jedna piąta badanych nauczycieli języka polskiego (zob. tab. 3). Również blisko 20% polonistów stosuje dramę czasami. Niemal 30% nauczycieli języków obcych bardzo często lub czasami realizuje zajęcia, których celem jest rozwijanie kreatywności uczniów, z wykorzystaniem metody dramy. Oznacza to, że drama nie jest dla nauczycieli tych przedmiotów metodą nieznaną, na co mogłyby wskazywać wyniki analizy stosowania dramy w rozwijaniu myślenia krytycznego. Jednak podobnie jak podczas rozwijania krytycznego myślenia, nauczyciele przedmiotów humanistycznych i społecznych rezygnują z dramy rozwijając kreatywność i innowacyjność nastolatków. Zaledwie około jedna piąta biorących udział w badaniu nauczycieli historii, wiedzy o kulturze, przedsiębiorczości czy wiedzy o społeczeństwie stosuje (z różną częstotliwością) dramę dla rozwijania kreatywności uczniów. Podobnie zdecydowana większość matematyków i nauczycieli przedmiotów ścisłych i przyrodniczych nie stosuje dramy dla rozwijania kreatywności uczniów w okresie dorastania. Rezygnacja z tej metody na przedmiotach humanistycznych, przyrodniczych i ścisłych może oznaczać, że nauczyciele nie wykorzystują w pełni potencjału dramy, będącej metodą rekomendowaną w rozwijaniu kompetencji kreatywności.

Tab. 3. Drama w rozwijaniu kreatywności uczniów a nauczany przedmiot

| Częstotliwość | Nauczany przedmiot | | | | | |
|---------------|--------------------|--------------------------------------|-------------|------------|----------------------------------|--------|
| | j. polski | przedmioty humanistyczne i społeczne | języki obce | matematyka | przedmioty przyrodnicze i ścisłe | ogółem |
| bardzo często | 20,00% | 7,46% | 16,22% | 8,33% | 4,65% | 11,15% |
| czasami | 18,33% | 7,46% | 12,16% | 2,78% | 4,65% | 9,29% |
| sporydycznie | 8,33% | 5,97% | 6,76% | 0,00% | 1,16% | 4,84% |

Źródło: badania własne

Analiza wyników badania pokazuje pewną zaskakującą – w odniesieniu do wyników badań stosowania dramy w rozwijaniu myślenia krytycznego tendencję – najczęściej stosują dramę nauczyciele o najkrótszym stażu pracy (0-5 lat) i najniższym poziomie awansu zawodowego – nauczyciele-stażyści (bardzo często – 19,44%, czasami – 13,16%, 5,56%),

podczas gdy nauczyciele zatrudnieni w szkole dłużej w większości rezygnują z tej metody rozwijając kreatywność swoich uczniów. Oznacza to, że nauczyciele, którzy dopiero zaczynają pracę w zawodzie, znają metodę dramy i chętnie stosują rozwijając jedną z najczęściej określanych jako konieczna w społeczeństwie permanentnej zmiany kompetencję kreatywności. Biorąc pod uwagę, że – jak pokazuje analiza wyników badań – w większości nie stosują dramy w rozwijaniu myślenia krytycznego, rodzi się wątpliwość, czy są oni świadomi konieczności kształtowania zdolności młodych ludzi do myślenia krytycznego.

Podobnie jak podczas stosowania dramy dla rozwijania krytycznego myślenia, nie ma istotnych różnic między wskazaniami nauczycieli zatrudnionych w gimnazjum i w szkole średniej dotyczących wykorzystywania metody dramowej w celu kształtowania kreatywności i innowacyjności nastolatków.

Także miejsce, w którym znajduje się szkoła – wieś, małe miasto, duże miasto – nie ma znaczenia przy wyborze dramy jako metody wspierającej nabywanie i rozwijanie tej kompetencji – wskazania nauczycieli zatrudnionych w szkołach wiejskich, małomiasteczkowych i wielkomiejskich były podobne.

Drama w rozwijaniu kompetencji współpracy w heterogenicznej grupie

Dla rozwijania kompetencji współpracy w zróżnicowanej grupie około jedna piąta nauczycieli języka polskiego wykorzystuje (z różną częstotliwością) metodę dramy. Jeden na dziesięciu biorących udział w badaniu dydaktyków języka ojczystego stosuje dramę bardzo często. Najczęściej wykorzystują metodę dramy w celu kształtowania kompetencji współpracy matematycy (tab. 4). Również niewielu nauczycieli przedmiotów humanistycznych i społecznych stosuje tę metodę rozwijając zdolności współpracy uczniów w okresie dorastania. Oznacza to, że być może nauczyciele uważają dramę za metodę pracy indywidualnej (wejście w rolę *jednostki*, a nie całej grupy), a nie – wspierającą w uczeniu się współpracy.

Pozostałe zmienne, takie jak staż pracy, stopień awansu zawodowego, lokalizacja szkoły czy poziom kształcenia, okazały się nieistotne dla stosowania dramy w celu rozwijania kompetencji współpracy w heterogenicznej grupie.

Tab. 4. Drama w rozwijaniu kompetencji współpracy w heterogenicznej grupie

| Częstotliwość | Nauczany przedmiot | | | | | |
|---------------|--------------------|--------------------------------------|-------------|------------|----------------------------------|--------|
| | j. polski | przedmioty humanistyczne i społeczne | języki obce | matematyka | przedmioty przyrodnicze i ścisłe | ogółem |
| bardzo często | 10,00% | 2,99% | 4,05% | 0,00% | 0,00% | 3,41% |
| czasami | 8,33% | 7,46% | 5,41% | 2,78% | 8,14% | 6,81% |
| sporydycznie | 3,33% | 5,97% | 12,16% | 5,56% | 3,49% | 6,19% |

Źródło: badania własne

Wnioski i rekomendacje

Jak zauważa Joanna M. Łukasik (2017, s. 290), przedmiotowe funkcjonowanie nauczyciela w szkole, przekładające się na stałość treści wiedzy oraz gotowych przepisów rozwiązywania wciąż nowych, jakościowo innych sytuacji dydaktycznych czy wychowawczych, we współczesnej szkole nie jest możliwe.

Oznacza to, że w pracy nauczyciela muszą zajść zmiany zmierzające do podniesienia jakości i efektywności realizacji jego zadań, które we współczesnej szkole skoncentrowane są na podniesieniu poziomu kompetencji uczniów, w tym przede wszystkim – kreatywności, myślenia krytycznego czy współpracy w heterogenicznej grupie.

Niski odsetek nauczycieli deklarujących wykorzystywanie dramy w rozwijaniu kompetencji myślenia krytycznego, kreatywności i innowacyjności oraz współpracy w heterogenicznej grupie skłania do kilku refleksji. Podstawowym pytaniem jest to, jak nauczyciele rozumieją, czym jest drama edukacyjna. Jest to metoda bardzo rozbudowana i bogata, jednak potocznie kojarzona przede wszystkim ze „scenkami”. Nie dziwiłoby zatem to, że szczególnie nauczyciele przedmiotów ścisłych i przyrodniczych będą sięgać po nią sporadycznie jako formę urozmaicenia lekcji. Oznacza to jednak, że nauczyciele tych przedmiotów nie rozumieją istoty dramy, jej zastosowań i nie są odpowiednio przygotowywani do stosowania dramy w swojej codziennej pracy. Jest to efekt niewłaściwego przygotowania studentów w ramach kursów z zakresu dydaktyki metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów i braku satysfakcjonującej oferty doszkalających i doskonalących warsztat pracy nauczyciela współczesnej szkoły.

Poprowadzenie zajęć przy użyciu dramy wymaga niekiedy solidnego przygotowania się pod różnymi względami, a czas na lekcji może wystarczyć jedynie na ćwiczenia wprowadzające. W sytuacji, gdy nauczyciel jest ograniczony programem i konkretnymi efektami, które uczeń powinien osiągnąć, drama może wydawać się stratą czasu. Szczególnie, że liczą się przede wszystkim „twarde” wyniki w postaci ocen i punktów na testach. Z drugiej jednak strony metoda ta nie jest skostniałą strukturą, która musi być niezmiennie powtarzana bez żadnych modyfikacji. Pewne ćwiczenia dramowe mogą być z powodzeniem wplatanie w tok tradycyjnych lekcji, np. pisanie listu, notatki, sprawozdania będąc w roli (np. jako bohater omawianej lektury, podróżnik, który odwiedził jakiś zakątek świata, naukowiec opisujący swój eksperyment); rzeźba, która pomaga ukonkretnić, np. abstrakcyjne wyrażenia lub konstrukty myślowe. Uczniowie poprzez stworzenie „rzeźby” ze swoich ciał, np. do hasła „solidarność” mogą rozpocząć dyskusję na jej temat: czym jest dla nich, jak ją rozumieją, jakie ma znaczenie, czym jest generalnie. Są to przykłady prostszych technik.

Pomimo uwzględnienia wyników badań, które potwierdzają skuteczność dramy, jest to taka metoda, co do której część nauczycieli może mieć obiekcje. Najczęściej będzie to wynikało z błędnego przekonania o istocie i zastosowaniu dramy. Ten problem może być rozwiązany przez odpowiednią edukację, czy to w czasie studiów, czy w ramach kursów doszkalających i doskonalących. Mimo wszystko osobiste przekonania nauczycieli mają także duży wpływ na ich pracę, a podświadomie przekazane uczniom poczucie, że dane ćwiczenie nie ma sensu, będzie negatywnie rzutowało na efekt i sam przebieg. Ważne jest także pytanie o to, czy nauczyciele rzeczywiście widzą możliwość i potrzebę rozwijania

kompetencji myślenia krytycznego, kreatywności i innowacyjności oraz współpracy w heterogenicznej grupie na swoich przedmiotach. Jeśli nie, to nawet najskuteczniejsze metody okażą się pedagogiczną porażką.

W tym miejscu należy zadać pytanie o przygotowanie nauczycieli podczas studiów w zakresie stosowania dramy. Metoda ta pojawia się przede wszystkim w kształceniu pedagogów i nauczycieli przedmiotów humanistycznych (tu szczególnie języka polskiego) – o czym świadczy analiza programów kształcenia i oferowanych w ramach studiów z pedagogiki i filologii polskiej kursów. Wprowadzenie dramy w programach studiów nauczycieli przedmiotów jako osobnego kursu jest prawdopodobnie jedynie postulatem w polskim szkolnictwie wyższym, choć w krajach takich jak Czechy czy Wielka Brytania studenci kierunków o specjalności nauczycielskiej uczestniczą w kursie nauczania metodą dramy. Również w Polsce taki kurs, odpowiednio prowadzony, mógłby się okazać nie tylko źródłem przydatnej wiedzy merytorycznej, ale także przestrzenią do samorozwoju studentów. Jednak znacznie ważniejszą i podstawową kwestią jest ogólna liczba godzin przedmiotów pedagogicznych na kierunkach nauczycielskich (nauczyciel przedmiotu) oraz – trudniejsze do uchwycenia – podejście studentów do tej ścieżki przedmiotów, a także etos nauczyciela jaki posiadają. Pojawiająca się niekiedy dyskusja na temat tego, czy nauczyciel powinien być lepszym wychowawcą, czy specjalistą bardzo dobrze przygotowanym merytorycznie w zakresie przedmiotu, jest z gruntu nieuzasadniona. Osoba nauczyciela musi łączyć w sobie obie cechy. Kwestia ta jest tu poruszona, ponieważ ważne jest umiejscowienie tematu rozwijania przez nauczycieli wybranych kompetencji metodą dramy w szerszym kontekście. Formalne przygotowanie, motywy podjęcia nauczycielskiego kierunku studiów, wyobrażenia dotyczące zawodu i pracy nauczyciela oraz rzeczywiste warunki pracy w szkole stanowią istotne tło, które może być pomocne w interpretacji otrzymanych wyników badań.

