



Beata Jakimiuk

Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste
jako czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli
a ich indywidualne doświadczenia

Wydawnictwo KUL

Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste
jako czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli
a ich indywidualne doświadczenia

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II
Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki



Beata Jakimiuk

**Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste
jako czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli
a ich indywidualne doświadczenia**



Wydawnictwo KUL
Lublin 2017

Recenzent
prof. dr hab. Ryszard Bera, UMCS

Opracowanie redakcyjne
Ewa Łupina

Opracowanie komputerowe
Jarosław Bielecki

Projekt okładki
Agnieszka Gawryszuk

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2017

ISBN 978-83-8061-483-3

Wydawnictwo KUL, ul. Konstantynów 1 H, 20-708 Lublin, tel. 81 740-93-40, fax 81 740-93-50,
e-mail: wydawnictwo@kul.lublin.pl, <http://wydawnictwo.kul.lublin.pl>

Druk i oprawa: volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin, tel. 91 812 09 08, e-mail: druk@volumina.pl

Spis treści

Wstęp	9
-------------	---

ROZDZIAŁ I

Funkcjonowanie zawodowe nauczyciela	21
1. Rola i znaczenie pracy nauczyciela	22
2. Wartości jako podstawa działalności zawodowej pedagoga	26
3. Kwalifikacje nauczyciela w przepisach i uregulowaniach prawnych	34
4. Zadania zawodowe nauczyciela	37
5. Kompetencje zawodowe nauczyciela	44
6. Tożsamość zawodowa nauczyciela	51
7. Warunki pracy nauczycieli	56
8. Zagrożenia psychospołeczne związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela i ich konsekwencje	60

ROZDZIAŁ II

Satysfakcja z pracy w literaturze przedmiotu	65
1. Satysfakcja z pracy – zarys problematyki	67
2. Teorie i koncepcje satysfakcji z pracy	72
3. Czynniki kształtujące satysfakcję zawodową związane z miejscem pracy	80
4. Indywidualne uwarunkowania satysfakcji z pracy	87
5. Interdyscyplinarny charakter badań satysfakcji z pracy	92
6. Satysfakcja z pracy a jakość życia człowieka	99
7. Osiągnięcia osobiste jako źródło satysfakcji z pracy nauczyciela	105

ROZDZIAŁ III

Relacje między ludźmi	111
1. Człowiek jako istota społeczna	111
2. Wywieranie wpływu na innych	115
3. Podmiotowość w relacjach interpersonalnych	120
4. Wychowanie jako dialog	124
5. Komunikacja interpersonalna	128
6. Relacje interpersonalne jako wsparcie w pracy zawodowej nauczyciela	135

ROZDZIAŁ IV

Relacje w pracy nauczyciela i ich własności	141
1. Charakterystyka relacji zawodowych	143
2. Warunki prawidłowych relacji interpersonalnych	147
3. Konflikty w relacjach międzyludzkich	154
4. Charakterystyka uczniów na kolejnych etapach edukacyjnych	160
5. Środowisko zawodowe nauczycieli	166
6. Rodzic jako partner nauczyciela	171
7. Dyrektorzy szkół – liderzy, menedżerowie i nauczyciele	175

ROZDZIAŁ V

Główne założenia koncepcji badawczej	183
1. Podstawy antropologiczne badań	184
2. Założenia ontologiczne. Przedmiot materialny i formalny badań	187
3. Epistemologiczny kontekst badań	188
4. Różne podejścia badawcze w pedagogice	190

ROZDZIAŁ VI

Podstawy metodologiczne badań	197
1. Przedmiot i cel badań	198
2. Projekt badań własnych	199
3. Założenia badań ilościowych	203
4. Problemy i hipotezy badawcze	205
5. Charakterystyka badanych nauczycieli	209
6. Koncepcja badań jakościowych	213

ROZDZIAŁ VII

Czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia	219
1. Praca i relacje z uczniami jako czynnik satysfakcji zawodowej nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia	220
2. Relacje ze współpracownikami jako czynnik satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia	230
3. Osiągnięcia zawodowe jako czynnik satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia	239
4. Wewnętrzne zależności między czynnikami satysfakcji z pracy a ich indywidualnymi doświadczeniami	247
4.1. Korelacje wewnętrzne czynników satysfakcji w grupie nauczycieli szkół podstawowych	247
4.2. Korelacje wewnętrzne czynników satysfakcji w grupie nauczycieli szkół gimnazjalnych	249
4.3. Korelacje wewnętrzne czynników satysfakcji w grupie nauczycieli liceów	251
4.4. Korelacje wewnętrzne czynników satysfakcji w grupie nauczycieli szkół zawodowych	254
5. Podsumowanie	256

ROZDZIAŁ VIII

Uwarunkowania i znaczenie satysfakcji z pracy badanych nauczycieli ...	261
1. Rozumienie pojęcia satysfakcji z pracy przez nauczycieli	262
2. Sytuacje szkolne powodujące satysfakcję z pracy badanych nauczycieli ..	269
3. Relacje interpersonalne w szkole jako czynnik satysfakcji z pracy badanych nauczycieli	275
4. Zalety i wady pracy nauczyciela	281
5. Czynniki motywujące do pracy badanych nauczycieli	289
Wnioski	295
Zakończenie	311
Bibliografia	321
Spis tabel	345
Spis rysunków	347
Aneks	349

Wstęp

Podjęcie badań dotyczących satysfakcji z pracy ma swoje początki w zainteresowaniach teoretycznych dotyczących tego zagadnienia; trudno też nie dostrzegać narastającego problemu społecznego, jakim są coraz częściej pojawiające się zagrożenia psychospołeczne związane z wykonywaniem pracy, np. stres, wypalenie zawodowe, pracoholizm, mobbing i ich konsekwencje, traktowanie pracy jako źródła zarobków, a nie jako miejsca rozwoju. Obawa o utratę pracy, nieprawidłowy sposób zarządzania i organizacji pracy, niesprawiedliwość, nadmierna konkurencja, zła atmosfera w pracy, brak zasad etycznych powodują, że zanikają więzi międzyludzkie. Wiąże się to z instrumentalnym traktowaniem pracowników – jako zasobów, które można wykorzystać, z pomijaniem ich podmiotowości i dbałości o to, żeby odczuwali satysfakcję i rozwijali swoje człowieczeństwo poprzez wykonywaną pracę. Kwestie te osadzone są w szerszym zakresie problematyki humanizacji pracy.

Satysfakcja z pracy jest jednym z najważniejszych problemów humanizacji pracy, która jest rozumiana jako „całokształt przemian w traktowaniu pracy ludzkiej, uwarunkowanych współczesną kulturą pracy i postępem naukowo-technicznym, prowadzącym do nadania warunkom pracy człowieka charakteru w pełni humanistycznego” (Wiatrowski, 2000, s. 392); odnosi się przede wszystkim do postrzegania człowieka jako podmiotu pracy (Jan Paweł II, 1986, s. 14). Satysfakcja zawodowa jest przedmiotem badań teoretycznych i poszukiwań empirycznych przede wszystkim nauk ekonomicznych, z dziedziny organizacji i zarządzania oraz nauk społecznych. Powszechne przekonanie, że dbałość o zadowolenie pracowników przynosi firmie wymierne korzyści, znalazło potwierdzenie w badaniach empirycznych. Usatysfakcjonowani pracownicy są szczególnie cenni, ze względu na ich zaangażowanie, lojalność wobec pracodawcy, dobrą atmosferę w pracy. Stwierdzono także pozytywną

zależność pomiędzy satysfakcją z pracy a poziomem zaangażowania w wykonywanie zadań, stałością zatrudnienia, poziomem jakości usług, lojalnością klientów i rozwojem przedsiębiorstwa (Bańka, 2000). O ile zadowolenie nie musi być bezpośrednio skorelowane z wydajnością, o tyle niezadowolenie stanowi potencjalne zagrożenie dla funkcjonowania firmy. Zadowolenie z pracy i satysfakcja zawodowa to pojęcia, którym Juchnowicz (2010) nadaje odrębne znaczenie (choć wielu badaczy traktuje je zamiennie). W niniejszej pracy są one traktowane łącznie, jako satysfakcja z pracy (co jest wyjaśnione w dalszych rozważaniach), która oddziałuje na postawy pracowników wobec pracy oraz stopień identyfikacji z firmą. Można wnioskować, że w związku z tym wywiera wpływ na różne obszary działalności firmy.

W badaniach dotyczących zależności między satysfakcją z pracy a lepszą jakością wykonywania zadań zawodowych można wyróżnić dwa odmienne stanowiska. Niektórzy badacze przyjmują, że zadowolenie z pracy owocuje lojalnością, identyfikacją z firmą, entuzjazmem, wysoką jakością wykonywania pracy; inni uważają, że te efekty są spowodowane osiągniętym poziomem wykonywania zadań zawodowych, a nie są środkami do uzyskania tego poziomu. Innymi słowy – wyższe osiągnięcia w pracy prowadzą do większego zadowolenia, a nie odwrotnie (Schwab i Cummings, 1983). Poglądy w tej kwestii są więc podzielone, ale nie ulega wątpliwości, że zależność ta jest wielokierunkowa i uwarunkowana różnymi czynnikami, dlatego w niniejszej pracy, ze względu na specyfikę zawodu nauczyciela, wybrano jeden z nich: relacje interpersonalne, które – jak się wydaje – stanowią płaszczyznę łączącą oba podejścia. Z jednej strony jakość tych relacji ma związek z wykonywaniem zadań zawodowych nauczyciela, sukcesami uczniów i uznaniem współpracowników, ponieważ trudno sobie wyobrazić dobrego nauczyciela, który nie potrafi dbać o relacje w szkole. Z drugiej strony dobre relacje z uczniami, rodzicami i współpracownikami mogą być rezultatem osiągnięć zawodowych, dzięki którym nauczyciel ma większą pewność siebie i poczucie własnej wartości, co sprzyja przyjaznemu nastawieniu do innych oraz okazywaniu im życzliwości.

Relacje interpersonalne stanowią zatem podstawę rozważań dotyczących satysfakcji z pracy. Są analizowane na kilku płaszczyznach: jako determinant osiągnięć zawodowych (sukcesy uczniów, uznanie współpracowników), jako komponent czynników decydujących o satysfakcji z pracy, jako wsparcie w pracy nauczyciela, odzwierciedlenie jego zaangażowania, a także poczucie sensu tego, co się robi, bycia potrzebnym. Relacje są dialogiem z innymi, co nie oznacza jedynie prawidłowej komunikacji, ale o wiele więcej – prawdziwe zaangażowanie w rozwijanie swojego i innych człowieczeństwa.

Badaniami dotyczącymi interakcji społecznych pomiędzy wzajemnie na siebie oddziałującymi jednostkami lub grupami ludzkimi zajmuje się socjo-

logia, przy czym na przedmiot badań socjologowie wybierają „zbiorowości ludzkie umiejscowione na określonych obszarach przestrzennych, gdzie można się spodziewać dużej częstości interakcji społecznej” (Znaniński, 2011, s. 28). W niniejszej pracy problematyka relacji interpersonalnych będzie rozpatrywana z perspektywy pedagogiki, jako wzajemne oddziaływanie wychowujące i zmieniające ludzi będących w relacji. Analizowane zagadnienia są osadzone w pedagogice pracy, w badaniach, których przedmiotem są pedagogiczne aspekty relacji człowiek – wychowanie – praca (Wiatrowski, 2000), obejmujących m.in.: pedagogiczne funkcje środowiska pracy (Szlosek, 2007), problemy humanizacyjne, społeczno-wychowawcze i edukacyjne środowiska pracy (Wiatrowski, 2012), zagadnienia związane z wychowaniem przez pracę, w tym z kształtowaniem osobowości człowieka, systemu wartości, postaw i zachowań w miejscu pracy (Szlosek, 2015).

Problematyka satysfakcji z pracy dotyczy istotnego obszaru funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Zagadnienia te są ważne ze względu na charakter pracy nauczyciela i jej znaczenie dla całego społeczeństwa. Warunkiem pozytywnych rezultatów pracy nauczyciela jest jego zaangażowanie, powiązane z odczuwaniem satysfakcji zawodowej. Ze względu na znaczenie tych kwestii, zasadniczym celem niniejszego studium empirycznego jest określenie związków między czynnikami satysfakcji z pracy nauczycieli, w tym relacjami z uczniami i współpracownikami oraz osiągnięciami zawodowymi, a ich indywidualnymi doświadczeniami związanymi z pracą w szkole, a także poznanie sposobu postrzegania przez badanych nauczycieli satysfakcji z wykonywanej pracy i jej uwarunkowań, ze zwróceniem uwagi na znaczenie relacji interpersonalnych w szkole, ich jakości, oddziaływań pozytywnych i negatywnych.

Satysfakcja z pracy jest uwarunkowana czynnikami podmiotowymi i sytuacyjnymi (Bera, 2008; Bartkowiak, 2009). Cel poszukiwań badawczych zrealizowano na dwóch etapach badań: ilościowym i jakościowym. W badaniu ilościowym cel badań zrealizowano poprzez diagnozę znaczenia rozpatrywanych czynników satysfakcji z pracy oraz zbadanie zależności między nimi w odniesieniu do indywidualnych doświadczeń nauczycieli. Celem badań jakościowych było uzupełnienie i wzbogacenie wiedzy otrzymanej w badaniach ilościowych, poprzez poznanie sposobu rozumienia satysfakcji z pracy przez nauczycieli, sytuacji szkolnych sprawiających satysfakcję, w tym charakteru relacji z uczniami i współpracownikami, zalet i wad pracy nauczyciela oraz czynników motywujących do pracy.

Proces wychowania jest ujmowany jako „całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję, urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo” (Tarnowski, 2009, s. 70), co podkreśla ogół, spójność i dynamizm procesów wychowawczych, a także prowadzi do sa-

mowychowania, czyli fazy, w której „człowiek zaczyna wychowywać się sam” (Jan Paweł II, 1994, nr 16), jest świadomie i odpowiedzialnie nastawiony na rozwój i stawanie się lepszym człowiekiem. Ludzie, poprzez bycie w relacjach, oddziałują na siebie, wzajemnie uczą się od siebie, doświadczają emocji, motywują i dostarczają wsparcia lub odwrotnie – pozbawiają innych pewności siebie, odbierają optymizm, zasmucają. Nie ulega wątpliwości, że ludzie, poprzez interakcje, wychowują się wzajemnie. Proces wychowania jest zawsze dwustronny, ponieważ ludzie zawsze na siebie oddziałują, przy czym może być to wpływ zamierzony lub niezamierzony.

Relacje wychowawcze mogą być zróżnicowane, możliwa jest jednak ich klasyfikacja oraz przyjęcie punktu odniesienia w prowadzonych badaniach. Można np. rozróżnić relacje pozytywne i negatywne, ze względu na intencje wobec drugiej osoby albo na własną ocenę oddziaływań innego człowieka. Kryterium może być też częstotliwość spotkań, wspólne zainteresowania, rodzaj działań, pełnione funkcje. Relacja funkcjonuje wtedy, gdy zaangażowane w nią osoby akceptują się wzajemnie i współdziałają. Relacje w szkole opierają się na kryteriach wartościowania oraz normach postępowania uznawanych za wiążące w danej szkolnej społeczności. Wszyscy uczestnicy relacji powinni się podporządkować obowiązującym zasadom i wymaganiom, wypełniać swoje obowiązki. Relacje są współzależne, tzn. działania, które wykonuje jedna osoba, zależą od działań, jakie wykonuje druga, będąca w interakcji.

Relacje szkolne ulegają ciągłym zmianom, związanym z charakterem funkcjonowania szkoły: cyklem pracy, rozwojem uczniów, ich odchodzeniem ze szkoły i przybywaniem nowych, koniecznością realizowania narzuconych zadań. Niektóre relacje trwają tylko przez pewien czas, inne dłużej. Choć relacje w szkole są dynamiczne i zróżnicowane, to mają też cechy wspólne, przede wszystkim związane z tym, jakie znaczenie ma dana relacja dla osób w niej uczestniczących. W niniejszej pracy zaprezentowane zostaną badania związane ze znaczeniem relacji interpersonalnych i osiągnięć zawodowych w pracy nauczyciela przy odczuwaniu satysfakcji z pracy.

