

GRAŻYNA KOSIBA, ELIGIUSZ MADEJSKI,  
JANUSZ JAWORSKI

Akademia Wychowania Fizycznego, Kraków  
e-mail: kosiba@bema.krakow.pl, e.madejski@op.pl,  
janusz.jaworski@awf.krakow.pl

## Motywy wyboru zawodu a pełnienie roli nauczyciela

Celem opracowania jest ukazanie standardu pełnienia roli nauczyciela i motywów wyboru zawodu wśród nauczycieli oraz przedstawienie ewentualnych zależności między tymi zmiennymi. Przystępując do badań, założono, że pozytywne motywy wyboru zawodu będą sprzyjać heurystycznemu standardowi pełnienia roli nauczyciela. Nauczyciele świadomi swoich zawodowych wyborów (wybory pozytywne) będą przejawiać wyższy standard pełnienia roli nauczyciela (nastawienie na emancypację, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach sprzeczności, ambiwalencji) w porównaniu z nauczycielami, którzy swój zawód wybrali z przyczyn negatywnych, neutralnych czy ambiwalentnych.

Badania, z wykorzystaniem sondażu diagnostycznego, objęły 225 losowo dobranych nauczycieli pracujących w szkołach różnych typów, na wsi i w różnej wielkości miastach na terenie Małopolski.

Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że nauczyciele generalnie prezentują adaptacyjny (przedmiotowy) standard funkcjonowania w zawodzie (pełnienia roli nauczyciela) i większość z nich dokonała wyboru studiów pedagogicznych z przyczyn, które w aspekcie motywacji do przyszłej pracy można uznać za pozytywne. Wyniki prezentowanych badań pokazują też, że standard pełnienia roli nauczyciela nie jest powiązany z motywami wyboru zawodu. Prawdopodobnie określone (pozytywne, negatywne, neutralne czy ambiwalentne) motywy i wyobrażenia o przyszłym zawodzie, które towarzyszą kandydatom na nauczycieli w decyzjach dotyczących wyboru zawodu, nie przesądzają o jakości pełnienia roli zawodowej: dominacji w niej heurystycznych czy też adaptacyjnych zachowań i działań.

**Słowa kluczowe:** *rola nauczyciela, motywy wyboru zawodu, standardy roli*

Wybierając przyszły zawód, człowiek najczęściej kieruje się różnymi motywami. Są one wyrazem określonego stosunku jednostki do danego zawodu, a także oceny

własnych możliwości wykonywania go (Duraj-Nowakowa 1984). *Dużą rolę przy wyborze zawodu odgrywają też ich stereotypy, przekonanie o korzyściach, jakie dany zawód może zapewnić, przy czym stereotypy te bywają odmienne w różnych środowiskach społecznych i niekoniecznie muszą odzwierciedlać rzeczywiste walory poszczególnych zawodów* (Cieśliński 1991, s. 64). Zdaniem niektórych autorów wybór zawodu jest uzależniony od wpływów społecznych, do których zaliczana jest m.in. rodzina i jej warunki bytowe (Heim 1996; Pemmer 2009). W obecnych uwarunkowaniach gospodarczych i w związku z panującymi dziś przekonaniami społecznymi coraz częściej preferowanymi wartościami przy wyborze zawodu i kierunku kształcenia są korzyści materialne oraz stałość pracy. Opinie te w pełni podziela m.in. G. Pemmer (2009), dodając do nich jeszcze możliwości kreatywnego rozwoju. W literaturze przedmiotu funkcjonują także i takie poglądy, zgodnie z którymi decyzje o wyborze uczelni (przyszłego zawodu) podejmowane są przez młodzież na ogół w ostatniej chwili i są one dość często przypadkowe, a rodzice, nauczyciele czy poradnie zawodowe nie odgrywają tu większej roli (Depta 1992; Szczepański 2005).

Stosunkowo rzadko wybory drogi zawodowej są efektem jednoznacznych decyzji, często bowiem o wyborze pracy decyduje kilka powodów. W. Dróżka (1997) analizując pamiętniki młodych nauczycieli, wskazuje na następujące typy motywów: zamiłowanie – powołanie, motywy ideowe, konieczność i przypadek. H. Grabowski (1991) wyodrębnił cztery grupy uwarunkowań wyboru pedagogicznego kierunku kształcenia bądź pracy nauczyciela, np. w przypadku ukończenia innych niż nauczycielskie studiów: pozytywne (np. chęć pracy z dziećmi i młodzieżą), ambiwalentne (np. zainteresowania własne związane ze studiowaną dziedziną), neutralne (np. perspektywa długich wakacji) i negatywne (np. łatwość w znalezieniu pracy). A.W. Newman (1994) badając motywy wyboru kierunków edukacyjnych, wyróżnił pięć grup motywów: motywy skoncentrowane na dziecku – uczniu, motywy poznawcze, motywy wynikające z dodatkowych korzyści tego zawodu, motywy związane ze społeczną wartością pracy nauczyciela oraz motywy związane z wpływem innych nauczycieli. W literaturze przedmiotu motywy wyboru zawodu dzieli się też na zewnętrzne, takie jak: miejsce pracy dogodne ze względu na czas pracy, miejsce pracy dogodne ze względu odległość od miejsca zamieszkania, dostępność tego rodzaju studiów w okolicach miejsca zamieszkania, tradycje rodzinne, chęć zdobycia poważania w środowisku, łatwość dostania się na studia oraz wewnętrzne, czyli zainteresowania osobiste i przypadek (Wiłkomirska 1999).

Zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie da się określić finalnych postaci kwalifikacji. Nie jest bowiem możliwe wyposażenie nauczyciela w kompletny zasób wiedzy i umiejętności, jego kwalifikacje są w ciągłym ruchu, mają charakter procesualny (Kwiatkowska 1997; 2008). Podstawową przesłanką dla takiego rozumienia istoty pracy nauczyciela jest samo działanie pedagogiczne – wieloczynnościowe i niestereotypowe. *Okazuje się (...), że współczesny profesjonalizm nauczyciela*

*to nie tyle skrupulatność w praktycznym zastosowaniu teorii, ile radzenie sobie z takimi sytuacjami pedagogicznymi, które cechuje niepewność, niestabilność, unikatowość* (Kwiatkowska 2008, s. 68).

Istotnym aspektem roli nauczyciela jest też to, że zaczyna ona obfitować w coraz większą liczbę różnorodnych wymagań kierowanych do nauczyciela ze strony różnych partnerów edukacyjnych: rodziców, uczniów, nauczycieli, dyrekcji szkoły, oczekiwania często sprzecznych ze sobą i konfliktowych (Schulz 1987; Witkowski 1997). Zatem skuteczność działania nauczyciela, to jak odnajduje się on w swojej zawodowej roli, godząc w jej obrębie często sprzeczne oczekiwania, jak buduje w niej wizję samego siebie, w znacznym stopniu zależeć będzie od standardu (sposobu), w jaki pełni on swoją zawodową rolę.

W niniejszej pracy do oceny sposobu standardu (sposobu) pełnienia roli nauczyciela wykorzystano koncepcję K. Rubachy (2000), według której społeczna rola nauczyciela rozciąga się między dwoma biegunami: adaptacyjnym (przedmiotowym) oraz heurystycznym (podmiotowym). Nauczyciel, który traktuje swoją pracę jako działalność heurystyczną, jest nastawiony na emancypacyjną funkcję edukacji, związaną z tworzeniem nowych jakości, wymykaniem się stereotypom i wprowadzaniem zmian we własnej rzeczywistości zawodowej. Z kolei nauczyciel z przeciwnego biegunu, pełniący swoją rolę w sposób adaptacyjny, nastawiony jest na rekonstrukcję, a w jego praktycznych działaniach dominują „oswojone wzorce zachowań”, bez dopuszczania różnorodności interpretacyjnej, teleologicznej czy metodycznej (Rubacha 2000; Michalak 2003).

## **Cel, metoda i organizacja badań**

Celem pracy jest ukazanie standardu (sposobu) pełnienia roli nauczyciela wśród badanych i motywów wyboru przez nich zawodu nauczyciela oraz przedstawienie ewentualnych zależności między tymi zmiennymi. Przystępując do badań, założono, że pozytywne motywy wyboru zawodu nauczyciela będą sprzyjać heurystycznemu standardowi pełnienia roli nauczyciela. Nauczyciele świadomi swoich zawodowych wyborów (wybory pozytywne) będą przejawiać wyższy standard pełnienia roli nauczyciela (nastawienie na emancypację, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach sprzeczności, ambiwalencji) w porównaniu z nauczycielami, którzy swój zawód wybrali z przyczyn negatywnych, neutralnych czy ambiwalentnych.

Chcąc zrealizować powyższy cel, empirycznej weryfikacji i ocenie poddano:

- motywy wyboru zawodu nauczyciela,
- standard pełnienia roli nauczyciela.

W analizach danych dotyczących poziomu pełnienia roli nauczyciela w kontekście motywów wyboru zawodu wykorzystano statystykę *chi*-kwadrat, przyjmując poziom istotności  $\alpha = 0,05$ .

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego. Wzięło w nich udział 225 losowo dobranych nauczycieli pracujących w szkołach różnych typów, na wsi i w różnej wielkości miastach na terenie Małopolski. Do udziału w badaniach losowano kolejno gminy Małopolski (20), szkoły (100) oraz nauczycieli. Zastosowano więc dobór losowy wielostopniowy. Ostatecznie w badaniach wzięło udział 89 szkół. Pozostałe wykluczono ze względu na odmowę udziału w badaniach bądź zbyt krótki staż pracy nauczycieli (mniej niż trzy lata).

