

Beata Taradejna

Centralny Instytut Ochrony Pracy
Państwowy Instytut Badawczy

Szkoła – źródło szans czy zagrożeń w pracy pedagogicznej nauczycieli

Wstęp

Nauczyciel wkraczając w szkolne środowisko doświadcza różnorodnych sytuacji zawodowych i osobistych. Szkolna rzeczywistość wymaga od niego konkretnych i adekwatnych reakcji. Szkoła jest miejscem, w którym stykają się filozoficzne idee kształcenia, różne modele pracy pedagogicznej i sposoby zarządzania szkołą, jako organizacją. Wielowymiarowość szkolnego środowiska tworzy swoiste warunki do pracy z uczniami i samorealizacji zawodowej nauczycieli.

Nauczyciel nie tylko występuje w roli wychowawcy, nie tylko przekazuje wiedzę, kształtuje postawy i poglądy uczniów, ale występuje także w roli pracownika. Patrząc w ten sposób na nauczyciela należy zwrócić uwagę na środowisko pracy i wpływ, jaki ono wywiera na jego los i pracę pedagogiczną. Jak dowodzą wyniki badań Melvina L. Kohna i Carmi Schoolera praca ma wielokierunkowy wpływ na człowieka, na jego funkcjonowanie zarówno w życiu osobistym, jak i w środowisku zawodowym. Pracownik nie tylko wykonuje pracę, ale także podlega jej wpływom. Jego zachowanie, postawy, a nawet osobowość ulegają zmianom.¹

Aby realizacja celów pracy szkoły była możliwa, praca pedagogiczna i szkoła, powinny być dla nauczyciela wartością. Z kolei nauczyciel powinien stanowić wartość dla szkoły i stale tę wartość powiększać. Wykonując pracę pedagogiczną, nauczyciele mogą przyjmować dwa po-

¹ M. Kohn, C. Schooler, *Praca a osobowość*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 69.

dejsia. Pierwsze zakłada traktowanie pracy jako rzemiosła, czyli rzetelne, staranne wykonywanie pracy z dbałością o procedury i zaplecze techniczne. Drugie podejście ujmuje pracę pedagogiczną jako aktywność kreatywną. Przejawianie twórczej postawy w traktowaniu swoich obowiązków, jest z jednej strony wyrazem indywidualizacji w pracy, z drugiej może wiązać się z procesem wartościowania zawodowej działalności, której nadaje się wartość szczególną. Wybór danej strategii działania pedagogicznego będzie warunkowany modelem funkcjonowania szkoły, jako organizacji i wyznaczanej w niej pozycji nauczyciela, jako pracownika.

Rozpatrując szkołę jako środowisko, w którym nauczyciele żyją i pracują, należy zadać pytanie: *Na ile szkoła jako środowisko pracy stwarza szansę, a na ile zagrożenia w pracy pedagogicznej?* Szukając odpowiedzi na to pytanie poddano analizie potrzeby i oczekiwania nauczycieli, ich codzienne doświadczenia zawodowe, które mówią o tym, co w szkole sprzyja twórczej realizacji pracy pedagogicznej, a co stanowi źródło utrudnień i problemów. Doświadczenia nauczycieli to nie tylko sposób widzenia pracy pedagogicznej przez nich samych. To także odzwierciedlenie kultury organizacji pracy i nauczania w szkole. Potrzeba analizy właśnie tych zagadnień wynika ze szczególnego charakteru relacji: nauczyciel – uczeń i ich wpływu na kształcenie, wychowanie i realizowany model pracy pedagogicznej.

Szkoła jako organizacja

Człowiek podejmuje różne zadania. Jednym z nich jest praca zawodowa. Podejmując pracę staje się członkiem organizacji, czyli pracownikiem. W literaturze psychologii zarządzania istnieje wiele definicji organizacji. Wszystkie one podkreślają, że organizacja to grupa ludzi działających razem nad osiągnięciem wyznaczonych celów. Ich działania podlegają koordynacji. Wówczas osiągają więcej, niż mogliby osiągnąć, gdyby pracowali w izolacji.² Organizację tworzą jednostki zdolne do po-

² A. J. DuBrin, *Praktyczna psychologia zarządzania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979, s 51.

rozumiewania się między sobą, gotowe podjąć działania zmierzające do realizacji wspólnego celu.

Krystyna Bolesta – Kukulka do głównych cech organizacji zalicza cele, ludzi i technikę. Uważa, że wszystkie składniki organizacji są ze sobą powiązane i na siebie wpływają oraz znajdują się w otoczeniach stwarzających organizacji szanse lub zagrożenia.³ Według opisu organizacji, dokonanego przez Leszka Krzyżanowskiego, organizacje charakteryzują się tym, że są tworzone przez ludzi, a ludzie działają w nich przez systemy materialno-techniczne. Organizacje są powołane do realizacji indywidualnych i zbiorowych celów. Ze względu na cele organizacji, dokonuje się w nich podział pracy, podział funkcji i ról oraz kształtuje się wewnętrzna struktura. Organizacje są zinstytucjonalizowane, to znaczy wyodrębnione przestrzennie, ekonomicznie i prawnie. Charakteryzują się formalizacją celów, funkcji i struktury.⁴

Szkoła jako organizacja wyczerpuje większość cech z przytoczonych definicji. Niezaprzeczalnie jest to organizacja o określonych funkcjach i strukturze, w której wszystkie działania dydaktyczno-wychowawcze podlegają koordynacji, z nastawieniem na realizację indywidualnych i społecznych celów, wynikających z polityki oświatowej państwa. Ważnym elementem pracy szkoły jest działalność komunikacyjna nakierowana na wszystkie podmioty pracy szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb i możliwości uczniów.

Według teorii Douglasa McGregora, zakładającej udziału pracowników w zarządzaniu podkreśla się, że pracownicy chcą i poszukują odpowiedzialności w swojej pracy. Teoria ta przypisuje ludziom wysoką kreatywność, zaangażowanie oraz silną potrzebę osobistego rozwoju. Zgodnie z koncepcjami, na których opiera się uczestnictwo w zarządzaniu, organizacje, które chcą w pełni wykorzystać zdolności swoich pra-

³ K. Bolesta-Kukulka, *Świat organizacji*, W: A. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie, teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 45.

⁴ L. Krzyżanowski, *Podstawy nauk o organizacji i zarządzaniu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992, s. 170.

owników powinny zmniejszać ich zależność i podporządkowanie.⁵ Organizacje różnią się między sobą stylem funkcjonowania, zarządzania i strukturą. Możemy mówić o organizacji sztywnej, biurokratycznej, lub o organizacji otwartej, o demokratycznym stylu zarządzania. Pierwsza z nich określa, co pracownicy robią i jak mają to robić. Nie tolerują odstępstw od tych zaleceń. Druga organizacja uczy swoich pracowników zaangażowania.