Satysfakcja zawodowa nauczycieli jest swoistym rezultatem różnych oddziaływań w miejscu pracy, w tym: edukacyjnych, związanych z doskonaleniem zawodowym i rozwijaniem kompetencji, kształtowaniem relacji międzyludzkich, nabywaniem cech związanych z kulturą pracy, zapewnieniem bezpieczeństwa pracy i zapobieganiem zagrożeniom psychospołecznym związanym z wykonywaną pracą. Z tego powodu zasadne wydaje się podjęcie badań dotyczących czynników i sposobów kształtowania satysfakcji zawodowej w aspekcie humanizacji pracy, zwłaszcza dotyczących relacji interpersonalnych w miejscu pracy, przestrzegania etyki i kultury pracy (Wołk, 2009).

Przedmiotem analizy w niniejszym studium są relacje zawodowe (z uczniami i współpracownikami) oraz osiągnięcia osobiste, jako istotne czynniki satysfakcji z pracy nauczyciela rozpatrywane w kontekście indywidualnych doświadczeń zawodowych badanych nauczycieli. Rozważane relacje dotyczą tu ról odgrywanych w szkole, związanych z określonymi działaniami, zachowaniami i wzajemnymi oczekiwaniami. Osoby będące w relacjach szkolnych spotykają się i współdziałają na różne sposoby. Pomagają sobie wzajemnie w realizowaniu zadań, których żadna z nich nie mogłaby wykonać samodzielnie i których wykonywanie nie miałoby sensu bez innych. Osobami badanymi są nauczyciele, którzy w swojej pracy nawiązują wiele relacji zawodowych z uczniami i współpracownikami, przy czym jakość tych relacji może w znaczący sposób ułatwiać lub utrudniać wypełnianie obowiązków zawodowych i oddziaływać na satysfakcję z pracy. Grupa badawcza nauczycieli została wybrana również ze względu na fakt mojego dwudziestoletniego doświadczenia pracy w tym zawodzie, co powoduje, że specyfika pracy nauczyciela jest mi dobrze znana. Wydaje się więc, że z racji doświadczenia i znajomości zawodu, badania i analizy powinny być ciekawsze i uwzględniać istotne aspekty pracy nauczyciela.

Dobre relacje interpersonalne są uznawane przez wielu początkujących nauczycieli za najważniejszą cechę związaną z pracą. Wśród badanych nauczycieli najwięcej osób wskazało następujące własności swojej pracy: „sympatyczni ludzie, z którymi się pracuje” oraz „brak napięć w pracy” (Miszczuk, 2008, s. 227-228), co wskazuje na fakt, że dobra atmosfera w pracy ma ogromne znaczenie i uzasadnia prowadzenie badań w tym zakresie, a także projektowanie i wdrażanie rozwiązań praktycznych. Badanym nauczycielom najbardziej zależy na wypełnianiu obowiązków i sukcesach uczniów, a także na relacjach interpersonalnych – ich jakość jest istotnym czynnikiem funkcjonowania zawodowego i zadowolenia z pracy.

Nauczyciel, jego przygotowanie zawodowe i predyspozycje osobowościowe, „jego miłość do drugiego człowieka, wyobraźnia, twórcze poszukiwania merytoryczno-metodyczne, kontaktowność, jego walory etyczno-moralne w dużej mierze będą decydować o tym, jaka będzie szkoła XXI wieku” (Śnieżyński, 2001, s. 3). Relacje interpersonalne, które nauczyciel nawiązuje w pracy, są koniecznym warunkiem społecznego i emocjonalnego rozwoju samego nauczyciela i innych uczestników interakcji. Rozwój dokonuje się najpełniej w takich sytuacjach, w których przeżywa się znaczące spotkanie z innymi ludźmi. Podczas tego rodzaju doświadczeń narasta rozumienie tego, co się dzieje między ludźmi, świadomość uwarunkowań ludzkiego myślenia i działania (Śnieżyński, 2001). Relacje umożliwiają wzajemne porozumienie, udostępnienie swoich przekonań partnerowi oraz zrozumienie jego wartości, a także

znalezienie bądź pogłębienie tego, co łączy i może być podstawą wspólnego działania. Tworzenie relacji umożliwia odkrywanie nowych wartości i istotnych kwestii, oddzielenie różnic pozornych od istotnych, daje szansę znalezienia płaszczyzny, na której możliwa jest współpraca. Relacje interpersonalne oznaczają wzajemną akceptację i umożliwiają osiągnięcie zadowolenia z pracy i życia w ogóle, ponieważ „człowiek chce być potwierdzany przez człowieka” (Śnieżyński, 2001, s. 19). Ludzie są odpowiedzialni za nieustanne budowanie wzajemnych relacji. Właściwa relacja z drugim człowiekiem oznacza dobroć, życzliwość, otwartość, sprawiedliwość, ale także niepamiętanie złego, nieunoszenie się gniewem i niepopadanie w pychę, gdyż „człowiek w miłości przekracza samego siebie, wyzwala się, ponieważ zależy mu na innym człowieku, ponieważ pragnie, by życie drugiego człowieka było udane. Padają wówczas bariery egoizmu i człowiek odnajduje radość wspólnego działania dla wyższych celów” (Jan Paweł II, 2009, s. 179). W relacjach ludzie odkrywają siebie, stają się dowartościowani, uczą się tolerancji, ubogacają wzajemnie, dzieląc się dobrem.

Kontakt z drugim człowiekiem jest koniecznym warunkiem rozwoju społecznego i emocjonalnego (Wosik-Kawala, 2013). Rozwój w tych sferach odbywa się poprzez doświadczanie sytuacji, w których w pełni przeżywa się znaczące spotkania z innymi ludźmi, konfrontację postaw, uczuć, poglądów, potrzeb i dążeń (Rylke i Klimowicz, 1983). Poprzez relacje człowiek rozwija świadomość dotyczącą uwarunkowań działania i zachowania drugiego człowieka, zaczyna go rozumieć, zwiększa umiejętność radzenia sobie w różnych okolicznościach społecznych, doświadcza wsparcia i wzajemności. Życie człowieka opiera się na relacjach, które są koniecznym warunkiem socjalizacji i rozwoju osobowego człowieka. Jakość relacji determinuje sposób bycia, myślenia, odczuwania, postrzegania siebie i innych, a także funkcjonowanie całej wspólnoty szkolnej. Można więc „postawić tezę, że od jakości wzajemnych relacji interpersonalnych, od dialogu, zależeć będzie efektywność pracy szkoły tak w zakresie dydaktycznym, jak i wychowawczym” (Śnieżyński, 2008, s. 5). Wydaje się zatem, że problematyka wzajemnych interakcji między uczniami, nauczycielami, dyrekcją i pracownikami szkoły, w odniesieniu do indywidualnych doświadczeń zawodowych, ma fundamentalne znaczenie i powinna być przedmiotem zarówno badań, jak i rzeczywistych działań. Zagadnienia te wiążą się z wychowawczym oddziaływaniem środowiska szkoły na uczniów i nauczycieli.

W niniejszym studium empirycznym czynnikami satysfakcji z pracy są relacje zawodowe z uczniami i współpracownikami oraz osiągnięcia osobiste badanych nauczycieli rozpatrywane w kontekście ich indywidualnych doświadczeń, określonych przez typ szkoły, staż pracy i awans zawodowy. Satysfakcja

z pracy nauczycieli jest zatem rozumiana jako subiektywne odczucie zadowolenia nauczyciela z wykonywanej pracy wynikające z utrzymywania dobrych relacji interpersonalnych z uczniami i współpracownikami oraz z osiągnięć zawodowych, a także z indywidualnych doświadczeń związanych z sytuacją zawodową, prowadzące do zaangażowania w wykonywaną pracę oraz rozwoju osobowego i zawodowego nauczyciela.

Teoretyczne i metodologiczne założenia badań osadzone są w paradygmacie humanistycznym. Praca składa się z ośmiu rozdziałów.

W pierwszym rozdziale przedstawiono zagadnienia związane z funkcjonowaniem zawodowym nauczyciela. Obejmują one treści odnoszące się do kwalifikacji nauczyciela w przepisach i uregulowaniach prawnych, dotyczące formalnych uprawnień do wykonywania zawodu oraz zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego. Omówiono tu zadania zawodowe nauczyciela, uwzględniając czynności realizowane w różnych sferach życia szkolnego. Przeprowadzono też analizę kompetencji zawodowych nauczyciela, uwzględniając zarówno kompetencje w zakresie wiedzy i umiejętności, jak i kompetencje dotyczące wymaganych postaw oraz zachowań nauczyciela. Rozdział zawiera też treści dotyczące kształtowania tożsamości nauczyciela. Kolejne podejmowane w rozdziale zagadnienia są związane z różnymi czynnikami występującymi w miejscu pracy, które mają istotne znaczenie dla funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Są tu omówione, na podstawie aktualnych raportów, warunki pracy nauczycieli dotyczące wynagradzania, czasu pracy, wyposażenia szkół i pracowni, możliwości doskonalenia zawodowego, klimatu szkoły, postrzegania i traktowania nauczyciela. Prezentowana jest również analiza obciążeń zawodowych nauczyciela związanych z wykonywaną pracą oraz ich konsekwencji. W rozdziale uwzględniono też zagadnienia dotyczące sukcesów zawodowych, efektywności i skuteczności pracy nauczycieli. Ostatnia część rozdziału zawiera rozważania dotyczące roli i znaczenia pracy nauczyciela.

W rozdziale drugim przedstawiono zagadnienia teoretyczne związane z problematyką satysfakcji z pracy. Rozdział zawiera analizę pojęcia satysfakcji z pracy na podstawie zaprezentowanych definicji, z uwzględnieniem jej różnych aspektów i czynników ją wywołujących oraz oddziaływania na człowieka, również w odniesieniu do funkcjonowania zawodowego nauczyciela. Zaprezentowano tu także wybrane teorie i koncepcje satysfakcji z pracy, ilustrujące złożoność tego zjawiska. Omówiono też czynniki sytuacyjne kształtujące satysfakcję związane z miejscem pracy oraz czynniki indywidualne, podmiotowe, oddziałujące na zadowolenie z pracy. Treści rozdziału obejmują również zagadnienia związane z humanistycznym wymiarem satysfakcji z pracy w odniesieniu do jakości życia zawodowego człowieka i jego funkcjonowania w sytuacjach społecznych. Podkreślono nadto interdyscyplinarny charakter

poszukiwań badawczych dotyczących satysfakcji z pracy, która jest przedmiotem badań nauk humanistycznych i społecznych. Humanistyczny wymiar pracy ludzkiej jest powiązany ze światem wartości, które decydują o wyborach i postępowaniu człowieka również w obszarze funkcjonowania zawodowego, dlatego też kwestie związane z wartościami znalazły się w tej części książki. W rozdziale dokonano analizy związku między satysfakcją z pracy a jakością życia człowieka, z uwzględnieniem jej oddziaływania na role zawodowe i rodzinne oraz różne aspekty pracy i życia prywatnego.

Rozdział trzeci zawiera rozważania dotyczące relacji między ludźmi i ich charakteru wychowawczego, niezbędne do wprowadzenia w problematykę badań przedstawionych w dalszej części książki. Obejmuje refleksję filozoficzną dotyczącą społecznej natury człowieka, interakcji z innymi i ich specyfiki, powiązanej z wzajemnym oddziaływaniem i kształtowaniem. Zawiera też analizę zagadnień dotyczących wywierania wpływu na innych oraz treści odnoszące się do podmiotowości człowieka w relacjach interpersonalnych. Rozdział obejmuje także rozważania dotyczące relacji interpersonalnych, odnoszące się do ich kształtującego wzajemnego oddziaływania w pracy nauczyciela. Zawiera też analizy wychowania rozumianego jako dialog między nauczycielem i uczniem. Nawiązywanie i utrzymywanie relacji interpersonalnych jest możliwe poprzez właściwe komunikowanie, dlatego w rozdziale znajdują się również treści dotyczące znaczenia i charakterystyki komunikacji interpersonalnej oraz sposobów porozumiewania się nauczyciela z uczniem w sytuacjach szkolnych. Rozdział prezentuje też zagadnienia dotyczące relacji interpersonalnych w szkole jako istotnego czynnika wspierającego pracę nauczyciela.

Czwarty rozdział stanowi kontynuację rozważań i analiz związanych z relacjami między ludźmi, odnosząc je do relacji w pracy i ich własności. Zawiera charakterystykę relacji zawodowych i ich atrybutów oraz prezentuje różne kategorie tych relacji. W rozdziale omówiono warunki prawidłowych relacji interpersonalnych w miejscu pracy z uwzględnieniem zagadnień związanych z kulturą pracy i kulturą organizacji, również w odniesieniu do pracy nauczyciela. Rozdział zawiera też treści dotyczące konfliktów w relacjach międzyludzkich, ich własności, przyczyn i skutków oraz sposobów radzenia sobie z konfliktem w relacji z innym człowiekiem. W rozdziale znajdują się również treści odnoszące się do funkcjonowania nauczyciela w relacjach szkolnych z uczniami i ich rodzicami, innymi nauczycielami i przełożonymi. Obejmują one charakterystykę uczniów na kolejnych etapach edukacyjnych, a także analizę środowiska nauczycieli, którzy tworzą specyficzną grupę zawodową, z określonymi cechami i zachowaniami. Rodzice są najważniejszymi partnerami nauczycieli w procesie wychowania uczniów, dlatego w rozdziale

umieszczono również treści dotyczące charakterystyki tych kontaktów. Ostatnią opisywaną w rozdziale grupą są dyrektorzy szkół, którzy mają decydujący wpływ na wszystko, co się w szkole dzieje. Organizują pracę, decydują o przydziale godzin i dodatkowych wynagrodzeniach, mogą wzmacniać lub deprecjonować określone zachowania, kształtując jakość życia szkolnego i wzajemnych relacji.

Kolejne rozdziały dotyczą metodologii prowadzonych badań, prezentacji wyników, analizy badań oraz wyprowadzonych wniosków.

Rozdział piąty przedstawia założenia badań stanowiące podstawę koncepcji badawczej i analizy wyników oraz doboru metod postępowania naukowego zmierzającego do zrealizowania celu badań. Zawiera podstawy antropologiczne i ontologiczne badań, w tym uzasadnienie wyboru przedmiotu materialnego badań, czyli satysfakcji z pracy nauczycieli, oraz przedmiotu formalnego, czyli relacji interpersonalnych oraz osiągnięć osobistych w aspekcie ich oddziaływania na satysfakcję z pracy. Przedstawione w dalszej części rozdziału treści dotyczące kontekstu epistemologicznego badań stanowią podstawę zastosowanych w pracy metod poznania. W rozdziale znajduje się też omówienie metod ilościowych, jakościowych i mieszanych, stanowiące wyjaśnienie podejścia metodologicznego zastosowanego w badaniach.

Rozdział szósty zawiera podstawy metodologiczne przeprowadzonych badań. Określono tu przedmiot i cel badań, a także zaprezentowano projekt badań własnych obejmujących połączenie metody ilościowej i jakościowej. W rozdziale wyjaśniono też, dlaczego połączenie obu metod stanowi bardziej efektywne rozwiązanie dotyczące dogłębnego poznania przedmiotu materialnego badań: satysfakcji z pracy nauczycieli, a także przedmiotu formalnego: relacji interpersonalnych oraz osiągnięć zawodowych jako czynników satysfakcji, niż zastosowanie wyłącznie badań jakościowych lub ilościowych. W dalszej kolejności przedstawiono założenia etapu badań ilościowych, w tym autorski model badań satysfakcji z pracy nauczycieli, model, według którego je przeprowadzono. Następna część rozdziału zawiera problemy znaczenia i zależności analizowanych czynników oraz hipotezy badawcze. Kolejna część rozdziału charakteryzuje grupę badawczą nauczycieli na etapie badań ilościowych. W następnej części rozdziału omówiono koncepcję badań jakościowych, które przeprowadzono w postaci wywiadów z nauczycielami. W tym miejscu przedstawiono też charakterystykę badanych nauczycieli na etapie badań jakościowych.