Analizie poddano ankiety wypełnione przez 223 nauczycieli, w tym 181 kobiet (81,2%) i 42 (18,8%) mężczyzn. Spośród badanych 54,7% pracowało na wsi, pozostali w małych i średnich miastach (45,3%). Jeżeli chodzi o staż pracy badanych – 28,3% nauczycieli przepracowało w szkole nie więcej niż 10 lat. Staż pracy 41,3% badanych zawierał się w przedziale między 10 a 20 lat, a 30,4% nauczycieli pracowało w szkole powyżej 20 lat. Większość badanych nauczycieli uczyła w szkołach podstawowych (48,9%) i gimnazjach (35,4%), pozostali (15,7%) – w szkołach ponadgimnazjalnych. Struktura specjalności wśród nauczycieli przedstawiała się następująco: przedmioty matematyczno-przyrodnicze – 36,3%; przedmioty humanistyczne (w tym języki obce) – 34,5%; edukacja wczesnoszkolna – 21%; plastyka, technika, muzyka – 4,1%; inne (np. przedmioty zawodowe, religia) – 4,1%.

W niniejszej pracy do analizy motywów wyboru zawodu przez badanych nauczycieli wykorzystano kategoryzację opracowaną przez H. Grabowskiego (1991), w której autor wyodrębnił cztery grupy uwarunkowań wyboru pedagogicznego kierunku kształcenia bądź pracy nauczyciela, np. w przypadku ukończeniu innych niż nauczycielskie studiów:

- pozytywne (np. chęć pracy z dziećmi i młodzieżą, przeświadczenie o atrakcyjności lub społecznej przydatności przyszłej pracy, zainteresowania człowiekiem jako przedmiotem studiów, chęć poprawy poziomu edukacji w społeczeństwie);
- ambiwalentne (pozytywno-neutralne lub pozytywno-negatywne, jak np. zainteresowania własne związane ze studiowaną dziedziną, tradycja rodzinna związana z zawodem nauczyciela);
- neutralne (np. perspektywa długich wakacji, atrakcyjność statusu studenta, namowa ze strony kolegów);
- negatywne (np. łatwość w znalezieniu pracy, niepowodzenie w ubieganiu się lub przeświadczenie o braku szans dostania się na inne studia, niechęć do pracy w biurze).

Tu trzeba dodać, że nauczycieli w pytaniu o przyczyny wyboru zawodu nie ograniczono do wskazania tylko jednego motywu, ale poproszono o uszeregowanie ich od

najistotniejszego do mniej ważnych, ograniczając wszakże wybór do trzech powodów. W analizach statystycznych brano jednak pod uwagę tylko jeden motyw wyboru zawodu – wskazany przez nauczyciela jako najważniejszy.

Do oceny sposobu pełnienia roli nauczyciela wykorzystano opracowany przez K. Rubachę (2000) kwestionariusz PRN. W modelu pełnienia roli nauczyciela według K. Rubachy dają się wyróżnić i zdefiniować dwa poziomy czynniki, z których wyższe syntetyzują czynniki należące do poziomu niższego. Na najwyższym poziomie znajdują się trzy struktury opisane jako: „stosunek do wiedzy”, „stosunek do wartości” i „stosunek do ucznia”. Każda z tych trzech struktur jest konstytuowana z czynników niższego poziomu. Na „stosunek do wiedzy” składają się – interdyscyplinarność, ciekawość poznawcza i tolerowanie niezgodności poznawczych. „Stosunek do wartości” tworzą: nonkonformizm, poczucie sprawstwa i orientacja na rozwój zawodowy. Natomiast strukturę „stosunku do ucznia” konstytuują: otwartość interpersonalna, akceptacja siebie i uczniów, rozumienie innych oraz skuteczne działanie społeczne.

Kwestionariusz PRN składa się z 96 twierdzeń, które w różnych konstelacjach tworzą dziewięć wskaźników obrazujących stosunek nauczyciela do wiedzy, wartości i ucznia. Twierdzenia potraktowane łącznie, charakteryzują ogólny poziom heurystycznego pełnienia roli nauczyciela. Im wyższe natężenie wskaźników, tym wyższy poziom przyjmuje zmienna „pełnienie roli nauczyciela”, a więc w tym wyższym stopniu jest ona wyrazem heurystycznych zachowań nauczyciela.

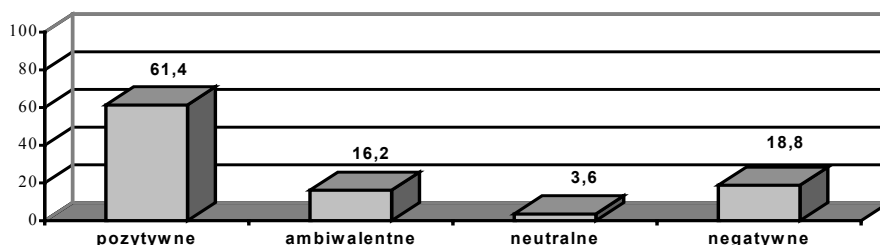
## **Wyniki badań**

### **Motywy wyboru zawodu nauczyciela**

Motywy są nie tylko motorem podejmowanych działań, ale po części odzwierciedlają też pewne oczekiwania (ewentualne korzyści) związane z wysiłkiem, jaki wkładany jest w realizację określonych zadań.