Przykładem organizacji biurokratycznej jest szkoła tradycyjna. To konserwatywna szkoła oparta na autokratycznych stosunkach: uczeń – nauczyciel, nauczyciele – dyrektor, a w szerszym kontekście, nauczyciele – władze oświatowe. Dominacja nauczycieli wyraża się w stosowaniu nauczania formalnego, w surowej dyscyplinie i sterowaniu aktywnością uczniów za pomocą systemu kar i nagród. Wiedza, jaką dysponuje nauczyciel traktowana jest jako pewna i jest przekazywana w ściśle zorganizowany sposób.⁶ W zarządzaniu szkołą dominuje autorytarny dyrektor. W modelu pracy szkoły nie ma miejsca na indywidualną motywację i potrzeby nauczycieli. W kontaktach interpersonalnych przeważa kontrola i polecenia. Zaangażowanie i pomysły nauczycieli nie stanowią wartości dla pracy, wręcz burzą zastany porządek. Nauczyciel funkcjonuje jako osoba bierna, uległa i zależna.

Demokratyczny charakter organizacji odnajdujemy w ujęciu szkoły w modelu refleksyjnym. Model ten, oparty na szeroko rozumianych podstawach progresywistycznych i humanistycznych sytuuje nauczyciela i ucznia w centrum procesów edukacyjnych.⁷ Traktuje ich jako podmioty własnego rozwoju. Rozwój poznawczy wspierany jest uwarunkowaniami społecznymi, głównie strategiami porozumiewania się. Język traktowany jest nie tylko, jako środek przekazu, ale przede wszystkim jako instrument myślenia i rozwoju ucznia i nauczyciela. Wszystkim stadiom rozwoju towarzyszy refleksja nad stosowanym językiem i stała jego analiza.

⁵ D.P. Schultz, S.E. Schulz, *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 326.

⁶ B. D. Gołębnik, *Szkoła wspomagająca rozwój*, W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika podręcznik akademicki*. Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 109.

⁷ B. D. Gołębnik, j. w., s. 112.

Podobne założenia pojawiają się w terapeutycznym modelu szkoły. Podstawowe założenie tego modelu dotyczy roli wewnętrznej motywacji uczenia się. Wzmacnianiu motywacji służy ocenianie formujące i kształtujące. Jest ono stałym elementem diagnozowania rozwoju poznawczo-moralnego każdego ucznia.⁸ W modelu emancypacyjnym szkoły, w myśl zasady demokracji nauczyciele i uczniowie mają prawo do opowiadania się za czymś, wynikającego z rozumienia, do dochodzenia do wiedzy dzięki swobodnemu badaniu wszystkich możliwych dowodów. Tak pojęta edukacja przyczynia się do zmian mentalnych i budowania nowego ładu społecznego.⁹

Humanizacja pracy zmodyfikowała funkcjonowanie wielu organizacji. Coraz częściej organizacje traktują swoich pracowników, jako integralnych członków firmy i zezwalają im na udział w planowaniu i podejmowaniu decyzji, co ma istotny wpływ na funkcjonowanie organizacji, sposób podziału i wykonania pracy. Szczególnie widoczne jest to w szkole, w której programy dydaktyczno-wychowawcze opracowywane są przy współudziale wszystkich nauczycieli pracujących w danej placówce. Demokratyzacja życia szkoły wymaga zaangażowania również uczniów i ich rodziców. Zwłaszcza współczesna szkoła powinna być miejscem wymiany myśli, doświadczeń, refleksji, samorealizacji i eksperymentu, czego przykładem mogą być autorskie programy kształcenia opracowywane przez nauczycieli.

Podstawowymi czynnikami warunkującymi efektywność pracy szkoły są: motywacja nauczycieli, satysfakcja z pracy i zaangażowanie pedagogiczne. Zależą one od wielu aspektów środowiska pracy, takich jak: jakość zarządzania szkołą, możliwość rozwoju zawodowego, stabilność pracy oraz od fizycznych i psychologicznych właściwości szkolnego środowiska. Negatywne aspekty pracy mogą powodować niepożądane skutki w postaci np. absencji czy sprowadzania pracy pedagogicznej do pracy o charakterze urzędniczym.

Relacja: nauczyciel – szkoła, jest dość specyficzna. Nauczyciel w

⁸ Tamże, s. 112.

⁹ Tamże, s. 113.

sytuacji pracy planuje, wykonuje i analizuje swoją pracę, jest oceniany i jednocześnie oczekuje możliwości realizowania tego, co jest jego powinnością. Jest podmiotem sytuacji zawodowych i jednocześnie elementem systemu, jakim jest szkoła. Koncepcją teoretyczną, która ma zastosowanie w wyjaśnianiu mechanizmów regulujących zachowania członków organizacji, jest koncepcja poznawcza sytuacji i czynności T. Tomaszewskiego.¹⁰ Podkreśla się w niej, że aktywny i twórczy pracownik przekształcając swoje środowisko pracy, jednocześnie przekształca siebie.¹¹

W analizie szkoły jako organizacji Henryka Kwiatkowska podkreśla jej trzy aspekty: materialny, społeczny i poznawczy. W aspekcie materialnym zwraca uwagę na różnorodność środków dydaktycznych wspomagających proces nauczania. Społeczne aspekty dotyczą relacji interpersonalnych i atmosfery pracy. Aspekt poznawczy kładzie nacisk na programy kształcenia, ich zawartość merytoryczną i koncepcje metodyczne.¹²

W myśl przytoczonych powyżej definicji jednym z warunków efektywnego funkcjonowania szkoły, jako organizacji jest zharmonizowanie różnorodnych działań i funkcji szkoły z działaniami i potrzebami nauczycieli. Zakłada to zbieżność ich oczekiwań i potrzeb z celami pracy szkoły. Szkoła jawi się tu jako element systemu społecznego i zarazem jako autonomiczna całość, złożona z różnych elementów wzajemnie od siebie zależnych i na siebie oddziałujących. Głównymi podmiotami pracy szkoły są nauczyciele, uczniowie i ich rodzice, a głównym celem pracy szkoły jest kształcenie, socjalizacja i transmisja wartości kulturowych. W konsekwencji szkoła, w wymiarze społecznym ma zapewnić trwanie systemu społecznego, a w wymiarze indywidualnym ma być miejscem rozwoju ucznia i samorealizacji zawodowej nauczyciela.

¹⁰ T. Tomaszewski, *Aktywność człowieka*, W: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, Książka i Wiedza, Warszawa 1966, s. 131.

¹¹ Z. Ratajczak (red.), *Psychologiczne koszty aktywności człowieka*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1989, s. 46.

¹² H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty-kategorie-praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997, s. 51.