W rozdziale siódmym zaprezentowano dane empiryczne i rezultaty badań ilościowych w postaci tabel oraz analizy ilościowej i jakościowej otrzymanych wyników. Czynniki satysfakcji są rozpatrywane w trzech obszarach: pracy z uczniami, relacji ze współpracownikami oraz osiągnięć osobistych, w odniesieniu do indywidualnych doświadczeń nauczycieli związanych

z sytuacją zawodową (według przyjętego modelu badawczego). W analizie uwzględniono doświadczenia indywidualne nauczycieli, w tym: typ szkoły, staż pracy i stopień awansu zawodowego. Przeprowadzona analiza pozwoliła na określenie znaczenia czynników satysfakcji i związków między nimi. Podsumowanie rozdziału zawiera weryfikację postawionych hipotez badawczych.

Kolejny, ósmy rozdział prezentuje wyniki badań jakościowych w postaci wypowiedzi badanych nauczycieli, a także schematów zawierających dane uzyskane z wywiadów, odnoszące się do rozumienia pojęcia satysfakcji z pracy nauczycieli, sytuacji szkolnych sprawiających satysfakcję z pracy, relacji interpersonalnych w szkole jako czynnika satysfakcji z pracy, zalet i wad pracy nauczyciela oraz czynników motywujących do pracy.

Końcowe konkluzje z obu etapów badań zaprezentowano we wnioskach. Podsumowaniem pracy jest zakończenie, zawierające refleksje dotyczące przeprowadzonych badań, ich znaczenia, ograniczeń, możliwości wykorzystania i rozwijania oraz zasadności zastosowanych metod badawczych.

Publikacja jest adresowana do naukowców, pedagogów i nauczycieli zainteresowanych zagadnieniami relacji interpersonalnych i ich oddziaływaniem na satysfakcję z wykonywanej pracy, a także nawiązywania i rozwijania więzi z ludźmi tworzącymi szkolną wspólnotę. Stanowi próbę wyjścia naprzeciw niektórym problemom dzisiejszej szkoły, przede wszystkim niewystarczającemu eksponowaniu kwestii wychowawczych. Dyrektorzy i nauczyciele są rozliczani przede wszystkim z efektów nauczania, stąd sprawy wychowawcze często są ignorowane albo istnieją tylko „na papierze”, w odpowiednich dokumentach. Wydaje się więc, że zbyt mało uwagi poświęca się realnym działaniom wychowawczym oraz właściwym relacjom interpersonalnym, które stanowią podstawowy czynnik sprzyjający integralnemu rozwojowi człowieka i efektywnemu funkcjonowaniu zawodowemu. Tworzenie relacji z innymi ułatwia przystosowanie do zmieniających się warunków otoczenia, umożliwia pełnienie funkcji społecznych i zawodowych oraz stanowi antidotum na samotność, która jest ogromnym problemem ludzi w różnym wieku. Jest to więc, jak się wydaje, kluczowe zagadnienie, które można odnieść do wielu obszarów badań naukowych, m.in. humanizacji pracy, rozwoju człowieka w relacjach z innymi, zagrożeń psychospołecznych, funkcjonowania człowieka w życiu osobistym i zawodowym, realizowania człowieczeństwa, a także etycznego postępowania.

Publikacja może być zatem wykorzystana przez wszystkich zainteresowanych problemami humanistycznego wymiaru pracy człowieka i humanizacji pracy, a w szczególności kwestiami relacji interpersonalnych i ich znaczenia przy odczuwaniu satysfakcji z pracy przez nauczycieli. Wiedza z zakresu podejmowanej problematyki jest szczególnie ważna dla pedagogów ze względu

na specyfikę ich zawodu. Satysfakcja z pracy i jej czynniki, a także relacje międzyludzkie i ich wychowawczy charakter są pasjonującym przedmiotem poznania teoretyczno-empirycznego, którego badanie jest zarówno wyzwaniem, jak i interesującym doświadczeniem. Pragnę zatem zachęcić Czytelników do własnych refleksji i poszukiwań badawczych związanych z prezentowanymi w książce zagadnieniami.

Funkcjonowanie zawodowe nauczyciela

Nauczyciel przygotowuje kolejne pokolenia do funkcjonowania w życiu zawodowym i społecznym. Jego rola i praca są, jak się wydaje, wciąż niedoceniane. Oczekiwania wobec nauczycieli są ogromne, nieustannie są oni poddawani krytyce i ocenie. Z jednej strony pojawia się wiele negatywnych opinii o tej grupie zawodowej, dotyczących np. zbyt krótkiego czasu pracy i relatywnie wysokich zarobków, albo obwinia się ich o wszelkie niepowodzenia szkolne. Z drugiej strony jest to wciąż zawód prestiżowy, cieszący się dużym uznaniem społecznym (Cybulska, 2013). Ambiwalencja widoczna w opiniach dotyczących nauczycieli jest rezultatem postrzegania tego zawodu, który wymaga długiej i ustawicznej edukacji, specjalizacji, podejmowania odpowiedzialności za bezpieczeństwo i rozwój innych osób, ale też bierze się ze skłonności do zrzucania na nauczycieli winy za nieodpowiednie zachowanie czy wyniki nauczania uczniów albo z obserwacji niewłaściwego postępowania niektórych nauczycieli, co może się zdarzyć, ale jest raczej wyjątkiem niż regułą.

Istotnym zagadnieniem dotyczącym pracy nauczycieli są jej aspekty aksjologiczne, związane z celami kształcenia, a także ze sposobem postępowania nauczyciela, dlatego rozpatrując funkcjonowanie w tym zawodzie, należy również zwrócić uwagę na problematykę wartości (Dróźka, 2016; Kostkiewicz, 2008; Olbrycht, 2008; Ostrowska, 2002; Denek, 1998). Profesjonalizm nauczycieli, który przejawia się w działaniach, postawach i zachowaniach w konkretnych sytuacjach, jest problemem złożonym, dlatego warto również poznać wymagania dotyczące wykonywania tego zawodu.

1. Rola i znaczenie pracy nauczyciela

Nauczyciel wykonuje pracę, z którą wiążą się ogromne oczekiwania społeczne. Nie są one bezpodstawne, ponieważ jest on w dużej mierze odpowiedzialny nie tylko za kształcenie, ale także za wychowywanie młodych ludzi. Powszechne jest przekonanie, że standard powinny stanowić kadry nauczycielskie „o najwyższych kwalifikacjach, szerokich horyzontach intelektualnych, głębokiej wiedzy o charakterze interdyscyplinarnym, wysokiej motywacji do prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych o najwyższej jakości i ustawicznego samokształcenia” (Denek, 2012, s. 133). Odgrywanie tej roli wiąże się ze sposobem, w jaki nauczyciel spełnia i realizuje oczekiwania społeczne wobec swojego zawodu. Rola nauczyciela jest określona przez spodziewany i pożądany zestaw zachowań i reakcji w sytuacjach związanych z wykonywaniem pracy, jest wyznaczona przez respektowanie „kanonu oczekiwań społecznych” (Kwiatkowska, 2008, s. 38) i wypełnianie zobowiązań wobec innych. Wymusza to postrzeganie wszystkich nauczycieli przez pryzmat jakiegoś stanu uśrednionego, podczas gdy każdy nauczyciel jest inny, jednak bez wątplenia tę grupę zawodową łączy misja kształcenia i wychowania podopiecznych (Śliwerski, 2010).

Oczekiwania dotyczące przemian funkcji i zadań nauczycielskich dotyczą najczęściej: indywidualizacji i personalizacji nauczania; przechodzenia od postawy pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy; zastępowania postawy dominacji postawą empatii i dialogu, otwierania się na ludzi i ich potrzeby oraz zmiany społeczne i edukacyjne (Banach, 2005). Stawanie się nauczyciela prawdziwym podmiotem własnej pracy „związane jest z jego uczestnictwem w poznaniu, krytycznym osądzie oraz odpowiedzialnym, odważnym zmienianiu elementów przestrzeni edukacyjnej” (Nowosad, 2010b, s. 130). Nauczyciel najlepiej zna szkołę, dlatego jego zaangażowanie w tworzenie rzeczywistości edukacyjnej jest nieocenione. Powinien być: podmiotowym pedagogiem-wychowawcą, dobrym zawodowym specjalistą i mądrym doradcą swoich podopiecznych – od przedszkola do studiów podyplomowych (Banach, 2009) – oraz kreatorem zmian dotyczących planowania, realizacji i doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Dynamiczne przemiany społeczne, technologiczne, gospodarcze i kulturowe powodują, że rosną i ulegają modyfikacji wymagania dotyczące wykonywania zawodu nauczyciela ze strony uczniów, rodziców, współpracowników, dyrekcji i władz oświatowych. Każda z tych grup jest zainteresowana realizacją własnych celów i osiągnięciem korzyści dla siebie, a nauczyciel musi się odnaleźć w gąszczu tych oczekiwań, tak by nie podporządkować się wyłącznie

jednej opcji. Uzyskanie konsensusu wymaga wypracowania dobrych relacji ze wszystkimi partnerami, nie jest to jednak łatwe, ponieważ z reguły spełnienie wszystkich wymagań jest niemożliwe. Roszczenia wobec nauczycieli sprawiają, że są oni w pewnym sensie traktowani instrumentalnie, z perspektywy określonych interesów, bez uwzględniania ich złożonej sytuacji zawodowej oraz potrzeb pozostałych uczestników systemu edukacji.

Jednym z największych zagrożeń jest „niebezpieczeństwo podporządkowania zawodowej roli nauczyciela doraźnym, partykularnym interesom grup sprawujących władzę” (Michalak, 2010, s. 114). Rola nauczyciela z punktu widzenia władz oświatowych sprowadza się do realizowania celów prowadzonej polityki edukacyjnej (Kwieciński, 2000), poprawienia efektywności ekonomicznej systemu kształcenia i osiągania wysokich wyników nauczania. Nauczyciele są zobowiązani pracować w systemie zorganizowanym przez władze, nie mają też realnego wpływu na różne pomysły powstające w ministerstwie ani na tryb ich wprowadzania do edukacji. W tym zakresie autonomia nauczycieli jest ograniczona, ponadto taka sytuacja powoduje, że realizacja tego, co wymyślą urzędnicy, spoczywa na nauczycielach. W związku z tym nauczyciele często są obwiniani np. za złe wyniki matur, niedostosowanie szkolnych warunków do nauczania, niewłaściwy system kształcenia czy inne nieprawidłowe sytuacje i zdarzenia, z pominięciem rzetelnej analizy czynników sprawczych. Nauczyciele są tymi, na których skupia się niezadowolenie społeczne, jeśli tylko pojawią się jakieś problemy. Brakuje refleksji uwzględniającej rozległy kontekst stawianych zarzutów, co mogłoby doprowadzić do rozpoznania przyczyn i wprowadzenia koniecznych zmian.

W zakresie wspomagania rozwoju dzieci i młodzieży najbliższa współpraca odbywa się między rodzicami i nauczycielami, przy czym warunkiem dobrej współpracy jest rozpoznanie wzajemnych oczekiwań (Nowosad, 2010a). Rodzice oczekują, że nauczyciel będzie osobą wspierającą ich wysiłki wychowawcze i uzupełni proces wychowania o te elementy, których dziecko nie otrzyma w domu. Postrzegają nauczyciela jako osobę, która zapewni dziecku poczucie bezpieczeństwa i opiekę podczas pobytu w szkole oraz prawidłową realizację procesu uczenia się i nauczania. W tej relacji nauczyciel odgrywa rolę pomocnika rodziców w procesie wychowania dziecka, współpracuje z nimi, aby w optymalny sposób wspierać integralny rozwój dziecka. Jego rola jest podrzędna wobec roli rodziców, którzy decydują o sposobie wychowania, wpajanych wartościach i przekonaniach. Rodzice spodziewają się też, że nauczyciel, jako wykształcony specjalista, będzie umiał zaradzić wielu problemom wychowawczym, udzielać porad i pomocy w sytuacjach konfliktowych oraz sprawić, że dziecko zdobędzie wiedzę i umiejętności z przedmiotu, którego naucza.

Uczniowie są bezpośrednimi i najważniejszymi partnerami nauczycieli w procesie uczenia się i nauczania. Nauczyciel jest jedną z najbardziej znaczących osób w życiu dziecka, odgrywa więc rolę autorytetu, czyli kogoś, kto wie lepiej, jest przewodnikiem i można mu ufać. Postrzeganie nauczyciela jako autorytetu jest bardzo ważne, ponieważ dziecko zyskuje poczucie stabilności i bezpieczeństwa oraz przekonanie, że jest ktoś, na kim można polegać, do kogo można się zwrócić z pytaniami, kto jest przewidywalny. Autorytet nauczyciela jest w pewnym zakresie gwarantowany, formalnie nadany przez respektowanie zasad panujących w szkole. Tymczasem autorytet nieformalny, związany z niewymuszonym szacunkiem uczniów, podziwem, utożsamianiem się, chęcią naśladowania, nauczyciel zdobywa poprzez nieustanną pracę nad sobą i swoim postępowaniem, dzięki posiadanej wiedzy i umiejętnościom, kwalifikacjom moralnym, mądrości życiowej, życzliwości i stabilności emocjonalnej oraz autentyczności. W ten sposób nauczyciel odgrywa rolę kreatora postaw życiowych uczniów, wpływając na ich akceptację lub dezaprobatę określonych wartości, wyznaczanie celów i zadań oraz sposobów ich realizacji.

Dla współpracowników nauczyciel jest nieocenionym źródłem wsparcia. Omawianie trudnych sytuacji szkolnych, wspólne rozmowy i dyskusje sprawiają, że nauczyciele uczą się wzajemnie od siebie, poszukując najlepszych rozwiązań. W relacjach interpersonalnych stanowią dla siebie wzajemnie punkt odniesienia, co umożliwia doświadczonym nauczycielom dzielenie się swoimi umiejętnościami, dawanie rad i wskazówek młodszym kolegom, a nauczyciele starsi mogą korzystać z pomysłów tych, którzy są na początku swojej drogi zawodowej. Jest to jeden z istotnych warunków rzeczywistego rozwoju zawodowego. Odgrywanie roli pomocowej i wspierającej wobec siebie wzajemnie jest bardzo ważne, ponieważ nauczyciele pracują w środowisku, w którym często pojawiają się problemy. W sytuacjach występowania różnego rodzaju konfliktów nauczyciel ma poczucie, że nie jest sam i może liczyć na pomoc innych oraz że jest potrzebny. Umacniają się w ten sposób więzy wzajemnej solidarności, lojalności i zaufania, co sprawia, że rozwija się identyfikacja z danym środowiskiem szkolnym.

Dla dyrekcji nauczyciel jest podwładnym, wykonawcą poleceń oraz realizatorem zamierzeń i pomysłów przełożonego. Powinien być profesjonalistą i gwarantować prawidłowy przebieg procesu nauczania i wychowania. Z punktu widzenia dyrektora najlepiej jest, jeśli nauczyciel nie przejawia żadnych zachowań, które mogłyby sprawiać jakiegokolwiek kłopoty, a w sytuacjach trudnych potrafi sobie poradzić bez interwencji i zaangażowania dyrektora. W czasach, kiedy zdobycie i utrzymanie pracy jest prawdziwym wyzwaniem, może to prowadzić do przejawiania nadmiernej uległości i całkowitego podporządkowania się przełożonemu, co prowadzi do koniunkturalizmu, bierności

i braku inicjatywy nauczyciela z obawy przed narażeniem się dyrektorowi. Rola posłusznego pracownika nie zawsze oznacza brak aktywności nauczyciela, jednakże takie przypuszczenia nie są całkiem bezzasadne.

W procesie kształcenia nauczyciele odgrywają role fachowców, menedżerów, inspiratorów i integratorów (Denek, 2012). Nauczyciel jest specjalistą w zakresie doboru treści merytorycznych odnoszonych do założonych i realizowanych celów nauczania. Potrafi określić, jakie umiejętności indywidualne, społeczne, ekonomiczne, artystyczne i techniczne powinni zdobyć uczniowie. Rola menedżera to bycie liderem procesu edukacyjnego, który potrafi: „zoperacjonalizować cele nauczania-uczenia się, żeby uczniowie mogli nie tylko zrozumieć istotę tematu lekcji, lecz także skoncentrować się na zawartych w nim problemach i je zapamiętać, ułożyć treści dydaktyczne w spójną, logiczną całość, zorganizować optymalny dla uczniów kontekst przestrzenny i czasowy procesu edukacyjnego; wytworzyć klimat efektywnej pracy, zachowując właściwe proporcje między nauką i odpoczynkiem, tworzyć pozytywne nastawienie do nauki; stworzyć wspólną strategię nauczania i uczenia się, zastosować ją w różnych formach i metodach dydaktycznych, sprawnie komunikować się” (Denek, 2012, s. 62). Nauczyciel, jako inspirator, umacnia motywację uczniów do nauki, wnosi entuzjazm, pobudza aktywność uczniów, wspiera odkrywanie i rozwój ich potencjału. Rola integracyjna nauczyciela polega na tym, że potrafi osiągnąć porozumienie uczniów w istotnych kwestiach dotyczących nauczania i uczenia się oraz wzajemnych relacji.