Przypisy

- ¹ Zob. publikację Centrum Edukacji Globalnej o pracy w zespole: http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/flash/GOTOWE_PREZENTACJE/prezentacja_MAP_2/pdf/K3_e6_DOBRE_METODY_praca_w_grupie.pdf [dostęp: 15.02.2017]
- ² Badania były prowadzone w 2016 roku, zatem przed reformą szkolnictwa, wprowadzającą likwidację gimnazjów i wydłużającą kształcenie w szkole podstawowej do ośmiu klas (do wieku 15 lat) oraz w szkole średniej do czterech klas (liceum) lub pięciu klas (technikum), a więc do wieku 19 lub 20 lat. Por. <https://men.gov.pl/pl/reforma-prawo-oswiatowe/informacje-reforma-prawo-oswiatowe> [dostęp: 24.09.2018]

Literatura

- Adamek, I. (2013). *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych nauczyciela* [W:] I. Adamek, J. Bałachowicz, *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Arnot, M., David, M., Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap*. Postwar Education and Social Change, Oxford.
- Babbie, E. (2013), *Podstawy badań społecznych*, Warszawa.
- Bardziejewska, M. (2015). *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [W:] A. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka*, GWP, Gdańsk.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, tłum. M. Żakowski, Sic! Warszawa.
- Christensen, B., Johnson, L. 2011, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*, 4th ed.; SAGE Publications: Thousand Oaks, CA, USA
- Dudak A. (2016), *Wybrane aspekty funkcjonowania mężczyzn w zawodach sfeminizowanych* [W:] „Problemy Profesjologii” nr 2.

- Gromkowska-Melosik A. (2013). *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kolnierzyki” i paradoksy rynku pracy*[W:] „Studia Edukacyjne” nr 25
- Łukasik J. M. (2017) *Trudności w pracy nauczycieli w fazie zawodowego osadzenia : implikacje dla edukacji nauczycieli*[W:] J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa.
- Łukasik J.M. (2018). *Nauczyciel we wspólnocie pokoju nauczycielskiego*[W:] Kwatery A., Łukasik J.M., Kowal S., *Odpowiedzialność, wspólnotowość, współpraca. Nauczyciele i rodzice*. Wydawnictwo Impuls. Kraków.
- Marek E. (2016). *Pedagogiczna interpretacja założeń konstrukttywizmu w świetle analizy wybranych programów kształcenia zintegrowanego* [W:] K. Zegnałek (red.), *Niektóre problemy wczesnej edukacji*. Wydawnictwo UPH. Siedlce.
- Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Okoń, W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. 5.
- Oleszkowicz A., Senejko A. (2016). *Dorastanie* [W:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN. Warszawa.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Warszawa.
- Szmidt K. (2007). *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Szpunar M., Konektywizm, (2015), (r)ewolucja kształcenia w technologicznym świecie [W:] „Horyzonty Wychowania” Vol.14, No. 31.
- UNESCO, (2016), Women and the Teaching Profession. Exploring the Feminisation Debate. UNESCO, Paryż.
- Wasilewska – Kamińska, E. (2016). *Myslenie krytyczne jako cel kształcenia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa.
- Witerska, K. (2011a) *Drama kreatywna – perspektywa rozwojowa* [W:] „Chowanna” 1/2011
- Witerska K. (2010), *Drama na różnych poziomach kształcenia*, AHE. Łódź.
- Witerska K. (2011b), *Drama. Techniki, strategie, scenariusze*, Difin SA. Warszawa.
- Way B. (1990), *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa.

Drama w szkolnej klasie. O rozwijaniu kreatywności, współpracy i krytycznego myślenia uczniów w okresie dorastania

W tekście zaprezentowano wyniki analiz dotyczących stosowania przez nauczycieli pracujących z uczniami w okresie dorastania metody dramy w celu kształtowania kompetencji myślenia krytycznego, kreatywności oraz współpracy w heterogenicznej grupie. Kompetencje te określa się mianem *kompetencji przyszłości (shaping competencies)*, a ich posiadanie uznaje za konieczne w XXI wieku. Analiza wyników badań wskazuje, że tylko nieliczni nauczyciele stosują w swojej praktyce dydaktycznej metodę dramy w celu rozwijania wspomnianych kompetencji. Artykuł kończą wnioski i rekomendacje.

Słowa kluczowe: drama, nauczyciel, kreatywność, współpraca w grupie, myślenie krytyczne

Drama in the classroom. How to develop students' creativity, cooperation and critical thinking skills

The text presents the results of analyzes on the use of drama methods by teachers working with students at the age of 13-20 in order to shape the competence of critical thinking, creativity and cooperation in a heterogeneous group. These competences are called "competences for the future" or shaping competences, and their possession is considered necessary in the 21st century. The analysis of the research results shows that only a few teachers use the drama method in their didactic practice in order to develop these competences. The article ends with conclusions and recommendations.

Keywords: drama, teacher, creativity, cooperation in the heterogeneous group, critical thinking

STUDIA I OPINIE

Ruch Pedagogiczny nr 2/2018

Anna K. Duda

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

PORTRETY GUWERNANTEK EPOKI WIKTORIAŃSKIEJ NA PRZYKŁADZIE POWIEŚCI I BIOGRAFII SIÓSTR BRONTĚ

Wstęp

Sposób kreowania rozwoju zawodowego nauczyciela zmieniał się wraz z epokami i idącymi za nimi zmianami społecznymi, rosnącymi wymaganiami wobec tego zawodu, zmianami gospodarczymi oraz politycznymi. Dzisiaj w całej Europie dominują rozwinięte ścieżki awansu zawodowego oraz rozliczne możliwości zdobywania kwalifikacji i doskonalenia się (Internetowy System Aktów Prawnych..., 2018).

Współczesny system brytyjskiej oświaty zapewnia bezpłatne obowiązkowe kształcenie na poziomie podstawowym do szesnastego roku życia, a następnie trzy lata kształcenia nieobowiązkowego – na poziomie średnim. Od dziewiętnastego roku życia edukacja jest nieobowiązkowa oraz – dla chcących ją – kontynuować płatna (Education System in The UK, 2018). Jest to system wypracowany na przestrzeni wieków. Nauczyciele, którzy także przygotowani do zawodu są w tym systemie mogą obecnie korzystać z sieci pomocy i wsparcia metodycznego, ale też emocjonalnego ze strony powołanych w tym celu instytucji. Członkowie organizacji *Qualifications and Curriculum Authority (QCA; <http://www.qca.org.uk>) (...)* służą radą i pomocą nauczycielom oraz przygotowują dla nich materiały dydaktyczne, choć ostateczny wybór metod edukacyjnych pozostawiają władzom szkolnym (Dobrzelewski, bbc.uw.edu.pl). Jednak w czasach władzy Królowej Wiktorii system oświaty połączony z przygotowaniem do wykonywania zawodu nauczyciela dopiero zaczynał kształtować się w wyniku reform wymuszonych niejako w skutek postępu cywilizacyjnego i rozkwitu kolonialnego.

Pozostałością tamtych czasów są, wpisane we wspólnotową tradycję, formy organizacji szkół, głównie rady szkolne odpowiedzialne za organizację nauczania i kadre nauczycieli (Holt i in., 1997). Już w epoce wiktoriańskiej większe szanse na sukces zawodowy miał ten nauczyciel, którego kompetencje (wiedza, umiejętności i doświadczenie potwierdzone rekomendacjami) były na wysokim poziomie. O zatrudnieniu lub zwolnieniu nauczyciela decydowała zatem rada szkolna, a w przypadku nauczyciela domowego – rodzice dziecka lub gospodyni. Jednak dla wielu wybór tego zawodu często wiązał się z koniecznością zdobycia środków na utrzymanie, nie zaś z pasją czy powołaniem. Dlatego też

losy guwernantek i ich rola w społeczeństwie do dzisiaj stanowią inspirację dla twórców literatury i reżyserów. Warto zatem podjąć próbę zrozumienia ich rzeczywistości i odtworzenia ścieżki ich rozwoju jak i doświadczeń zawodowych.

Społeczno-kulturowy kontekst epoki

Nie sposób omawiać losów nauczycieli – guwernantów w XIX-wiecznej Anglii bez podparcia ich charakterystyką całej epoki, która w znacznej mierze (poprzez ówczesne konwenanse kulturowe i znaczną randomizację społeczeństwa) odcisnęła na nich swój ślad.

Wyjątkowa w dziejach Anglii epoka wiktoriańska swą nazwę zawdzięcza Królowej Brytyjskiej – Wiktorii Hanowerskiej – zaś czas jej trwania przypada na lata życia i rządów Jej Wysokości (1837 – 1901). Wielka Brytania była państwem imperialistycznym z licznymi koloniami poza starym kontynentem. W tym czasie na Wyspach Brytyjskich i w koloniach rozwijał się przemysł nie tylko kontynentalny typu huty, fabryki, zmechanizowane manufaktury, lecz również przemysł stoczniowy i zbrojeniowy. Także literatura tego okresu pozwoliła zapisać w kulturze europejskiej takie nazwiska jak Dickens, Shaw, Doyle oraz Brontë. Ponadto przedstawiciele szeroko pojmowanej kultury i nauki, szczególnie wynalazcy, mogli liczyć na mecenat samej Królowej lub Brytyjskiej Akademii Nauk (Davis, 2012, s. 583-759)

Mimo tak licznych osiągnięć przypadających na tą epokę, społeczeństwo cechowało się zastygłymi i rygorystycznymi konwenansami i tzw. „surową moralnością” (Gromkowska-Melosik, 2013, s. 9-10). Szczególnie trudna w tym czasie była sytuacja kobiety, która poza rolą opiekunki domu i rodzicielki była zupełnie poddana i posłuszna swemu mężowi (Gromkowska-Melosik, 2013, s. 63-65). Nadrzędną wartością była wiara opierająca się na bojaźni bożej i strachu przed potępieniem. Uczucia zaś miały być głęboko skrywane, ich przejawianie mogło zostać odebrane jako (w najlepszym wypadku) brak ogłady i „niedostatki” charakteru lub (w najgorszej sytuacji) mogły przynosić hańbę i wykluczyć z kręgów towarzyskich (Davis, 2012, s. 604 – 759) Agnieszka Gromkowska-Melosik opisuje również sytuację kobiet przez pryzmat ciasnego gorsetu (2013, s. 133-135), który, jej zdaniem, idealnie oddaje realia ich życia. Również z tego czasu pochodzi określenie kobiety „rozwiązłej”, czyli pozbawionej sztywnego gorsetu, który nie tylko krępował ruchy fizycznie, ale też świadczył o zajmowanym przez nią statusie społecznym (Gromkowska-Melosik, 2013, 23-24). W kontekście przytoczonych faktów wydaje się, że szczególną dbałością o moralność własną oraz podopiecznych powinna odznaczać się guwernantka.

Sytuacja społeczna guwernantek epoki wiktoriańskiej

Epoka wiktoriańska w Anglii, która częściowo przypadała na europejski późny romantyzm (obejmuje także czasy Wiosny Ludów i okres pozytywizmu) przyniosła rozkwit profesji guwernanta, czy też nauczyciela domowego, który był bardzo popularny wśród wyższych klas społecznych będąc jednocześnie najbardziej pogardzaną profesją w dziewiętnastowiecznej Anglii – jak zaznacza Harvey Pitcher (2014). Z jednej strony miała go cechować romantyczna potrzeba niesienia oświaty, kształcenia młodych umysłów, z

drugiej zaś nadchodząca rewolucja gospodarcza, technologizacja, „umaszynowienie” zakładów fabrycznych i zmiana dotycząca potrzeb kształcenia zawodowego stawiała przed nim często niemożliwe do zrealizowania zadania (Nawrot-Borowska, 2012, s. 273-280). O losach nauczycieli domowych czerpiemy wiedzę przede wszystkim z pozostawionych pamiętników, listów, dzienników, ale też z literatury tamtego czasu.

