

Możliwości kształtowania charakteru uczniów w ocenie nauczycieli

DOROTA CZYŻOWSKA
AGNIESZKA LEŚNIAK

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

STRESZCZENIE

Celem prezentowanych badań było zdobycie wiedzy na temat przekonań nauczycieli co do możliwości kształtowania charakteru swoich wychowanków. W związku z tym, iż w wychowaniu moralnym osobowość nauczyciela, świadomość roli, jaką w tym wychowaniu odgrywa, posiadane przez niego umiejętności i kompetencje oraz związane z tym przekonanie co do możliwości wywierania wpływu na wychowanków oraz kształtowania ich moralnego charakteru ma zasadnicze znaczenie, postanowiono zbadać, jak nauczyciele oceniają własne możliwości i umiejętności w tym zakresie, a także jak w ogóle widzą szanse nauczycieli w sferze kształtowania charakteru uczniów. W badaniach wykorzystano narzędzie służące do oceny przekonań nauczycieli odnośnie do efektywności w zakresie kształtowania moralnego charakteru uczniów (Character Education Efficacy Belief Instrument) opracowane przez Milsona i Mehlig (2002). Zastosowane narzędzie pozwala na ocenę osobistej efektywności nauczania (ang. personal teaching efficacy – PTE), jak również ogólnej efektywności nauczania (ang. general teaching efficacy – GTE). W badaniu wzięło udział 218 osób (83% stanowiły kobiety, a 17% mężczyźni). Wyniki wskazują na istotną różnicę między PTE a GTE. Badani nauczyciele wyżej oceniają własne możliwości i kompetencje w zakresie wspierania moralnego charakteru uczniów aniżeli możliwości i umiejętności

nauczycieli w ogóle. W prowadzonych analizach uwzględniono również płeć nauczyciela, rodzaj szkoły, w jakiej uczy, a także przedmiot, którego naucza.

Słowa kluczowe: wychowanie, charakter moralny, osobista i ogólna efektywność nauczania

WPROWADZENIE

Wychowanie moralne jest poniekąd wpisane w zajęcia szkolne i życie szkoły. Z jednej strony nauczyciele starają się wpoić uczniom określone wartości, wskazać im, jak powinni postępować i jakimi zasadami kierować się w swoim życiu, sami będąc lepszymi bądź gorszymi wzorami w tym zakresie. Z drugiej strony szkoła, stanowiąc pewną społeczność, rządzi się określonymi zasadami, tworzy warunki sprzyjające danym zachowaniom, równocześnie próbując eliminować inne. Nauczyciele swoim postępowaniem wskazują na znaczenie pewnych wartości, sposób rozstrzygnięcia dylematów i rozwiązywania problemów. Co ważne, czynią to bez względu na to, czy jest to świadomie podejmowany przez nich trud związany z wychowaniem i kształtowaniem charakteru uczniów, z którymi pracują, czy też są nieświadomi swojej roli i znaczenia w wychowaniu moralnym. Szkoła i pracujący w niej nauczyciele mają znaczący udział w moralnym wychowaniu uczniów, które jest nieodłącznym elementem wychowania, a zdaniem niektórych (np. Cichoń, 1996; Gałkowski, 2001)

stanowi jego najważniejszą część. Jak zauważa Stanisław Gałkowski (2001, s. 27): „nie każdy przecież człowiek musi być dobrze wykształcony, lecz każdy powinien być «dobrym człowiekiem»”. Z kolei Władysław Cichoń (1996) wyraża przekonanie, że: „Swoistość wychowania człowieka wyraża się przede wszystkim w procesie wychowania moralnego” (Cichoń, 1996, s. 113).

W kontekście wychowania, a szczególnie wychowania moralnego, pojawia się często pytanie, czy w szkole powinien być osobny przedmiot dotyczący moralności, czy powinny być prowadzone osobne zajęcia z zakresu edukacji moralnej. Wciąż rozważa się, jakie programy edukacji moralnej powinna realizować szkoła. Problem ten poruszany już od dawna wciąż wzbudza wiele dyskusji i kontrowersji. Jak zauważa Lawrence Kohlberg (1981; Kohlberg, Mayer, 1993), programy edukacji moralnej z jednej strony narażone są na zarzut indoktrynacji, z drugiej relatywizmu, co czyni prowadzone rozważania i próby tworzenia praktycznych rozwiązań bardziej złożonymi. Nie jest łatwo określić, czego należałoby nauczać, jakie przekazywać wartości, na jakie wskazywać zasady. Pojawiają się również pytania o skuteczność programów edukacji moralnej i możliwości oceny ich efektów.

W literaturze dotyczącej edukacji moralnej wśród różnych podejść opisywane jest również podejście określane mianem kształtowania charakteru (ang. *character education*). Kształtowanie charakteru czy edukacja charakteru to ogólne określenia dla różnych działań, których celem jest uwrażliwienie młodych ludzi na określone wartości i zachęcanie do ich realizacji (Berkowitz, Schaeffer, Bier, 2001). Alan Lockwood określa edukację charakteru jako „każdy zainicjowany przez szkołę, a stworzony we współpracy z instytucjami społecznymi program, mający na celu bezpośrednie i systematyczne kształtowanie zachowania młodych ludzi poprzez wyraźne wskazywanie wartości, które mają bezpośredni wpływ na to zachowanie” (Berkowitz, Schaeffer, Bier, 2001, s. 5). Podobnie ogólne określenie dla edukacji charakteru znajdujemy w programie *Character Education Partner-*

ship: „Edukacja charakteru to zamierzony wysiłek szkoły, rodziny i społeczności, którego celem jest niesienie pomocy młodym ludziom w zrozumieniu, dbaniu i stosowaniu się do podstawowych zasad etycznych” (Berkowitz, Schaeffer, Bier, 2001).

Przy tak ogólnym rozumieniu edukacji charakteru można przyjąć, iż w jej ramach mieści się wiele programów wychowawczych i działań mających na celu wspieranie rozwoju moralnego ucznia czy też mówiąc inaczej – kształtowania jego moralnego charakteru. W prowadzonych w tym artykule rozważaniach i prezentowanych badaniach mówiąc o edukacji charakteru czy kształtowaniu moralnego charakteru, używamy tych określeń w odniesieniu do wszelkich działań nauczycieli czy wychowawców, których efektem może być kształtowanie u wychowanka pewnych cech, cnót, przekonań, uwrażliwianie go na pewne wartości czy też wpajanie mu określonych zasad postępowania. Stąd mimo iż w literaturze polskiej, a także programach edukacyjnych opracowywanych przez szkoły, termin ten raczej nie funkcjonuje, to nie ulega wątpliwości, że realizowane w szkołach programy wychowawcze oraz podejmowane przez nauczycieli działania mieszczą się w ramach szeroko rozumianej edukacji charakteru.