Rola nauczyciela jest związana z jego pozycją zawodową i wyraża stanowiska, opinie i poglądy dotyczące jego oczekiwanych i pożądaných zachowań. Dla nauczyciela odgrywanie każdej z prezentowanych wcześniej ról pomaga w kształtowaniu i rozwoju własnego profesjonalizmu. Adaptacja do roli zawodowej wymaga podjęcia wielu działań. Sam wybór zawodu wiąże się z ukończeniem określonych studiów, następnie z rozpoczęciem pracy w szkole i poznaniem oczekiwań, które są kierowane wobec nauczyciela, czyli reguł i norm postępowania oraz zasad zachowania. W ten sposób nauczyciel przygotowuje się do odgrywania roli zawodowej, a z upływem czasu coraz bardziej wrasta w tę rolę i identyfikuje się z zawodem. Łączy się to z intensywnym rozwojem zawodowym, zdobywaniem wiedzy i umiejętności, sprawności i nawyków, z kształtowaniem i utrwalaniem poglądów, przekonań i zasad postępowania. Nauczyciel dostosowuje się do warunków szkolnych, zakresu swobody oraz różnorodnych ograniczeń, budując sobie określoną pozycję w szkolnej wspólnocie, która wyznacza nauczycielowi role wynikające z pewnych norm i oczekiwań wobec jego postępowania. Akceptacja własnej roli zawodowej, reguł i ich uzasadnień prowadzi do poczucia harmonii z rzeczywistością i jest dla nauczyciela źródłem satysfakcji (Kwiatkowska, 2005).

Jednym z warunków dobrego pełnienia funkcji zawodowych jest osiągnięcie własnej, indywidualnej tożsamości zawodowej, a także ciągłe dokonywanie nad nią refleksji. Treścią takiej refleksji jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o istotę zawodu nauczyciela w dzisiejszym świecie, zastanawianie się nad sensem zasad i regulacji związanych z wykonywaniem tego zawodu, nad zadaniami i obowiązkami zawodowymi wobec uczniów, rodziców, innych nauczycieli, dyrekcji, miejsca pracy i środowiska lokalnego. Efektem refleksji nad własną rolą zawodową jest możliwość poprawy lub zmiany metod postępowania i sposobu myślenia, a w konsekwencji intensyfikacja rozwoju osobistego i zawodowego.

W zawodach nauczycielskich występuje bardzo wysoki stopień zróżnicowania ze względu na nauczany przedmiot, typ szkoły lub etap edukacyjny. Dynamiczne przemiany rzeczywistości powodują modyfikacje wymagań i postrzegania roli nauczycieli, dlatego są oni niejako przymuszani do dostosowania się do tych oczekiwań i nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji. Stąd ta grupa zawodowa bardzo licznie bierze udział w różnych formach doskonalenia: konferencjach, kursach, warsztatach, studiach podyplomowych, co prowadzi do profesjonalnych działań edukacyjnych.

Funkcjonowanie zawodowe nauczyciela jest uwarunkowane czynnikami:

- zewnętrznymi, związanymi z wymaganiami kwalifikacyjnymi wobec nauczycieli; z organizacją systemu edukacji; zadaniami i obowiązkami zawodowymi; warunkami panującymi w miejscu pracy; społecznymi oczekiwaniami wobec zawodu;
- wewnętrznymi, związanymi z posiadanymi kompetencjami; przejawianymi wartościami i postawami; dążeniem do rozwijania wiedzy i umiejętności; z zaangażowaniem; sposobem wykorzystania swoich własnych predyspozycji i możliwości w odniesieniu do bieżących wymagań i okoliczności.

Nauczyciel, mimo pozorów stałości i stabilności, działa w niepowtarzalnych sytuacjach edukacyjnych, dlatego nie może się poddać rutynie, ale musi być ciągle otwarty na nowe zdarzenia i ludzi, z którymi ma do czynienia.

2. Wartości jako podstawa działalności zawodowej pedagoga

W czasach dynamicznych zmian kulturowych, ekonomicznych, społecznych oraz niepewnej sytuacji na rynku pracy człowiek ma prawo czuć się zagubiony (Gerlach, 2012). W tej sytuacji przyjęty system wartości odgrywa

istotną rolę, przede wszystkim chroni przed popadnięciem w chaos (Kostkiewicz, 2008). System wartości jest „utrwaloną organizacją przekonań dotyczących preferowanych sposobów postępowania oraz ostatecznych celów egzystencjalnych, uporządkowanych według względnej ważności” (Rokeach, 1973, s. 5). W związku z tym można uznać, że wartości, które implikują działania, służą osiągnięciu celów najważniejszych. Wartości ostateczne odnoszą się do pytań dotyczących tego, kim ma zostać człowiek i co jest dla niego najważniejsze, a drogę do celu wyznaczają wartości instrumentalne, określające sposoby działań. System wartości umożliwia identyfikację celów, dążeń, aspiracji i sposobów ich osiągnięcia, a także określa sferę relacji interpersonalnych – nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów oraz postępowanie wobec ludzi. Można to odnieść również do pracy, która stanowi istotny obszar aktywności życiowej i odczuwanej satysfakcji zawodowej. Jeśli obowiązki zawodowe łączą się z możliwością realizacji ważnych dla człowieka wartości, to można przypuszczać, że będzie zadowolony z pracy, którą wykonuje.

Funkcjonowanie zawodowe wyznacza realizowaną karierę w postaci przebiegu życia zawodowego, tzn. podejmowanych prac, zawodów, okresów bez pracy, funkcji, stanowisk i ról zawodowych. W ten sposób można opisać karierę każdego człowieka, która jest unikatową sekwencją „zawodów i stanowisk, wartości oraz ról odgrywanych przez jednostkę w ciągu jej życia, kształtowaną w okresie poprzedzającym pracę zawodową i wpływającą na okres późniejszy” (Miś, 2007, s. 23-24). Stąd wynika, że każdy realizuje karierę, nawet jeśli sobie tego nie uświadamia, kariera bowiem nie zakłada sukcesu lub jego braku, ale pozwala określić pewne fakty z życia człowieka i ich konsekwencje, ponadto każdy człowiek realizuje niepowtarzalną, indywidualną karierę (Cybal-Michalska, 2013). Realizacja kariery przejawia się w nabywaniu wiedzy i umiejętności, poszerzeniu kompetencji poprzez aktywną postawę wobec własnego rozwoju i przyjęcie odpowiedzialności za swoje postępowanie, co może prowadzić do osiągnięcia sukcesów zawodowych i materialnych czy wysokiej pozycji społecznej, ale przede wszystkim łączy się z poszukiwaniem możliwości przeżywania swojego życia lepiej, dążeniem do wykorzystywania własnego potencjału i doświadczaniem swej podmiotowości.

Naczelną wartością związaną z życiem i postępowaniem człowieka jest podmiotowość, która jest nieodłącznym atrybutem człowieczeństwa, ale też równocześnie stanowi zadanie (Kubiak-Szyborska, 2002). Oznacza to, że każdy człowiek posiada pewien poziom podmiotowości, który zwiększa się przez własne świadome działania. Podmiotowość należy rozumieć jako podmiotowość funkcjonalną, przechodzenie od „możności do aktu” (Nowak, 2010, s. 176), co oznacza wykorzystywanie własnych możliwości w codziennym życiu i realny rozwój. Podmiotowość jest koniecznym warunkiem rozwoju człowie-

ka, dlatego kariera oparta na podmiotowości oznacza nieustanne poszukiwanie rozwiązań, nadzieję na poprawę sytuacji, niepoddawanie się trudnościom, brak zgody na niewłaściwe traktowanie. W czasach zainteresowania swoimi sprawami, dążenia do skuteczności i samorealizacji, zagrożenia dotyczącego zredukowania człowieka do roli przedmiotu, istotne jest znalezienie drogi, która umożliwi wartościowe życie indywidualne i społeczne, na której człowiek się nie zagubi i nie pozwoli na traktowanie własnej osoby jak elementu jakiegoś systemu. Wobec tego należy przyjąć, że kluczową wartością związaną z funkcjonowaniem zawodowym jest poczucie podmiotowości realizującego ją człowieka, ponieważ umożliwia odkrycie wartości, które wyznaczają cele i sposób działania, a także daje odwagę do wykorzystania odpowiednich środków i strategii postępowania. Konsekwencją jest urzeczywistnianie wartości w różnych sytuacjach życiowych, co prowadzi do autentycznego rozwoju człowieczeństwa. Stąd wynika, że realizacja kariery i wykonywanie pracy może służyć kształtowaniu człowieczeństwa.

Człowiek, który jest podmiotem własnego życia, „ma wpływ na treść, formę i przebieg zdarzeń, w których uczestniczy, działa zgodnie z własną wolą i nastawieniem na zmianę siebie i świata społecznego, przyrodniczego i technicznego” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 112). Jest on kreatorem swojego rozwoju poprzez uaktywnienie i wykorzystanie własnego potencjału oraz odkrycie i realizowanie wartości, co prowadzi do wartościowego sposobu życia. Życie oparte na wartościach oznacza postępowanie według zasad, kontrolowanie swojej aktywności, wiarę w swoje możliwości, podejmowanie wysiłku, nastawienie na rozwój, dlatego podejmując kwestię funkcjonowania zawodowego, nie można ignorować zagadnień aksjologicznych. Realizowanie wartości pomaga ludziom wyrwać się z przeciętności, pozostać otwartym na wyzwania świata, zmieniać siebie samego i swoje otoczenie, realizować aspiracje i zobowiązania w aspekcie indywidualnym i społecznym. Wartości decydują nie tylko o życiu jednostki, ale także określają „linie postępowania i strategie, które budują życie w społeczeństwie [...]. Nie można oddzielić od siebie wartości osobistych i wartości społecznych” (Jan Paweł II, 1991, s. 144). Człowiek realizujący karierę konstruuje swoją biografię życiową, która „jest zawsze nierozzerwalnie związana z niepowtarzalnym, interakcyjnym doświadczaniem rzeczywistości” (Piorunek, 2009, s. 12). Człowiek jest istotą społeczną i współlistnieje z innymi ludźmi, dlatego jego wybory dotyczące własnego życia mają również charakter społeczny.

Podmiotowość jest zawsze jednostkowa i osobista, daje więc możliwość realizowania unikalnego rozwoju zawodowego, niepodobnego do innych, ponieważ każdy człowiek ma własne preferencje i kompetencje oraz indywidualny sposób reagowania i postępowania. Równocześnie podmiotowa aktywność

jednostki zawsze wywiera wpływ na otoczenie przez kształtowanie relacji z innymi, podejmowanie wyzwań i dążenie do osiągnięcia celów, co prowadzi do zmian i przeobrażeń rzeczywistości. W ten sposób podmiotowość człowieka jest powiązana zarówno z aktywnością indywidualną, jak i zbiorową.

Podmiotowość nierozzerwalnie łączy się z wolnością w podejmowaniu decyzji i działań oraz z odpowiedzialnością. Wolność dotyczy czynów świadomych i intencjonalnych, opartych na wartościach, ponieważ bez nich przestaje cokolwiek znaczyć. Nie oznacza możliwości postępowania według własnego uznania bez żadnych granic, ponieważ byłoby to ograniczenie lub wykluczenie wolności innych osób. Autentyczna wolność to wolność odpowiedzialna na gruncie aksjologicznym, dlatego „trudno jest mówić o wolności u ludzi pozbawionych poczucia odpowiedzialności za własne decyzje i ich konsekwencje” (Szabała, 1997, s. 18), gdyż „źródłem optymalnej aktywności człowieka jest wolne, odpowiedzialne, mądre i samodzielne własne postępowanie zorientowane na świadomie wybrane, zaakceptowane i realizowane wartości” (Denek, 1998, s. 35).

Wolne decyzje dotyczące realizowania własnego rozwoju zawodowego podejmowane są na gruncie i w kontekście wartości, ponieważ „miarą wolności jest poczucie odpowiedzialności, a miarą odpowiedzialności winny być wartości. To właśnie wartości są drogowskazami naszego zachowania, to według nich oceniamy sytuacje, tj. konkretne zachowania jednostek i grup społecznych. Wartości są nieodłącznym składnikiem indywidualnego i społecznego procesu decyzyjnego. Zachowanie decyzyjne jest nie do pomyślenia bez wartościującego wyboru. Wartości bezpośrednio wpływają na zachowanie jednostki, szczególnie te, o których mówimy wartości moralne, ze swym dychotomicznym podziałem na «dobro» i «zło»” (Szabała, 1997, s. 21).

Urzeczywistnianie wolności zachodzi przez odpowiedzialne działanie. Odpowiedzialność odnosi się do dokonywanych wyborów, przyjmowania przewidywalnych i nieprzewidywalnych konsekwencji, a przede wszystkim do wybierania wartości. Zaprzeczeniem wolności jest ucieczka w determinizm, czyli zrzucanie odpowiedzialności na zewnętrzne okoliczności, na które mamy niewielki wpływ.

Realizacja kariery powinna się opierać przede wszystkim na wartościach moralnych, które mają priorytet „nad wszystkimi pozostałymi systemami wartości, tj. poznawczymi, estetycznymi i witalnymi” (Szabała, 1997, s. 23). Funkcjonowanie zawodowe zawsze powiązane jest z wartościami ze wszystkich wymienionych systemów, co nie zmienia faktu prymatu wartości moralnych, które decydują o wszelkich wyborach i sposobach postępowania.

Wartościami można nazwać to wszystko, co stanowi „cel wynikający z potrzeb, dążeń i aspiracji człowieka, co jest przedmiotem jego pożądaniami.

Wartości stanowią [...] bodziec do działania głównie dlatego, że ludzie chcą je uzyskać. Stają się podstawą norm i wzbudzają emocje. Wywołują i selekcionują sposoby zachowania. Ludzie wiedzą, co chcieliby osiągnąć, marzą o tym, co ma dla nich jakąś wartość” (Karney, 2004, s. 47). Określenie wartości związanych z karierą jest możliwe po znalezieniu odpowiedzi na pytania: Dlaczego ludzie realizują karierę? W jaki sposób realizują swoją karierę? Jakie wartości wiążą się z realizacją kariery? Prawdopodobnie wiele osób łączy karierę zawodową ze zdobywaniem środków materialnych (Wołk, 2013), które są podstawą realizacji kolejnych wartości. Przede wszystkim służą do zaspokojenia potrzeb związanych z codzienną egzystencją, co ma znaczenie dla zakładania i stabilnego funkcjonowania rodziny, której szczęście jest dla wielu osób wartością najważniejszą (Boguszewski, 2013). Środki finansowe umożliwiają zdobywanie wiedzy, umiejętności, wykształcenia, rozwijanie zainteresowań, podróże, zaopiekowanie się zdrowiem, dbałość o zdrowie, pomaganie innym.

Kariera zawodowa może służyć urzeczywistnianiu swoich możliwości, które gdzie indziej nie mogłyby być wykorzystane, zapewnia samorealizację, rozwój kompetencji, dochodzenie do mistrzostwa i doskonałości w pracy, realizację pasji, jaką może być praca. Zwiększa poczucie własnej wartości, zadowolenia, dumy, przekonanie o własnej skuteczności, poczucie kontroli nad swoim życiem, kształtuje wytrwałość i odpowiedzialność oraz umożliwia nawiązywanie kontaktów i przyjaźni (Michalak, 2007), wymiany informacji, odnoszenie sukcesów, poczucie bycia potrzebnym. Wymienione wartości i sposób ich urzeczywistniania pokazują, kim jest człowiek realizujący karierę, jakie są jego kwalifikacje społeczno-moralne (Kaczor, 2005). Kariera oparta na realizowaniu podmiotowości ma głęboki sens, ponieważ wprowadza człowieka na drogę refleksyjnego i świadomego kreowania swojej przyszłości.