Metoda

W prezentowanym artykule za cel obrano przedstawienie charakterystyki guwernantek występujących w powieściach siostr Charlotte, Anny i Emily Bronte odnosząc się również do osobistych doświadczeń zawodowych i życiowych tych autorek. Ukazane zostaną indywidualne ścieżki zawodowe, jakimi podążyły bohaterki i ich twórczynie od momentu pojawienia się pomysłu na pracę w zawodzie nauczyciela wraz z motywacją do przyjęcia tej roli, poprzez rozwój osobisty i relacje między życiem zawodowym a prywatnym, do chwili zakończenia aktywności zawodowej.

Do analizy wykorzystano źródła zastane w postaci publikowanych listów siostr, fragmentów ich pamiętników oraz biografii (w tym jedna autorstwa Elizabeth Gaskell, która osobiście знаła rodzinę Bronte), a także ich wybrane dzieła literackie. Zgromadzony materiał badawczy analizowano i interpretowano porównując losy bohaterek literackich z doświadczeniami Anny, Charlotty i Emily jako guwernantek w epoce wiktoriańskiej. Podczas analizy wyłoniły się kategorie, które wyznaczyły strukturę i kierunek interpretacji. Zastosowany klucz analizy zakłada naprzemiennosc relacji: bohaterka – autorka oraz bohaterka – bohaterka. Analiza zaczyna się od motywacji wkroczenia na ścieżkę zawodową poprzez doświadczenia i zdarzenia krytyczne, oraz wycofanie się z zawodu, uwzględniając kwestie procesualne i przeżycia towarzyszące – o ile mamy do nich źródłowy dostęp.

Rodzina Bronte – na plebani w Harworth

Aby móc zrozumieć motywy, które kierowały tworzeniem różnych bohaterek literackich, kreowania ich biografii i wplatania w różnorodne wątki, konieczne wydaje się przedstawienie sylwetek autorek dzieł. Słynne siostry Bronte przysły na świat w rodzinie pastora irlandzkiego pochodzenia – Patricka Bronte i Marii Branwell Bronte. Dorastały i żyły na plebani w Harworth w hrabstwie Yorkshire. Charlotte, Anna oraz Emily są najmłodszymi z sześciorga dzieci. Najstarsza Maria oraz Elizabeth zmarły w wieku dziecięcym na gruźlicę, która rozwinęła się między innymi w wyniku złych warunków sanitarnych w internacie i chronicznego niedożywienia w szkole, do której zostały wysłane wraz z Charlotte. Trzecim dzieckiem był jedyny syn – Branwell (imię nadane od nazwiska panieńskiego matki). Charlotta jako jedyna z pozostałych siostr znała i zachowała w pamięci zmarłe nieszczęśliwie starsze siostry. Niebawem również na nowotwór zmarła Maria Bronte, pozostawiając swe dzieci pod opieką surowego ojca oraz swojej siostry Elizabeth, która do śmierci pomagała w pobożnym wychowaniu dzieci. Branwell prowadząc burzliwe życie, jak opisuje Eryk Ostrowski, zaangażowany w ruch masoński o skrajnym, agresywnym rytmie (por. Ostrowski, 2013) również popadł w chorobę w wieku młodzieńczym i zmarł. Między nim a Charlotte była wyjątkowa więź, która zaowocowała wzajemnymi inspiracjami i

wspólnymi pracami takimi jak saga o Szklanym Mieście i mitycznej Angrii znana jako *Juwenilia*; *gdy jedno porzuciło postać, drugie ją przejmowało i kontynuowało jej losy. Gdy pod piórem jednego bohater ginął, drugie przywracało go do życia* (Ostrowski, 2015). Charlotte i jej brat Branwell byli jedynymi z rodzeństwa, których od dziecka porzywały literackie światy stworzonych przez nich Juweniliów – angraińskich bohaterów. Anna i Emily – młodsze siostry, chociaż też twórczo uzdolnione (liczne obrazy, szkice, setki listów, wiersze i pamiętniki są tego dowodem) nie przejawiały takiego zapału, zaangażowania czy chęci odkrywania nowych miejsc. Z tych dwóch najbardziej jednak izolowała się Emily (por. Ostrowski, 2013). Była dziewczyną, o której charakterze mówiono, że jest twardy i ostry jak u generała (Ostrowski, 2013, 95-97). Miała, jak całe rodzeństwo, duży talent plastyczny. Pozostało po niej wiele niezwykle precyzyjnych szkiców, a także dzieło, które rozpala wyobraźnię czytelników i reżyserów filmowych, a odrzucone przez jej współczesnych i uznane jako drastyczne oraz bezbożne (Ostrowski, 2013, 95-97) - *Wichrowe Wzgórze*. Natomiast Anna – najmłodsza z rodzeństwa, opisywana jest jako „pełna pobożności”, uduchowiona i refleksyjna. Była nieszczęśliwie zakochana w wikarym swego ojca, który, niestety, młodo zginął. Anna po tej tragedii nie odnalazła szczęścia w miłości, ale oddała się modlitwie i poetycznej twórczości (Ostrowski, 2013, 95-97). Dzieła sygnowane jej nazwiskiem to: *Agnes Grey* oraz *Lokatorka Wildfell Hall*. Istnieje przypuszczenie, które skromnie podsuwa Elizabeth Gaskell (2014)¹, a zostało ono rozwinięte przez badaczy „bronteanistów” i literaturoznawców, iż autorką wszystkich tych dzieł jest właśnie najstarsza z sióstr, która chciała w ten sposób zapewnić dochód młodszemu, mniej zaradnemu rodzeństwu (por. Ostrowski, 2013). Emily i Anna zmarły bardzo młodo pozostawiając w żalu ukochaną siostrę. Charlotta żyjąca w samotności, nieszczęśliwie zakochana w profesorze Constatninie Hegerze, który był jej nauczycielem podczas pobytu w Brukseli, ceniona autorka, ukazująca w swych pracach „nowy model kobiety” wyzwolonej z gorsetu, niezależnej, ambitnej, wolnej i samodzielnej (por. Ostrowski, 2013), niedługo przed śmiercią poznała Arthura Bell Nichollsa, wikarego jej ojca, z którym wzięła ślub. W listach do Ellen Nussey pisała o swoim małżeńskim szczęściu. Trwało ono jednak niewiele ponad rok, a przerwała je śmierć Charlotte po krótkiej, lecz wyniszczającej chorobie. Charlotta najprawdopodobniej spodziewała się wówczas dziecka. Dokładna przyczyna jej śmierci pozostaje tajemnicą (por. Ostrowski, 2013).

Motywacja do podjęcia zawodu guwernantki przez bohaterki i autorki

Charlotte miała wiele obaw dotyczących przyszłości swojej oraz jej młodszych sióstr. Ponadto, mając багаż przeżyć przywieziony z Brukseli, gdy znalazła się znowu w swoim domu na plebani w małym Haworth w Anglii, zmagala się jednocześnie z pragnieniem poznawania świata, ambicjami, by coś w życiu osiągnąć, oznaczyć swe istnienie na kartach historii, wraz z wyzwaniem życia codziennego w skromnym domu rodzinnym ojca pastora, walcząc o godny byt. Jako najstarsza córka uznawała za swój obowiązek pomoc jednemu rodzicowi w utrzymaniu całego rodzeństwa i plebani przynajmniej w takiej części, w jakiej byłaby w stanie to czynić będąc nauczycielką (Gaskell, 2014, s. 200-201). W liście do swej przyjaciółki Ellen, Chartlotte napisała:

A tymczasem życie upływa. Wkrótce będę miała trzydzieści lat i niczego dotąd nie dokonałam. Czasem ogarnia mnie przygnębienie na myśl o tym, co teraz ze mną i co dalej (Ostrowski, 2013, s. 25)²

Zanim spłynęły na siostry pierwsze tantiemy za stworzone powieści, trudniły się one pracą guwernantek, lecz żadna z nich nie pałała rzeczywistą pasją do tego zawodu – o czym świadczą zachowane w listach (również we wspomnieniach ich uczennic) opisy i relacje z wykonywanych obowiązków i warunków, w jakich się to odbywało (por. Ostrowski, 2013; Gaskell, 2014). Eryk Ostrowski opisując Annę zaznacza:

Daty urodzin i śmierci dopełniają tu adresy dwóch domów, w których zatrudniła się w roli guwernantki, lecz – o ile wiadomo – nie własnym kosztem, jak to było w przypadku Emily, i bez wylewania żalów z tęsknoty za lepszym losem, jak to czyniła Charlotte. Nawet jeśli prawdą jest, że była równie kiepskim wychowawcą jak ona i z braku lepszych metod... przywiązywała dzieci do nogi stołowej, żeby nie przeszkadzały jej pisać. Te guwernanckie losy zaowocowały natomiast pewnym otwarciem się na świat zewnętrzny, przed którym barykadowała się Emily. (Ostrowski, 2013, s. 39).

Również najstarsza siostra „piastowała” to uciążliwe dla niej stanowisko. Jednak, jak wynika z biografii, z rozmów jakie prowadziła z Charlottą Elizabeth Gaskell, zamiarem tej pierwszej było szczere poświęcenie się pracy i zaangażowanie w dobre wychowanie powierzonych jej dzieci. Rzeczywistość okazała się inna (por. Gaskell, 2014). W jednym ze swych listów Ch. Bronte napisała:

Ciężko walczyłam, by zacząć odczuwać zadowolenie z mej nowej posady. Cała okolica, dom oraz przyległe tereny są, jak mówiłam, boskie; lecz niestety zdarza się, że dostrzegamy wszechotaczające piękno – przyjemne lasy, białe ścieżki, zielone trawniki, błękitne, słoneczne niebo – a nie dane nam poświęcić ani jednej chwili, ani jednej myśli, by się nimi nacieszyć (Gaskell, 2014, s. 205)

Co zaś się tyczy Anny, gdy E. Gaskell zapytała w rozmowie Charlottę o opisaną w *Agnes Grey* scenę, w której na oczach głównej bohaterki jej podopieczny próbował ukamienować pisklęta w gnieździe. Ta w obronie siostry odpowiedziała, że:

tylko ktoś, kto pracował na stanowisku guwernantki, byłby w stanie zdać sobie sprawę z istnienia ciemnej strony <<zacnej>>natury ludzkiej (Gaskell, 2014, s. 203).

Życie szybko postawiło siostry Bronte przed nieuniknioną weryfikacją swojego powołania, które jednoznacznie nie wskazywało na drogę nauczycielską. Charlotte i Anna wykorzystały jednak zdobyte doświadczenie w pracy guwernantek do stworzenia zajmujących powieści, odzwierciedlających ich własne ambicje, dążenia i przeżycia, ale też wiktoriańskiego ducha czasu.

Charlotte, będąc przekonana o niedoskonałościach swojego ciała (por. Gaskell, 2014; Ostrowski, 2013), starała się wykreować bohaterki, które obrazowały jej własne pragnienia i

dążenia. Publikując swoje dzieła pierwotnie pod pseudonimem Currer Bell brała pod uwagę trudności, jakie mogłyby ją czekać ze względu na kulturowe postrzeganie płci (Ostrowski, 2013, s. 53, 154, 223) w tamtych czasach – epoce wiktoriańskiej (por. Gromkowska-Melosik, 2013). W następnych wydaniach jej prac i po sukcesie powieści *Dziwne losy Jane Eyre. Autobiografia* współcześni jej czytelnicy doszukiwali się analogii pomiędzy wątkami jej prawdziwego życia a losami tytułowej bohaterki, tak jak czynią to również i dziś spadkobiercy jej dzieł. Jednak publiczny ‘portret’ Charlotte jest różny od tego, kim była i czuła się ona sama.