Edukacja charakteru obejmuje działania, których celem jest wspieranie rozwoju osoby, w tym szczególnie rozwoju moralnego. Charakter rozumiany tu jest w sposób całościowy, tak aby obejmował zarówno myślenie, działanie, jak i zachowanie jednostki. Głównym zaś celem oddziaływań wychowawczych jest promowanie uniwersalnych zasad etycznych i podstawowych moralnych wartości, jak uczciwość, sprawiedliwość, odpowiedzialność. Warto w tym miejscu zauważyć, że chociaż tylko w nielicznych szkołach prowadzi się osobne zajęcia, które miałyby wspierać rozwój moralny uczniów, to w każdej szkole opracowuje się program wychowawczy, określając, jakie cele w pracy z uczniem chciałyby się osiągnąć również w sferze dotyczącej jego rozwoju społeczno-moralnego. W tym sensie każda szkoła realizuje program edukacji społeczno-moralnej, a każdy nauczyciel podej-

muje w jakimś stopniu działania, które mają znaczenie dla kształtowania moralnego charakteru uczniów.

Zajmując się problematyką edukacji moralnej i poszukując skutecznych metod wspierania rozwoju moralnego uczniów, wydaje się, że warto poznać opinie nauczycieli na temat możliwości wpływania przez nich na swoich wychowanków, kształtowania u nich określonych cech charakteru oraz sposobów postępowania. W związku z tym, iż rola nauczyciela w procesie kształtowania moralnego charakteru ucznia jest niewątpliwie ważna i to od niego w dużej mierze zależy sukces w realizacji określonego programu edukacji moralnej, istotne jest, co sami nauczyciele myślą na temat możliwości oddziaływania na uczniów i kształtowania ich moralnego charakteru oraz jak oceniają własne kompetencje w tym zakresie.

CEL BADAŃ

Przystępując do badań, starano się odpowiedzieć na pytanie, jakie są przekonania nauczycieli na temat możliwości kształtowania charakteru swoich wychowanków¹. W wychowaniu moralnym bez względu na przyjęty program edukacji moralnej osobowość nauczyciela, świadomość roli, jaką w tym procesie odgrywa, posiadane przez niego umiejętności i kompetencje oraz związane z tym przekonanie co do możliwości wywierania wpływu na wychowanków oraz kształtowania ich moralnego charakteru ma zasadnicze znaczenie. Postanowiliśmy zatem zbadać, jak nauczyciele oceniają własne możliwości i umiejętności w tym zakresie oraz jak w ogóle widzą szanse nauczycieli w sferze kształtowania charakteru uczniów. Prowadzone badania miały pozwolić na wstępną orientację w ocenie osobistej efektywności oraz efektywności nauczycieli w obszarze kształtowania moralnego charakteru uczniów. Podjęto także próbę określenia, czy dla tej oceny może mieć znaczenie staż pracy nauczyciela lub poziom nauczania (szkoła podstawowa, gimnazjum lub szkoła średnia) i związany z tym wiek uczniów poddawanych oddziaływaniom wychowawczym, a także wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła. Dodatkowo zamie-

rzano sprawdzić, czy płeć nauczyciela może wpływać na poczucie osobistej i ogólnej efektywności nauczania. Oczekiwano, że staż pracy i związane z nim doświadczenie zawodowe może z jednej strony sprzyjać wypracowywaniu efektywnych metod kształtowania moralnego charakteru uczniów, co przełoży się na większe przekonanie nauczycieli odnośnie do ich możliwości w tym zakresie. Z drugiej strony nauczyciele o dłuższym stażu zawodowym mogą mieć większą świadomość, iż ich oddziaływanie nie zawsze przynosi oczekiwane rezultaty, a tym samym mogą niżej oceniać swoje szanse czy szanse nauczycieli w ogóle w zakresie kształcenia moralnego charakteru uczniów. Również wiek uczniów, z którymi pracują nauczyciele, może mieć znaczenie dla ich przekonania co do efektywności nauczania. Okres adolescencji to czas, kiedy młodzi ludzie często krytycznie odnoszą się do autorytetów i proponowanych przez nich wartości, buntują się przeciwko istniejącemu porządkowi społecznemu i obowiązującym normom. Stąd nauczyciele pracujący z młodzieżą mogą mieć poczucie mniejszego wpływu na nią, a co za tym idzie poczucie mniejszej efektywności nauczania aniżeli nauczyciele pracujący z dziećmi. Jeśli chodzi o płeć, to wydaje się, że w związku z tym, iż środowisko nauczycielskie jest wyraźnie sfeminizowane, sytuacja nauczycieli i nauczycielek już z tego powodu może być odmienna. Ponadto – jak pokazują badania – mężczyźni mają wyższą samoocenę i większą skłonność do przypisywania sobie, swoim kompetencjom oraz umiejętnościom sukcesów, jakie odnoszą, i to u nich częstszy jest syndrom kompetencji (Weiner, 1974; Weiner, Nierenberg, Goldberg, 1979; White, 1963). Kobiety natomiast w większym stopniu wyjaśniają własne sukcesy splotem pomyślnych okoliczności i szczęściem, a ich oczekiwania sukcesu są niższe aniżeli w przypadku mężczyzn (Feingold, 1994; Mandal 2003, 2004). Pojawia się zatem pytanie, czy nauczyciele nie będą wyżej od nauczycielek oceniali swoich możliwości w zakresie wpływania na uczniów i kształtowania ich moralnego charakteru.

Przystępując do badań, postawiono następujące pytania:

1. Czy nauczyciele uważają, iż mają osobiste wpływy na kształtowanie charakteru swoich uczniów?
2. Czy nauczyciele uważają, że nauczyciel w ogóle ma możliwość wpływania na charakter ucznia?
3. Czy istnieje różnica między oceną przez nauczycieli osobistej efektywności oraz efektywności nauczycieli w ogóle?
4. Czy istnieje związek między oceną osobistej efektywności i efektywności nauczycieli w ogóle a stażem pracy nauczycieli, rodzajem szkoły, w której uczy nauczyciel (podstawowa, gimnazjum, liceum), wielkością miejscowości, w której znajduje się szkoła, nauczonym przedmiotem, a także płcią?