Analiza wyników badań

Celem przedstawionych w artykule badań jest poznanie oczekiwań nauczycieli, jakie towarzyszą im w codziennej pracy oraz czynników utrudniających i sprzyjających pracy pedagogicznej. Zidentyfikowanie ich pozwoli na wskazanie szans i zagrożeń dla relacji: nauczyciel - uczeń, określenie obszarów wspólnej aktywności: nauczycieli i szkoły, zaplanowanie działań wspierających. W badaniu wzięli udział nauczyciele ze szkół podstawowych i gimnazjalnych województwa mazowieckiego. Respondenci byli podzieleni na dwie grupy ze względu na staż pracy.¹³ W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i posłużono się techniką ankiety. Zastosowanym narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety. Oczekiwania i potrzeby respondentów były badane za pośrednictwem swobodnych wypowiedzi, czyli tego, co jest dostępne z punktu widzenia osobistych kryteriów interpretacyjnych i nadawanych znaczeń szkolnej rzeczywistości przez nauczycieli.

- *Oczekiwania nabyte nauczycieli związane z codzienną pracą pedagogiczną*

Nowe oczekiwania powstałe pod wpływem zetknięcia się jednostki z nieznaną rzeczywistością Janusz Reykowski określa mianem oczekiwań nabytych. Mogą one pojawić się wyłącznie wtedy, gdy pod wpływem nieznanymi doświadczeń, wytworzone zostaną nowe struktury poznawcze umożliwiające dostrzeżenie, wcześniej nieuświadomianych możliwości działania i osiągania założonych celów.¹⁴ Na podstawie analizy materiału empirycznego wyróżniono oczekiwania, które pojawiły się w wyniku doświadczeń i pracy nauczycieli w szkole. Poznając te oczekiwania możemy lepiej zobaczyć i zrozumieć szkolną rzeczywistość, warunki w jakich pracują nauczyciele i ich potrzeby. Oczekiwania bowiem są kształtowane przez odpowiedni układ oddziaływań w środowisku pracy: uwarunkowań merytorycznych, orga-

¹³ Badania własne, w badaniu wzięło udział około 300 respondentów. Jedną grupę stanowili nauczyciele z krótkim stażem pracy – do 3 lat, do drugiej grupy zaliczali się nauczyciele z ponad 10-letnim stażem zawodowym.

¹⁴ J. Reykowski, *Eksperymentalna psychologia emocji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1974, s. 206.

nizacyjnych, czy społecznych. A badanie mocnych i słabych stron pedagogicznego działania przy pomocy kategorii oczekiwań jest ważne dla samowiedzy nauczycieli i dla projektowania działań poprawiających dotychczasową praktykę zawodową.

Ze względu na charakter wypowiedzi nauczycieli, wymienione przez nich oczekiwania można podzielić na trzy grupy odnoszące się do różnych aspektów pracy pedagogicznej. W przypadku nauczycieli z krótszym stażem zawodowym są to oczekiwania o charakterze *poznawczym, realizacyjnym i wychowawczym*. W grupie nauczycieli z ponad 10-letnim stażem pracy są to oczekiwania o charakterze *poznawczym, pomocy i wsparcia, i uznaniowym*.

Wspólne dla wszystkich respondentów są oczekiwania o charakterze poznawczym, dotyczące większego zaangażowani uczniów w naukę. Przy czym liczba wskazań w grupie nauczycieli z dłuższym stażem pracy jest marginalna (5%). Czterokrotnie więcej nauczycieli z krótszym stażem zawodowym zwraca uwagę na postępy dydaktyczne swoich uczniów (21%). Pozostałe oczekiwania, świadczą o zupełnej rozbieżności potrzeb i oczekiwań nauczycieli ze względu na kryterium stażu pracy i doświadczenia zawodowe.

Oczekiwania nabyte nauczycieli pracujących w szkole nie więcej niż 3 lata, przedstawia Tabela 1. Oczekiwania nabyte nauczycieli z 3-letnim stażem zawodowym. Dominującą grupę stanowią tu oczekiwania poznawcze w odniesieniu do ucznia (21%), i w odniesieniu do swoich kompetencji. Wyrażają się one potrzebą wsparcia metodycznego w zakresie nauczanego przedmiotu (22%). Może to wskazywać na pewne merytoryczne deficyty w pracy i potrzeby rozwoju w wymiarze nauczania, stosowanych metod, doboru treści i sposobów realizacji zajęć dydaktycznych. Zapewne w trakcie pracy respondenci przekonali się o potrzebie wzbogacania swojego warsztatu programowo-metodycznego, co ma znaczenie dla sprawności ich pracy i motywowania uczniów do nauki.

Oczekiwania o charakterze wychowawczym, wyrażają się potrzebą większego zainteresowania rodziców postępami w nauce ich

dzieci (14%) i dobrego zachowania uczniów (11%). Te wypowiedzi mogą wskazywać na nieumiejętność poradzenia sobie w sytuacjach wychowawczych i niesatysfakcjonujące relacje z rodzicami uczniów. Zmiana nastawienia rodziców zapewne byłaby pomocą i wsparciem dla nauczycieli z niewielkim doświadczeniem zawodowym. Zwrócenie uwagi na bierność rodziców, zbyt małe zainteresowanie edukacją własnych dzieci, to charakterystyczny znak „naszych czasów”, wskazujący na deficyt czasu u dorosłych dla swoich dzieci. Ten mankament życia, wiąże się niestety z wszechogarniającą postawą konsumpcjonizmu, której „filozofia” to: „szybko, jak najwięcej i w tej chwili”. Brak uwagi i cierpliwości przekłada się na problemy wychowawcze, które zaznaczyli nauczyciele, akcentując oczekiwania związane z poprawą zachowania uczniów w szkole.

Oczekiwania o charakterze realizacyjnym wskazują na możliwości wykonywania pracy pedagogicznej. Pojawiają się tu potrzeby samodzielnego kształtowania swojej pracy (17%). Można te oczekiwania łączyć z potrzebą kreatywności, a więc określania swojej pedagogicznej osobowości i odrębności, szukania możliwości budowania swojego profesjonalizmu. Badani, pragnąc realizować własną wizję pracy z uczniem, wskazują na niezbędne zaplecze w postaci warunków organizacyjnych (14%). Prawdopodobnie większość nauczycieli już na starcie oczekiwałaby np. możliwości stworzenia własnej pracowni. Niestety rzeczywistość polskich szkół państwowych, mimo poprawy sytuacji, nadal odbiega od realnych potrzeb nauczycieli.