Powieści, które zostawiła po sobie nie są – jak się powszechnie przyjmuje – odzwierciedleniem jej natury, lecz tego, jaką chciała by być (Ostrowski, 2013, s.71)

Z tej pozornie prostej uwagi wynikają dalsze wnioski szczególnie ważne, gdy poruszona zostanie kwestia pracy w roli guwernantki i radykalne różnice pomiędzy opisywanymi wydarzeniami – to odnosi się zarówno do Charlotte, jak i Anny – a realiami ich codzienności. Eryk Ostrowski opisując Charlotte zauważa pewną prawidłowość:

Nie trzeba przecież znać tajników warsztatu pisarskiego, by domyślać się, iż gdyby we wszystkim odpowiadała swojej bohaterce, wówczas nigdy nie powstała by opowieść o Jane Eyre. Nie ze spełnienia bowiem rodzą się arcydzieła, lecz z pragnienia i żądz – bycia kimś innym, stworzenie siebie od nowa (Ostrowski, 2014, 107)

Porównując te dwa światy – rzeczywisty i literacki – jasne staje się, że obie siostry doskonale znały zasady pracy guwernantki, rozumiały, czym jest pasja nauczania i oddanie uczniom, znały pewne kwestie metodyczne i dydaktyczne, ale same w praktyce nie potrafiły ich realizować. Czyniły to ich bohaterki.

Spoleczny aspekt roli zawodowej w percepcji guwernantek

Znany był autorkom również społeczny kontekst wykonywania pracy guwernantki (nauczycielki domowej, wychowawczyni). Praca ta była zwykle wykonywana przez niezamożne lub pozbawione majątku panny (także panów), których sytuacja finansowa lub rodzinna zmusiła do podjęcia się tej pracy. Zdarzało się, że była ona wykonywana przez dobrze urodzone osoby, które utraciły prawo do majątku w skutek wydziedziczenia, bankructwa, wojny, choroby, niezdarności w rodzinie lub osoby osierocone w dzieciństwie, nad którymi krewni odmówili pełnienia pieczy, zapewniając jednak pobyt w szkołach z internatem. Im lepsze wykształcenie posiadali kandydaci na guwernerów/ guwernantki i im więcej umiejętności prezentowali, tym lepszej zapłaty mogli się spodziewać². Nie było to jednak równoznaczne z możliwością awansu społecznego, lepszymi warunkami pracy lub szacunkiem i życzliwością pracodawców³. Ci często lekceważyli swoich pracowników, obarczając ich nadmiernie i wykorzystując do prac niezwiązanych z prowadzeniem edukacji ich pociech. Charlotte w czerwcu 1839 r. pisała:

Dzieci nieustannie są ze mną. Co się tyczy napominania ich, to szybko odkryłam, że nie ma o tym mowy. (...) Skarga złożona matce jest jedynie źródłem ponurych

spojrzeń i niesprawiedliwych stronniczych wymówek w obronie dzieci. Spróbowałam raz i odniosłam tak wybitne zwycięstwo, że już więcej próbować nie będę. Obecnie zaczynam sądzić, iż wcale nie zamierza (chlebodawczyni) mnie poznać; (...) pragnie jedynie wy badać, jaka jest możliwie największa ilość pracy, którą można by we mnie wcisnąć (Gaskell, 2014, 205)

Taką sytuację przeżywa bohaterka *Agnes Grey*, która, doprowadzona do granic wytrzymałości przez swoje podopieczne, udała się zawiadomić Panią domu o nagannym zachowaniu jej córek. W odpowiedzi usłyszała gorzko brzmiące słowa:

Mądra guwernantka zdaje sobie sprawę i wie, że chociaż sama dla świata znaczy niewiele, zalety i niedoskonałości jej wychowanków będą uważnie obserwowane – i że jeśli bez reszty nie odda się swojej pracy, nie będzie mogła liczyć na odniesienie jakichkolwiek sukcesów (Bronte A., 2011, 184).

Jak wskazuje Ewa Kraskowska, praca guwernantek była nacechowana pewną trudną do pogodzenia dwoistością pełnionej roli w kontekście sytuacji społecznej. Guwernantka, często będąc osobą dobrego rodu, nie mogła zajmować miejsca wśród służby, ale nie była też traktowana na równi z zatrudniającymi ją „panami”. Nie była traktowana jak pokojówki, czy też lokaje, ale poza świętami nie mogła jadać przy wspólnym stole z pracodawcami (por. Kraskowska, 2006).

Ponadto, gdy starała się zyskać szacunek – oskarżano ją o zły charakter, brak pokory i nadużywanie przymusu, zaś uległość była kojarzona z brakiem charakteru lub jego słabością i niezdolnością do nauczania. Młode i powabne guwernantki były narażone na zawiść i gorsze traktowanie ze strony pań domów, ale też na molestowanie przez gospodarzy. Brzydkie oblicze czy niekształtna postura narażały ją z kolei „na docinki i śmiechy za plecami”. (por. Kraskowska, 2006) Warto jednak pamiętać, że dla wielu wykonujących ten zawód, był on przykrą koniecznością pozbawioną zamiłowania, co często przynosiło brak efektów oraz sukcesów zawodowych, dydaktycznych i wychowawczych zarówno dla nich samych, jak i dla ich podopiecznych⁵. Zdarzali się też dobrotliwi i serdeczni pracodawcy. Sama Charlotte doświadczyła pracy w takim domu. W liście do Ellen napisała:

Wiem, że moja obecna posada jest bardzo dobra, jak na guwernantkę – gnębi mnie jednak i prześladuje przeświadczenie, że nie mam naturalnych predyspozycji do mego zawodu – byłoby mi prościej i łatwiej, gdyby chodziło o samo uczenie – ale najbardziej bolesne jest to, że trzeba mieszkać w cudzym domu – wyzbyć się własnej osobowości – przystosować się do oziębłości otoczenia (Gaskell, 2014, 205).

Start zawodowy wiktoriańskich guwernantek

Podczas analizy *Dziwnych losów Jane Eyre* główna bohaterka jawi się jako młoda, niezbyt piękna, ale „dobra, oddana swej pracy nauczycielka i guwernantka” (Gaskell, 2014, 107). Jako dziecko Jane Eyre zostaje osierocona i trafia pod opiekę wujostwa. Gdy jednak umiera ukochany wuj, jej ciotka – pełna nienawiści wobec ulubienicy męża – oddaje ją do

szkoły, w której dorasta w fatalnych warunkach, niedożywiona, osłabiona, ale z otwartym umysłem na świat i chętna do nauki. Jest światkiem śmierci wielu dzieci – swoich rówieśników, a także swojej najukochańszej przyjaciółki. Wszystkie te wydarzenia kładą się cieniem na jej przyszłość. Będąc pilną uczennicą poznaje język francuski, prawidłowości języka ojczystego, matematyki, a także umiejętności gry na pianinie, rysunku i szycia. Po ukończeniu nauki zostaje nauczycielką w tejże szkole, ale po dwóch latach pracy zaczyna pragnąć czegoś innego.

Czego pragnę? Innej posady, w innym domu, wśród innych twarzy, w innych warunkach. Pragnę tego, gdyż daremnie pragnęłabym czegoś lepszego. Jakim sposobem starają się ludzie o inną posadę? Sądzę, że zwracają się do przyjaciół i znajomych; ja ich nie mam. Ale jest wielu takich, którzy również nie mają przyjaciół i sami muszą się starać, sami sobie pomagać. I jak się oni do tego biorą? (Bronte Ch., 105).

Jane postanawia opublikować ogłoszenie w gazecie, w nadziei na rychłą odpowiedź i nową posadę. Jest ono tym istotniejsze, że pokazuje w jakie umiejętności wyposażona winna być młoda panna rozpoczynająca pracę guwernantki.

Ogłoszenie moje brzmiało: <<młoda osoba mająca wprawę w nauczaniu>> – czyż od dwóch lat nie byłam nauczycielką? – <<pragnie otrzymać posadę nauczycielki w domu prywatnym do dzieci poniżej lat czternastu>> – pomyślałam, że mając sama zaledwie osiemnaście lat, nie chciałabym podejmować się prowadzenia dziewcząt bliższych mi wiekiem. – <<Może udzielać zwykłych przedmiotów, objętych programem dobrego angielskiego wykształcenia wraz z językiem francuskim, rysunkami i muzyką>> (Bronte Ch., 2015, 105-106).

Nieco inaczej przedstawia się sytuacja głównej bohaterki powieści pióra Anny Bronte – tytułowej *Agnes Grey*, która postrzegana we własnym domu jako wieczne dziecko, nieporadne i niesamodzielne, ma ambicje, by działać, by zmienić pogląd bliskich na jej osobę, ale przede wszystkim wspomóc pogrążającą się w długach rodzinę. Jest córką pastora, który będąc jeszcze młodym wikarym poślubił jej matkę – kobietę dobrego rodu i z bogatego domu – wskutek czego została ona wydziedziczona. Kochała jednak swego męża ponad wszystko i niestraszne jej były bieda i praca własnych rąk. Małżeństwu udało zgromadzić niewielki, ale pozwalający godnie żyć majątek, który został nieszczęśliwie zainwestowany. W tych okolicznościach Agnes postanawia podjąć się pracy guwernantki. Argumentując swoją decyzję panna Grey przekonuje:

Nie twierdzę, że umiałabym nauczać starsze dziewczynki, ale chyba mogłabym kształcić młodsze... To byłoby takie przyjemne... Ogromnie lubię dzieci (Bronte A., 2011, s. 16).

W zdobyciu posady pomaga jej matka wykorzystując kontakty rodzinne i przyjacielskie. Listowna wymiana informacji w celu wybrania właściwego domu jako pierwszej pracy dla córki trwała wiele tygodni i wiązała się jedynie z grzecznościowymi pytaniami o rozeznanie w ofertach pracy dla guwernantki. Przeglądana była również prasa

z ogłoszeniami. Po tym czasie oczekiwania, pełna entuzjazmu Agnes udała się do rodziny Bloomów, gdzie pracowała rok. Poszukując kolejnego stanowiska A. Grey przy motywacji matki sama zamieściła w gazecie informację o sobie. Anonsując w listach wskazuje na umiejętności jakie posiadała:

Wreszcie poradziła mi, ażeby sama zamieściła w gazecie ogłoszenie podając w nim swoje kwalifikacje i tym podobne. – Muzyka, śpiew, rysowanie, język francuski, łacina i język niemiecki – wyliczyła matka. – To nie były jakie kwalifikacje i wielu uważałoby się za szczęśliwców, znajdując tak wiele w jednej guwernantce (Bronte A. 2011, s. 71).

Oczekiwaniu na propozycję zatrudnienia towarzyszą młodej dziewczynie piękne wyobrażenia o pracy guwernantki. Wśród nich na pierwszy plan wysuwają się zarówno własne ambicje, jak i chęć zaimponowania, a zarazem pomocy najbliższemu.

Jakże wspaniale byłoby móc zostać guwernantką! Wyjechać w świat i rozpocząć nowe, samodzielne życie; korzystać ze swoich nie używanych dotąd zdolności, poddać sprawdzianowi te jeszcze nie odkryte, pracować na swoje własne utrzymanie i uwolnić ojca, matkę i siostrę od konieczności zapewnienia im wikt i opierunku, jednocześnie niosąc im pocieszenie i pomoc – i wreszcie pokazać papie, na co stać jego małą Agnes i przekonać mamę i Mary, że nie jestem tym bezradnym, bezrozumnym stworzeniem, za jakie mnie uważają (Bronte A., 2011, s. 17).