METODA

W badaniach wykorzystano narzędzie służące do oceny przekonań nauczycieli odnośnie do efektywności w zakresie kształtowania moralnego charakteru uczniów (*Character Education Efficacy Belief Instrument*) opracowane przez Andrew J. Milsona i Lisę M. Mehlig (2002). Kwestionariusz składa się z 24 twierdzeń, do których badany ustosunkowuje się na 5-stopniowej skali Likertowskiej (zupełnie się zgadzam, raczej się zgadzam, nie mam zdania, raczej się nie zgadzam, zupełnie się nie zgadzam). Twierdzenia sformułowano w ten sposób, że opracowane narzędzie pozwala na ocenę osobistej efektywności nauczania (ang. *personal teaching efficacy* – PTE; zob. tabela 3) – są to twierdzenia sformułowane w pierwszej osobie, gdzie nauczyciel ocenia własne zdolności w zakresie kształtowania moralnego charakteru uczniów (np. „Wiem, jakich strategii należy użyć, aby doprowadzić do pozytywnych zmian w charakterze ucznia”), jak również ogólnej efektywności nauczania (ang. *general teaching efficacy* – GTE; zob. tabela 4), gdzie twierdzenia sformułowano są w trzeciej osobie i nauczyciel ogólnie ocenia zdolności nauczycieli w sferze wychowania moralnego uczniów i kształtowania ich charakteru (np. „Nauczyciele często ponoszą winę, kiedy uczniowie są nieuczciwi”). Opracowując

własny kwestionariusz, Milson i Mehlig oparli się na narzędziu opracowanym przez Sherry Gibson i Myrona H. Dembo (1984), dostosowując zaprojektowane przez nich narzędzie do potrzeb badania efektywności w zakresie kształtowania charakteru moralnego uczniów.

W prowadzonych przez Milsona i Mehlig (2002) badaniach korelacja między skalami PTE a GTE wynosiła 0,648, co wskazuje ich zdaniem na korelację umiarkowaną. Jak podkreślają autorzy, oczekiwano pewnej korelacji między skalami, gdyż mierzą one podobne konstrukty, a korelacja umiarkowana wskazuje równocześnie, że skale mierzą odmienne aspekty efektywności. W prowadzonych przez nas badaniach korelacja między skalami wyniosła 0,69, jest zatem bardzo zbliżona do tej uzyskanej w badaniach amerykańskich. Chcąc zbadać rzetelność opracowanych skal, obliczono dla każdej z nich wskaźnik Cronbacha, który dla skali PTE wynosił 0,8286, a dla skali GTE 0,6121, co świadczy o wystarczającej rzetelności opracowanych skal (Milson, Mehlig, 2002).

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 218 osób, w tym 83% kobiet i 17% mężczyzn. Zdecydowana przewaga kobiet w prowadzonych badaniach odzwierciedla proporcje kobiet i mężczyzn zatrudnionych w polskich szkołach. Badanymi byli nauczyciele różnych szkół w Polsce. Nauczyciele szkół podstawowych stanowili 35%, nauczyciele gimnazjum 29%, szkół średnich 10% – część osób jest zatrudniona w kilku rodzajach szkół równocześnie. 36% osób badanych to osoby ze stażem pracy powyżej 20 lat, natomiast około 15% stanowią nauczyciele młodzi, którzy pracują nie dłużej niż 5 lat. Badani pochodzą z różnych miejscowości w Polsce. Na wsi pracuje 11% osób, w małym mieście 47%, a w dużym 41%. W placówkach liczących powyżej 500 uczniów pracuje 62% nauczycieli. W szkołach powyżej 1000 uczniów pracuje tylko 2% osób badanych. Największą grupę osób badanych stanowią nauczyciele przedmiotów artystycznych – 34%, następnie humanistycznych – 28%, 23% osób badanych to nauczyciele przedmiotów ścisłych

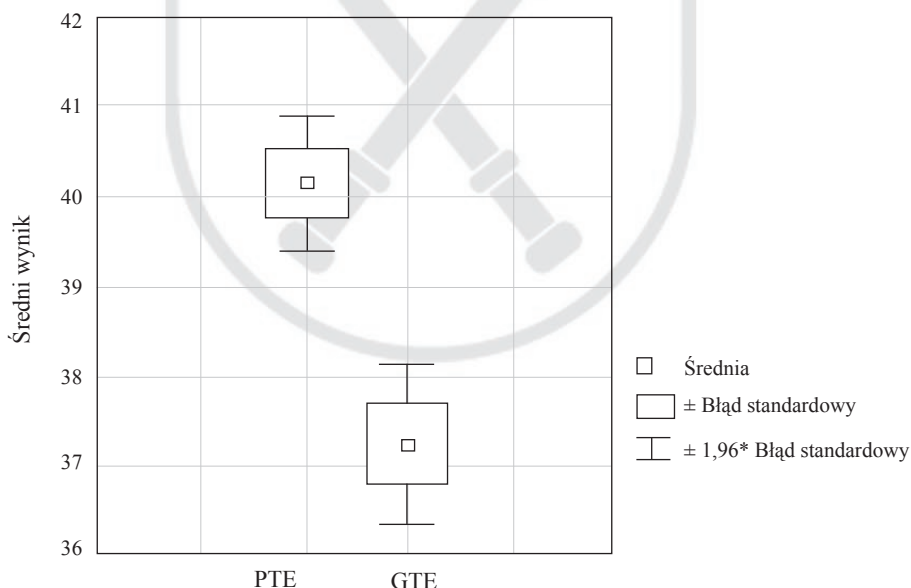
i przyrody, natomiast najmniejsza grupa to nauczyciele nauczania początkowego (klasy 1–3). W badanej grupie znalazła się podobna liczba nauczycieli będących wychowawcą klasowym (53%), jak i pedagogów niepełniących tej funkcji (47%). Nauczyciele pracujący w jednej szkole stanowią 87% osób badanych, natomiast nauczyciele zatrudnieni w więcej niż trzech szkołach – 2%. Aż 81% osób badanych uważa, że studia, które ukończyli, odpowiednio przygotowały ich do pracy w szkole.