Humanistyczny wymiar pracy człowieka jest powiązany ze światem wartości. Praca prowadzi do uzyskiwania wartości i ich pomnażania, ułatwia korzystanie z wartości, obcowanie z nimi (Nowacki, 2008), „[...] wartością staje się dla człowieka to, co jest potrzebne do jego życia, komfortu fizycznego i psychicznego, rozwoju aktywności, poczucia bycia potrzebnym i szczęśliwym. Jest to również wszystko to, co określa tożsamość ludzka i miejsce w otaczającym świecie” (Karney, 2004, s. 47). W związku z realizacją kariery można wyróżnić następujące wartości: korzyści finansowe, dające możliwość rozwoju i zaspokojenia potrzeb oraz wykorzystania własnego potencjału; możliwość pracy w określonych zawodach i na określonych stanowiskach; prowadzenie preferowanego stylu życia; możliwość rozwoju osobistego, realizacji zainteresowań, podejmowania działań, osiągnięcia sukcesów, kształtowania kompetencji osobistych, zawodowych i społecznych; nawiązywanie i rozwijanie relacji z innymi; możliwość pracy dla innych oraz dbałość o dobro wspólne. Prezentowany

wybór wartości jest umowny, stanowi jednak pewne uzasadnienie założenia dotyczącego rozumienia kariery jako procesu realizowania wartości.

Praca zawodowa jest wartością, jeśli służy rozwojowi i generowaniu kolejnych wartości (Furmanek, 2013; Bera, 2008; Wiatrowski, 2000; Wilsz, 2009). Warunkiem rozwoju jest przyjęcie i dążenie do wartości zgodnych z naturą i godnością człowieka, a nie wartości pozornych, dających złudę szczęśliwego życia, często osiąganym drogą „na skróty” i w rezultacie prowadzących do krzywdy i bolesnych konsekwencji. Przykładem może być bezwzględne dążenie do zdobycia nadmiernych środków materialnych, co może skutkować zjawiskiem pracoholizmu, brakiem czasu dla rodziny i życia prywatnego, utratą zdrowia. Dobra materialne, środki techniczne, pożywienie, pieniądze stanowią podstawę bytu i egzystencji człowieka. Dają poczucie bezpieczeństwa i stabilności, a także stwarzają człowiekowi możliwość kreowania i przeżywania tego, co stanowi duchowy wymiar ludzkiego życia. Wartości materialne są jedynie środkiem, który umożliwia przeżywanie istoty człowieczeństwa. Stanowią zaledwie otoczkę życia, określają człowieka w kategoriach posiadania, nie są tym, co stanowi istotę i sens ludzkiego życia. Praca może być też traktowana jako środek do zdobycia wyższej pozycji, sławy czy popularności, czyli kariery rozumianej w kategoriach zysków i sukcesów. Jeśli ktoś uzna je za wartości ważne, będzie dążył do ich osiągnięcia. Zamiary dotyczące zdobycia środków materialnych czy cenionych pozycji społecznych nie są niczym negatywnym, jeśli realizowane są poprzez uczciwą, rzetelną pracę, wytrwałość w pokonywaniu trudności i moralne postępowanie.

Praca nie tylko zapewnia środki niezbędne do codziennego życia, ale także prowadzi do postępu, rozwoju cywilizacji i kultury (Jan Paweł II, 1986). Człowiek ze swej natury dąży do odkrywania i przeżywania prawdy, dobra i piękna, tworzy świat kultury, w którym te wartości się ukazują. Wartości kreują osobowość jednostki, a także wyznaczają postawy i zasady ustalające sposób postępowania, stawiając człowieka w obliczu wyborów i dylematów, stwarzając tym samym możliwość określenia się człowieka jako osoby.

Praca zawodowa jest jedną z najczęściej wskazywanych wartości (Czapiński, 2014), oprócz szczęścia rodzinnego, zachowania dobrego zdrowia i uczciwego życia (Boguszewski, 2013). Posiadanie udanej rodziny jest wartością najbardziej cenioną i ta tendencja utrzymuje się od lat. Rodzina odgrywa ważną rolę w realizacji kariery – jest niezastąpionym źródłem wsparcia, szczególnie w trudnych okolicznościach związanych z wykonywaniem pracy lub w sytuacji bezrobocia. Rodzina stanowi też siłę sprawczą dążenia do osiągnięć zawodowych i zapewnienia środków materialnych na jej utrzymanie. Z drugiej strony uwarunkowania rodzinne mogą stanowić poważną barierę w realizacji kariery, przede wszystkim związaną z ograniczeniem mobilności i zmianą

miejsca zamieszkania, czasem z niemożnością podjęcia pracy w określonych godzinach.

Życie rodzinne może stać się źródłem pozytywnych emocji, które przenoszą się na funkcjonowanie zawodowe. Z drugiej strony realizacja kariery kształtuje w jednostce umiejętności, wzory zachowań, postawy czy sposoby myślenia, które ułatwiają jej odgrywanie ról rodzinnych. Pracownik może np. nauczyć się w pracy obowiązkowości lub nabyć pewności siebie, te zaś cechy pozwalają mu stawać się lepszym partnerem czy rodzicem. Zakłócenie równowagi między życiem rodzinnym a zawodowym prowadzi do negatywnych konsekwencji dla pracownika, jego rodziny i organizacji go zatrudniającej. Konflikty rodzinne prowadzą do sytuacji, w której maleje zaangażowanie zatrudnionych w wykonywaną pracę, co skutkuje obniżeniem wydajności i może prowadzić do utraty pracy, albo przeciwnie – pracownik zaczyna poświęcać pracy coraz więcej czasu, co przynosi negatywne rezultaty w życiu małżeńskim i rodzinnym. Najkorzystniejsza sytuacja występuje wtedy, gdy realizacja kariery i życie rodzinne wzajemnie się uzupełniają i wzbogacają.

Funkcjonowanie rodziny określają wyznawane wartości i relacje zachodzące między jej członkami. Rodzina stanowi ogromną siłę, trzeba jednak o nią dbać, pielęgnować zasady i wartości, które ją scalają. Sukcesy odnoszone podczas realizacji kariery są rezultatem wsparcia, jakie dają kochające osoby, bez których też trudno cieszyć się w pełni z osiągnięć zawodowych.

Kolejną istotną wartością wskazaną w badaniach Boguszewskiego (2013) jest zdrowie, które jest rezultatem prowadzenia zdrowego stylu życia, dbania o właściwe odżywianie, ruch, sen i wypoczynek. Rozwój kariery oznacza też troskę o podejmowanie aktywności w czasie wolnym od pracy, o rozwijanie swoich zainteresowań, realizowanie się w rolach innych niż zawodowa. Zaniedbanie tego obszaru życia prowadzi do przemęczenia, zaburzeń w funkcjonowaniu organizmu, kłopotów zdrowotnych i wypalenia zawodowego, co z kolei skutkuje problemami zawodowymi i osobistymi. Zachowanie dobrego zdrowia jest związane z utrzymaniem stałej harmonii między wszystkimi ważnymi aspektami życia równocześnie, aby funkcjonowały w synergii. Przede wszystkim wiąże się to z uświadomieniem sobie istotnych wartości, samokontrolą i odpowiedzialnością za nieprzekraczanie granic. Dlatego ważne jest, aby sfery: prywatna i zawodowa były nie tyle rozdzielone, ile raczej harmonijnie połączone i przenikały się wzajemnie, aby praca, rodzina, pasje i spędzanie czasu wolnego tworzyły spójną całość, stanowiącą źródło satysfakcji.

Uczciwe życie, które według badań Boguszewskiego (2013) jest wartością cenioną jeszcze wyżej niż praca zawodowa, dotyczy wartości moralnych, które odgrywają nadrzędną rolę w zakresie dokonywanych wyborów i podejmowanych działań w każdym obszarze życia. Kariera, która umożliwia od-

krywanie i realizowanie swoich możliwości, dążenie do osiągnięcia ważnych celów, prowadzi do autentycznego rozwoju człowieka tylko pod warunkiem etycznego postępowania. Uczciwość to życie w prawdzie, prostolinijne zachowanie, bycie szczerym, godnym zaufania, sprawiedliwym, autentycznym, szlachetnym i prawym. Oznacza zachowanie moralne w każdych okolicznościach nawet wtedy, gdy inni tego nie widzą lub nie oczekują i gdy jest to niewygodne i może narazić na przykrości. Wymaga czasem przeciwstawienia się większości, odwagi i męstwa w podejmowaniu wyborów i działań, jest wartością, która sprawia, że każda kariera oparta na uczciwości staje się źródłem kolejnych wartości. Postawa uczciwości w realizacji kariery jest jedną z najbardziej istotnych kwestii. Stopniowy zanik uczciwości w różnych sferach życia prowadzi do coraz bardziej widocznej demoralizacji, co ma szczególnie znaczenie w pracy nauczyciela.

Być uczciwym to znaczy wywiązywać się właściwie z wszelkich obowiązków, stając się przez to osobą godną zaufania. Nieuczciwością jest wszystko to, co jest z tym sprzeczne, tzn. lekceważenie obowiązków, przekraczanie uprawnień, poczucie bezkarności, przewrotność, szkodenie innym, prywatnie, cwaniactwo, kunktatorstwo, hipokryzja, zakłamanie, zachłanność, kumoterstwo, kradzież, oszustwo, bezwzględność, brak wrażliwości, obmowa, wyłudzenie, korupcja, fałsz i podstęp. Skutki nieuczciwości niszczą człowieka. Kariera, podczas której występują takie wykroczenia, może być określana jako „karierowiczostwo”, czyli dążenie do osiągnięć za wszelką cenę, bezwzględne realizowanie celów, nieliczenie się z ludźmi i zasadami. W takiej sytuacji kariera nie służy rozwojowi nauczyciela, stając się miejscem jego upadku i demoralizacji.

Realizacja kariery jest ściśle związana z takimi wartościami jak: praca, rodzina, zdrowie i uczciwe życie. Człowiek realizujący karierę, której podstawą są wartości, ma poczucie sensu i celu życia, podejmuje mądre decyzje, wykorzystuje doświadczenie, aktualizuje myślenie i działanie, jest zdeterminowany w pokonywaniu przeszkód. Wartości, jako ramy myśli, postaw i zachowań, składają się na spójny system, który pozwala nauczycielowi przetrwać trudności, a także osiągnąć szczęście w życiu osobistym oraz sukces i satysfakcję w pracy zawodowej.

Wartości w obszarze pracy zawodowej cenione przez nauczycieli kształtują ich postawy, zaangażowanie i relacje z drugim człowiekiem, „nadają kierunek aktywności nauczycieli, stanowią o jakości zawodu nauczycielskiego, o kondycji społeczno-kulturowej nauczycieli, o ich etosie, pozycji i prestiżu społecznym, są wreszcie ważnym drogowskazem dla kandydatów na nauczycieli, dla studentów studiów nauczycielskich” (Dróżka, 2016, s. 260). Badania wartości typu zawodowego nauczycieli wykazały, że nauczyciele najbardziej cenią samorealizację w pracy, sukces zawodowy, wykonywanie ciekawej pracy,

natomiast najmniej cenioną wartością, wśród rozpatrywanych, jest zdobywanie nowej wiedzy pedagogicznej (Taradejna, 2013), co może świadczyć raczej o pewnej stagnacji i wygodzie nauczycieli niż o nastawieniu na poszukiwanie nowych rozwiązań pedagogicznych. Potwierdzają to w pewnym zakresie badania Dróźki (2016), które wykazały, że cele edukacyjne nauczycieli, rozumiane jako dalsze podnoszenie kwalifikacji zawodowych, nauczanie się języka angielskiego lub innych języków, dalsze studia, kontynuacja studiów, studia podyplomowe itp., są najmniej ważne dla badanych nauczycieli. Może to wynikać również z tego, że większość nauczycieli ma wyższe wykształcenie, a systematyczny rozwój zawodowy jest dla nich czymś oczywistym, elementem codziennej pracy. W tych samych badaniach nauczyciele wybrali cele zawodowe (osiąganie dobrych wyników w pracy z młodzieżą, rozwój zawodowy, lepsze wyposażenie szkoły, dobre wykonywanie zawodu, sukces zawodowy, ustabilizowanie sytuacji zawodowej, utrzymanie pracy w zawodzie, awans zawodowy, dotrwanie w pracy do emerytury itp.) jako najbardziej istotne w ich życiu, zaraz po celach osobisto-rodzinnych.

Różne podejścia badawcze w naukach pedagogicznych ukazują hierarchię wartości osobistych i zawodowych pedagogów (Grzegorzewska, 1947-1961/2002; Dawid, 1946; Kwiatkowska, 2005; Wierzejska, 2014), a także prowadzą do wyodrębnienia typów nauczycieli, uwzględniając ich osobowość, kompetencje i oddziaływania wychowawcze (Żebrowski, 2007; Kwaśnica, 2006; Banach 2005).

3. Kwalifikacje nauczyciela w przepisach i uregulowaniach prawnych

Wykonywanie zawodu nauczyciela wiąże się z posiadaniem odpowiednich kwalifikacji. Są one określone we właściwych ustawach i rozporządzeniach ministra edukacji narodowej, a w przypadku szkół artystycznych – ministra kultury i dziedzictwa narodowego (Karta Nauczyciela, art. 9, pkt 2). Dotyczą one wymagań obowiązujących na tym stanowisku. Nauczycielem może być osoba, która „posiada wykształcenie wyższe z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje” (Karta Nauczyciela, pkt 1). Aby pracować jako nauczyciel w gimnazjach i zasadniczych szkołach zawodowych, a także jako nauczyciel teoretycznych przedmiotów

zawodowych, trzeba mieć ukończone przynajmniej studia pierwszego stopnia na kierunku lub specjalności zgodnej z nauczaniem przedmiotem oraz przygotowanie pedagogiczne. Jeśli studia wyższe dotyczą innego kierunku, wymagane jest ukończenie studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie tego przedmiotu oraz przygotowanie pedagogiczne. W pozostałych typach szkół i placówek wymagane jest ukończenie studiów magisterskich na kierunku lub specjalności zgodnej z prowadzonymi zajęciami bądź też studia magisterskie na innym kierunku i studia podyplomowe w zakresie nauczanego przedmiotu oraz przygotowanie pedagogiczne (rozp. MEN, Dz. U. 2017, poz. 1575, §§ 2-3).

Regulacje prawne jednoznacznie ustalają zasady dotyczące kwalifikacji nauczyciela. Przede wszystkim każdy nauczyciel powinien mieć przygotowanie pedagogiczne, co oznacza dysponowanie wiedzą i umiejętnościami z zakresu pedagogiki, psychologii i metodyki nauczania danego przedmiotu, które to treści powinny być realizowane podczas kształcenia nauczyciela łącznie w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin w powiązaniu z kierunkiem lub specjalnością kształcenia. Przygotowanie pedagogiczne obejmuje też przynajmniej 150 godzin praktyki pedagogicznej. Kwalifikacje pedagogiczne są potwierdzone dyplomem ukończenia studiów wydanym przez uczelnię lub dyplomem ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli albo świadectwem ukończenia kursu kwalifikacyjnego (rozp. MEN, Dz. U. 2017, poz. 1575, § 1). Oprócz kwalifikacji pedagogicznych każdy nauczyciel powinien mieć odpowiednie do nauczanego przedmiotu wykształcenie kierunkowe.

Przygotowanie zawodowe nauczyciela dotyczące uprawnień do nauczania konkretnego przedmiotu odbywa się podczas studiów pierwszego i drugiego stopnia albo studiów podyplomowych z zakresu tego przedmiotu. Pewien problem powstaje w określaniu kwalifikacji do nauczania przedmiotów, które nie są nazwami kierunków studiów. Taki przypadek dotyczy przedmiotu „przyroda”, którego mogą uczyć nauczyciele mający kwalifikacje do nauczania biologii, geografii, fizyki lub chemii bądź też zespół nauczycieli mających kwalifikacje z zakresu nauczania tych przedmiotów, oraz przedmiotu „historia i społeczeństwo”, którego mogą uczyć nauczyciele mający kwalifikacje do nauczania historii albo zespół nauczycieli mających kwalifikacje do nauczania wiedzy o społeczeństwie, wiedzy o kulturze, filologii klasycznej lub filozofii (rozp. MEN, Dz. U. 2017 poz. 1575, § 3a). Sytuacja ta dotyczy również innych przedmiotów, np. przedmiotu „edukacja dla bezpieczeństwa”, ale w rozporządzeniach ministerialnych nie ma szczegółowych rozstrzygnięć dotyczących tej kwestii, dlatego należy się kierować przepisami ogólnymi, które odnoszą się do zgodności treści nauczanego przedmiotu z treściami ukończonego kierunku studiów lub specjalności.