Agnes przed pierwszą pracą wykazuje idealistyczne, niemal romantyczne podejście do kształcenia. Za przykład idealnego wychowawcy i nauczyciela ma własną matkę, która z dumą bierze na siebie ciężary domowych obowiązków, wspiera męża w chorobie, a ponadto – korzystając z nabytego w młodości doskonałego wykształcenia – sama prowadzi naukę własnych córek (starszej Mary oraz Agnes) przykładając tak uwagę do etyki, jak do wiedzy i umiejętności praktycznych. Agnes poddaje się radosnym obrazom swych myśli:

I jakże rozkosznie byłoby móc opiekować się dziećmi, jak cudownie byłoby je kształcić! (Bronte A., 2011, s.17)

Przywołuje również z pamięci fragment wiersza Jamesa Thomsona opiewającego możliwość nauczania innych:

*Rozkoszny to cel
uczyć myśl młodą, jak wypuścić pęd!⁵*

Osiemnastoletnia Jane Eyre, nie mając wsparcia bliskich osób, ma więcej obaw dotyczących nowej pracy. Główne z nich dotyczyły nowych podopiecznych. Perspektywa zmiany nie przeraża jej, lecz fascynuje – nie mniej jednak zachowuje się ostrożnie. W anonsie do gazety umieszcza jedynie swoje inicjały, a swoim zamiarem postanawia nie dzielić się ze współpracownikami w szkole, tak długo, jak to tylko będzie możliwe. W informacji o sobie panna Eyre napisała:

<<Młoda osoba mająca wprawę w nauczaniu>>(…) <<Może udzielać zwykłych przedmiotów, objętych przedmiotem dobrego angielskiego wykształcenia wraz z językiem francuskim, rysunkami i muzyką. (W owych czasach czytelniku, ten, na dziś już za szczupły katalog umiejętności był uważany za wcale obszerny). Adres J.E., poste restante, Lowton>> (Bronte Ch. 2015, 106)

Jane niebawem otrzymała odpowiedź, którą przyjęła z ulgą. Jej uczennicą miała zostać dziewięcioletnia dziewczynka, Francuzka mieszkająca w Thornfield.

Dla Agnes pierwsza posada była niezwykle trudnym doświadczeniem. Nie znalazła akceptacji dla swych metod, a będąc niedoświadczoną i młodą osobą nie potrafiła zachować się asertywnie zarówno wobec gospodarzy, jak i podopiecznych. Pozbawiona możliwości jakiegokolwiek karania, czuła, że nie jest w stanie wygzekwować od powierzonych jej opiece dzieci ani odrabiania lekcji, ani dobrego zachowania. W zamian spotyka ją wiele szykan i niezrozumienia ze strony podopiecznych. Sama zastanawiając się nad słusznością swej decyzji skłania się do refleksji:

Zresztą z własnej, nieprzymuszonej woli znalazłam się na tej posiadzie i sama ściągnęłam na siebie obecne przykrości, toteż doszłam do wniosku, że trzeba mi je znieść bez słowa skargi. A nawet więcej: nie żałując swojego kroku, pragnęłam pokazać najbliższym, że bez względu na wszystko potrafię podolać swoim obowiązkom i wywiązywać się z nich z podniesioną głową (Bronte A., 2011, s.45)

Udając się na urlop postanawia już nie wracać do tego domu i poszukać nowych pracodawców. Pod wpływem refleksji nad przyczynami jej niepowodzenia na pierwszej posiadzie, mając w pamięci zebrane doświadczenia, postanawia czas urlopu wykorzystać nie tylko na pomoc w czynnościach domowych, ale też na samorozwój, podniesienie swoich kompetencji zawodowych i ćwiczenie nowych umiejętności, które pozwolą jej starać się o lepsze miejsce pracy.

Równoległe doksztalcałam się, ażeby nadrobić zaległości, które nagromadziłam w skutek swojego pobytu w Wellwood House oraz by zyskać nowe zasoby wiedzy, z których mogłabym korzystać w przyszłości (Bronte A., 2011, s. 67)

Podobnie postępuje Jane Eyre w chwili, kiedy opuszcza Thornfield będący jej dotychczasowym miejscem pracy i odnajduje swoje rodzeństwo cioteczne. Podejmuje wówczas naukę języka niemieckiego, a także za namową kuzyna, uczy się języka hindi. Ponadto nie zapomina o ćwiczeniach z rysunku.

Rola guwernantki w percepcji otoczenia

Zaznajamiając się z losami Agnes Grey i Jane Eyre poznajemy nie tylko ich stosunek do pracy, dzieci i środowisk do jakich trafiły, ale też ukazuje się „odbicie lustrzane”, w którym obraz zależy od opisującej rolę guwernantki społeczności. Tak też za pośrednictwem bohaterki dowiadujemy się, co myślały na ich temat osoby, od których były niższe statusem, a w gronie których zmuszone były przebywać i pracować. Wiadomości o

kontekście społecznym pracy guwernantki czerpiemy w dwojaki sposób: jest to albo bezpośrednia „informacja zwrotna” lub rozmowa, która toczy się swobodnie w towarzystwie nauczycielki (narratora). Z „oceną” swej pracy spotkała się Agnes, gdy otrzymała naganę za to, iż jedna z podopiecznych preferuje polowania i jazdę konną nad kształtowanie umiejętności godnych młodej damy, która niebawem ma wkroczyć do towarzystwa.

- Droga panno Grey! To takie dziwne – przypuszczam, że nie może nic Pani na to poradzić, jeśli nie leży to w jej naturze... ale zastanawiam się, dlaczego nie potrafi pani zdobyć zaufania tego dziewczęcia i sprawić, by pani towarzystwo było Matyldzie przynajmniej tak samo miłe, jak towarzystwo Roberta albo Josepha! (...) kto jest jej guwernantką! Kto inny miałby kształtować upodobania młodej panny, jeśli nie jej osobista wychowawczyni? Miałam okazję poznać guwernantki, które tak bardzo utożsamiały się ze swoimi podopiecznymi, że wstydziłyby się same powiedzieć na ich temat coś złego – a słysząc z ust kogo innego nawet najmniejszy zarzut pod ich adresem, uznałyby to za krytykę swojej własnej osoby (Bronte A., 2011, 183).

Tu w sposób bardzo czytelny panna Grey dostała informację, że jej starania są zdecydowanie nienależyte, a skarga jest czymś niedopuszczalnym. Jednak jeszcze mniej przychylny odbiór roli guwernantki został zaprezentowany w *Dziwnych losach Jane Eyre*. Czytelnik spotyka Jane w sytuacji, gdy Pan Rochester nakazuje jej obecność na wydanym przez siebie przyjęciu dla grupy znajomych, pięknych dam i dostojnych dżentelmenów. W zabawie uczestniczy również jej podopieczna – wychowanka Edwarda Rochester – i to jej obecność przywołuje temat „guwernantki”:

(...) zdaje mi się, że pan trzyma do niej [Adelki] guwernantkę, widziałam z nią jakąś osobę przed chwilą, czy poszła sobie? O nie! Jest tam za zasłoną, przy oknie. Pan jej płaci naturalnie; to chyba nie kosztuje mniej, raczej więcej, bo pan musi je obie w dodatku utrzymywać (Bronte Ch., 2015, s.216).

Tu w odpowiedzi Rochester potwierdza, że utrzymuje guwernantkę, i że nie brał pod uwagę możliwości wysłania dziecka do szkoły.

Nie, wy mężczyźni nigdy nie zastanawiacie się nad kwestią oszczędności i zdrowego rozsądku. Chciałabym, by pan usłyszał, co mama potrafi powiedzieć na temat guwernantek. Mary i ja miałyśmy swojego czasu coś ze dwanaście guwernantek; połowa z nich były to nieznośne kreatury, reszta śmieszne, a wszystkie czupiradła, nieprawdaż mamó? (Bronte Ch., 2015, s. 216).

Przytaczane rozmowy odbywają się pomiędzy przybyłymi damami. Kierują się one w stronę wspomnień dzieciństwa i historii związanych z posiadaniem osobistej nauczycielki. Są to portrety krzywe, przykre oku czytelnika, w ocenie jawią się być kategoryczne i niezwykle krytyczne:

Moja najdroższa nie mów mi o guwernantkach; samo to słowo działa mi na nerwy. Wycierpiałam męki z powodu ich nieumiejętności i grymasów. Bogu dziękuję,

że skończyłam z nimi raz na zawsze! – Tu pani Denet nachyliła się ku nabożnej damie i szepnęła jej coś na ucho; przypuszczam, po odpowiedzi sądząc, że zwróciła jej uwagę iż jedna z tej wyklętej rasy jest tu obecna. – Tant pis! To jej nie zaszkodzi! (Bronte Ch., 2015, s. 216-217).

Szykanom poddano również wygląd znajdującej się w pomieszczeniu młodej Jane, której uroda (podobnie jak uroda jej twórczyni) znacznie odbiegała od ogólnie przyjętego kanonu.

Zauważyłam ją; znam się na fizjonomiach, a na jej twarzy widzę wypisane wszystkie wady jej klasy (Bronte Ch., 2015, s. 217).

Pana Ingram rozwija temat guwernantek powracając do wspomnień o psotach i figlach jakich doznawali jej wychowawcy.

Ja mam tylko jedno słowo do powiedzenia o całej tej zgrai: to plaga. Nie twierdzę, że ja sama wiele od nich ucierpiałam, bo umiałam odwrócić karty. Co za figle Teodor i ja płataliśmy naszym pannom Wilson, paniom Grey i madame Joubert! Mary była zawsze zanedo śpiąca, by odważnie wziąć udział w jakimś spisku. Najlepsza zabawa była z madame Joubert; panna Wilson było to biedne, chorowite stworzenie, płaczliwe i smutne, słowem nie warto było znać się nad nią; a pani Grey była gruboskórna i niewrażliwa; nie można jej było niczym dotknąć. Ale biedna madame Joubert! Widzę jeszcze jej wściekłą pasję, gdy doprowadzaliśmy ją do ostateczności, wylewając herbatę, krusząc chleb z masłem, rzucając książkami o sufit, wygrywając piekielne koncerty linijką o stół, pogrzebaczem o popielnik przed kominkiem. (Bronte Ch., 2015, s.217).

Również guwerner, na którego miała szansę natrafić w swej karierze edukacyjnej był ofiarą zabaw, docinków a także kłowań, w skutek czego stracił pracę.

(...) przypomnij sobie jak pomagałam ci dręczyć tego guwenera, pana Vining o smętnym obliczu, „pastora w pączku, jak go nazywaliśmy (Bronte Ch., 2015, s. 218).

U kresu oskarżeń pojawia się wyliczanka niebezpieczeństw, skrzywień i rys na charakterze, które mogą spowodować nieodpowiednie guwernantki – zwłaszcza te mające czelność się zakochać lub trwać na odmiennym stanowisku niż jej chlebobdawcy:

Och, litości, droga mamó! Oszczędź nam wyliczania! Au reste, wszyscy je znamy: niebezpieczeństwo złego przykładu dla niewinnej młodzieży, roztargnienie i skutkiem tego zaniedbywanie obowiązków (...) zuchwałość, bunt i generalna kłapa (Bronte Ch., 2015, s.218).

Wśród tej oskarżycielskiej retoryki pojawia się i zgoła odmienne zdanie wyrażone przez jedną z młodych dam uczestniczącej w rozmowie - Amy Easton:

„I my psociliśmy nauczycielce; ale to było takie dobre stworzenie, wszystko znosiła; nic jej nie mogło zniecierpliwic. Nigdy się na nas nie gniewała (...)” (Ch.Bronte, 2015, s.218).

Powyższe wypowiedzi uzupełniają społeczne tło zawodu guwernantki. Ogólnie funkcjonujące opinie o ich urodzie, zachowaniu, elokwencji i kompetencjach nauczycielskich, dla bohaterek powieści okazują się być krzywdzące, jednak z drugiej strony – nie zmieniają ich na gorsze; w końcu mają świadomość, jak niegodnie mogą zachowywać się ludzie z wyższych sfer społecznych – dziewczęta wyciągają wnioski ze swoich doświadczeń i stają się silniejsze, bardziej odporne, zachowują swój rozsądek i jednocześnie dystans do tego, co robią pozostali w ich otoczeniu. Chcą postępować właściwie, zachowywać się jak należy i z pożytkiem dla swych podopiecznych.