WYNIKI

Analizując uzyskane wyniki, należy stwierdzić, iż nauczyciele uważają, że zasadniczo mają wpływ na kształtowanie charakteru swoich uczniów. Średnia wyników skali PTE wynosi 40,14 przy odchyleniu standardowym 5,68 (teoretyczny rozrzut wyniku skali mieści się w granicach 12–60). Dla porównania

w badaniach amerykańskich średnia ta wynosiła 48,58 (SD = 5,44) (Milson, Mehlig, 2002). Rezultaty badań ukazały również, że nauczyciele uważają, iż ogólnie nauczyciel raczej ma możliwość wpływania na charakter ucznia, choć należy zaznaczyć, iż wynik w tej skali jest raczej niski. Średnia wyników skali GTE wynosi 37,25 przy odchyleniu standardowym 6,74 i wyniku maksymalnym 60 (wykres 1). W badaniach amerykańskich średnia wynosiła 45,34 (SD = 4,17). Stwierdzono istotne różnice w ocenie osobistej i ogólnej efektywności (różnica istotna na poziomie $p < 0,0000$). Osoby badane wyżej oceniają własne możliwości w zakresie kształtowania moralnego charakteru wychowanków aniżeli możliwości nauczycieli w ogóle.

Nie stwierdzono różnic w zakresie wyników w skali PTE ($F(1,149) = 0,84063$, $p = 0,36070$) i skali GTE ($F(1,149) = 0,28874$, $p = 0,59183$) związanych z płcią, a jedynie za-

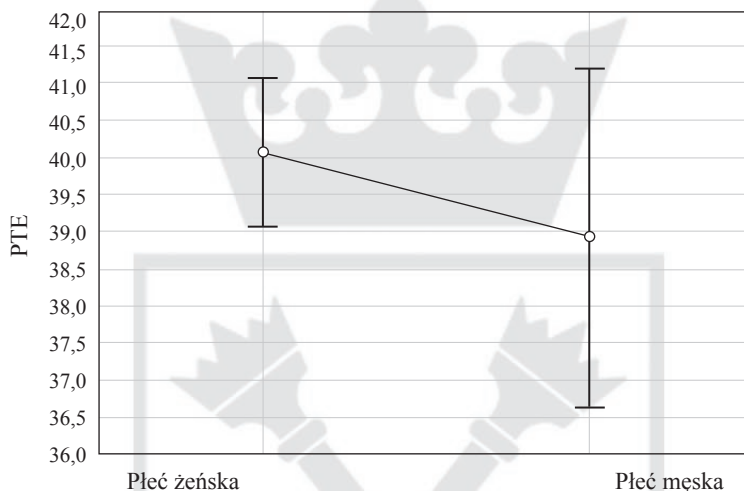


Wykres 1. Porównanie średnich wyników testów osobistej efektywności nauczania (PTE) i ogólnej efektywności nauczania (GTE)

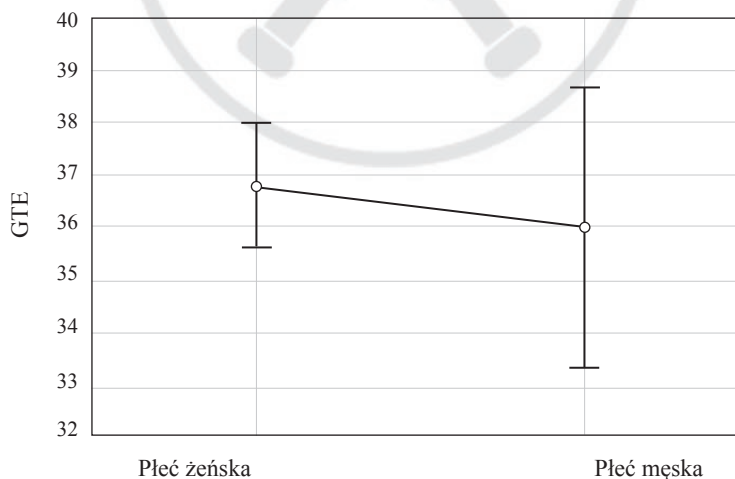
obserwowano większe zróżnicowanie odpowiedzi u mężczyzn aniżeli u kobiet (wykres 2 i 3).

Jednym z czynników mogących mieć znaczenie dla oceny przez nauczyciela zarówno osobistej, jak i globalnej efektywności nauczania i rozważanym w prowadzonych badaniach

jest staż pracy (rozkład osób badanych w zależności od stażu przedstawia tabela 1). Badania nie wykazały jednak istotnej statystycznie różnicy w wynikach skali PTE ($F(4,213) = 0,55531, p = 0,69536$) i skali GTE ($F(4,213) = 0,97183, p = 0,42384$) w zależności od stażu pracy.



Wykres 2. Ocena osobistej efektywności nauczania (PTE) w zależności od płci nauczyciela



Wykres 3. Ocena ogólnej efektywności nauczania (GTE) w zależności od płci nauczyciela

Tabela 1. Rozkład osób badanych w zależności od stażu pracy

	Staż pracy w latach				
	1–5	6–10	11–15	16–20	Więcej niż 20
Rozkład procentowy	17,43%	11,47%	15,14%	19,72%	36,24%

Następnym czynnikiem, którego znaczenie rozważyliśmy, był przedmiot, jakiego naucza nauczyciel. Zakładałyśmy, że być może przedmioty humanistyczne jako dające więcej okazji do rozmowy o wartościach, właściwych postawach, słusznych wyborach oraz stwarzające więcej okazji do dyskusji i oceny postępowania innych osób (czy to postaci historycznych, czy bohaterów książek) mogą w większym stopniu wpływać na kształtowanie się charakteru ucznia, a nauczyciele uczący tych przedmiotów mogą mieć większe poczucie wpływu na swoich wychowanków.

W celu ułatwienia analiz przedmioty zgrupowano w cztery kategorie:

- przedmioty ścisłe + przyroda: 49 nauczycieli, co stanowi 23% osób badanych,
- przedmioty humanistyczne: 59 nauczycieli, co stanowi 28% osób badanych,
- przedmioty artystyczne: 72 nauczycieli, co stanowi 35% osób badanych,
- nauczanie początkowe: 30 nauczycieli, co stanowi 14% osób badanych.

W analizach porównano grupy nauczycieli uczących przedmiotów ścisłych z nauczycielami przedmiotów humanistycznych, artystycznych oraz nauczycielami klas 1–3.

Badania nie wykazały istotnych różnic w wynikach skali PTE ($F(3,206) = 0,80611$, $p = 0,49176$) i GTE ($F(3,206) = 0,89562$,

$p = 0,44433$) w zależności od nauczanego przedmiotu.