Odpowiedzi na pytanie o motywy wyboru studiów pedagogicznych (ew. pracy w szkole w przypadku ukończenia innych niż nauczycielskie studiów) były zróżnicowane. Wśród nich były zarówno takie, które wskazywały na wewnętrzne uwarunkowania podejmowanych decyzji, np. chęć pracy z dziećmi i młodzieżą, jak i takie, gdzie dokonywane przez nauczycieli wybory były wynikiem czynników zewnętrznych, jak tradycje rodzinne, łatwość w znalezieniu pracy itp. Analizując motywy, jakimi kierowali się badani nauczyciele, dokonując wyboru zawodu, trzeba zaznaczyć, że w zdecydowanej większości wymieniali oni więcej niż jeden powód swojej życiowej decyzji. Najczęściej pojawiał się konglomerat zainteresowań studiowaną dziedziną oraz

chęci pracy z dziećmi i młodzieżą. Jak pokazano na wykresie 1, większość badanych nauczycieli (61,4%) dokonała wyboru studiów pedagogicznych z przyczyn, które w aspekcie motywacji do przyszłej pracy można uznać za pozytywne. Spośród badanych 16,2% kierowała się motywami ambiwalentnymi, a 18,8% – negatywnymi. Stosunkowo nieliczni (3,6%) zdecydowali się na ten kierunek kształcenia z przyczyn uznanych za neutralne. W przypadku powodów ambiwalentnych dominowało zainteresowanie studiowaną dziedziną, choć dość często wskazywano na tradycje rodzinne. W wyborach negatywnych głównymi powodami wyboru studiów były łatwość w znalezieniu pracy i przeświadczenie o niewielkich szansach dostania się na inne studia, a w przypadku motywów neutralnych – atrakcyjność statusu studenta. Na wykresie 1 przedstawiono najważniejsze, a więc wymienione przez badanych na pierwszym miejscu, powody wyboru zawodu.



Wykres 1. Pierwszoplanowe motywy wyboru zawodu w deklaracjach badanych nauczycieli (%)

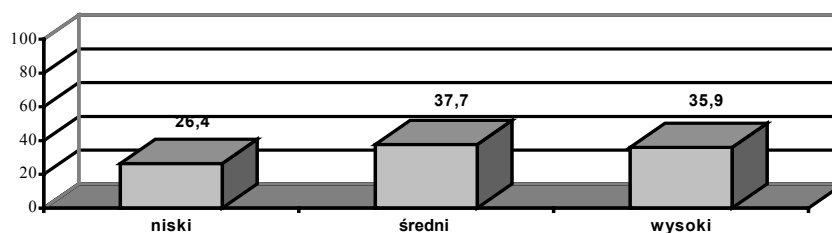
### **Pełnienie roli nauczyciela (PRN)**

W celu usytuowania respondentów na kontinuum: od adaptacyjnego do heurystycznego pełnienia roli nauczycieli oraz pokazania omawianej zmiennej w kontekście motywów wyboru zawodu zastosowano procedurę przeliczania otrzymanego zbioru wyników surowych na wyniki skali stenowej (Brzeziński 1980). Dokonanie kategoryzacji wyników umożliwiło również wyróżnienie niskiego, średniego i wysokiego PRN – podziału niezbędnego do dalszych statystycznych analiz.

Przedziały liczbowe wyników surowych dla niskiego, średniego i wysokiego wskaźnika pełnienia roli nauczyciela były następujące:

- niskie wyniki PRN: od 96 do 263 punktów,
- przeciętne wyniki PRN: w granicach 264–285 punktów,
- wysokie wyniki PRN: od 286 punktów do 384.

Wyniki PRN ujęte w trzech wyżej wymienionych kategoriach pokazane są na wykresie 2. Rozkłady wyników uzyskanych przez nauczycieli pokazują, że częściej uzyskiwali oni średnie i wysokie, rzadziej niskie wyniki PRN.



Wykres 2. Standard pełnienia roli nauczyciela (PRN) wśród badanych (%)

Interpretując standard (sposób) pełnienia roli nauczyciela, postanowiono spojrzeć na ten problem z perspektywy transgresyjnej koncepcji osobowości człowieka. Zgodnie z ustaleniami jej twórcy – J. Kozielskiego (1987), człowiek stanowi istotę transgresyjną, co wyraża się w ogólnej tendencji do przekraczania siebie i granic własnych osiągnięć, w przeciwieństwie do działań ochronnych, których celem jest utrzymanie dotychczasowego stanu rzeczy, a więc utrzymanie tego, co jednostka ma i czym jest. Przydatność tej koncepcji w interpretacji standardu pełnienia roli nauczyciela wśród badanych wynika z jej analogii do przyjętej w pracy koncepcji roli nauczyciela, w której założono, że jest ona heurystyczna, a co za tym idzie – twórcza, podmiotowa, wymagająca wyjścia poza standardowe i wyuczone metody postępowania względem różnych partnerów szkolnych interakcji. Natomiast adaptacyjność w aspekcie pracy nauczyciela rozumiana jest jako *dominujący u jednostki układ tendencji do kierowania się w życiu i w pracy szkolnej swoistymi strategiami przetrwania, które mają charakter homeostatyczny, ochronny. Desygnują one nastawienia konformistyczne, łatwość ulegania naciskom zewnętrznym i rezygnacji z dążeń emancypacyjnych za cenę świętego spokoju oraz bezpiecznej pasywności* (Komar 2000, s. 190). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z przewagą orientacji na funkcję emancypacyjną w pełnieniu roli zawodowej, a w drugim na adaptacyjną i rekonstrukcyjną.