Kwalifikacje nauczyciela potwierdzają dyplomy, certyfikaty, świadectwa ukończenia kursów, czyli dokumenty nadające specjalistyczne uprawnienia wszystkim, którzy chcą pracować w tym zawodzie. Wydaje się więc, że sprawa ta jest uregulowana, dlatego nie powinna zdarzyć się sytuacja, że w szkole pracuje osoba, która nie ma wymaganych kwalifikacji. Analiza wymagań dotyczących wykonywania zawodu nauczyciela pokazuje, że podjęcie pracy w tym zawodzie jest uwarunkowane posiadaniem odpowiednich uprawnień, które wymagają wysokich kwalifikacji i długiej ścieżki kształcenia, a jest to dopiero początek nieustannej edukacji, stanowiącej nieodłączny element funkcjonowania zawodowego.

System kształcenia nauczycieli obejmuje wiedzę przedmiotową i wiedzę profesjonalną o nauczaniu, a także praktykę zawodową, która jest źródłem refleksyjnego doświadczenia praktycznego (Pearson, 1994; Włoch, 2010), stanowiącego podstawę rozwoju kompetencji nauczycielskich. Niewystarczające przygotowanie praktyczne przyszłych nauczycieli jest często dyskutowanym zagadnieniem, ponieważ nowo zatrudniony nauczyciel jest w pełni samodzielny i od razu zaczyna prowadzić zajęcia. Trudności mogą dotyczyć różnych kwestii, np. prowadzenia dokumentacji, przygotowania rozkładu materiału, planowania zajęć, radzenia sobie z klasą i skomplikowanymi sytuacjami szkolnymi, nawiązywaniem i utrzymywaniem relacji z rodzicami. Zastrzeżenia wobec młodych nauczycieli nie dotyczą ich wiedzy merytorycznej, ale umiejętności praktycznych, np. dostosowania metod i form pracy do realizowanych treści i etapu edukacyjnego oraz dynamiki klasy. Początkujący nauczyciele mają problemy z dopasowaniem używanego przez siebie języka (zbyt akademickiego) do poziomu uczniów, przez co mogą nie być rozumiani. Trudno im też sprostać roli wychowawcy klasy – nie wiedzą, na czym polega jego funkcja i zadania (Walczak, 2012). Niektórzy nauczyciele nie są przygotowani do reagowania na różne sytuacje szkolne, które wymagają trudnych decyzji (Drózka, 2000). Złożoność wielu problemów związanych z wykonywaniem zawodu sprawia, że młody nauczyciel uczy się wszystkiego od podstaw, często popełniając wiele błędów i poświęcając wiele czasu na poradzenie sobie z nawałem zadań. Być może, pewnym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie obowiązkowego mentoringu (Hurst, Reding, 2011), co oznacza, że każdy młody nauczyciel miałby opiekuna, od którego mógłby się uczyć i który udzielałby rad dotyczących praktyki szkolnej. Obecnie jest to w pewnym zakresie realizowane przez opiekuna stażu młodego nauczyciela, najczęściej jednak nauczyciel jest zdany wyłącznie na siebie, dlatego sposób funkcjonowania takiej opieki należałoby zmodyfikować. Można też wprowadzić obowiązkową, np. roczną praktykę po studiach, podczas której przyszli, jeszcze nie całkiem samodzielni nauczyciele poznawaliby tajniki zawodu od strony praktycznej. Wymagałoby

to jednak zmian organizacyjnych, a przede wszystkim dodatkowych środków finansowych.

Kolejnym ważnym elementem kwalifikacji zawodowych nauczyciela jest osiągnięty stopień awansu. Dotyczy on nauczycieli już pracujących i odnosi się do doświadczenia, rozwoju zawodowego, dążenia do mistrzostwa w zawodzie. Obecnie awans zawodowy nauczycieli obejmuje cztery stopnie: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany. Osoba rozpoczynająca pracę w szkole w momencie podpisania umowy jest nauczycielem stażystą. Po spełnieniu określonych wymagań kwalifikacyjnych nauczycielowi zostaje nadany kolejny stopień awansu zawodowego (Karta Nauczyciela, rozdz. 3a). Zdobywanie najwyższego stopnia awansu – nauczyciela dyplomowanego – zajmuje, według obecnych uregulowań, dziesięć lat (Pery, 2012). Nauczycielowi dyplomowanemu, który pracuje przez przynajmniej 20 lat w zawodzie nauczyciela, w tym co najmniej 10 lat jako nauczyciel dyplomowany, oraz ma znaczący i uznany dorobek zawodowy może być przyznany tytuł honorowy profesora oświaty (Karta Nauczyciela, art. 9i).

Zdobywanie kolejnych stopni awansu, rozwijanie swojej wiedzy i umiejętności świadczy o coraz większym profesjonalizmie nauczyciela. Jego kwalifikacje stanowią wtedy łącznie następujące elementy: wykształcenie, stopień awansu, doświadczenie zawodowe w nauczaniu konkretnego przedmiotu, świadectwa, certyfikaty i zaświadczenia potwierdzające ukończenie kursów, szkoleń i osiąganie kolejnych uprawnień. Kwalifikacje nauczyciela decydują o sposobie wykonywanej pracy, dlatego ważne jest, aby były poświadczane odpowiednimi dokumentami wydawanymi przez uprawnione instytucje oraz ciągle rozwijane.

4. Zadania zawodowe nauczyciela

Podstawowym zadaniem nauczyciela jest wspieranie rozwoju uczniów w taki sposób, aby przygotować ich do radzenia sobie w niewiadomej przyszłości w życiu osobistym, społecznym i zawodowym. Tak sformułowane zadanie brzmi zbyt ogólnie, dlatego należy je rozwinąć i uszczegółowić. Podstawą dalszych rozważań jest rozumienie zadania zawodowego jako sekwencji „czynności zawodowych powiązanych jednym celem działania, kończącym się określonym wytworem, usługą lub istotną decyzją” (Kwiatkowski, 2005, s. 8). Oznacza to, że realizacja zadania zawodowego wiąże się z podjęciem działań, które są skierowane na osiągnięcie zamierzonego rezultatu w pracy zawodo-

wej. Stąd pojawiają się pytania o to, jakie efekty ma uzyskać nauczyciel i jakimi sposobami mają być one wypracowane. Efekty nauczania i wychowania są wyznaczone przez cele kształcenia opisane w podstawach programowych, a sposoby ich osiągnięcia tworzą metody kształcenia, które – w połączeniu ze środkami dydaktycznymi i wykorzystywanymi kompetencjami osobistymi – określają specyficzny dla każdego nauczyciela styl nauczania.

Zadania zawodowe nauczyciela dotyczą więc zarówno rezultatów kształcenia, jak i stosowanych metod oraz są powiązane z funkcjami szkoły: dydaktyczną, opiekuńczą i wychowawczą (Karta Nauczyciela, art. 6 pkt 1). Może to stanowić podstawę do klasyfikacji wykonywanych zadań zawodowych nauczyciela.

Każdy nauczyciel realizuje zadania dydaktyczne podczas prowadzonych zajęć, wykorzystując wiedzę i umiejętności dotyczące nauczania i uczenia się oraz wiedzę merytoryczną z zakresu nauczanego przedmiotu. Proces nauczania i uczenia się zmierza do osiągnięcia celów kształcenia za pomocą odpowiednio dobranych treści, metod, form organizacyjnych i środków dydaktycznych (Kupisiewicz, 1995). Nauczyciel, realizując zadania dydaktyczne, korzysta z wybranego programu nauczania i wychowania, który określa treści kształcenia, ale metody, formy pracy z uczniami i środki, którymi się posługuje, dobiera według własnego rozeznania, biorąc pod uwagę specyfikę zajęć i grupy, z którą ma do czynienia. Wszelkie działania, które podejmuje nauczyciel ze względu na swoją pracę zawodową, powinny być zaplanowane i powiązane ze sobą oraz skierowane na rozwijanie ciekawości poznawczej ucznia, który w procesie nauczania / uczenia się (a raczej uczenia się / nauczania) powinien być bardziej aktywny niż nauczyciel. W takiej sytuacji „inicjatywa nauczyciela polega jedynie na wykreowaniu wyjściowej sytuacji prowokującej ucznia do działania” (Klus-Stańska, 2010, s. 314). Wtedy nauczyciel jest osobą organizującą, kontrolującą i kierującą procesem zdobywania wiedzy i umiejętności przez uczniów, powinien być „przede wszystkim tym, który wskazuje drogę” (Śnieżyński, 2001, s. 398). Przebieg kształcenia, a w konsekwencji jego rezultaty zależą w największym stopniu od posiadanych i wykorzystywanych kompetencji nauczyciela i jego zaangażowania w proces nauczania.

Czynności nauczyciela wykonywane w ramach zadań dydaktycznych są uwarunkowane przede wszystkim celami nauczania i wychowania, które decydują o treściach kształcenia. W tym rozumieniu cele są nadrzędne wobec programu nauczania i w pewnym zakresie wyznaczają sposoby realizowania procesu nauczania / uczenia się, czyli również są nadrzędne wobec realizowanych zadań dydaktycznych. W procesie kształcenia rozumianym jako sekwencja świadomych i celowych działań nauczycieli i uczniów (Okoń, 1998) nauczyciel jest osobą, która decyduje o doborze treści nauczania, metod

i środków dydaktycznych, podporządkowanych wyznaczonym celom poprzez realizację kolejnych zadań i czynności dydaktycznych. Cele określają, co chcemy osiągnąć i jaki ma być rezultat podejmowanych działań. Zadania dydaktyczne, które wykonuje nauczyciel, powinny być przemyślane, uzupełniające się wzajemnie i ukierunkowane na osiągnięcie celu kształcenia. Dotyczą one przygotowania zajęć i ich właściwej realizacji, a także ewaluacji, która służy ciągłej refleksji prowadzącej do poprawy i modyfikacji sposobu nauczania.

Przygotowanie zajęć polega przede wszystkim na wyznaczeniu celów szczegółowych lekcji z uwzględnieniem ogólnych celów kształcenia, a w następnej kolejności – zaprojektowaniu struktury i przebiegu lekcji, form organizacji pracy, metod, które nauczyciel będzie stosował, aby osiągnąć zamierzone rezultaty, i środków, które będzie wykorzystywał, biorąc pod uwagę szkolne warunki oraz możliwości uczniów. Planowanie zajęć jest czynnością, którą nauczyciel wykonuje przed lekcją, najczęściej w domu, i nie jest wliczane do pensum, czyli tygodniowego wymiaru godzin, które nauczyciel jest zobowiązany przeprowadzić w placówce oświatowej bezpośrednio z uczniami. Pensum nauczycieli i wychowawców wynosi od 15 do 30 godzin tygodniowo, w zależności od rodzaju placówki i prowadzonych zajęć (Karta Nauczyciela, art. 42 pkt 3). Przygotowanie lekcji jest istotnym, lecz niewystarczającym warunkiem pomyślnego przeprowadzenia zajęć. Można to osiągnąć poprzez rzeczywiste zaangażowanie nauczyciela, wykorzystywanie własnych kompetencji merytorycznych, dydaktycznych (nauczycielskich), cech osobowych i doświadczenia, poprzez umiejętność odpowiedniego reagowania w nieprzewidzianych sytuacjach, zdolności organizacyjne, wywieranie wpływu na grupę i aktywizowanie uczniów.

Po przeprowadzonych zajęciach należy je poddać ewaluacji, czyli zastanowić się nad przebiegiem i rezultatami lekcji, nad stronami mocnymi i słabymi, nad tym, co można było zrobić lepiej, dokonać analizy i wyprowadzić wnioski dotyczące poprawy kolejnych zajęć. Zadania dydaktyczne obejmują więc wiele różnorodnych czynności nauczyciela, które mają prowadzić do osiągnięcia celów kształcenia.

Każdy nauczyciel, wychowawca lub opiekun mający bezpośredni kontakt z uczniem realizuje zadania wychowawcze. Są one nieodłącznie związane z procesem kształcenia, rozumianym nie tylko jako rozwijanie kompetencji intelektualnych, lecz także jako formowanie odpowiedniej postawy, aby uczeń mógł funkcjonować w społeczeństwie i w zmieniającej się rzeczywistości. Zadania wychowawcze wiążą się z procesem wychowania, który jest złożony, wieloaspektowy i dynamiczny oraz definiowany w zależności od przyjętego stanowiska. Wychowanie należy rozumieć jako „nieustannie toczony dialog nauczyciela z uczniem, prowadzący ku horyzontowi dobra, prawdy i piękna”

(Śnieżyński, 2001, s. 382). Opiera się na współdziałaniu i współodkrywaniu, współpartnerstwie nauczyciela i ucznia; obejmuje wszechstronny rozwój osoby ludzkiej; jest procesem, w którym obie strony uczą się od siebie.

Definicje wychowania podkreślają formowanie wychowanka w relacji interpersonalnej z wychowawcą, który ma wspomagać integralny rozwój powierzonej sobie osoby. Nawiązują do tego słowa Jana Pawła II, który uważał, że w wychowaniu „chodzi o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem”, żeby „umiał bardziej i pełniej być człowiekiem” nie tylko z innymi, ale również dla innych (Jan Paweł II, 2006, s. 103). Oznacza to, że realizując zadania wychowawcze, nauczyciel powinien kształtować człowieczeństwo wychowanka poprzez rozwijanie jego podmiotowości i wrażliwości na potrzeby innych. Wychowanie ma prowadzić do tego, aby wychowanek stał się podmiotem własnego rozwoju i wychowania oraz by w działaniu spełniał siebie i urzeczywistniał swoje możliwości (Nowak, 2008). Podmiotowość oznacza poczucie możliwości wpływu człowieka „na to, co dzieje się w świecie zewnętrznym, w nim i z nim samym, w mniej lub bardziej autonomiczny sposób. Człowiek jest więc podmiotem wówczas, gdy może – opierając się na systemie własnych wartości – formułować cel lub kierunek działalności, wybierać lub tworzyć program czynności i sprawować kontrolę poznawczą nad jego realizacją, co oznacza, że rozumie to, co robi, przewiduje kolejne czynności, porównuje dotychczasowy i przewidywany przebieg działania z wyjściowym celem oraz innymi własnymi wartościami, ocenia sposób realizacji celu i zaprzestaje działań lub kontynuuje czynności” (Kołodziejska, 1999).

Podmiotowość oznacza zdolność do własnych, autonomicznych i samodzielnych czynności oraz zakłada świadomość swojego działania, jego celów i skutków. Poczucie bycia podmiotem wiąże się zatem z odpowiedzialnością (Kwieciński, 2000). Gdy wychowanek zna reguły i normy, potrafi przewidywać skutki podjęcia jakiegoś działania oraz skutki jego zaniechania, wtedy odpowiada za to, co czyni. Wychowanie powinno być tak zorganizowane, aby u wychowanka rosło poczucie wolności w sytuacjach podejmowania decyzji, czemu towarzyszy przyjęcie osobistej odpowiedzialności za swoje postępowanie, co wiąże się nie tylko z gotowością przyjęcia konsekwencji, ale również z dbałością o to, aby rezultaty działań nie były negatywne.

Działania wychowawcze powinny być skierowane na kontrolowanie własnych emocji i postępowania ucznia. Szczególną formą samokontroli jest doświadczenie prób zmiany siebie. Odbywa się to przez podejmowanie wysiłku zmierzającego do zmiany swoich cech postrzeganych jako niekorzystne lub niewystarczające. Rozwijanie poczucia wpływu na siebie samego, innych ludzi i na bieg zdarzeń jest możliwe tylko wtedy, gdy człowiek bierze odpowiedzialność za swoje życie, kiedy doświadcza własnej podmiotowości, zmienia-

jąc siebie i swoje relacje z innymi. Wychowanie ma prowadzić nie tylko do przystosowania się ucznia do istniejących okoliczności, ale również do jego udziału w rozwijaniu i tworzeniu otaczającej rzeczywistości (Jakimiuk, 2013). Proces wychowania nie jest jedynie socjalizacją, lecz powinien także uczyć wychowanków „samodzielnego wartościowania na podstawie czytelnych kryteriów aksjologicznych” (Olbrycht, 2008, s. 16), ponieważ wartości stanowią podstawę dokonywanych wyborów, a w konsekwencji decydują o sposobie postępowania.