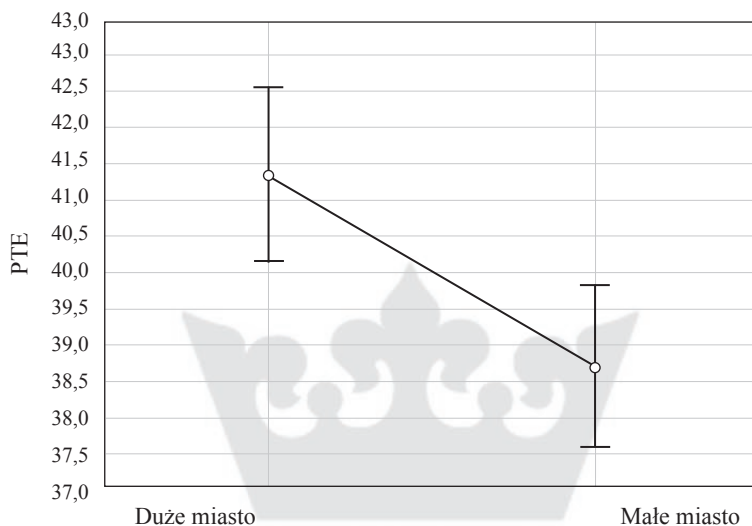
Okazało się natomiast, iż występują istotne różnice w ocenie ogólnej efektywności nauczania (skala GTE) między nauczycielami uczącymi na wsiach, w małych i dużych miastach ($F(2,213) = 11,776$, $p = 0,00001$) (rozkład osób badanych w zależności od wielkości miejscowości, w której pracują, zawiera tabela 2). Nauczyciele uczący w dużych miastach uzyskali istotnie wyższe wyniki w tej skali aniżeli nauczyciele z małych miast, co świadczy o tym, iż wyżej ogólnie oceniają możliwości oddziaływania nauczycieli na wychowanków. Podobnie w skali PTE nauczyciele uczący w dużych miastach uzyskali istotnie wyższe wyniki niż nauczyciele uczący w małych miastach ($F(2,219) = 7,0809$, $p = 0,00105$ (zob. wykresy 4 i 5). Okazuje się zatem, iż nauczyciele uczący w dużych miastach wyżej oceniają własne możliwości wywierania wpływu na wychowanków i kształtowania ich moralnego charakteru aniżeli nauczyciele z małych miast.

Nie stwierdzono istotnych różnic między wynikami w skalach PTE i GTE u nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, średnich i gimnazjach.

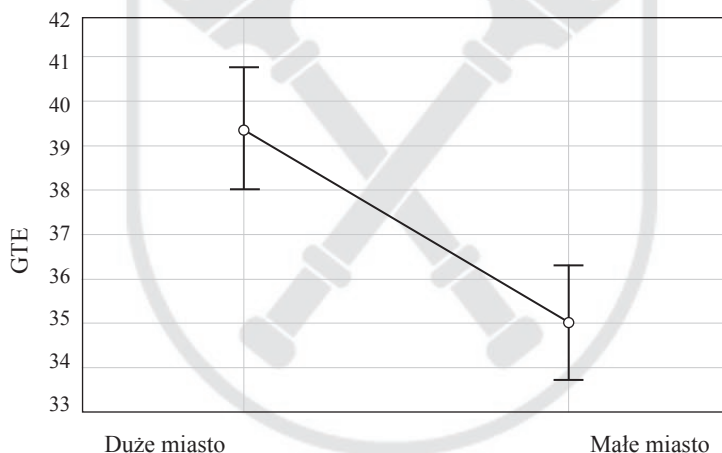
Chcąc bliżej poznać poglądy nauczycieli na temat możliwości wychowawczego oddziaływania na uczniów i kształtowania ich

Tabela 2. Rozkład osób badanych w zależności od wielkości miejscowości, w której pracują

	Rodzaj miejscowości, w której nauczają badani			
	Wieś	Małe miasto	Duże miasto	Brak danych
Rozkład procentowy	11%	47%	41%	1%



Wykres 4. Ocena osobistej efektywności nauczania (PTE) przez nauczycieli pracujących w dużych i małych miastach



Wykres 5. Ocena ogólnej efektywności nauczania (GTE) przez nauczycieli pracujących w dużych i małych miastach

moralnego charakteru, sprawdzono, z którymi twierdzeniami badani nauczyciele zgadzali się w najwyższym stopniu, a z którymi zdecydowanie się nie zgadzali. Tabela 3 przedstawia rozkład odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe wchodzące w skład skali PTE. 95% badanych nauczycieli stwierdza, iż: „Zwykle czuję się swobodnie, rozmawia-

jąc z uczniami na temat dobra i zła” (twierdzenie 1) (65,60% zupełnie się zgadzam, 30,73% raczej się zgadzam). Ponad 80% nauczycieli uważa, że jest dobrym przykładem do naśladowania (twierdzenie 3 – 31,65% zupełnie się zgadzam i 49,54% raczej się zgadzam), około 77% twierdzi: „Wiem, jakich strategii należy użyć, aby doprowadzić

Tabela 3. Rozkład odpowiedzi na pozycje wchodzące w skład skali PTE

Pytania kwestionariuszowe PTE	Skala 1–5 oraz rozkład procentowy odpowiedzi (%)					
	Zupełnie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam	Zupełnie się zgadzam	Brak
1. Zwykle czuję się swobodnie, rozmawiając z uczniami na temat dobra i zła.	0,46	1,38	1,38	30,73	65,60	0,46
2. Nie sądzę, żebym mógł/mogła zmienić charakter dziecka, które w domu podlega negatywnym wpływom.	8,26	42,20	6,42	32,11	7,80	3,21
3. Uważam, że jestem dobrym przykładem do naśladowania.	0,46	2,29	15,60	49,54	31,65	0,46
6. Zazwyczaj nie wiem, jak rozwijać w uczniach odpowiedzialność.	30,28	54,59	5,05	6,88	2,29	0,92
7. Wiem, jakich strategii należy użyć, aby doprowadzić do pozytywnych zmian w charakterze ucznia.	0,00	9,17	12,84	56,88	20,64	0,46
8. Nie jestem pewien/pewna, czy jestem w stanie nauczyć moich wychowanków uczciwości.	11,47	43,12	13,30	27,06	3,67	1,38
11. Potrafię pozytywnie wpływać na charakter dziecka, którego rodzice nie przywiązują zbyt dużej wagi do wychowania.	0,00	10,09	15,14	57,34	15,60	1,83
14. Nawet jeśli uczeń okłamuje innych nauczycieli, potrafię go przekonać, by nie robił tego w stosunku do mnie.	4,59	16,06	19,27	45,87	12,39	1,83
17. Często jest mi trudno przekonać uczniów, jak ważny jest szacunek dla innych.	5,50	41,28	5,50	38,07	5,05	4,59
19. Mogę kształtować charakter ucznia, ponieważ uważam, że jestem dobrym wzorem do naśladowania.	0,46	5,05	21,10	50,92	16,51	5,96
21. Czasami nie wiem, jak pomóc uczniom, by stali się bardziej wrażliwi na uczucia innych.	2,75	30,73	10,09	40,37	11,01	5,05
23. Wciąż znajduję coraz lepsze sposoby na kształtowanie charakteru moich uczniów.	0	8,26	19,72	49,08	16,97	5,96