Patrząc na wyniki PRN (wykres 2), nietrudno zauważyć, że ku heurystycznym, transgresyjnym postawom w swojej pracy zawodowej skłania się niewiele ponad jedna trzecia nauczycieli. Tylu bowiem badanych mieści się w przedziale wysokich wartości pełnienia roli nauczyciela i tylu prawdopodobnie traktuje swoją rolę (a przynajmniej tak deklaruje) w sposób autonomiczny, podmiotowy. Nauczyciel o transgresyjnych tendencjach to osoba promująca w swoich zachowaniach zawodowych *zasadę idea creatio, walkę o suwerenność własną i uczniów, upatrująca szans rozwoju w podejmowaniu wyzwań niepewności dziejącego się świata* (tamże, s. 11).

Na przeciwnym biegunie omawianej orientacji (tj. heurystycznego pełnienia roli zawodowej) znajdują się nauczyciele, którzy w swoich poglądach i działaniach pedagogicznych skłaniają się ku postawom adaptacyjnym. Stanowią oni 26,4% badanych. Jak piszą K. Rubacha (2000) i J.M. Michałak (2003), wyniki niskie w kwestionariuszu PRN świadczą o statycznym zachowaniu nauczycieli wobec konfliktów i napotyka-

nych problemów. Jest to prawdopodobnie efektem postrzegania przez nich praktyki edukacyjnej w sposób selektywny, technologiczny, bez dopuszczania różnorodności interpretacyjnej, teleologicznej czy metodycznej.

*Między odwagą transgresji a adaptacyjnością istnieje szereg stanów pośrednich, sprzeczności, których jeśli człowiek nie jest w stanie w sobie pomieścić, doznaje utraty poczucia tożsamości* (Komar 2000, s. 191). Prawdopodobnie w takim „pośrednim” stanie funkcjonuje 37,7% nauczycieli. Tylu bowiem badanych sytuuje się w przedziale średnich wartości pełnienia roli nauczyciela. Nauczyciele ci mogą być świadomi aktualnych potrzeb i zadań edukacji, zmian dla niej koniecznych, lecz z różnych powodów nie potrafią im sprostać. Jak podkreśla R. Kwaśnica, *w każdym z nas ścierają się (...) dwie alternatywne postawy interpretacyjne: jedna skłania do widzenia świata w kategoriach rozumu instrumentalnego, a druga – do usensowniania rzeczywistości w kategoriach rozumu komunikacyjnego. (...) Nie mogą one być połączone inaczej, jak tylko poprzez uznanie jednej z nich za ważniejszą* (Kwaśnica 2007, s. 115). Można zatem przypuszczać, że nauczyciel będący w takim „pośrednim stanie” może, przełamując bariery własnej niemocy, wygodnego poczucia stabilizacji, przejść na wyższy poziom pełnienia roli nauczyciela i poszukiwać nowych, egzystencjalnych i edukacyjnych jakości. Może też pójść w kierunku przeciwnym i pogłębić swoją „adaptacyjną wygodę”. Może uporać się ze stanem rozdarcia między emancypacją a adaptacją, przyjmując (a może tylko utrwalając) postawę konformizmu, czy wręcz obojętności. Obecna sytuacja w edukacji, w której trudno nauczycielowi – jako człowiekowi i edukatorowi – rozemnić, co mu wolno, a czego nie wolno czynić (Grodecka 1990; Komar 2000), może nauczyciela utwierdzić w przekonaniu, że obojętność to dobry sposób na zawodowe przetrwanie.

Uzyskane wyniki badań potwierdzają przypuszczenia R. Kwaśnicy (1995), a także wyniki badań H. Kwiatkowskiej (2005), według których wśród nauczycieli dominuje przedmiotowy standard funkcjonowania w zawodzie, bliski temu, który określa się mianem „bycia w roli”.

### **Pełnienie roli nauczyciela a motywy wyboru zawodu**

W niniejszej pracy założono, że pozytywne motywy wyboru zawodu nauczyciela będą sprzyjać heurystycznemu standardowi (sposobowi) pełnienia roli nauczyciela. Jak wynika z tabeli 1, nie stwierdzono statystycznie istotnego związku między tą zmienną a poziomem pełnienia roli nauczyciela.