Podstawowym założeniem leżącym u podstaw kształtowania podmiotowości jest traktowanie wychowanka jako człowieka, który ma prawo do własnego postrzegania siebie i innych, wyrażania swoich opinii, do odkrywania świata przez pryzmat własnych doświadczeń i odczuć. Oddziaływania wychowawcze są powiązane z tworzeniem odpowiednich kontekstów dostarczających poczucia podmiotowości, aby wychowanek stopniowo przyjmował rolę wychowawcy samego siebie, początkowo w sprawach mniej znaczących, aż po stawianie sobie celów i ich realizowanie (Gurycka, 1999). Proces kształtowania poczucia podmiotowości opiera się na doświadczeniu różnych sytuacji. Oznacza to, że wychowankowi należy zapewnić możliwość dokonywania wyborów i organizowania swojego czasu. Uczeń, który jest aktywny, podejmuje działania i ponosi ich konsekwencje – ma skłonność do takich zachowań, które powodują zamierzony skutek, rozwijając w ten sposób poczucie własnej wartości i przekonanie o możliwości poradzenia sobie z różnymi problemami. W trakcie podejmowanych działań człowiek zdobywa nowe doświadczenia, które zmieniają warunki kolejnych decyzji. W ten sposób jest w stanie ciągłej aktywności, która zmienia jego samego oraz otaczającą rzeczywistość. Z tego powodu najbardziej istotnym celem i zasadą wychowania jest aktywizowanie poczucia podmiotowości, dzięki któremu człowiek może w pełni wykorzystywać własny potencjał, wiedzę i umiejętności oraz swoje specyficzne cechy osobowe, co prowadzi do autentycznego rozwoju.

Rozważania dotyczące kształtowania poczucia podmiotowości w procesie wychowania mają sens nie tylko teoretyczny, ale przede wszystkim praktyczny. Istotne jest właściwe rozumienie i realizowanie idei podmiotowości w praktyce pedagogicznej oraz określenie warunków uzyskania efektywności podejmowanych działań. Podmiotowość w pedagogice można odnieść do: podmiotowego charakteru relacji uczeń–nauczyciel, podmiotowości jako celu wychowania, podmiotowości jako wartości edukacyjnej oraz podmiotowości jako efektu działań pedagogicznych (Kubiak-Szymborska, 2003). Kształtowanie poczucia podmiotowości wychowanka jest zawsze wynikiem dobrze zaplanowanego i realizowanego procesu wychowania. W związku z tym wszelkie działania wychowawcze, podobnie jak działania dydaktyczne, powinny być przemyślane

i skierowane na osiągnięcie celów nauczania i wychowania, przede wszystkim na rozwijanie poczucia niezależności i odpowiedzialności za swoje postępowanie oraz poczucia wpływu na różnego rodzaju sytuacje. Zadania wychowawcze realizowane przez nauczyciela mają zatem prowadzić do kształtowania podmiotowości ucznia umożliwiającej rzeczywiste kierowanie swoim życiem.

Kolejną ważną grupą zadań są czynności nauczyciela związane z funkcją opiekuńczą szkoły. Opiekę można rozumieć jako „zaspokajanie potrzeb podopiecznych bądź jako stwarzanie warunków do ich zaspokajania” (Bojanowicz, 2014, s. 359). Nauczyciele sprawują opiekę nad uczniami przez kilka godzin dziennie, przy czym odbywa się ona w czasie zajęć oraz przerw między nimi. Zadania opiekuńcze dotyczą przede wszystkim zapewnienia bezpieczeństwa dzieciom i młodzieży podczas pobytu w szkole. W tym zakresie nauczyciel powinien zapewnić takie warunki prowadzonych lekcji, aby wyeliminować wszelkie szkodliwe czynniki. Obejmują one nie tylko przestrzeganie przepisów BHP czy zaleceń Sanepidu albo odpowiednie wyposażenie sal, ale przede wszystkim dotyczą dbałości o samopoczucie psychiczne i fizyczne uczniów. Poczucie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży jest podstawowym warunkiem realizowania procesu nauczania. Dlatego warto też zadbać o miłą atmosferę oraz dobre relacje interpersonalne w społeczności, którą tworzą uczniowie, nauczyciele i inni pracownicy szkoły. Ważne jest, aby każdy uczeń odczuwał wsparcie ze strony nauczycieli i miał do nich zaufanie. Nauczyciel powinien zwracać uwagę na kształtowanie odpowiednich zachowań w kontaktach międzyludzkich, ponieważ tworzy to podstawy do nawiązywania właściwych relacji i szacunku dla innych.

Brak bezpieczeństwa generuje niepokój i poczucie zagrożenia, co może prowadzić do wyrządzenia komuś szkody lub krzywdy. Dzieci i młodzież znaczną część swojego czasu spędzają w szkole, dlatego w naturalny sposób jest ona miejscem, w którym manifestują się różnorodne zachowania, w tym psychiczne i fizyczne formy agresji. W dzisiejszych szkołach powszechną formą przemocy jest agresja werbalna (stosowanie wulgaryzmów, straszenie, przezywanie, dokuczanie, ublizanie, obmawianie, ośmieszanie, pomówienia, skarżenie), pojawiają się też zdarzenia związane z agresją fizyczną (szarpanie, popychanie, kopanie, bicie) albo np. ze zmuszaniem do poniżających czynności, wymuszaniem pieniędzy i wartościowych rzeczy, zabieraniem ich lub chowaniem, a także wpisywaniem obraźliwych treści na portalach internetowych (Prusak, 2013). Nauczyciel nie może ignorować żadnych sygnałów świadczących o niewłaściwych zachowaniach i poczuciu krzywdy ucznia ani przyjmować postawy obserwatora, ponieważ z biegiem czasu prowadzi to do swoistej akceptacji takich zachowań (Nerwińska, 2012), a nawet sprawia, że

uczniowie i rodzice przyzwyczajają się do takich sytuacji, uznając, że jest to pewna szkolna norma.

Zadania opiekuńcze wymagają nie tylko reakcji nauczyciela w okolicznościach, kiedy zauważy problem, lecz także podejmowania pewnych działań profilaktycznych. Z tego powodu należy zadbać o rozwijanie umiejętności społecznych uczniów – asertywności, konstruktywnego radzenia sobie ze stresem i z agresją, kontrolowania emocji, rozwiązywania konfliktów (Krygier, Wojtanowska, 2013). Można też angażować uczniów do działań grupowych, np. do organizowania wydarzeń, apeli, uroczystości. Szkoła powinna też prowadzić zajęcia na temat uzależnień i wpływu używek na organizm. Bardzo ważna jest współpraca z rodzicami, bez których trudno realizować jakikolwiek program profilaktyki. Realizacja zadań opiekuńczych wymaga zwracania uwagi i szybkiego reagowania na jakiegokolwiek przejawy agresji, przemocy czy patologii, a także konsekwencji w postępowaniu, co umożliwi realne przeciwdziałanie sytuacjom zagrożenia bezpieczeństwa uczniów. Szkoła bezpieczna to szkoła przyjazna, która gwarantuje zdrowie fizyczne i psychiczne uczniów oraz sprzyja ich rozwojowi i osiągnięciu sukcesów.

Jednym z najważniejszych zadań nauczyciela, zapisanych w Karcie Nauczyciela, jest wychowanie patriotyczne młodzieży w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla innych oraz dbałość o kształtowanie postaw moralnych i obywatelskich uczniów. Ponadto nauczyciel jest zobowiązany dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego (art. 6). Oznacza to, że nauczyciel powinien nieustannie rozwijać swoje kompetencje, wiedzę i umiejętności, winien dbać o to, aby stawać się coraz lepszym profesjonalistą i człowiekiem, który sam prezentuje właściwą postawę, dając przykład uczniom, m.in. postawę umiłowania ojczyzny (Ferenz, 2010). Nauczyciel wykonuje wiele złożonych zadań i obowiązków związanych z odpowiedzialnością za bezpieczeństwo i rozwój uczniów oraz za własny rozwój. Wszelkie czynności zawodowe służą realizacji podstawowych funkcji szkoły: dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Nie jest możliwe przygotowanie nauczyciela na każdą sytuację w miejscu pracy, dlatego można mówić o imperatywie nieustannego rozwoju w tym zawodzie, ponieważ: „kwalifikacje nauczycielskie są w ustawicznym ruchu, w ciągłym procesie przemian: dopełniania, uzupełniania, korygowania, rewitalizowania, modernizowania, rozstawania się z tymi, które tracą aktualność, uczenia się nowych” (Gołębniak, Kwiatkowska, 2012, s. 7). Jedynie nauczyciel, który podejmuje ciągły osobisty wysiłek zmierzający do osiągnięcia mistrzostwa w zawodzie, jest w stanie z powodzeniem realizować proces kształcenia i radzić sobie z wyzwaniem współczesnej szkoły w dynamicznie zmieniających się realiach.

5. Kompetencje zawodowe nauczyciela

Prawidłowa realizacja procesu nauczania i uczenia się jest uwarunkowana przede wszystkim profesjonalizmem nauczyciela. Oznacza to, że nauczyciel powinien wykorzystywać kompetencje, którymi dysponuje, w postaci wiedzy i umiejętności, oraz przejawiać odpowiednie zachowania i postawy. Podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela wymaga posiadania kwalifikacji formalnych, które poświadczają przygotowanie do pracy i zdolność do jej wykonywania. Są one określone przez odpowiednie przepisy i regulacje prawne, przedstawione we wcześniejszej części opracowania. O sposobie jednak wykonywania pracy nauczyciela decydują nie tylko kwalifikacje potwierdzone stosownymi dokumentami, ale również pewne kompetencje i właściwości osobowe, które nie są opisane w dyplomach, świadectwach i certyfikatach. Można to odnieść do definicji kompetencji, które są określane jako „dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie” (Filipowicz, 2004, s. 17). Oznacza to, że kompetencje zawodowe nauczyciela stanowią pewną strukturę cech, własności i zachowań niezbędnych do realizacji procesu kształcenia. Struktura ta jest układem dynamicznym, ponieważ wszystkie jej elementy podlegają zmianom i rozwojowi, są też ze sobą powiązane i współzależne oraz wykorzystywane w zakresie, o którym decyduje dana sytuacja zawodowa, określając sposób wykonywania pracy i zaangażowanie. Kompetencje mają charakter indywidualny, ponieważ charakteryzują niepowtarzalną osobę i ujawniają jej potencjał w sytuacji konkretnego zachowania związanego z wykonywaniem czynności zawodowych (Jeruszka, 2016). Rozwijanie kompetencji ma szczególne znaczenie, ponieważ gwarantuje stawanie się profesjonalistą i jest warunkiem skutecznej realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Kompetencje rozwijają się podczas zdobywania doświadczenia zawodowego, podejmowania kolejnych wyzwań i wysiłku związanego z nieustannym kształceniem się oraz dążeniem do coraz lepszego wykonywania swojej pracy.

Podstawową kompetencją nauczyciela stanowi wiedza, która jest fundamentem i warunkiem zdobywania umiejętności, określanych też jako wiedza praktyczna (Plewka, 1999). Według wymagań kwalifikacyjnych nauczyciel powinien posiadać wiedzę pedagogiczną, psychologiczną i specjalistyczną, związaną z prowadzonymi zajęciami, oraz wiedzę z zakresu metodyki nauczania danego przedmiotu. Nauczyciel powinien doskonale znać dziedzinę, którą się zajmuje, co umożliwi mu prawidłową organizację procesu nauczania poprzez ułożenie odpowiedniego i logicznego układu treści kształcenia oraz zwrócenie uwagi uczniów na ciekawe problemy, relacje i zależności dotyczące

poszczególnych zagadnień. Wiedza zdobyta podczas studiów jest niewystarczająca, dlatego ciągle należy ją uzupełniać i rozwijać. Odnosi się to zarówno do wiedzy specjalistycznej z danej dziedziny, jak i do wiedzy pedagogicznej, związanej z oddziaływaniami wychowawczymi, oraz psychologicznej, związanej z reakcjami i zachowaniami człowieka w kolejnych okresach rozwojowych. Metodyka nauczania dotyczy sposobu realizowania konkretnych zajęć, a więc „czynności nauczyciela, dzięki którym wprowadza on do lekcji wiadomości i kieruje ich obiegiem” (Kruszewski, 1995, s. 145). Kompetencja związana ze znajomością metodyki nauczania danego przedmiotu umożliwia nauczycielowi takie prowadzenie zajęć, które zapewni uczniom opanowanie wiedzy, zdobycie umiejętności oraz rozwijanie zdolności i pobudzanie ciekawości poznawczej. Kompetencja ta w głównej mierze decyduje o skutecznym kierowaniu procesem nauczania, ponieważ wykorzystuje wiedzę pedagogiczną, psychologiczną i specjalistyczną (przedmiotową) oraz umożliwia aktywizowanie uczniów. Obejmuje ona zarówno wiedzę, jak i umiejętność jej wykorzystania.

Umiejętności rozwijają się na podstawie wiedzy, są rezultatem jej posiadania, interpretacji, wyprowadzania wniosków, rozumienia zjawisk i ich wzajemnych oddziaływań. Wydaje się jednak, że sama wiedza o tym, w jaki sposób należy coś zrobić, nie jest umiejętnością, ponieważ staje się nią dopiero wtedy, kiedy jest połączona z działaniem praktycznym. W odniesieniu do pracy zawodowej określa się ją jako „zdolność do wykonywania czynności prowadzących do zrealizowania zadania zawodowego” (Kwiatkowski, 2005, s. 9). Umiejętności nauczyciela przejawiają się w sposobie wykonywania pracy i dotyczą wszelkich podejmowanych czynności związanych z przygotowaniem i realizacją zajęć, aby osiągnąć zamierzone efekty kształcenia. Powinny być nieustannie rozwijane i doskonalone, podobnie jak wiedza, która stanowi podstawę ich urzeczywistnienia.

Nauczyciel powinien swoim postępowaniem wyrażać pewną postawę – reprezentować i wcielać w życie podstawowe normy społeczno-moralne i estetyczne, a więc ucieleśniać w swoim życiu ideały prawdy, dobra i piękna (Okoń, 1962). Pedagog powinien pomagać wychowankowi w stawianiu się człowiekiem, we wzrastaniu w człowieczeństwie, co obejmuje „działania celowe, programowe prowadzone przez pedagoga, ale w równej mierze postawę przyjmowaną i konsekwentnie przez niego realizowaną niezależnie od sytuacji i sankcji zawodowych. [...] Przejawianie postawy sprzyjającej stawianiu się człowiekiem wymaga spójności wartości deklarowanych, uznawanych i realizowanych, wynikających z przyjmowanej koncepcji człowieka, rozpoznawania i takiego ustosunkowania się do wartości, jakie wynika z decyzji, które z nich mają stanowić cele, które podporządkowane celom zadania, a które jedynie środki” (Olbrycht, 2008, s. 17).

Postawa nauczyciela łączy się z przyjęciem i realizowaniem określonych wartości, które implikują podejmowane działania i nastawienie do pracy. Określają ją zachowania nauczyciela dotyczące różnych sytuacji związanych z wykonywaniem zawodu. Przede wszystkim przejawia się ona w sumienności, obowiązkowości, rzetelności i zaangażowaniu, co w konsekwencji wyznacza jakość przygotowania zajęć, dbałość o jak najlepsze ich realizowanie, dążenie do doskonalenia stosowanych metod kształcenia i do rozwoju osobistego i zawodowego. Właściwa postawa nauczyciela ma decydujące znaczenie w świetle podejmowanych obowiązków zawodowych i zaplanowanych celów kształcenia. Umożliwia ona modyfikację sposobu kształcenia i nieustanny rozwój profesjonalny, który jest podstawowym warunkiem efektywnego wykonywania zawodu nauczyciela.

Wiedza, umiejętności i postawa nauczyciela stanowią elementy tworzące jego kompetencje zawodowe. Każda kompetencja jest pewną wypadkową wymienionych składników i powinna być pojmowana funkcjonalnie, w odniesieniu do podejmowanych zadań i czynności zawodowych.