do pozytywnych zmian w charakterze ucznia” (twierdzenie 7) (20,64% zdecydowanie się zgadzam, 56,88% raczej się zgadzam). Ponad 72% badanych nauczycieli twierdzi: „Potrafię pozytywnie wpływać na charakter dziecka, którego rodzice nie przywiązują zbyt dużej wagi do wychowania” (twierdzenie 11) (15,60% zupełnie się zgadzam, 57,34% raczej się zgadzam). Około 60% nauczycieli uważa, iż „Nawet jeśli uczeń okłamuje in-

nych nauczycieli, potrafię go przekonać, by nie robił tego w stosunku do mnie” (twierdzenie 14) (12,39% zupełnie się zgadzam, 45,87% raczej się zgadzam). Ponad 66% badanych uważa, iż może kształtować charakter ucznia, ponieważ są dobrym wzorem do naśladowania (twierdzenie 19) (16,51% zupełnie się zgadzam, 50,92% raczej się zgadzam), a około 66% twierdzi: „Wciąż znajduję coraz lepsze sposoby na kształtowanie charakteru

moich uczniów” (twierdzenie 23) (16,97% zupełnie się zgadzam, 49,08% raczej się zgadzam). 84% nauczycieli nie zgodziło się z twierdzeniem: „Zwyczajnie nie wiem, jak rozwijać w uczniach odpowiedzialność” (twier-

dzenie 6) (30,28% zupełnie się nie zgadzam, 54,59% raczej się nie zgadzam).

W przypadku GTE (rozkład wyników zawiera tabela 4) najczęściej osób (83,95%) zgodziło się z twierdzeniem: „Ucząc odpo-

Tabela 4. Rozkład odpowiedzi na pozycje wchodzące w skład skali GTE

Pytania kwestionariuszowe GTE	Skala 1–5 oraz rozkład procentowy odpowiedzi (%)					
	Zupełnie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam	Zupełnie się zgadzam	Brak
4. Nauczyciele zwykle nie mają wpływu na to, czy uczniowie stają się bardziej uprzejmi.	27,52	52,29	6,88	10,55	1,83	0,92
5. To, że uczeń okazuje szacunek innym, jest w dużej mierze zasługą nauczyciela.	4,59	18,81	6,42	50,46	18,35	1,38
9. Pracowitość i pilność uczniów wynika z zachęcania ich do tego przez nauczyciela.	0,92	16,06	3,67	51,38	25,23	2,75
10. Mimo iż nauczyciele trudzą się, zachęcając uczniów do szanowania innych, nie przynosi to widocznych efektów.	11,01	49,08	9,17	24,31	4,59	1,83
12. Zaobserwowany przez rodziców wzrost odpowiedzialności u dziecka wynika prawdopodobnie z tego, że to nauczyciele ukształtowali w nim tę cechę.	1,83	16,97	27,98	43,58	7,80	1,83
13. Niektórzy uczniowie nie będą okazywać szacunku innym, nawet jeśli mieli nauczycieli promujących tę cechę.	2,75	13,76	10,09	45,41	26,61	1,38
15. Jeśli uczniowie nie liczą się z innymi, to często dlatego, że nauczyciele nie wykształcili w nich w wystarczającym stopniu właściwej postawy.	18,35	42,20	16,06	17,89	4,13	1,38
16. Jeżeli rodzice nie zachęcają dziecka do odpowiedzialności, wówczas nauczyciele mają niewielkie szanse, by w szkole wypracować tę cechę.	4,13	21,56	3,21	46,79	19,72	4,59
18. Jeśli uczeń staje się bardziej wrażliwy na uczucia innych, to zwykle jest to efektem stworzenia przez nauczyciela właściwej atmosfery w klasie.	2,29	10,55	13,30	50,92	17,43	5,50
20. Uczenie, czym jest uczciwość, daje rezultaty tylko w przypadku uczniów, którzy i tak są uczciwi.	18,81	48,17	9,63	13,76	4,59	5,05
22. Nauczyciele często ponoszą odpowiedzialność za to, że uczniowie postępują nieuczciwie.	17,43	30,73	15,14	23,39	8,26	5,05
24. Ucząc odpowiedzialności w szkole, nauczyciele mogą wpływać na poziom odpowiedzialności uczniów również poza nią.	1,83	1,83	7,34	43,12	40,83	5,05

wiedzialności w szkole, nauczyciele mogą wpływać na poziom odpowiedzialności uczniów również poza nią” (twierdzenie 24) (40,83% zupełnie się zgadzam, 43,12% raczej się zgadzam). Ponad 75% zgodziło się, iż: „Pracowitość i pilność uczniów wynika z zachęcania ich do tego przez nauczyciela” (twierdzenie 9) (25,23% zupełnie się zgadzam, 51,38% raczej się zgadzam), a około 80% zgodziło się, iż: „Niektórzy uczniowie nie będą okazywać szacunku innym, nawet jeśli mieli nauczycieli promujących tę cechę” (twierdzenie 13) (odpowiednio: 26,61% zupełnie się zgadzam, 45,41% raczej się zgadzam). Ponad 80% nauczycieli nie zgodziło się natomiast z twierdzeniem, iż: „Nauczyciele zwykle nie mają wpływu na to, czy uczniowie stają się bardziej uprzejmi” (twierdzenie 4) (52,29% zupełnie się nie zgadzam, 27,52% raczej się nie zgadzam), a około 67% z twierdzeniem: „Uczenie, czym jest uczciwość, daje rezultaty tylko w przypadku uczniów, którzy i tak są uczciwi” (twierdzenie 20) (48,17% raczej się nie zgadzam, 18,81% zupełnie się nie zgadzam).