Na podstawie prezentowanych wyników, które pokazują brak zależności między standardem pełnienia roli nauczyciela, a rodzajem motywów wyboru zawodu, można stwierdzić, że prawdopodobnie określone (pozytywne, negatywne, neutralne czy ambiwalentne) motywy i wyobrażenia o przyszłym zawodzie, które towarzyszą przyszłym nauczycielom w decyzjach dotyczących wyboru zawodu, nie przesądzają o ja-



kości pełnienia roli zawodowej: dominacji w niej heurystycznych czy też adaptacyjnych zachowań i działań. Nauczyciel z tzw. pozytywnej selekcji, który wybrał swój zawód przeświadczony o atrakcyjności lub społecznej przydatności przyszłej pracy i kieruje nim chęć pracy z dziećmi i młodzieżą, może być – w wyniku praktyki zawodowej – mocno tym zawodem rozczarowany. Może też się okazać, iż osoby, które znalazły się w zawodzie z przypadku lub zrezygnowały z różnych przyczyn z upragnionych studiów, a w przyszłości z innego zawodu, mogą być równie efektywne w swojej pracy, a nawet lepsze od tych, które wybrały swoją drogę w sposób zamierzony. Praca ta może być dla nich źródłem satysfakcji i radości (Wosiński 1982). Praktyka zawodowa mocno weryfikuje pierwotne, wynikające z motywów wyboru zawodu – nastawienie do tegoż zawodu. Z badań wynika, że pełną zgodność wcześniejszych wyobrażeń z realiami pracy w szkole potwierdza mniej niż połowa nauczycieli (Kwiatkowska 1997; Kosiba 2003).

Tabela 1. Standard pełnienia roli nauczyciela (PRN) a motywy wyboru zawodu

$\chi^2(6) = 2,680,$ $p = 0,847$		PRN						Ogółem	
		Niski		Średni		Wysoki		N	%
		N	%	N	%	N	%		
Motywy	Pozytywne	33	24,1	55	40,2	49	35,7	137	100
	Ambiwalentne	10	27,8	11	30,5	15	41,7	36	100
	Neutralne	3	37,5	2	25,0	3	37,5	8	100
	Negatywne	13	30,9	16	38,2	13	30,9	42	100
Ogółem		59	26,4	84	37,7	80	35,9	223	100

W związku z powyższym można by sądzić, że motywy wyboru pedagogicznego kierunku kształcenia lub pracy nauczyciela w przypadku ukończenia innych niż nauczycielskie studiów nie są aż tak istotne, jak wynikałoby to z przypisywanego im przez pedeutologów znaczenia. Tym bardziej że często to dopiero studia, choć nie zawsze zgodne z oczekiwaniami, a następnie praca w zawodzie i zdobywane w niej doświadczenia, tak naprawdę weryfikują trafność i sens owego wyboru i prawdopodobnie decydują o standardzie funkcjonowania w zawodzie i powodzeniu w przyszłej pracy.

## Dyskusja

Standard pełnienia roli zawodowej pokazuje, w jakim stopniu działania nauczyciela względem różnych podmiotów edukacji mają charakter heurystyczny, tzn. prze-

jawiający się w umiejętności refleksji pedagogicznej i tworzeniu wiedzy sytuacyjnej, niezbędnej do rozwiązania często nowych, nieznanych dotąd nauczycielowi problemów.

Wyniki badań wykazały, że większość badanych nauczycieli w swoich edukacyjnych działaniach skłania się ku przedmiotowemu, adaptacyjnemu standardowi w pełnieniu swej zawodowej roli. Do adaptacyjnego funkcjonowania nauczycieli w zawodzie przyczyniają się niewątpliwie ich zachowawcze skłonności. Jak pokazują wyniki licznych badań (Rovegno 1994; Kawka 1998; Nalaskowski 1998; Komar 2000; Kwiatkowska 2005), brakuje w postawach i zachowaniach nauczycieli gotowości i umiejętności do niekonwencjonalnego i innowacyjnego działania. Często też ograniczają oni proces nauczania do minimalnych założeń programowych i powtarzających się treści (Hargreaves 1994; Rovegno 1994; Day 2004), a także stosują strategie i mechanizmy obronne, które umożliwiają im przetrwanie i bezpieczeństwo w pracy (Kawka 1998; Kwiatkowska 2005).

Takim postawom niestety sprzyja – jak zauważa H. Kwiatkowska (2005) – promowany w organizacji życia społecznego i systemach edukacyjnych rodzaj tożsamości zawodowej. *Nasz system szkolny raczej blokuje kształtowanie niezależności człowieka niż je wspiera. Nauczyciele (...) bez porównania lepiej czują się w sytuacjach ściśle określonych przydziałów obowiązków, czyli zewnętrznego zarządzania ich pracą. „Lubię jasno określone przydziały zadań, wówczas wiem, czego się trzymać” – to wysoko premiowany przez nauczycieli wymóg organizacji pracy* (tamże, s. 227).

Szkolna rzeczywistość i doświadczenie pedagogiczne nie sprzyjają zatem postawom heurystycznym i emancypacyjnym. J. Radziejewicz (1993) uważa wręcz, że w zawodzie nauczycielskim doświadczenie nie jest jednoznacznie pozytywnym wyznacznikiem kompetencji. Część nauczycieli faktycznie dokonuje kumulacji doświadczenia i w ten sposób wzbogaca swój warsztat. Jednak są tacy, którzy z każdym kolejnym rokiem pracy sprawiają wrażenie coraz bardziej doświadczonych... przez los.