Szkola – nowa perspektywa zawodowa

Zarówno w życiu rzeczywistym siostry Bronte, jak i ich fikcyjne bohaterki podjęły się pracy w szkolnictwie. Realizowało się to na różnych drogach. Charlotta, Anna i Emily postanowiły założyć wspólnie szkołę dla młodych dziewcząt. Było to wspólne marzenie, które przez długi czas zaprzętało myśli sióstr. E. Gaskell napisała:

W omawianym okresie ich ulubionym pomysłem na przyszłość był ten dotyczący założenia szkoły. Sądziły, że przy odrobinie inwencji i minimalnym powiększeniu obecnych pomieszczeń w domu, można by pomieścić na plebani niewielką liczbę uczennic – cztery do sześciu (Gaskell, 2014, s. 219).

Miał to być kolejny etap po nauczaniu domowym u obcych ludzi, w dalekich miejscach, poza domem i bez swojego wzajemnego towarzystwa; następny punkt w toczącej się bez sukcesów nauczycielskiej karierze zawodowej. Pomysł ten starały się wprowadzić w życie, i nawet rozpoczęły działania w tym kierunku. Przygotowane zostały przez nie zarówno ogłoszenia, jak i zapowiedzi prowadzonych lekcji. Pomimo, jak się wydawało, bogatej promocji plan ten ostatecznie nie został zrealizowany; siostry Bronte nie otwały swojej szkoły. Ponownie zaobserwować możemy analogiczną sytuację do wcześniejszych przedstawionych opisów bycia w roli zawodowej – główne bohaterki powieści (inaczej niż swoje twórczynie) zrealizowały to, co w rzeczywistości dla sióstr okazało się niemożliwym. Jane Eyre wraz z kuzynem otwarła małą szkółkę przyparafialną dla wiejskich dzieci w różnym wieku, z odmiennymi możliwościami i startujących z innych poziomów rozwoju. O swojej szkole opowiada tak:

Dziś rano szkółka wiejska została otwarta. Miałam dwadzieścia uczennic. Tylko trzy umieją czytać, żadna nie umie pisać, ani rachować. Niektóre umieją robić na drutach, a kilka z nich trochę szyje. Mówią najbardziej gwarowym językiem (Bronte Ch., 2015, s. 441).

Jane pisała także o trudnościach. Były jednak one dla niej niczym wobec zaangażowania jakie postanowiła wnieść w tą pracę.

Również pannie Agnes Grey wraz z matką udaje się otworzyć szkołę, którą w chwili zamążpójścia postanawia opuścić, zaś pełnię obowiązków za prowadzenie instytucji przejmuje jej matka, która zatrudnia pomoc. Aby otworzyć szkołę sprzedały pozostały im majątek i wykorzystały zaoszczędzone przez Agnes pieniądze.

Zarówno Jane, jak i Agnes są zdeterminowane, aby szukać szczęścia, należą do tej grupy osób, które podjęły się pracy guwernantki ze względu na złą sytuację materialną rodziny, ale poza pieniędzmi ich motywację stanowiła ciekawość świata, chęć bycia niezależną, jak i poszukiwanie szczęścia. Obie bohaterki odnajdują to szczęście. Jane zostaje u boku Pana Rochesterera, zaś Agnes poślubia wikarego Westona. Odnalezienie miłości, ślub i opieka nad mężami i dziećmi położyła kres pracy zawodowej, w której doznały wiele przykrości.

Dla Charlotte i jej siostr to zakończenie okazało się nierealne. Ich szczęście miało zupełnie inne znaczenie niż same tego pragnęły. Można domniemywać, że protoplastą opisanej przez Annę postaci Pana Westona był zmarły tragicznie wikary jej ojca, w którym była zakochana. Natomiast E. Ostrowski znajduje cechy profesora Hegera (którego miłością obdarzyła Charlotte) w opisach postaci Rochesterera. Przedstawione w fabułach analizowanych powieści postaci guwernantek są wyidealizowaną wersją samych autorek.

Podsumowanie

Guwernantka to zawód – mogłoby się wydawać w zależności od kontekstu – ostatniej, jedynej, a także pierwszej szansy. Tego wyboru i oceny sytuacji dokonują Charlotte, Anna i Emily Bronte wraz z bohaterkami ich powieści. Dzięki ich biografiami świat kobiet – nauczycielek w czasach epoki wiktoriańskiej – staje się bliższy współczesnemu odbiorcy. Chcąc zebrać wszystkie opisane charakterystyki warto zestawić wszystkie postaci w kontekście opisywanych kategorii.

Tabela 1. Autorki i postaci w kategoriach opisujących doświadczenia guwernantek

| | Autorka | Postać | Autorka | Postać |
|------------------------------------|--|--|---|---|
| kategoria | Charlotte Bronte | Jane Eyre | Anna Bronte | Agnes Grey |
| motywacja do podjęcia pracy | chęć zmiany środowiska życia, "wyrwanie się" z małej plebani, chęć poznawania świata, zrobienia 'czegoś' ważnego | chęć zmiany środowiska życia, "wyrwanie się" z ośrodka w którym dorastała, a potem pracowała | chęć pomocy rodzinie, potrzeba bycia pomocną, jako młodsze dziecko potrzeba udowodnienia samodzielności | chęć pomocy rodzinie; udowodnienie, że już nie jest dzieckiem, potrzeba udowodnienia samodzielności |
| kompetencje | język ojczysty (literatura), rachunki, języki obce, | język ojczysty (literatura), rachunki, języki obce (w tym francuski, niemiecki, hindi) | język ojczysty (literatura), rachunki, języki obce, | język ojczysty (literatura), rachunki, języki obce (w tym łacina, niemiecki, francuski) |
| | rysunek, muzyka | rysunek, muzyka | rysunek, muzyka, śpiew | rysunek, muzyka, śpiew |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| droga poszukiwania pracy | zatrudnienie awansem w szkole, gdzie się uczyła; polecenie i anons w gazecie | zatrudnienie awansem w szkole, gdzie się uczyła, anons w gazecie, | polecenie | polecenie i anons w gazecie |
| wyście z roli nauczycielki/guwentantki | rezygnacja z pracy nauczycielki (brak naboru do szkoły) i guwentantki na rzecz pisarstwa | rezygnacja z pracy nauczycielki i guwentantki na rzecz małżeństwa i opieki na Edwardem Rochesterem | zmiana pracodawców ze względu na złe warunki pracy, ostatecznie rezygnacja z bliżej nieokreślonego powodu, rezygnacja z pracy nauczycielki szkoły w wyniku braku naboru | zmiana pracodawców ze względu na złe relacje, rezygnacja z roli guwentantki na rzecz nauczycielstwa w szkole, odejście ze szkoły z powodu małżeństwa |
| stosunek do uczniów/wychowanków | surowe karanie, brak cierpliwości, bóle głowy w trakcie nauki dzieci, niechęć do podopiecznych spowodowana widokiem znęcania się nad zwierzętami przez dzieci | cierpliwość, obecność przy dziecku | przywiązywanie dzieci do krzeseł, bezradność wobec dzieci, bezsilność i nieśmiałość wobec pracodawców, | początkowa nieśmiałość i brak wprawy, pewnego rodzaju przywiązanie do dzieci, bezsilność wobec znęcania się nad zwierzętami przez dzieci |
| doświadczenia zawodowe | nauczanie w szkole | nauczanie w szkole | nauczanie w prywatnym domu | nauczanie w prywatnym domu |
| | nauczanie w prywatnych domach | nauczanie w prywatnym domu | nieudana próba otwarcia wraz z siostrami szkoły dla dziewcząt na plebani | otworzenie wraz z matką dobrze działającej szkoły |
| | nieudana próba otwarcia wraz z siostrami szkoły dla dziewcząt na plebani | prowadzenie z sukcesem wraz z kuzynem małej wiejskiej szkoły | | |
| doświadczenia życiowe mające wpływ na pracę | miłość do starszego od siebie profesora Hegera | miłość do starszego od siebie Edwarda Rochesterera | śmierć ukochanego wikarego | ślub z ukochanym wikarym |
| | niemożność bycia z ukochanym, mężczyzna był żonaty | małżeństwo z ukochanym po śmierci jego "szalonej" żony | akceptacja wyboru pracy przez siostrę | akceptacja wyboru pracy przez matkę |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie źródeł tekstowych

Głównymi atutami profesjonalnej guwentantki miały być: dobre wykształcenie zdobyte w domu lub w szkole, kultura osobista, pokora, pobożność i bystrość umysłu przejawiająca się w reakcjach na codzienne sytuacje, a także zdolność do samorozwoju i refleksyjnej praktyki. Wymagania wobec domowych nauczycielek nie były wówczas sformalizowane, ale standardowymi przymiotami były: znajomość zasad języka ojczystego, język francuski, czasem drugi język obcy, arytmetyka, sztuka (zależnie od zdolności: muzyka, plastyka, poezja). Poszukiwanie nowej posady opierało się zatem o system kompetencyjno-referencyjny.

Współcześnie profesja guwernantki wraca do łask – jako jedna z form nauczania domowego, gdzie dotychczasowe nianie, mające zająć się dziećmi podczas nieobecności rodziców oraz absencji w szkole, zostają zastąpione wysoce przygotowanymi nauczycielami, posiadającymi umiejętności gry na instrumentach, wykazującymi znajomość więcej niż jednego języka, zdolności plastyczne oraz sportowe. W internecie, również na polskich portalach [sic!], coraz częściej można znaleźć takie oferty pracy⁷.

Ostatecznie trudno stworzyć jeden, spójny portret guwernantki. Każda bowiem, której losy są znane, zasługuje na swój własny obraz. Czasem są to osoby o przykrym usposobieniu, a kiedy indziej pełne życzliwości i serdeczności postaci. Innym znów razem bierne istoty wykonujące życiowe obowiązki. Każdy z tych portretów skrywałby nieśmiertelną tajemnicę ich życiorysów, pragnień, ambicji za którymi podążały, a czasem niespełnionych marzeń i zawiedzionych uczuć. Literackie postaci Jane i Agnes w pracy zawodowej malują się jako oddane guwernantki, będące pełnymi refleksji i ambicji samorozwojowych osobami. Napotykały w swej pracy wiele trudności i przykrości, głównie ze strony środowiska w jakim przyszło im pracować. Żadna z sióstr – ani Emili ucząc muzyki, ani Anna czy Charlotte będąc nauczycielkami – nie spełniły się w tej roli, w każdym przypadku odnosząc swego rodzaju porażki pedagogiczne. W przypadku pań Bronte otwartym pozostaje pytanie, na ile ich portrety stopiły się z wizerunkami ich bohaterek i w jakim stopniu będą one cechowały się realizmem przedstawień. Zarówno Jane Eyre, jak i Agnes Grey odnajdują swoją drogę, którą jest miłość i możliwość trwania przy ukochanym. Paradoksalnie żadna z „Bronteanek” nie miała szans na realizację tych marzeń.

Eryk Ostrowski swą pracę kończy imaginacją postaci Charlotte Bronte przechadzającej się po swoim pokoju, w którym nic się nie zmienił – książki stoją tak, jak je sama ułożyła. Dotyka palcami delikatnie i z czułością ich okładek, jakby chciała poczuć przez skórę dziejące się w nich historie. Jej portret się nie starzeje, jej siostry pozostaną zawsze młode tak, jak je sama malowała. Te portrety są nieśmiertelne.

Przypisy

¹ E. Gaskell, pisarka, prekursorka powieści biograficznej, biografka Charlotte Bronte, pisząca o jej życiu na podstawie przekazów osób bezpośrednio związanych z jej postacią.