Bogusława D. Gołębiak zauważa, że źródłem niektórych problemów pedagogicznych może być formalistyczny model edukacji szkolnej, oparty na pedagogice posłuszeństwa. Najważniejszy element edukacji, czyli język, staje się medium przekazywania wiedzy i kreowania relacji interpersonalnych. Jeśli język wykorzystywany jest przez nauczycieli w sposób ograniczony wówczas dochodzi do napięć i konfliktów. Być może stąd trudności w pracy pedagogicznej. Autorka poszukuje wyjścia z sytuacji kryzysu w zmianie modelu relacji nauczyciel-uczeń. Najwyraźniej te relacje przejawiają się w sposobie komunikacji

nauczyciela i zaangażowaniu uczniów w naukę.¹⁵

Inaczej, pod wpływem lat pracy, definiują swoje aktualne potrzeby nauczyciele z dłuższym stażem zawodowym. Wyniki w tym zakresie przedstawia Tabela 2. Oczekiwania nabyte nauczycieli z ponad 10-letnim stażem zawodowym. Wymienione oczekiwania wskazują na pewne negatywy i niedobory odczuwane w pracy pedagogicznej. Zdecydowaną większość stanowią tu oczekiwania uznania pracy nauczyciela zwłaszcza przez czynniki instytucjonalne, takie jak władze oświatowe i samorządowe (26%) oraz przez rodziców (14%). Równie częstym oczekiwaniem jest pragnienie lepszego, kulturalnego i zdyscyplinowanego zachowania uczniów wobec nauczycieli (25%). Jest to pewnego rodzaju oczekiwanie wychowawcze wobec uczniów, być może powiązane z pragnieniem wdzięczności za pracę wychowawczą i poświęcenie. Z relacji respondentów wynika, że raczej nie mają takich doświadczeń i czują się niedowartościowani. Za to ich codzienna praca powoduje wiele dylematów, zdarzeń, myśli i działań wymagających rozstrzygnięć i zaangażowania. H. Kwiatkowska wyróżnia trzy główne pojęcia, które są podstawą owych dylematów, to: wymagania, obojętność i bezinteresowność.¹⁶

Wymagania to zasadniczy wymiar szkoły. Gdy uczeń nie spełnia szkolnych wymagań, nauczyciel często odstępuje od tego, czego wymagał. Najczęściej strategia ta nie przynosi pozytywnych rezultatów. Wówczas pojawia się obojętność. Jest ona reakcją urażonego nauczyciela, który nie rozwiązuje problemów, lecz je generuje i utrwalą. Nauczycielska strategia niespodziewania się niczego dobrego po uczniu powoduje działanie i myślenie, które oddala ich od siebie. Inną postawą, jaką nauczyciel może przyjąć w relacji z uczniem jest bezinteresowność (przeciwstawna obojętności) rozumiana, jako obdarzanie kogoś zaufaniem bez stawiania konkretnych żądań. To nadzieja na

¹⁵ B. D. Gołębniak, „Językowy” model nauczania szansą zmniejszenia napięć między nauczycielem i uczniem? W: M. Dudzikowa, *Nauczyciel i uczeń: między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996, s. 103 – 104.

¹⁶ H. Kwiatkowska, *Pedagogologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 195.

postęp dokonujący się bez zewnętrznych presji. Przyjmując tę postawę nauczyciel tak działa, aby uczeń miał poczucie, że sam staje się autorem własnego sukcesu, że ma udział we własnym rozwoju.¹⁷

Uświadomienie sobie tych dylematów przez nauczycieli i zarazem możliwości działań, jakie one stwarzają, wykorzystanie ich i pogodzenie w pracy z własną reakcją psychologiczną, mogłoby zmniejszyć poczucie niezrozumienia i frustracji z powodu braku uznania dla ich pracy. Nauczyciel powinien być świadom, że nie może być jednako ważny dla wszystkich, że może spotkać się z niezrozumieniem dla jego pracy.

Inne, ważne oczekiwania formułowane wobec szkolnego środowiska pracy dotyczą potrzeby wsparcia w trudnych sytuacjach psychologicznych. Przejawiają się one potrzebą pomocy w radzeniu sobie ze stresem i przepracowaniem (18%) oraz z zachowaniami patologicznymi wśród uczniów (12%). Potrzeby w tym zakresie wskazują na nienajlepszą kondycję psychiczną nauczycieli z długoletnim stażem pracy i brak umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach wychowawczych, co czyni ich pracę dodatkowo stresogenną. Zapewne przez lata pracy nastąpiło nagromadzenie tych problemów, a nauczyciele odczuwają symptomy lub skutki wypalenia zawodowego. Nauczyciele, którzy angażują się na co dzień w pracę i wspieranie uczniów, w którymś momencie zaczynają odczuwać napięcie emocjonalne. Nadmierna identyfikacja emocjonalna z problemami ucznia, czy w ogóle z problemami w pracy zawodowej, uniemożliwia zachowanie dystansu emocjonalnego niezbędnego do optymalnego funkcjonowania w relacji z uczniem. W takich przypadkach niezbędna staje się pomoc pedagoga, psychologa czy innego specjalisty.

Umiejętność rozpoznania sytuacji, w której potrzebna jest konsultacja oraz asertywne przedstawienie swojej prośby nie godzi w kompetencje nauczyciela, lecz jest istotą nowego profesjonalizmu pedagogów. Tym zachowaniom powinna towarzyszyć sprzyjająca kultura i atmosfera w szkole, ułatwiająca proces specjalistycznych konsulta-

¹⁷ Tamże, s. 196.

cji i pomocy. Nauczyciel doświadczający trudności, czerpiąc z doświadczenia specjalistów, dowiadyuje się o nowych możliwościach. Widzi, że nie jest sam. Interwencja specjalistów oparta na współpracy daje nowe możliwości. W sytuacjach trudnych wychowawczo i emocjonalnie nauczyciele mogą czuć się ograniczeni w możliwościach działania. Mogą myśleć, że są w pełni odpowiedzialni za zachowanie i problemy uczniów i sami muszą sobie z tymi trudnościami poradzić. Takie odczucia mogą jeszcze bardziej pogłębiać napięcie emocjonalne, frustrację i poczucie niepokoju.

Nauczyciele z dłuższym stażem pracy zwrócili uwagę na to, co jest szczególną bolączką XXI wieku, na swoisty relatywizm i kryzys autorytetów. Stąd znalazł się w ich oczekiwaniach postulat poświęcenia większej uwagi pracy nauczyciela zarówno ze strony władz oświatowych, jak i ze strony rodziców. Brak poszanowania roli zawodowej nauczyciela przekłada się bowiem na brak szacunku wobec innych ludzi oraz na kwestionowanie wszelkich norm i wartości nawet o charakterze uniwersalnym. Nieuzasadnione roszczenia oraz przemoc i agresja są przecież wynikiem kryzysu wartości w całym społeczeństwie. Zapobieganie tym zjawiskom rozpoczyna się w domu i w szkole, o czym powinni pamiętać nie tylko nauczyciele, ale także rodzice.

- *Co sprzyja, a co utrudnia pracę pedagogiczną w szkole?*

Warunki jakie stwarza szkolne środowisko pracy mogą sprzyjać realizacji potrzeb zawodowych nauczycieli, lub przeciwnie. O ile te pierwsze sytuacje są źródłem pozytywnych doznań i emocji, o tyle te drugie powodują negatywne doświadczenia. W pierwszym przypadku powstają stany zadowolenia i satysfakcji, w drugim mamy do czynienia z poczuciem niepokoju, frustracji i braku. Ważne jest zatem aby określić co w subiektywnym odczuciu nauczycieli wspiera ich w pracy pedagogicznej, a co stanowi utrudnienie. W wykrywanych tu zjawiskach i procesach możemy odnaleźć obraz nauczyciela w relacji z uczniem. To, o czym nauczyciele mówią, ukazuje prawdę o ich codziennej pracy, o stosunkach społecznych w klasie szkolnej i organizacyjnym funkcjonowaniu szkoły.