Fakt, iż nauczyciele stosunkowo rzadko zakreślają odpowiedzi skrajne (zupełnie się zgadzam i zupełnie się nie zgadzam), może z jednej strony wynikać z ich przekonania co do stopnia zgodności z prezentowanymi twierdzeniami, ale z drugiej może wiązać się z ogólną tendencją pojawiającą się w badaniach, w których wykorzystywane są skale szacunkowe, określaną mianem błędu tendencji centralnej (Brzezińska, Brzeziński, 2006). Błąd ten polega na unikaniu skrajnych kategorii, a spowodowany może być m.in. naturalną skłonnością osób do unikania takich kategorii. Dlatego też w przedstawionych powyżej analizach rozważaliśmy twierdzenia, biorąc pod uwagę sumaryczną wartość odpowiedzi „zupełnie się zgadzam” i „raczej się zgadzam” i analogicznie przy odpowiedziach wyrażających brak zgody.

Odnosząc się do szczegółowych analiz odpowiedzi udzielonych przy poszczególnych twierdzeniach, warto zwrócić uwagę na znaczenie stażu pracy w sposobie ustosunkowania się do twierdzenia 5 (GTE): „To, że uczeń

okazuje szacunek innym, jest w dużej mierze zasługą nauczyciela”. Przekonanie nauczycieli, iż tak jest, wzrasta wraz ze stażem pracy ($F(2,136) = 2,787$; $p = 0,065$; wynik tuż przy granicy istotności i ma tendencję wzrostową). Staż pracy okazuje się mieć też znaczenie w sposobie ustosunkowania się do twierdzenia 7 (PTE): „Wiem, jakich strategii należy użyć, aby doprowadzić do pozytywnych zmian w charakterze ucznia”. Warto odnotować, że w pewnym momencie wraz ze stażem pracy maleje pewność nauczycieli co do tego, jakich strategii doprowadzających do zmian w charakterze uczniów powinni używać ($F(4,212) = 2,487$; $p = 0,044$). Najpewniejsi w tym zakresie są nauczyciele pracujący od 11 do 15 lat, natomiast nauczyciele ze stażem 16 i więcej lat mają mniejszą pewność co do sposobów oddziaływania na uczniów.

W przypadku twierdzenia 15 (GTE): „Jeśli uczniowie nie liczą się z innymi, to często dlatego, że nauczyciele nie wykształcili w nich w wystarczającym stopniu właściwej postawy” na sposób ustosunkowania się do niego ma znaczenie zarówno miejscowość, w której pracuje nauczyciel, jak i przedmiot, którego naucza. W największym stopniu z twierdzeniem tym zgadzają się osoby pracujące w dużych miastach, w najmniejszym osoby pracujące w małych miastach ($F(2,210) = 9,71$; $p = 0,00009$). Jeśli chodzi o nauczaną przedmiot, to najbardziej zgadzają się z tym twierdzeniem nauczyciele przedmiotów artystycznych, a najmniej nauczyciele przedmiotów humanistycznych. Z kolei z twierdzeniem 2 (PTE): „Nie sądzę, żebym mógł/mogła zmienić charakter dziecka, które w domu podlega negatywnym wpływom” najbardziej nie zgadzają się nauczyciele przedmiotów ścisłych i przyrody ($F(3,199) = 3,446$).

DYSKUSJA I WNIOSKI

Przeprowadzone badania i poczynione analizy wskazują, iż nauczyciele uważają, że mogą wpływać na moralny charakter uczniów, przy czym zdecydowanie wyżej oceniają swoje osobiste możliwości w tym zakresie ani-

zeli możliwości nauczycieli w ogóle. Warto zaznaczyć, iż wyniki w obu skalach są raczej przeciętne, co oznacza, iż tylko nieliczni nauczyciele nie mają wątpliwości, że mogą kształtować moralny charakter swoich wychowanków, natomiast większość plasuje się na pozycji umiarkowanego przekonania czy też twierdzenia, iż raczej taką możliwość posiada. Fakt, że większość nauczycieli zaznacza odpowiedzi wskazujące na umiarkowane przekonanie o możliwościach kształtowania określonych cech i postaw u wychowanków, może świadczyć z jednej strony o świadomości złożoności całego procesu kształtowania charakteru i wielości czynników mających w tym procesie znaczenie. Prawdopodobnie z tego względu nauczyciel, wiedząc, że jego oddziaływanie są tylko jednym z czynników, nie zakreśla odpowiedzi świadczących o tym, iż zdecydowanie ma wpływ na to, jakim uczeń hołduje wartościom i jak postępuje. Natomiast odpowiedzi nauczycieli mogą wskazywać, że nie czują się oni w pełni kompetentni i dobrze przygotowani do wspierania moralnego rozwoju ucznia lub nie uświadamiają sobie, jak ważną rolę w tym procesie mogą odegrać. Na uwagę zasługuje fakt, iż nauczyciele istotnie wyżej oceniają osobistą efektywność w tym zakresie aniżeli efektywność nauczycieli w ogóle. Może to świadczyć o potrzebie właściwej autoprezentacji i myślenia o sobie jako kompetentnym nauczycielu i dobrym wzorze do naśladowania oraz większym krytycyzmem wobec innych nauczycieli.

W wyniku przeprowadzonych analiz okazało się, że płeć nauczyciela, staż pracy czy nauczany przez niego przedmiot nie mają znaczenia dla oceny osobistej efektywności (skala PTE) ani też ogólnej efektywności nauczania (skala GTE). Staż pracy okazywał się mieć znaczenie przy rozważaniu tylko nielicznych twierdzeń, o których wspomniano, omawiając szczegółowo wyniki badań. Przystępując do badań, zakładano, że staż pracy i związane z tym doświadczenie mogą z jednej strony sprzyjać wypracowaniu określonych sposobów pracy z uczniami i metod wychowawczych, co do których efektywności nauczyciele są przekonani, i mogłoby się to przejawiać

głębszym przeświadczeniem nauczycieli doświadczonego dotyczącym możliwości kształtowania moralnego charakteru wychowanków. Z drugiej strony może być i tak, że to młodzi rozpoczynający swoją drogę zawodową nauczyciele są pełni wiary we własne możliwości i kompetencje, stąd mają głębokie przekonanie, że w dużej mierze mogą wspierać rozwój swoich uczniów, a nauczyciele o dłuższym stażu, którzy doświadczyli wielu problemów, a może i porażek wychowawczych, są bardziej ostrożni w ocenie własnych możliwości czy też możliwości nauczycieli w ogóle w zakresie kształtowania moralnego charakteru uczniów. Mogłoby zatem być tak, że wraz ze stażem pracy wyniki w skalach PTE i GTE rosną, ale uzasadniona byłaby również możliwość, że maleją. Jest jeszcze trzecia możliwość, która w naszych badaniach pojawiła się na poziomie analizy szczegółowej (twierdzenie 7, skala PTE), że początkowo wyniki w skalach rosną, co wskazuje na wzrost przekonania co do możliwości oddziaływania na wychowanków, a po pewnym czasie maleją, co wiąże się z obniżaniem przekonania, że nauczyciel może skutecznie wpływać na wychowanka.