² List Ch. Bronte do E. Nussey, 24 marca 1845, (przeł. A. Przedpeńska-Trzeciakowska)

³ Wiadomości te można poszerzyć dzięki lekturze artykułu prof. Bronisława Łagowskiego, Co widziała guwernantka <http://konserwatyzm.pl/artykul/12497/co-widziala-guwernantka/> (dostęp 29.11.16) oraz Katarzyny Krogulec, <http://historykon.pl/jak-to-bylo-w-xix-wieku-czesc-2/> (dostęp 29.11.16)

⁴ Również w Polsce czy Rosji literatura przełomu romantyzmu i pozytywizmu często prezentowała guwernantki. Pisali o nich m.in. Sienkiewicz, Orzeszkowa, Tolstoj.

⁵ Cytat z wiersza „Pory roku” Jamesa Thomsona w: A. Bronte, op.cit., s.17

⁶ Przykładowe strony z ofertami i informacjami o zatrudnieniu guwernantki: <http://nianie.mjakmama24.pl/rodzina/Warszawa/71.html> (dostęp: 14.08.2017), <http://www.nuzle.pl/stanowisko/guwernantka> (dostęp: 14.08.2017), <https://www.gumtree.pl/a-opieka-nad-dzieckiem/krakow/zatrudnimy-guwernantki/1002040613500910486044909> (dostęp: 14.08.2017),

Literatura

Bronte A. (2011). *Agnes Grey*, Wydawnictwo MG. Kraków.

Bronte Ch. (2015). *Dziwne losy Jane Eyre. Autobiografia*, Wydawnictwo MG. Kraków.

Davis N. (2012) *Wyspy Brytyjskie (go imperium) 1707 – 1922*, [W:] *Wyspy. Historia*, Znak, Kraków.

- Dobrzelewski S., *Brytyjski system szkolny i informacja edukacyjna*, <http://bbc.uw.edu.pl/Content/41/14.pdf> (dostęp 29.08.17)
- Gaskell E. (2014). *Życie Charlotte Bronte*, Wydawnictwo MG. Kraków.
- Gromkowska-Melosik A. (2013). *Kobieta Epoki Wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalizacja*, Oficyna Wydawnicza Impuls. Kraków.
- Holt G., Boyd S., Dickinson B., Hayed H., Le Metais J. (1997). *Education in England and Wales: A Guide to the System*, National Foundation for Educational Research. Berkshire.
- Kraskowska E. (2006): *Siostry Bronte*, Wydawnictwo MG. Kraków.
- Kwiatkowska E. (2013): *Awans zawodowy nauczycieli* [W:] Duda A.K., Łukasik J.M., *Polsko-rosyjskie kolaże. Edukacja – Kultura – Literatura*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. Kraków.
- Łagowski B. <http://konserwatywizm.pl/arttykul/12497/co-widziala-guvernanka/> (dostęp 29.11.16)
- Nawrot – Borowska M. (2012): *Nauczyciel domowy na ziemiach polskich* [W:] Dormus K., Ślęczka R. (red.) *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – Szkoła – Nauczyciel*, BWMP. Tom I, Kraków.
- Możdżeń S.I. (2006) *Szkolnictwo Francji i Anglii, jako przykłady odmiennej organizacji szkolnej* [W:] *Historia wychowania 1795-1918*, Sandomierz.
- Ostrowski E. (2013) *Charlotte Bronte i jej siostry śpiące*, Wydawnictwo MG. Kraków.
- Przedpeńska-Trzeciakowska A. (2010). *Na plebanii w Harworth*, Świat Książki. Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli Dz.U. 2013 poz 393 z pozn.zm. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000393> (dostęp 29.11.16)

Portrety guwernantek epoki wiktoriańskiej na przykładzie powieści i biografii sióstr Brontë

W artykule przedstawiono charakterystyki guwernantek z czasów dziewiętnastowiecznej Anglii, posługując się w tym celu opisem postaci z powieści: *Dziwne losy Jane Eyre* oraz *Agnes Grey*, a także opisami doświadczeń nauczycielskich autorek – Charlotte i Anny Bronte. Ponadto wskazano na wiedzę i umiejętności, które powinna posiadać kandydatka na stanowisko guwernantki oraz przebieg kariery zawodowej. Przedstawienia wszystkich postaci – zarówno literackich, jak i rzeczywistych – zostały uzupełnione o kontekst społeczny, w jakim była osadzona rola guwernantki w epoce wiktoriańskiej.

Słowa kluczowe: guwernantka, rozwój zawodowy, kompetencje, epoka wiktoriańska

Portraits of governesses of the Victorian era on the example of the novels and biographies of the Brontë sisters

The article presents the characteristics of governesses from the nineteenth-century England, using for this purpose a description of characters from the novel: *Strange fate of Jane Eyre* and *Agnes Gray*, as well as descriptions of teaching experience of authors - Charlotte and Anna Bronte. In addition, the knowledge and skills that a candidate for the position of governess should have are indicated in the text. The career course has been described. Presentations of all characters - both literary and real - were supplemented with the social context in which the role of governess in the Victorian era was placed.

Keywords: governess, professional development, competence, Victorian era,

RECENZJE

Ruch Pedagogiczny nr 2/2018

Adam Ligęza

Stowarzyszenie Siemacha w Krakowie

**STANISŁAW KOWAL, JOANNA M. ŁUKASIK, ANNA KWATERA:
*ODPOWIEDZIALNOŚĆ, WSPÓLNOTOWOŚĆ, WSPÓŁPRACA.
NAUCZYCIELE I RODZICE.*
WYDAWNICTWO IMPULS, KRAKÓW 2018, S. 209.**

Współczesny nauczyciel polskiej szkoły doświadcza licznych – zmian nie tylko tych społeczno-kulturowych, technologicznych, na które odpowiada swoją pracą, ale również tych, które odnoszą się bezpośrednio do edukacyjnych zmian organizacyjnych, programowych, systemowych. Pedeutolodzy, których głównym podmiotem zainteresowań badawczych jest osoba nauczyciela, poszukują wciąż odpowiedzi na pytania dotyczące jakości edukacji oraz jakości pracy i kształcenia nauczycieli w kontekście przygotowania do funkcjonowania w zmieniającym się świecie. W nurt tych poszukiwań wpisuje się publikacja A. Kwatery, J.M. Łukasik, S. Kowala pt. *Odpowiedzialność, wspólnotowość, współpraca. Nauczyciele i rodzice.*

Autorzy podejmują dyskusję nad aktualnymi zagadnieniami wyróżnionymi jako podstawowe kategorie w tytule – w odniesieniu do dwóch podmiotów edukacyjnych, jakimi są nauczyciele i rodzice uczniów. Jak sami podkreślają, wybór tych podmiotów nie jest przypadkowy, bowiem *dla jak najlepszego przygotowania człowieka do życia w kontekście zmiany znaczenie ma potencjał nauczycieli i rodziców oraz możliwości połączenia go i wykorzystania na rzecz jak najlepszego przygotowania dzieci i młodzieży do życia w sytuacji ciągłych przeobrażeń.* Autorzy zauważają, że mimo potencjału, jaki posiadają nauczyciele i rodzice, nie jest on wykorzystywany w pełni dla jak najlepszej jakości edukacji uczniów. Przyczyn jest wiele, jak chociażby brak dobrych relacji w gronie nauczycieli oraz pomiędzy nauczycielami i rodzicami (efekt braku zaufania), brak umiejętności porozumienia oraz współdziałania i orientacji na wspólny cel oraz inne. W celu przełamania impasu autorzy ukazali możliwość zmiany poprzez budowanie relacyjnej płaszczyzny porozumienia i współpracy tych podmiotów, a także podjęli próbę określenia, co należy zmienić i jakie wprowadzić działania, aby potwierdzić, że zmiana jest możliwa.

Recenzowana publikacja składa się z trzech głównych części. Pierwsza z nich – *Nauczyciel w relacjach odpowiedzialności* – jest autorstwa Stanisława Kowala, druga – *Nauczyciel we „wspólnocie pokoju nauczycielskiego”* – Joanny M. Łukasik, trzecia – *Nauczyciel sojusznikiem rodzica* – Anny Kwatery. Warto w tym miejscu podkreślić, że o ile zagadnienie współpracy z rodzicami jest dosyć często podejmowane przez pedagogów,

o tyle problemy odpowiedzialności w pracy nauczyciela, czy też współpracy pomiędzy nauczycielami – znacznie rzadziej, co podnosi wartość merytoryczną publikacji.

W pierwszej części publikacji Stanisław Kowal skoncentrował się odpowiedzialności nauczyciela jako wiodącej wartości wyznaczającej perspektywę i sens jego pracy (odpowiedzialna edukacja). Jak zauważa autor, niestety standardy kształcenia współczesnego nauczyciela, jak i sam proces kształcenia do pracy zawodowej, marginalizują kształtowanie postawy odpowiedzialności oraz uwrażliwianie przyszłych nauczycieli na bycie osobą odpowiedzialną za siebie i za innych. To zaś w konsekwencji przekłada się na wiele negatywnych zjawisk w przestrzeni szkoły, jak np. brak umiejętności budowania pozytywnych relacji, więzi, współpracy, odpowiedzialności za siebie i za innych itp. W tej części pracy warto docenić również przedstawienie argumentów przekonujących Czytelnika, że niezbędnym warunkiem odpowiedzialnej edukacji jest personalizacja.

Druga część pracy dedykowana jest osobie nauczyciela jako istocie społecznej, jako członkowi „wspólnoty” nauczycieli funkcjonujących we wspólnej przestrzeni miejsca pracy, symbolicznie ujętego w metaforze „pokoju nauczycielskiego” (*Nauczyciel we „wspólnocie pokoju nauczycielskiego”*). Joanna M. Łukasik ukazuje znaczenie klimatu pokoju nauczycielskiego – możliwego do zbudowania na takich wartościach jak zaufanie, uznanie, towarzyskość, pozytywna komunikacja, zaangażowanie i in. – do podejmowania działań na rzecz rozwoju osobistego nauczycieli oraz dla odczuwania satysfakcji z pracy. Autorka nawiązując do badań nad relacjami wśród nauczycieli, ukazuje także jakie czynniki utrudniają budowanie prawdziwej wspólnoty, wspólnoty zorientowanej na jakościowy rozwój każdego jej podmiotu oraz szkoły jako instytucji edukacyjnej. Wśród tych czynników przede wszystkim najbardziej destrukcyjnymi są sytuacje konfliktowe pomiędzy nauczycielami. Warty wyróżnienia jest ostatni rozdział tej części pracy. Mianowicie zawarte są w nim wskazania różnych działań podejmowanych przez liderów (formalnych/nieformalnych) przyczyniających się do integrowania zdeintegrowanych grup nauczycieli i budowania wspólnoty.

Trzecią część zatytułowaną *Nauczyciel sojusznikiem rodzica* Anna Kwatera poświęciła bardzo zróżnicowanym aspektom współpracy nauczycieli z rodzicami. Zagadnienie współpracy nauczycieli z rodzicami autorka rozpoczyna od formalno-prawnych regulacji będących jej wyznacznikami (tu określa miejsce rodziców w szkole jako pełnoprawnych decydentów w zakresie edukacji własnych dzieci, by optymalizować środowisko ich rozwoju) oraz od wskazania jej celów, form i zasad. Warto podkreślić w tym miejscu, że prezentowane zasady współpracy ujmowane są jako standardy wzajemnych relacji rodziców i nauczycieli, zaś ich aplikacja w codziennej szkolnej rzeczywistości pozwala uzyskać pozytywne rezultaty podejmowanych kontaktów i wspólnych działań (szansa na pełniejszą realizację założonych celów edukacyjnych). W dalszej części Autorka podejmuje kwestię jakości współpracy nauczycieli z rodzicami, zwłaszcza zaś jej uwarunkowań, możliwości i bariery. Szczególnie istotne z perspektywy jakości współpracy są kompetencje komunikacyjne nauczyciela. Jak podkreśla autorka, kompetencje te są podstawą budowania optymalnych relacji, bazujących na umiejętności prowadzenia konstruktywnej rozmowy, budowania porozumienia bez przemocy opartego na empatii, życzliwości, zaangażowaniu. Potwierdzają to przykłady dobrych praktyk i wniosków, jakie

z nich wynikają w zakresie organizowania współpracy szkoły i domu w amerykańskim systemie edukacji, które mogą być inspiracją dla rozwiązań w Polsce.