Czynniki sprzyjające pracy pedagogicznej

W ocenach czynników sprzyjających pracy pedagogicznej w szkole, respondenci ujawniają dużą różnorodność. Nie można wyróżnić dominującej grupy. Jeżeli przyjmiemy pewną typologię tych uwarunkowań, można zauważyć pojawiające się zależności. Powstaną wówczas grupy czynników dotyczących takich zagadnień jak: *relacje interpersonalne, warunki organizacyjne pracy w szkole, pedagogiczne uwarunkowania pracy, wartość pracy pedagogicznej*. Zakresy znaczeniowe poszczególnych grup czynników sprzyjających pracy pedagogicznej przedstawia Tabela 3.

Dużą część respondentów z dłuższym stażem zawodowym (46%) doświadcza wsparcia w obszarze warunków w jakich odbywa się praca. Zaliczają się do nich: *relacje interpersonalne*, a więc to, co kształtuje społeczne środowisko pracy. Porównując wypowiedzi respondentów możemy zauważyć, że w zakresie relacji interpersonalnych przede wszystkim ważne jest dla nich zrozumienie ze strony dyrektora szkoły (11% nauczycieli z trzyletnim stażem pracy i 16% nauczycieli z dziesięcioletnim stażem pracy) i dobre relacje z uczniami (11% nauczycieli z trzyletnim stażem pracy i 14% nauczycieli z dziesięcioletnim stażem pracy) obok takich aspektów jak umiejętność radzenia sobie z ludźmi i życzliwość innych nauczycieli.

Dla nauczycieli z krótszym stażem zawodowym (36%) szczególnie ważne w pracy pedagogicznej są *warunki organizacyjne pracy* w szkole rozumiane jako odpowiednio przygotowane sale dydaktyczne, dostępność pomocy naukowych i źródeł profesjonalnej wiedzy. Przy czym wyposażenie w środki dydaktyczne to wyjątkowo ważny punkt na liście czynników sprzyjających pracy pedagogicznej. Zapewne nauczyciele z krótszym stażem pracy potrzebują większego wsparcia. Z drugiej strony podkreślanie znaczenia środków dydaktycznych może wynikać z realnych potrzeb wyznaczanych przez postęp cywilizacyjno-techniczny, wymagających dostosowania warunków przekazu wiedzy i kształcenia. To z kolei uwarunkowane jest przede wszystkim funduszami, jakie szkoły otrzymują od samorządów czy gmin.

W analizach wypowiedzi nauczycieli z dłuższym stażem zawodowym, zwraca uwagę grupa respondentów (12%), którzy odczuwają satysfakcję z powodu pomocy i wsparcia w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Zważywszy na wychowawczy charakter pracy pedagogicznej, jest to dość nieliczna grupa nauczycieli, którzy otrzymują taką pomoc. Problemy dzieci w wieku szkolnym mogą przejawiać się między innymi zaburzeniami emocjonalnymi i zaburzeniami zachowania. Brytyjska pedagog Jane Lane zauważa, że niewielu nauczycieli posiada odpowiednie przygotowanie psychologiczne, umożliwiające im skuteczną pracę w takich sytuacjach. Zdaniem J. Lane nauczyciele powinni wykazywać się również umiejętnościami terapeutycznymi. Nie chodzi tu o obciążenie pedagogów dodatkowymi obowiązkami, lecz o wyposażenie w kompetencje ułatwiające codzienną pracę z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze.¹⁸ Być może brak odpowiedniego przygotowania do radzenia sobie z tak złożonymi problemami powoduje u respondentów potrzebę wsparcia ze strony specjalistów, a być może tylko nieliczna grupa respondentów nadała temu problemowi szczególną znaczenie.

Wyróżnienie czynników sprzyjających pracy pedagogicznej jest różnicowane stażem zawodowym nauczycieli. I tak: nauczyciele z dłuższym stażem zawodowym wskazują na następującą hierarchię tych przyczyn: relacje interpersonalne (gdzie dominuje zrozumienie ze strony dyrektora szkoły), pedagogiczne uwarunkowania pracy (ze szczególnym akcentowaniem wsparcia nauczyciela w rozwiązywaniu problemów wychowawczych), następnie pojawiają się warunki organizacyjne pracy w szkole i na końcu wartość pracy pedagogicznej (rozumianej jako możliwość realizacji własnej wizji pedagogicznej).

Wśród nauczycieli pracujących w szkole 3 lata lub krócej najliczniejsza grupa respondentów zwraca uwagę na warunki organizacyjne pracy w szkole (szczególnie podkreślając dostępność różnorodnych środków dydaktycznych), następnie wymieniane są relacje inter-

¹⁸ Cyt. za, G. Hornby, E. Hall, C. Hall, *Nauczyciel wychowawca*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 10-12, 22.

personalne (gdzie na równi ze zrozumieniem ze strony dyrektora występują dobre relacje z uczniami), następnie pojawia się wartość pracy pedagogicznej (rozumianej jako „praca ciekawa”, praca według własnej wizji pedagogicznej) i nieznacznie ustępujące jej, pedagogiczne uwarunkowania realizacji pracy.

Na potrzebę rozwijania kompetencji zawodowych zwraca uwagę 8% respondentów z krótszym i 5% z dłuższym stażem zawodowym. Podobnie, rozległą wiedzę, docenia 9% respondentów z krótszym i 8% z dłuższym stażem zawodowym.

Z powyższych analiz wynika, że większa część respondentów, 65% wskazań wśród nauczycieli pracujących 3 lata w szkole i 64% nauczycieli pracujących w szkole ponad 10 lat, łączy czynniki powodzenia w pracy pedagogicznej z *warunkami organizacyjnymi i relacjami interpersonalnymi*. Są to czynniki komfortu i przyczyniają się do zadowolenia z pracy. Mniej liczna grupa - 35% nauczycieli z krótszym i 36% nauczycieli z dłuższym stażem zawodowym zwraca uwagę na uwarunkowania związane z merytoryczną stroną pracy pedagogicznej. Składają się na nie: *pedagogiczne uwarunkowania realizacji pracy i wartość pracy pedagogicznej*. To głównie w pracy merytorycznej ujawniają się kompetencje nauczycieli do definiowania sytuacji pedagogicznych i to na tym poziomie tworzy się satysfakcja zawodowa. Wydaje się, że organizacja szkolnego środowiska pracy i trudności jakich doświadczają na co dzień nauczyciele powodują, że częściej przedmiotem troski nauczycieli są te, które nie wynikają bezpośrednio z wiedzy i kompetencji pedagogicznych, lecz łączą się z organizacyjnymi warunkami pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Utrudnienia w pracy pedagogicznej

Utrudnienia jakich nauczyciele doświadczają w pracy pedagogicznej zostały skategoryzowane w kilku grupach, umownie nazwanych w następujący sposób: *brak dobrej organizacji pracy w szkole, brak „spokoju” w pracy, praca pod presją*. Rozumienie przez respondentów poszczególnych grup utrudnień przedstawia Tabela 4.