Badając nauczycieli pracujących z dziećmi i młodzieżą w różnym wieku, zakładano, że być może nauczyciele uczący dzieci młodsze będą mieli poczucie większego na nie wpływu aniżeli ci pracujący z młodzieżą. Może to wiązać się ze specyfiką tych okresów rozwojowych i przekonaniem, że dorośli w większym stopniu mogą oddziaływać na dzieci na wcześniejszych etapach rozwoju i odgrywać większą rolę w ich życiu aniżeli w okresie adolescencji. W okresie dojrzewania dorośli stają się często przedmiotem krytyki, a bunt młodzieży przejawia się m.in. w odrzuceniu proponowanych przez nich wartości i wzorów postępowania. Przeprowadzone badania wskazały jednak, iż typ szkoły i związany z tym wiek uczniów okazywał się nie mieć znaczenia dla oceny przez nauczycieli możliwości oddziaływania na ich rozwój i kształtowanie moralnego charakteru.

Istotnym czynnikiem do oceny zarówno osobistej, jak i ogólnej efektywności w zakre-

sie kształtowania moralnego charakteru ucznia okazała się wielkość miasta, w którym znajduje się szkoła. Stwierdzono, że nauczyciele uczący w dużych miastach uzyskali istotnie wyższe wyniki zarówno w skali PTE, jak i GTE aniżeli nauczyciele z małych miast, co świadczy o tym, iż wyżej ogólnie oceniają możliwości oddziaływania nauczycieli na wychowanków, jak również osobiste kompetencje w tym zakresie. Pojawia się pytanie, jak wyjaśnić odnotowaną różnicę. Być może do szkół w dużych miastach w większym stopniu trafiają dobrze wykształceni, a tym samym właściwie przygotowani nauczyciele, co sprawia, że lepiej oceniają oni swoje kompetencje i możliwości w zakresie wspierania rozwoju moralnego swoich uczniów. Wyjaśnienie to należy jednak w tym momencie traktować jedynie jako pewną hipotezę, która wymaga dalszego badania.

Aby skutecznie oddziaływać na swoich wychowanków, nauczyciel niewątpliwie powinien posiadać odpowiednią wiedzę, kompetencje oraz przekonanie co do własnych możliwości w tym zakresie. Prezentowane badania mają stanowić pierwszy krok na drodze ku poznaniu opinii nauczycieli na temat możliwości kształtowania moralnego charakteru uczniów i określenia czynników mogących mieć znaczenie dla formowania się tych opinii. W dalszych badaniach warto byłoby uwzględnić charakterystyki psychologiczne nauczy-

cieli mogące mieć znaczenie dla ich przekonania odnośnie do możliwości kształtowania moralnego charakteru ucznia, w tym poziom rozwoju moralnego. Dobrze byłoby także dowiedzieć się, jak sami oceniają, na ile zostali przygotowani w trakcie studiów do wspierania moralnego rozwoju swoich uczniów, i czy ocena ta wpływa na ich przekonanie dotyczące własnej efektywności w tym zakresie.

Nauczyciele, czy tego chcą czy nie, mają swój udział w wychowaniu i kształtowaniu moralnego charakteru swoich uczniów. Niestety, nie zawsze odgrywają w tym procesie rolę pozytywną. Bywa, że nie są dobrymi wzorami do naśladowania, nie przekazują swoim uczniom wartości, nie wskazują właściwych dróg postępowania. Może to wynikać z nieświadomości, jak ważną rolę mogą odegrać w procesie moralnego wychowania, z braku kompetencji i umiejętności czy też przekonania co do własnej w tym zakresie efektywności. Świadomość roli, jaką nauczyciel odgrywa w kształtowaniu moralnego charakteru ucznia, może motywować zarówno nauczycieli, jak i adeptów tego zawodu, aby zdobywać potrzebną wiedzę i kompetencje, kształtować niezbędne umiejętności. Stąd też niezmiernie ważne w procesie kształcenia nauczycieli jest wskazywanie na rolę, jaką odgrywają w procesie wychowania i kształtowania charakteru swoich uczniów, i przygotowywanie ich do tego zadania.

PRZYPIS

¹ Badania prowadzono w ramach kursu „Psychologia edukacji – wybrane zagadnienia” realizowanego w Instytucie Psychologii UJ.

BIBLIOGRAFIA

- Berkowitz M., Schaeffer E., Bier M. (2001), Character Education in the United States. *Education in the North*, New Series, 9.
- Brzezińska A., Brzeziński J., (2006), Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych [w:] J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cichoń W. (1996), *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Feingold A. (1994), Gender Differences in Personality – a Metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 116, s. 429–456.
- Galkowski S. (2001), *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gibson S., Dembo M.H. (1984), Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 4, 569–581.
- Kohlberg L. (1981), *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, vol. 1. San Francisco: Harper and Row Publishers.
- Kohlberg L., Meyer R. (1993), Rozwój jako cel wychowania [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Mandal E. (2003), *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mandal E. (2004), *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Milson A.J., Mehlig L.M. (2002), Elementary School Teachers' Sense of Efficacy for Character Education. *Journal of Educational Research*, 96, 1, 47–54.
- Narvarez D. (2006), Integrative Ethical Education [w:] M. Killen, J. Smetana (red.), *Handbook of Moral Development*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner B. (1974), *Achievement Motivation and Attribution Theory*. Morristown, NY: General Learning Press.
- Weiner B., Nierenberg R., Goldberg M. (1979), Social Learning (Locus of Control) Versus Attribution (Causal Stability) Interpretations of Expectancy of Success. *Journal of Personality*, 44, 52–68.
- White R. (1963), Ego and Realit in Psychoanalytic Theory. A Proposal for Independent Ego Energies. *Psychological Issues*, 3, 17–21.