Podsumowując, warto zaznaczyć, że recenzowana publikacja stanowi cenne źródło wiedzy i inspiracji zarówno dla teoretyków, jak i praktyków szkolnej rzeczywistości. Atutem pracy jest podjęcie przez autorów analiz naukowych z wykorzystaniem kategorii terminologicznych „odpowiedzialność”, „wspólnota”, „współpraca” z perspektywy nauczyciela, co otwiera nowe i wartościowe poznawczo pola analiz teoretycznych oraz ukierunkowuje obszar badań empirycznych. Należy docenić również trud wielowymiarowego i integralnego spojrzenia na główne podmioty edukacyjne – nauczycieli i rodziców z jednoczesnym ukazaniem znaczenia ich konstruktywnej obecności w przestrzeni szkoły dla edukacji uczniów. Ponadto należy podkreślić jeszcze jeden walor publikacji. Autorzy przedstawiają wiedzę w zakresie trzech wskazanych kategorii w sposób uporządkowany, klarowny, odwołując się do najistotniejszych i najważniejszych źródeł wiedzy naukowej (ujęcie interdyscyplinarne). Oczywiście wiele kwestii poruszonych w obszarze analizowanych kategorii pozostawiają otwartych, dając wskazówki, do jakich źródeł wiedzy sięgnąć, by ją zgłębić, poszerzyć, uporządkować. Pracę ze względu na jej wartość merytoryczną polecam szerokiemu gronu odbiorców, nie tylko studentom pedagogiki, czy kierunków nauczycielskich, praktykom pedagogom, nauczycielom, wychowawcom (ku refleksji), ale również teoretykom i badaczom wielu subdyscyplin pedagogiki.

Katarzyna Jagielska

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

**ANNA M. MRÓZ: NAUCZYCIEL WOBEC KONCEPCJI
ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU W EDUKACJI,
WYDAWNICTWO IMPULS, KRAKÓW 2018, S. 219.**

Kategoria *zrównoważonego rozwoju* jest ciągle w Polsce koncepcją niepopularną, niepoznaną, często źle odczytywaną, kojarzoną przede wszystkim z ochroną środowiska. Szczególnie w edukacji, koncepcja rozwoju zrównoważonego nie była dotąd szeroko omawiana i naukowo eksplorowana i, z całą pewnością, nie jest realizowana w szkolnej codzienności. Próbą wypełnienia naukowej absencji kategorii zrównoważonego rozwoju w edukacji jest publikacja Anny Mróz pt. *Nauczyciel wobec koncepcji zrównoważonego rozwoju w edukacji*. W pracy tej zrównoważony rozwój rozumiany jest jako dynamiczny model rozwoju społecznego, gospodarczego i środowiskowego, alternatywny dla obecnego, szkodliwego i niemożliwego do dalszego utrzymania. Zdaniem autorki, polskie tłumaczenie terminu *sustainable development* stanowi próbę uchwycenia dynamiki procesów dokonujących się w trzech różnych dziedzinach ludzkiej aktywności: gospodarczej, środowiskowej i społecznej. Te trzy obszary łącznie są wezwaniem skierowanym do aktualnych pokoleń o dążenie do odnalezienia zrównoważonego balansu i poszukiwanie rozwiązań przez pryzmat każdej z dziedzin w trwałej równowadze między nimi.

Autorka swe rozważania opiera na założeniu, że model rozwoju zrównoważonego możliwy jest to osiągnięcia tylko wówczas, gdy każda osoba będzie czuła się bezpiecznie, żyła w zgodzie ze sobą i ze światem i rozwijała się w sposób harmonijny. To z kolei uwarunkowane jest posiadaniem kompetencji, które według teoretyków zrównoważonego rozwoju nazywane są *shaping competencies* – kompetencjami kształtowania lub *key competencies for sustainable development* – kompetencjami kluczowymi dla zrównoważonego rozwoju. Wśród kompetencji kluczowych dla zrównoważonego rozwoju wymieniane są: myślenie krytyczne, myślenie przewidujące, kreatywność i innowacyjność, współpraca w heterogenicznej grupie, projektowanie rozwoju oraz dynamiczne dostosowywanie się do zmian.

Publikacja A. Mróz to prezentacja wyników prowadzonych przez nią badań, osadzona w teoretycznych rozważaniach na temat wyzwań stojących przed współczesną edukacją, zadań i funkcji nauczyciela w postmodernistycznym społeczeństwie oraz założeń koncepcji zrównoważonego rozwoju w wymiarze społecznym. Celem badawczym pracy była eksploracja i opis sposobów, w jaki nauczyciele pracujący z młodzieżą w okresie dorastania wspierają nabywanie i rozwój kompetencji kluczowych dla zrównoważonego rozwoju przez uczniów. Autorka, korzystając z opracowanego przez siebie kwestionariusza ankiety, starała się ustalić, jaka jest wiedza nauczycieli w zakresie założeń edukacji na rzecz

zrównoważonego rozwoju. Ponadto, zauważając rosnącą potrzebę realizowania założeń edukacji dla zrównoważonego rozwoju na wszystkich etapach kształcenia i obserwowaną niską świadomość nauczycieli w tym zakresie, autorka starała się ustalić, które zagadnienia postulowane przez ekspertów UNESCO ds. zrównoważonego rozwoju nauczyciele włączają do programów kształcenia swoich przedmiotów oraz w jaki sposób w praktyce to robią.

Opierając się na założeniu, że w swojej codziennej pracy nauczyciele poprzez stosowane metody i formy dydaktyczne, świadomie bądź nieświadomie, mogą realizować założenia koncepcji edukacji dla zrównoważonego rozwoju, autorka postanowiła podjąć problematykę stosowanych przez nauczycieli metod i form w kreowaniu kompetencji kluczowych dla zrównoważonej przyszłości. Zgodnie z postulatami twórców tej koncepcji, głównym celem kształcenia na rzecz harmonijnego rozwoju jest wspieranie nabywania i rozwijania wśród uczniów kompetencji kluczowych dla zrównoważonego rozwoju, co możliwe jest dzięki dobrze zaplanowanej i skutecznie realizowanej edukacji, uwzględniającej stosowanie właściwych, szczególnie problemowych i aktywizujących, metod i form kształcenia.

Publikacja *Nauczyciel wobec koncepcji zrównoważonego rozwoju w edukacji* składa się z czterech rozdziałów oraz końcowych wniosków i rekomendacji.

Rozdział pierwszy poświęcony jest zagadnieniom dotyczącym edukacji w kontekście wyzwań współczesnego świata. Autorka omawia w nim technologiczne uwarunkowania obserwowanych obecnie przemian społecznych oraz dokonuje charakterystyki wyeksponowanej w tytule *koncepcji rozwoju zrównoważonego*, zgodnie z którą ten model rozwoju ma stanowić przeciwwagę dla niekontrolowanej globalizacji. Ponadto w tym rozdziale autorka prezentuje funkcjonujące w literaturze naukowej definicje harmonijnego rozwoju osoby, który jest koniecznym warunkiem zrównoważonego rozwoju społeczeństwa. Ostatni podrozdział dotyczy zagadnień związanych z edukacją w społeczeństwie globalnej informacji.

W rozdziale drugim A. Mróz omawia kompetencje uznane jako kluczowe dla zrównoważonego rozwoju. Kompetencje te powinny stanowić efekt współczesnej edukacji, a zwłaszcza edukacji realizowanej zgodnie z paradygmatem zrównoważonego rozwoju. Rozdział ten zawiera rozważania na temat tego, dlaczego edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju jest niezbędnym założeniem edukacji całożyciowej. W tym rozdziale autorka definiuje metody i formy kształcenia i wyjaśnia, dlaczego są one strategicznym elementem dydaktycznych oddziaływań nauczyciela. Ostatni podrozdział stanowi wprowadzenie do podjętej w dalszej części publikacji problematyki badawczej, której założenia zostały omówione w rozdziale trzecim.

Rozdział trzeci to omówienie założeń metodologicznych przeprowadzonych przez Annę Mróz badań własnych. Autorka prezentuje w nim cel i przedmiot badań, problematykę badawczą, metody, techniki oraz narzędzia badawcze, kryteria doboru i charakterystykę próby badawczej; opisuje także teren i organizację badań.

Zaprezentowana w rozdziale czwartym analiza wyników badań stanowi próbę odpowiedzi na postawione pytania badawcze i jest podstawą sformułowanych wniosków i rekomendacji. Wyniki korelacji są zobrazowane na wykresach, co ułatwia czytelnikowi uchwycenie zależności. Z kolei dzięki zamieszczeniu wyników badań w tabelach, ich prezentacja jest czytelna i przejrzysta. Wnioski są oryginalne, zaś rekomendacje odnoszą się

do praktyki i stanowią cenne wskazówki dla nauczycieli chcących rozwijać kompetencje kluczowe dla zrównoważonego rozwoju wśród swoich uczniów. Wśród rekomendacji znajdują się także wskazania do dalszych badań związanych z problematyką kategorii zrównoważonego rozwoju w edukacji.

Jak zapewnia autorka, książka jest adresowana do wszystkich osób zainteresowanych współczesną edukacją, a w szczególności promowaną przez UNESCO koncepcją edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Jest głosem w dyskusji na temat tego, jak może i powinna funkcjonować współczesna szkoła, w której nauczyciele podejmują aktywne działania na rzecz harmonijnego rozwoju uczniów, a w szerszej perspektywie – świata.

Niewątpliwą zaletą publikacji jest nowatorstwo podjętego tematu – niewiele jest w polskiej pedagogice, szczególnie zaś w pedeutologii, prac poruszających problematykę zrównoważonego rozwoju. Ponadto, wartością publikacji jest osadzenie problematyki badawczej w teorii – autorka odnosi się do źródeł wiedzy w języku polskim oraz do najważniejszych zagranicznych publikacji dotyczących teoretycznych podstaw koncepcji zrównoważonego rozwoju, dzięki czemu nawet osoby słabiej znające tę koncepcję zrozumieją sens podjętych analiz, problematykę badawczą oraz cel i przedmiot badań. Całość jest logicznie uporządkowana, napisana językiem naukowym, ale zrozumiałym także dla nieprofesjonalnego odbiorcy.

Podsumowując, warto podkreślić, że publikacja stanowi cenne źródło wiedzy na temat realizacji przez nauczycieli współczesnej szkoły założeń edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Autorka bardzo wnikliwie odkrywa przed Czytelnikiem obszary, konteksty, uwarunkowania, metody i formy pracy nauczycieli na rzecz kształtowania kompetencji kluczowych dla zrównoważonego rozwoju współczesnego ucznia. Należy zaznaczyć, że praca jej jest pionierską w tym zakresie. Otwiera nowy, dotychczas niezagospodarowany obszar badań. Jest zatem warta uwagi naukowców zajmujących się problematyką związaną ze współczesną edukacją, pedeutologów, a także nauczycieli-praktyków i pedagogów szkolnych.

Lista recenzentów „Ruch Pedagogiczny” 2018

Dr hab. Joanna M. Łukasik, prof. UP

Dr hab. Agata Popławska, prof. UP

Dr hab. Urszula Tyluś, prof. UPH

Dr hab. Bogdan Stańkowski