Najwyższy procent odpowiedzi respondentów łączy się z niezadowoleniem z powodu *organizacji pracy w szkole*. Nauczyciele z dłuższym stażem zawodowym zwracają uwagę na nadmiernie obciążający plan zajęć (11%), brak życzliwości i współpracy w zespołach nauczycielskich (10%). W opiniach nauczycieli pracujących w szkole krócej takie spostrzeżenia nie pojawiły się.

Nauczyciele z obydwu grup porównywalnie często narzekają na zbyt dużą biurokrację w swojej pracy (14% młodszych i 15% starszych respondentów) i zarzucają dyrekcji niesprawne prowadzenie rad pedagogicznych (15% badanych z krótszym i 12% z dłuższym stażem zawodowym). Czynniki te wskazują na organizacyjne niedomogi w pracy szkoły i są ważną informacją. Niepokojące, bowiem wydają się negatywne skojarzenia niektórych nauczycieli z pracą w czasie rad pedagogicznych. Odbierają je, jako ten element pracy, który utrudnia im inne działania i pogodzenie licznych obowiązków. Młodszy nauczyciele (9% respondentów) zwracają uwagę na utrudnienia wynikające z niewystarczającej współpracy z opiekunami stażu.

Kolejną grupę utrudnień, stanowią te, które nauczyciele określają, jako „*brak spokoju w pracy*”. Nauczyciele pracujący w szkole 10 lat i więcej chcą mieć spokój od „*tych wszystkich spraw i niewdzięcznych uczniów*” (8%). Wspólnym pragnieniem wszystkich respondentów jest „*móc spokojnie poświęcić się pracy z uczniami, bez konieczności angażowania się w inne sprawy*” (7% nauczycieli z krótszym stażem zawodowym i 10% nauczycieli z dłuższym stażem pracy). Kolejnym utrudnieniem są kontakty z „*roszczeniowymi rodzicami*” i brak należytego zainteresowania z ich strony sprawami swoich dzieci (8% respondentów krócej pracujących w szkole i 9% nauczycieli z większym stażem). Nauczyciele z krótszym stażem zawodowym dodatkowo jako utrudniające odbierają kierowane wobec nich oczekiwania ze strony dyrekcji (8%). Podkreślają także niesprawiedliwe traktowanie, jakiego doświadczyli w szkole (9%).

Wydaje się, że ta grupa utrudnień („brak spokoju w pracy”) bezpośrednio koresponduje z czynnikami z grupy pierwszej – „braku

dobrej organizacji pracy”. Wszyscy nauczyciele chętnie skoncentrowaliby się na pracy z uczniem bez „konieczności” angażowania się w inne sprawy. Jednak te „inne” sprawy, takie jak mało satysfakcjonujące kontakty z rodzicami, czy wymagania dyrektora, są nie do uniknięcia w codziennej pracy nauczyciela, a na to wszystko nakłada się brak dobrej organizacji pracy.

Następną grupę utrudnień, stanowią czynniki wzmagające *presję pracy*. Gorzej tu radzą sobie młodsi nauczyciele. Szczególnie stresogenna jest dla nich sytuacja nadzoru pedagogicznego, czyli hospitacja zajęć (18% nauczycieli z krótszym stażem zawodowym i 11% nauczycieli z dłuższym stażem). Wskazują na mało przyjazną postawę dyrektora. Sytuacja ta wiąże się z oceną pracy nauczycieli, czyli ich kompetencji. Może być szczególnie trudna ze względu na towarzyszące emocje, przewidywane konsekwencje i nastawienie nauczycieli. Sposób przekazywania uwag i sugestii dyrektora, sposób wyrażania oceny zajęć, nauczyciele mogą odbierać bardzo osobiście, jako ocenę ich samych. Porównywalna liczba respondentów (12% nauczycieli z krótszym stażem zawodowym i 14% nauczycieli z dłuższym stażem zawodowym) ocenia, że pracuje pod presją ciągłej kontroli. Taka atmosfera nie sprzyja postawie otwartości, swobody i innowacji w relacjach z uczniami. Być może wszystko to, czego nauczyciele doświadczają sami, znajduje potem odzwierciedlenie w kontaktach z uczniami.

Z wypowiedzi respondentów można wnioskować, że doświadczane przez nich utrudnienia w pracy nie wynikają z uwarunkowań wewnętrznych, czyli zależnych od ich kompetencji intelektualnych i osobowościowych. Źródła utrudnień w ich odczuciu, znajdują się w czynnikach zewnętrznych, niezależnych od nich, powodowanych sytuacją, w jakiej się znaleźli. Utrudnienia determinowane są warunkami organizacyjnymi pracy i wskazują na słabości w systemie pracy szkoły.

Te trudności wpływają na sferę psychologicznego funkcjonowania nauczycieli, powodują dyskomfort, wskazują na przeciążenie różnymi sprawami i nienajlepsze relacje interpersonalne, zwłaszcza z uczniami i ich rodzicami. Ten rodzaj utrudnień można jednocześnie

odnieść do przyczyn „wewnętrznych”, realizacyjnych, zależnych od samego nauczyciela i wynikających z ich np. niewystarczających kompetencji interpersonalnych. Chociaż, z drugiej strony może się wydawać, że niechęć i werbalna agresja nauczycieli mogą być skutkiem przemęczenia, wypalenia zawodowego, nadmiernej liczby spraw wymagających zaangażowania.

Wymienione przez nauczycieli utrudnienia stają się tłem ich pracy. Wskazują na jej złożoność i towarzyszące na co dzień stresory. Oczekuje się, że nauczyciele będą skutecznie realizować cele nauczania i wychowania, jednocześnie nakładając na nich coraz więcej obowiązków. Pokazuje to, jak bardzo współczesnym nauczycielom potrzebne są dodatkowe kompetencje, między innymi umiejętność skutecznego zarządzania czasem i radzenia sobie ze stresem. Czynnikiem umożliwiającym efektywne realizowanie się w pracy może być aktywny rozwój nauczycieli, zrozumienie ich potrzeb, dobra organizacja pracy i przyjazna atmosfera w szkolnym środowisku.