Na podobny, negatywny kierunek zmian ujawniający się już w postawach zawodowych studentów – kandydatów na nauczycieli zwracają uwagę m.in. R. Kwiecińska i Z. Kwieciński (1998), H. Grabowski (1991), E. Madejski i M. Majer (2005). O tym, że pobyt na studiach częściej wywiera negatywny niż pozytywny wpływ na stosunek do zawodu, wynika z badań prowadzonych w latach 90. ubiegłego wieku (Grabowski 1991) w Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie i powtórzonych w roku 2004 (Madejski, Majer 2005). Z porównania opinii studentów I i IV roku na temat wpływu studiów na postawy wobec przyszłej pracy w zawodzie nauczyciela wynika brak korzystnego oddziaływania studiów na kształtowanie pozytywnych postaw wobec zawodu, a nawet ujawniły się tendencje mogące świadczyć o ich negatywnym wpływie. W porównaniu z pierwszym rocznikiem, wśród studentów czwartego roku było *relatywnie prawie tyle samo zachęconych przez studia do zawodu, o 1/4 mniej takich, u których nie wystąpiły żadne zmiany i aż dwukrotnie więcej zniechęconych* (Grabowski 1991, s. 37). Powtórzone w 2004 roku, wśród studentów pierwszego

i czwartego roku badania, potwierdziły brak wyraźnego wpływu studiów na stosunek do przyszłego zawodu. *Negatywny wpływ wykazuje – jak zauważają autorzy badań – tendencję rosnącą, począwszy od I roku, a skończywszy na IV roku. (...) Jedyne co trzeci student dostrzega pozytywny wpływ studiów na stosunek do wykonywanej w przyszłości pracy zawodowej* (Madejski, Majer 2005, s. 213). Opisywane zjawisko, nazwane „przedwypaleniem w trakcie wstępnej socjalizacji zawodowej”, ma – zdaniem R. Kwiecińskiej i Z. Kwiecińskiego (1998) – kilka przyczyn. Są to między innymi ciągle negatywna selekcja do zawodu, niska jakość kształcenia w uczelni, cechy osobowe pracowników uczelni, sprzeczności między oczekiwaniami zawodowymi a realiami pracy. Wyniki prezentowanych badań pokazały też brak zależności między standardem pełnienia roli nauczyciela a rodzajem motywów wyboru zawodu.

W aspekcie selekcji na studia nauczycielskie przedstawiciele nauk pedagogicznych od dawna zastanawiają się, co powinno być kryterium doboru do zawodu nauczycielskiego. Czy można ograniczyć selekcję na studia tylko do predyspozycji intelektualno-sprawnościowych, czy też należałoby uwzględnić wybrane atrybuty zdatności pedagogicznej? Trudność w ocenie tych drugich polega jednak na tym, że wiele cech warunkujących pedagogiczne sukcesy jest trudno rozpoznawalnych. Ponadto zgodnie z poglądami psychologii humanistycznej właściwości osobowości nauczycielskiej można rozpoznawać na drodze samooceny i skutecznie rozwijać w toku samodoskonalenia (Grabowski 1997). Winny być zatem kształtowane w systemie akademickiej edukacji, a później w procesie samokształcenia zawodowego.

W kwestii kryteriów naboru na studia może warto byłoby również zwrócić uwagę na następujący problem w kontekście przywołanej już w pracy transgresyjnej osobowości człowieka. Jak zauważa J. Koziński, (...) *zarówno potoczne obserwacje, jak i analiza materiału biograficznego, potwierdzają tezę, że można wyróżnić pewne typy ludzkie, mające charakterystyczną dla nich proporcję i uporządkowanie rozdziałów (epizodów) ochronnych i transgresyjnych. Istnieje pewna klasa ludzi, w których biografiach rozdziały ochronne wyraźnie dominują nad rozdziałami transgresyjnymi. (...) Mają oni – mówiąc bardziej ogólnie – osobowość ochronną, ukierunkowaną na generowanie czynności zabezpieczających, powtarzalnych i reprodukcyjnych. (...). Drugi typ tworzą ludzie o orientacji transgresyjnej. W ich biografiach dominują rozdziały transgresyjne. Ludzie ci często podejmują działania ekspansywne i twórcze, pozwalające przekraczać dotychczasowe granice indywidualnych osiągnięć. Na skali ważności wyższą wagę przypisują celom „poza” niż celom homeostatycznym* (Koziński 1987, s. 139–140).

Może warto byłoby, w postępowaniu kwalifikacyjnym bądź zaraz na początku edukacji nauczycielskiej, diagnozować właśnie takie cechy kandydatów na nauczycieli – ich ewentualne „skłonności” transgresyjne lub zachowawcze. Takie informacje byłyby niewątpliwie cennym materiałem dla pedagogów kształcących przyszłych nauczycieli, po to, żeby te cechy u swoich studentów rozwijać i doskonalić.