Tabela 1. Oczekiwania nabyte nauczycieli z 3-letnim stażem zawodowym

Oczekiwania nabyte w wyniku pracy w szkole	Wynik odpowiedzi
<i>Oczekiwania o charakterze poznawczym</i>	43%
<ul style="list-style-type: none"> • Większego zaangażowania uczniów w naukę 	21%
<ul style="list-style-type: none"> • Pomocy metodycznej z zakresu nauczanego przedmiotu 	22%
<i>Oczekiwania o charakterze realizacyjnym</i>	31%
<ul style="list-style-type: none"> • Możliwość pracy według własnej wizji i koncepcji 	17%
<ul style="list-style-type: none"> • Lepszych warunków organizacyjnych pracy 	14%
<i>Oczekiwania o charakterze wychowawczym</i>	25%
<ul style="list-style-type: none"> • Większego zainteresowania rodziców postępami dzieci w nauce 	14%
<ul style="list-style-type: none"> • Dobrego zachowania uczniów 	11%

Źródło: badania własne

Tabela 2. Oczekiwania nabyte nauczycieli z ponad 10-letnim stażem zawodowym

Oczekiwania nabyte w wyniku pracy w szkole	Wynik odpowiedzi
<i>Oczekiwania o charakterze poznawczym</i>	5%
<ul style="list-style-type: none"> • Większego zaangażowania uczniów w naukę 	5%
<i>Oczekiwania wsparcia i pomocy</i>	30%
<ul style="list-style-type: none"> • Profesjonalnego wsparcia w radzeniu sobie ze stresem i przepracowaniem 	18%
<ul style="list-style-type: none"> • Wsparcia w radzeniu sobie z takimi trudnościami jak uzależnienia i przemoc wśród uczniów 	12%
<i>Oczekiwania o charakterze uznaniowym</i>	40%
<ul style="list-style-type: none"> • Lepszego tzn. kulturalnego i zdyscyplinowanego zachowania uczniów wobec nauczycieli 	25%
<ul style="list-style-type: none"> • Docenienia pracy i zaangażowania nauczycieli przez władze samorządowe i oświatowe 	26%
<ul style="list-style-type: none"> • Docenienia pracy nauczycieli przez rodziców 	14%

Źródło: badania własne

Tabela 3. Czynniki sprzyjające pracy pedagogicznej w szkole

Czynniki sprzyjające pracy pedagogicznej w szkole	Nauczyciele ze stażem do 3 lat pracy	Nauczyciele z ponad 10-letnim stażem pracy
<i>Relacje interpersonalne</i>	29%	46%
<ul style="list-style-type: none"> • zrozumienie ze strony dyrektora 	11%	16%
<ul style="list-style-type: none"> • umiejętność radzenia sobie w pracy z ludźmi 	0	7%
<ul style="list-style-type: none"> • dobre relacje z uczniami 	11%	14%
<ul style="list-style-type: none"> • życzliwość innych nauczycieli 	7%	9%
<i>Warunki organizacyjne pracy w szkole</i>	36%	18%

Czynniki sprzyjające pracy pedagogicznej w szkole	Nauczyciele ze stażem do 3 lat pracy	Nauczyciele z ponad 10-letnim stażem pracy
• <i>dobre warunki organizacyjne pracy tzn. odpowiednie sale dydaktyczne</i>	10%	9%
• <i>dostępność różnorodnych środków dydaktycznych</i>	15%	9%
• <i>dostępność źródeł profesjonalnej wiedzy</i>	11%	0
<i>Pedagogiczne uwarunkowania realizacji pracy</i>	17%	25%
• <i>możliwość rozwijania swoich kompetencji</i>	8%	5%
• <i>duża wiedza</i>	9%	8%
• <i>wsparcie nauczyciela w rozwiązywaniu problemów wychowawczych</i>	0	12%
<i>Wartość pracy pedagogicznej</i>	18%	11%
• <i>ciekawą pracą</i>	9%	0
• <i>możliwość realizacji pracy według własnej koncepcji</i>	9%	11%

Źródło: badania własne

Tabela 4. Utrudnienia w pracy pedagogicznej

Utrudnienia w pracy pedagogicznej	Nauczyciele ze stażem do 3 lat pracy	Nauczyciele z ponad 10-letnim stażem pracy
<i>Brak dobrej organizacji pracy co utrudnia pogodzenie licznych obowiązków</i>	38%	48%
• <i>brak współpracy i życzliwości w zespołach przedmiotowych</i>	0	10%
• <i>„przeładowany” plan zajęć</i>	0	11%
• <i>mało sprawnie prowadzone rady pedagogiczne</i>	15%	12%
• <i>dużo biurokracji w pracy nauczyciela</i>	14%	15%
• <i>słaba współpraca z opiekunem stażu</i>	9%	0
<i>Brak „spokoju” w pracy</i>	32%	27%
• <i>chciałbym mieć spokój od tych wszystkich spraw i niewdzięcznych uczniów</i>	0	8%

Utrudnienia w pracy pedagogicznej	Nauczyciele ze stażem do 3 lat pracy	Nauczyciele z ponad 10-letnim stażem pracy
<ul style="list-style-type: none"> • <i>moim największym oczekiwaniem jest móc spokojnie poświęcić się pracy z uczniami bez konieczności angażowania się w inne sprawy</i> 	7%	10%
<ul style="list-style-type: none"> • <i>chciałbym nie mieć kontaktu z rozszczeniowymi rodzicami, którzy mało interesują się postępami swoich dzieci</i> 	8%	9%
<ul style="list-style-type: none"> • <i>dyrektor, kuratorium – ciągle czegoś ode mnie oczekują, a ja oczekuje spokoju w pracy z uczniem</i> 	8%	0
<ul style="list-style-type: none"> • <i>niesprawiedliwe traktowanie</i> 	9%	0
<i>Praca pod presją</i>	30%	25%
<ul style="list-style-type: none"> • <i>pracuję pod presją ciągłej kontroli, w każdej chwili może przyjść ktoś na zajęcia z kuratorium lub organu założycielskiego</i> 	12%	14%
<ul style="list-style-type: none"> • <i>nadzór pedagogiczny – hospitacje dyrektora – realizowany w mało przyjaznej atmosferze</i> 	18%	11%

Źródło: badania własne

Podsumowanie

Analiza szkolnego środowiska pod kątem szans i zagrożeń w pracy pedagogicznej daje pełniejszy obraz szkoły i nauczyciela. Przedstawione tu oczekiwania, czynniki sprzyjające oraz utrudnienia w pracy pedagogicznej wskazują na dychotomiczność szkolnej rzeczywistości. Z jednej strony jest to środowisko rozwoju i postępu, głównie ucznia. Ale nie możemy zapominać o nauczycielu. To on jest głównym sprawcą tego rozwoju i sam musi podlegać procesom rozwojowym. Powinien mieć wszelkie możliwości i warunki do twórczego realizowania pracy pedagogicznej. Tymczasem środowisko edukacyjne, obok możliwości rozwojowych, ma pewne mankamenty, mogące być źródłem zagrożeń dla relacji: nauczyciel – uczeń.

Szanse dla jakości pracy pedagogicznej skupiają się w potencjale rozwojowym samych pedagogów, wyrażającym się w trosce o kompetencje zawodowe, rozwój wiedzy, potrzebę twórczej pracy pedagogicznej, zwłaszcza wśród nauczycieli z krótszym stażem pracy. Umacnianie swojej pozycji w tym okresie rozwoju zawodowego jest czymś bardzo ważnym. Nauczyciele z ponad 10-letnim stażem pracy, okres poszukiwań i samookreśleń mają już za sobą. Ich życie cechuje pewna stabilizacja, wyrażająca się określoną pozycją w życiu i w pracy. To czas korzystania z zasobów poznawczych, intelektualnych i społecznych, jakie do tej pory zgromadzili.

Wśród zagrożeń dla pracy pedagogicznej pojawiają się te, charakterystyczne dla zawodów o prospołecznym charakterze. Szczególnie wśród nauczycieli z dłuższym stażem zawodowym pojawia się zagrożenie wypalenia zawodowego, przeciążenia stresem, obojętność, czy apatia, a w konsekwencji znaczne spłylenie relacji nauczyciel – uczeń. Z racji niewielkiego stażu pracy młodsi nauczyciele, jeszcze nie odczuwają tak dotkliwie tych utrudnień.

Przypadki wypalenia motywacyjnego, blokady twórczości, osłabienia kompetencji komunikacyjno-interpretacyjnych stają się niezamierzonymi rezultatami długoletniej pracy w zawodzie. Wówczas dialog z uczniem, gdzie język oddziałuje na procesy poznawcze, jest bardzo utrudniony. Być może źródła ochrony nauczycieli tkwią w nich samych, w sposobach ich działania. B. D. Gołębnik widzi takie źródło w zastępowaniu modelu przekazu, pouczania i dominacji, modelem poszukiwania prawdy w dialogu z innymi.¹⁹ Przyjęcie tego rozwiązania nie do końca chroni nauczycieli przed trudnościami, ale je ogranicza i daje nadzieję na nową jakość relacji nauczyciel-uczeń.

W analizie szkolnej rzeczywistości zwracają uwagę liczne utrudnienia, jakich nauczyciele doświadczają na co dzień. Przyczyny wszelkich utrudnień pedagogicy lokują w środowisku pracy. Głównie wiąże je z brakiem dobrej organizacji pracy, co utrudnia pogodzenie licznych obowiązków, z brakiem „spokoju w pracy” uniemożliwiają-

¹⁹ B. D. Gołębnik, j. w., s. 105.

cym skoncentrowanie się na pracy z uczniem. Nauczyciele mówią także o presji pracy związanej z poczuciem kontroli ze strony czynników instytucjonalnych i z oceną ich pracy.

Analiza uwarunkowań codziennego funkcjonowania nauczycieli wskazuje na to, że większość respondentów-2/3-skoncentrowana jest na warunkach organizacyjnych, w których odbywa się praca. Mniejsza grupa respondentów-1/3-koncentruje się na czynnikach odnoszących się do ich kompetencji i treści pracy pedagogicznej. Można wysnuć wniosek, że środowisko pracy częściej pobudza uwagę i oczekiwania nauczycieli wynikające z warunków w jakich praca jest realizowana. Wpływają one na zadowolenie z pracy. Zdecydowanie rzadziej uwarunkowania pracy stymulują oczekiwania i potrzeby nauczycieli wynikające z wiedzy, rozwoju i ze sposobów realizacji pracy pedagogicznej, kształtujących satysfakcję zawodową. Niepokojącym jest fakt, że sposób organizacji pracy w szkole sprawia, że nauczyciele zdominowani są troską o „techniczne” warunki pracy. Na drugi plan schodzą sposoby realizacji pracy pedagogicznej.

Wiedza zdobyta o nauczycielach i szkole wskazuje na potrzebę oferty działań wspierających nauczycieli w codziennej pracy. Powinny być to głównie działania w kierunku:

- tworzenia w szkołach systemu diagnozowania i monitorowania potrzeb nauczycieli,
- wspierania rozwoju kompetencji zawodowych (zwłaszcza wśród nauczycieli z krótszym stażem zawodowym),
- tworzenia powszechnie dostępnego systemu profesjonalnej pomocy, zapobiegającej zjawisku wypalenia zawodowego (zwłaszcza dla nauczycieli z dłuższym stażem zawodowym),
- wyposażania nauczycieli w dodatkowe kompetencje umożliwiające radzenie sobie z trudnościami wychowawczymi,
- wzmocnienie współpracy między szkołą, a rodzicami (zwłaszcza w przypadku nauczycieli z krótszym stażem zawodowym),
- lepszego wyposażenia szkoły w środki dydaktyczne (zwłaszcza w przypadku nauczycieli z krótszym stażem zawodowym),

- rozbudzania świadomości i potrzeb poznawczych nauczycieli,
- zapewnienia dobrej organizacji pracy, umożliwiającej skoncentrowanie się na merytorycznej stronie pracy pedagogicznej.

Literatura:

- Bolesta-Kukulka K., *Świat organizacji*, W: Koźmiński A., Piotrowski W. (red.), Zarządzanie, teoria i praktyka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- DuBrin A. J., *Praktyczna psychologia zarządzania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Gołębniak B. D., „Językowy” model nauczania szansą zmniejszenia napięć między nauczycielem i uczniem? W: Dudzikowa M., *Nauczyciel i uczeń: między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Gołębniak B. D., *Szkoła wspomagająca rozwój*, W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika podręcznik akademicki*. Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Hornby G., Hall E., Hall C., *Nauczyciel wychowawca*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Kohn M., Schooler C., *Praca a osobowość*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Krzyżanowski L., *Podstany nauk o organizacji i zarządzaniu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty-kategorie-praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Pedagogika*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Ratajczak Z. (red.), *Psychologiczne koszty aktywności człowieka*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1989.
- Reykowski J., *Eksperymentalna psychologia emocji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1974.
- Schultz D.P., Schulz S.E., *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Tomaszewski T., *Aktywność człowieka*, W: Maruszewski M., Reykowski J., Tomaszewski T. (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, Książka i Wiedza, Warszawa 1966.
-

The school – a source of opportunities and threats in pedagogical work of teachers

The teacher entering in the school environment is experiencing a variety of professional and personal situations. It occurs not only in the role of the educator, but also an employee. And the school is not only a place of student development, but the organization, the place of the teacher work. Considering the school as an environment in which teachers live and work, you should ask the questions: *How much school as an work environment creates opportunities, and how threats in the pedagogical work?* Searching for an answer to this question was analyzed the needs and expectations of teachers, their daily experiences that speak about what the school is conducive to teaching creative execution, and what is the source of difficulties and problems. The experience of teachers is not only a way of seeing the pedagogical work by themselves. It also reflected the culture of the organization of work and teaching at school. The need for analysis of these issues is due to the specific nature of the relationship: teacher – student, and their impact on education, upbringing and implemented model of pedagogical work. Presented analysis shows that chances for quality pedagogical work focus in the development potential of the teachers themselves. Risks are mainly organizational determinants of work at school. This makes teachers more often focus on the conditions under which work is done, rather than how to work, in which we can observe the competencies and pedagogical knowledge. An important problem is also a lack of professional support to teachers in a situation of stress overload and educational problems of students.