## Bibliografia

- BRZEZIŃSKI J., 1980, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa.
- CIEŚLIŃSKI R., 1991, *Przygotowanie do zawodu i pozycja społeczna nauczycieli wychowania fizycznego*, AWF, Warszawa.
- DAY Ch., 2004, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- DEPTA H., 1992, *Motywy wyboru studiów wyższych (sprawozdanie z badań prowadzonych w Austrii)*, Kwartalnik Pedagogiczny, 3–4.
- DRÓZKA W., 1997, *Młode pokolenie nauczycieli*, WSP, Kielce.
- DURAJ-NOWAKOWA K., 1984, *Motywy wyboru studiów nauczycielskich i zawodu nauczyciela*, Ruch Pedagogiczny, 2.
- GRABOWSKI H., 1991, *Postawy zawodowe studentów uczelni wychowania fizycznego wobec przyszłej pracy w kulturze fizycznej*, Wychowanie Fizyczne i Sport, 1.
- GRABOWSKI H., 1997, *Teoria fizycznej edukacji*, WSiP, Warszawa.
- GRODECKA M., 1990, *Hipoteza optymistyczna*, Wyd. Alma-Press, Warszawa.
- HARGREAVES A., 1994, *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, Teachers College, New York.
- HEIM R., 1996, *Problemsituation Studienbeginn. Ausgewählte Motive und Einstellungen von Studienanfängern und hochschuldidaktische Folgerungen für die sportwissenschaftliche Lehre*, Sportunterricht, 45.
- KAWKA Z., 1998, *Między misją a frustracją: społeczna rola nauczyciela*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- KOMAR W., 2000, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- KOSIBA G., 2003, *Motywy, oczekiwania i postawy zawodowe nauczycieli podejmujących kształcenie na studiach podyplomowych w zakresie wychowania fizycznego*, Kwartalnik Pedagogiczny, 4.
- KOZIELECKI J., 1987, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa.
- KWAŚNICA R., 1995, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, *Studia Pedagogiczne*, t. LXI, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Warszawa.
- KWAŚNICA R., 2007, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- KWIATKOWSKA H., 1997, *Edukacja nauczycieli – konteksty, kategorie, praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H., 2005, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- KWIATKOWSKA H., 2008, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- KWIECIŃSKA R., KWIECIŃSKI Z., 1998, *Ukryty program kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian. Problematyka, hipotezy, ilustracje z badań*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok.
- MADEJSKI E., MAJER M., 2005, *The Attitudes of Students Studying at the Academy of Physical Education In Cracov towards their Studies and their Prospective Profession*, [w:] B. Hodaň (red.), *Tělesná výchova, sport a rekreace v procesu současne globálizace*, Univerzita Palackeho v Olomouci, Olomouc.
- MICHALAK J.M., 2003, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- NALASKOWSKI A., 1998, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- NEWMAN J.W., 1994, *America's teachers: An introduction to education*, Longman, New York.

- PEMMER G., 2009, *Berufswahl Sportlehrer*, Diplomarbeit, Wien.
- RADZIEWICZ J., 1993, *Instynkt i doświadczenie*, Nowa Szkoła, 3.
- ROVEGNO I., 1994, *Teaching within a curricula zone of safety: school culture and the situated nature of student teachers' pedagogical content knowledge*, Research Quarterly for Exercise and Sport, 3.
- RUBACHA K., 2000, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- SCHULZ R., 1987, *Problem ewolucji roli zawodowej nauczyciela. Przegląd stanowisk*, Ruch Pedagogiczny, 2.
- SZCZEPAŃSKI S., 2005, *Motywy wyboru studiów na kierunku wychowanie fizyczne Politechniki Opolskiej*, Kultura Fizyczna, 1–2.
- WILKOMIRSKA A., 1999, *Postawy nauczycieli wobec swojego zawodu*, [w:] E. Putkiewicz, K.E. Siellawa-Kolbowska, A. Wilkomirska, M. Zahorska (red.), *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*, Instytut Spraw Publicznych i Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- WITKOWSKI L., 1997, *Hipoteza przewrotu mertonowskiego*, Socjologia Wychowania, t. XIII, z. 317, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Toruń.
- WOSIŃSKI M., 1982, *Czy warto być nauczycielem? O motywacji w zawodzie nauczycielskim*, Oświata i Wychowanie, 1.

### Motivation behind the choice of profession and performing teacher's role

The aim of the paper is to present the standard of performing teacher's role and the reasons why teachers choose their profession as well as to show the potential relations between the said variables. The initial assumption was that positive motivation behind the choice of teacher's profession will foster the heuristic standard of performing teacher's role. The teachers who are aware of their professional choices (positive choices) will reveal a higher standard of performing teacher's role (turn to emancipation, ability to cope with contradictory and ambivalent situations) in comparison to the teachers who have chosen their profession for negative, neutral or ambivalent reasons.

The research, with the use of diagnostic survey, covered 225 randomly selected teachers employed in all kinds of schools, in villages and towns of different size, in the region of Małopolska. The research results show that the majority of teachers reveal adaptive (instrumental) standard of functioning in the profession (performing teacher's role), what is more, most of the said teachers have chosen pedagogical studies for the reasons that in view of motivation for future work can be regarded as positive. The research results also show that the standard of performing teacher's role is not related to the motivation behind the choice of teacher's profession. Specific (positive, negative, neutral or ambivalent) reasons and notions referring to the future profession that influence the decisions on the choice of profession taken by candidates for teachers probably do not determine the quality of performing the professional role, i.e. the domination of heuristic or adaptive behaviours and activities.

**Keywords:** *teacher's role, reasons for choosing professions, standards of performing role*