Praca nauczyciela opiera się przede wszystkim na wykorzystaniu kompetencji społecznych, które umożliwiają skłonienie innych ludzi do zachowania zgodnego z oczekiwaniami osoby oddziałującej (Argyle, 1999). Nauczyciel posiadający kompetencje społeczne potrafi wpływać na wychowanków. Kompetencje te są rezultatem zdobytej wiedzy, umiejętności, zdolności, osobowości i doświadczenia, umożliwiają tworzenie i rozwijanie właściwych relacji z innymi, dlatego powinny być kluczowym elementem doboru i kształcenia nauczycieli (Przygońska, 2015).

Wykonywanie zawodu nauczyciela łączy się z ciągłym dokonywaniem wyborów, rozstrzygnięciem dylematów, dlatego bardzo ważne jest, aby oprócz kompetencji technicznych (metodycznych, realizacyjnych) miał on kompetencje praktyczno-moralne, do których można zaliczyć kompetencje: interpretacyjne, moralne i komunikacyjne. Kompetencje interpretacyjne to zdolności „rozumiejącego odnoszenia się do rzeczy, ludzi i do siebie samych w aktach samorefleksji”. Kompetencje moralne nie są wiedzą o normach i nakazach moralnych, lecz zdolnością do prowadzenia refleksji moralnej. Wyrażają się w pytaniach o „prawomocność moralną naszego postępowania, wymagają namysłu nad własnym postępowaniem, ale jednocześnie nie mogą ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i prawie do wyboru własnej drogi”. Kompetencje komunikacyjne natomiast to „zdolność do bycia w dialogu z innymi i sobą samym, przy czym nie chodzi jedynie o umiejętności przekazywania sobie wiadomości, ale o zdolności empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji danej osoby, zdolność krytyki jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań

oraz postawa, nakazująca przedstawiać własny punkt widzenia jako ofertę myślową, a nie jako gotową odpowiedź” (Kwaśnica, 2003, s. 299-301). W zawodzie nauczyciela pozycję nadrzędną mają kompetencje praktyczno-moralne, ponieważ wszystkie użyte cele, metody i środki mogą być zastosowane dopiero po akceptacji praktyczno-moralnej.

Wspieranie rozwoju ucznia poprzez właściwe organizowanie i prowadzenie procesu kształcenia łączy się z odpowiedzialnością za wynik pracy wykonywanej „w warunkach dobrego przygotowania, czyli posiadania sprawności zarówno moralnych, jak i intelektualnych” (Gogacz, 1998, s. 14). Wymaga to „poczucia odpowiedzialności za podejmowane decyzje, przebieg procesu pracy, pełne wykorzystanie własnego potencjału i środków pracy, jakość uzyskiwanych rezultatów oraz skutki ekonomiczne” (Bera, 2012, s. 41). Dla nauczyciela oznacza to przewidywanie konsekwencji swojego postępowania i umiejętności ich przyjęcia, a także zaplanowanie kolejnych działań w taki sposób, aby uniknąć błędów i sprawić, by następne rezultaty były lepsze. W związku z tym nauczyciel powinien być nie tylko profesjonalistą w swoim zawodzie, lecz także osobą o wysokim poziomie kompetencji aksjologicznych. Dotyczy to nie tylko przestrzegania wysokich standardów i wymogów etyki zawodowej (Michalak, 2010), ale również realizowania w swoim życiu oraz przekazywania wartości (Day, 2008), umiejętności stosowania czytelnych kryteriów aksjologicznych, co umożliwi prawidłową realizację procesu wychowania. Z tego powodu należy zwrócić uwagę na formowanie kompetencji aksjologicznych w procesie kształcenia pedagogów, ponieważ „brak przygotowania do świadomego wybierania wartości-celów, podejmowania adekwatnych do nich wartości-zadań i wartości-środków uniemożliwia przygotowanie do zasadniczej dla rozwoju człowieka aktywności – do samowychowania” (Olbrycht, 2008, s. 20). Wymaga to kształtowania charakteru w wyniku aktywnej i wartościującej postawy wobec rzeczywistości, która nadaje postępowaniu człowieka jednoznaczny kierunek i stanowi uzasadnienie podejmowanych działań oraz umożliwia rozwój własnej osoby na miarę swoich uzdolnień, predyspozycji i pracy nad sobą. Wtedy nauczyciel jest postrzegany jako autentyczny i prawdziwy, zawsze „jest sobą”, co umożliwia otwartość wobec innych i nawiązywanie właściwych relacji z uczniami, rodzicami i nauczycielami oraz sprzyja tworzeniu przyjaznej atmosfery w szkole. Optymalnie prowadzony proces nauczania i wychowania nie opiera się wyłącznie na doskonałym przygotowaniu zawodowym nauczyciela i na sprawnym wykorzystywaniu znaków zewnętrznych, stanowi jedynie istotny element procesu kształcenia. Wykształcenie nauczyciela jest bardzo ważne, ale najważniejsze jest, aby był on mądrym i kochającym ludzi człowiekiem. Nauczyciel oddziałuje całą swoją osobą, a nie tylko funkcją zawodową, poprzez to, jakim jest człowiekiem, dlatego jego przygotowanie zawodowe jest

również związane z jego rozwojem osobistym (Śliwerski, 2010). Jako osoba znacząca, wywiera on silny wpływ na postawy dzieci i młodzieży, dlatego jego autentyczność, w powiązaniu z cechami umysłu i charakteru, mądrością życiową, kulturą osobistą i profesjonalizmem, może sprawić, że będzie autorytetem dla wielu uczniów, co pozwoli im na utożsamianie się z wartościami prezentowanymi przez nauczyciela i przyjęcie realnego punktu odniesienia.

Według Śnieżyńskiego (2001, s. 31-36) nauczyciela, obok gruntownej, nieustannie aktualizowanej wiedzy merytorycznej i umiejętności metodycznych, powinny charakteryzować trzy cechy osobowości:

- miłość drugiego człowieka,
- „kontaktowność”,
- wyobraźnia.

Pierwsza z wymienionych cech jest podstawowym warunkiem bycia nauczycielem, ponieważ nie można być nauczycielem, nie lubiąc ludzi. Oznacza to dobroć, życzliwość i szacunek dla innych, sprawiedliwość, niepopadanie w pychę, nieunoszenie się gniewem. „Kontaktowność” nauczyciela wiąże się z zaangażowaniem w pracę, wytwarzaniem atmosfery dialogu, dostrzeganiem i rozumieniem problemów uczniów, właściwą mimiką i gestami, pogodnym usposobieniem. Wyobraźnia to otwieranie się na innych, ciągła refleksja, odejście od schematów, nieustanne poszukiwanie ciekawych rozwiązań. Wymienione cechy osobowości nauczyciela nie są dane raz na zawsze ani całkowicie ukształtowane – nauczyciel powinien o nie zabiegać i nieustannie rozwijać w prawdzie, nadziei i miłości.

Jedną z najbardziej istotnych kompetencji nauczyciela jest empatia, która prowadzi do zrozumienia sytuacji ucznia i umożliwia zaprojektowanie odpowiednich działań zawodowych. Empatia przejawiana przez nauczyciela ułatwia rozwijanie wrażliwości wychowanków, co prowadzi do lepszego rozumienia przeżyć i potrzeb innych. Postawa autentyczności i empatii nauczyciela pobudza aktywność dzieci i młodzieży, uczy ich nawiązywania i utrzymywania relacji, sprzyja rozwijaniu się spontaniczności, samodzielności, poczucia sprawczości, budowaniu przekonania o własnej wartości i niezależności. Odczuwanie empatii jest częścią kompetencji emocjonalnych nauczyciela, które przejawiają się w zdolnościach „zarówno do rozpoznawania, rozumienia i wyrażania własnych emocji w odpowiedni sposób, w zależności od sytuacji, w której się on znajduje, jak i w rozpoznawaniu, rozumieniu i odpowiadaniu na emocje innych osób” (Madalińska-Michalak, Górska, 2012, s. 110), co ułatwia budowanie pozytywnych interakcji w szkole.

Atmosfera w szkole zależy od utrzymywania przyjaznych relacji między członkami szkolnej społeczności. W dużym stopniu jest to uwarunkowane kompetencjami komunikacyjnymi nauczycieli (Parzęcki, 2013). Mysłakow-

ski nazwał je kontaktowością, która stanowi niezbędną zdolność nauczyciela warunkującą dobrą pracę pedagogiczną (Mysłakowski, 1962). Kompetencje komunikacyjne można określić jako „tworzenie i rozwijanie relacji międzyludzkich sprzyjających wychowaniu i kształceniu” oraz jako „zdolności, które oparte są na wewnętrznych przekonaniach o ich wartości, umożliwiające wykorzystanie wiedzy, umiejętności i doświadczenia w nawiązywaniu i podtrzymywaniu udanych relacji międzyludzkich” (Malinowska, 2000, s. 75-76). Komunikacja z innymi obejmuje sposoby werbalne, czyli dobór odpowiednich słów, oraz niewerbalne, czyli np. gesty, mimikę, wyrażanie emocji, które zastępują mowę, ilustrują wypowiedzi oraz przyczyniają się do ich doskonalenia i właściwego zrozumienia. Komunikowanie się to przekazywanie nie tylko znaczeń, ale także norm, wartości, postaw, zachowań, to interakcja, zakładająca wzajemne oddziaływanie. Każda forma komunikacji kształtuje, podtrzymuje i reguluje relacje z otoczeniem. Sposób porozumiewania się w szkole powinien być wielokierunkowy, co oznacza, że nauczyciel nie jest jedynym nadawcą komunikatów, ale powinien umieć aktywnie słuchać oraz pozwalać na wypowiedzi innych i dyskusje. Ważne jest przy tym zachowanie zasad kultury i szacunku dla rozmówcy. Taki sposób porozumiewania się przynosi efekty dydaktyczne i wychowawcze – sprzyja tworzeniu się atmosfery partnerstwa, poczucia współdecydowania o szkolnych sprawach, daje możliwość poznania innych poglądów, lepszego poznania siebie, nawiązywania bliższych kontaktów interpersonalnych, integracji grupy, wypowiedzenia własnego zdania i modyfikowania swoich opinii, poszukiwania nowych rozwiązań, pobudzenia aktywności uczniów, buduje też odpowiedzialność za szkolną wspólnotę. Kompetencje komunikacyjne stanowią jeden z koniecznych warunków skuteczności pracy nauczyciela.

Istotną kompetencją osobowościową, którą każdy nauczyciel może rozwijać i która w znacznym stopniu wpływa na jakość relacji z otoczeniem, jest asertywność. Praca nauczyciela to nieustanne kontakty z ludźmi, angażowanie się w ich problemy, niesienie pomocy, co wymaga ogromnego emocjonalnego zaangażowania. Asertywność oznacza „osobowościową dyspozycję do specyficznego sposobu autoekspresji własnych przekonań i uczuć oraz radzenia sobie z wymaganiami relacji życiowych dotyczących głównie kontaktów interpersonalnych [...] przy równoczesnym poszanowaniu, respektowaniu dóbr osobistych innych ludzi włączonych w te relacje” (Poprawa, 2001, s. 114). Można ją rozumieć jako dojrzały sposób kontaktowania się z drugim człowiekiem, oparty na szczerości oraz wzajemnym informowaniu się o własnych uczuciach i potrzebach, z poszanowaniem praw i odrębności własnej oraz drugiej osoby (Dziewiecki, 2000). Badania przeprowadzone przez Zubrzycką-Maciąg i Kirenko (2015) wykazały, że gotowość nauczycieli do przejawiania asertywności

wiąże się z ich cechami osobowości, strategiami radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, samooceną, poczuciem koherencji oraz inteligencją emocjonalną. Asertywność można kształtować i rozwijać. Postawy asertywne nauczycieli dają szansę nie tylko na efektywną realizację zadań zawodowych, ale przede wszystkim na wspieranie uczniów na drodze do osiągnięcia dojrzałości i poczucia podmiotowości. Asertywność ułatwia zdobycie umiejętności swobodnego ujawniania swoich uczuć, myśli i pragnień, komunikowania się z innymi w sposób otwarty i bezpośredni, sprzyja kształtowaniu aktywnej postawy życiowej, w miejsce uległości uczy obrony własnych praw i zwiększa wiarę w siebie. Nauczyciel przejawiający asertywność potrafi nawiązywać pozytywne relacje z innymi, być człowiekiem otwartym, szczerym i autentycznym, co sprawia, że może oddziaływać jako wzór osobowy, a także, poprzez własny przykład, uczyć innych takich zachowań.

Ważną umiejętnością w codziennym funkcjonowaniu społecznym jest radzenie sobie ze stresem. Wymaga to umiejętności właściwego reagowania na różnego rodzaju trudne zachowania i nieprzewidziane sytuacje, których nie brakuje w środowisku szkolnym w relacjach między nauczycielem i uczniem oraz pomiędzy nauczycielami. Obejmuje odpowiednie zachowania, adekwatne do okoliczności, a także zdolność do zmiany sposobu myślenia i działania. Według Borkowskiego (2003) radzenie sobie ze stresem wymaga: zdobywania wiedzy o przyczynach, rodzajach i naturze stresu; poznawania swoich zachowań w sytuacjach stresowych; kształtowania odporności psychofizycznej na trudy życia i pracy; uczenia się i stosowania strategii radzenia sobie ze stresem; unikania stresorów; wykorzystywania pozytywnych skutków stresu; systematycznego dbania o zdrowie; praktykowania różnych form relaksu; kształtowania umiejętności społecznych; rozwijania umiejętności samoregulacyjnych; korzystania z pomocy medycznej, psychoterapeutycznej i socjoterapeutycznej w razie potrzeby. Rozwijanie kompetencji radzenia sobie ze stresem jest szczególnie istotne w pracy nauczyciela, dlatego warto prowadzić szkolenia i warsztaty dla tej grupy zawodowej pokazujące praktyczne rozwiązania w tym zakresie.

Popularność nowych technologii wśród uczniów wymusza konieczność stosowania nowoczesnych środków dydaktycznych, które powinny być elementem współczesnego systemu kształcenia. W związku z tym nauczyciel powinien posiadać kompetencje związane ze znajomością i wykorzystywaniem urządzeń elektronicznych, odpowiednich aplikacji, korzystania z sieci, portali, chmur, komunikatorów, ponieważ stanowią one codzienność dzisiejszej młodzieży (Stochmiałek, 2012). Nauczyciele powinni być wyposażeni w te kompetencje w toku kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego, ale ze względu na dynamiczny rozwój nowych technologii winni nieustannie

uzupełniać wiedzę i umiejętności w tym zakresie (Morbitzer, 2013). Nowe technologie mogą sprawić, że szkoła straci swój archaiczny wizerunek, a rozwiązania dotyczące ich wykorzystania w procesie nauczania i uczenia się dają możliwość większego zaangażowania uczniów oraz wykorzystania różnych możliwości, szczególnie multimedialnych (Sysło, 2014). Nauczyciele powinni w coraz większym zakresie wykorzystywać nowe technologie, np. do komunikacji z uczniami, przekazywania materiałów, wykonywania pracy domowej czy przechowywania plików, co umożliwi indywidualne wspieranie uczniów oraz zwiększenie atrakcyjności kształcenia.

Kompetencje zawodowe nauczyciela oznaczają posiadanie odpowiedniego wykształcenia, poświadczonych kwalifikacji oraz wielu umiejętności, które są rezultatem własnego wysiłku nauczyciela i dążenia do stałego ulepszania sposobów wykonywania pracy, potrzeby zmian, kultywowania wartości i pracy nad sobą. Trudno precyzyjnie określić strukturę czynności, które wykonuje nauczyciel, gdyż jego kompetencji nie tworzy wiedza pewna i pełna, dlatego ich natura jest nieskończona (Kwiatkowska, 1997), są one „wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany” (Kwaśnica, 1994, s. 10). Kompetencje są więc wyrazem doskonalenia swojego profesjonalizmu, postawy odpowiedzialności za swój rozwój i rozwój tych, którzy zostali nauczycielowi powierzeni. Oznacza to, że kompetencje zdobyte podczas studiów nie wystarczają do tego, aby efektywnie wypełniać zadania i obowiązki zawodowe – należy dążyć do tego, aby były one ciągle rozwijane oraz uzupełniane.

6. Tożsamość zawodowa nauczyciela

Nauczyciel jest szczególną postacią w życiu każdego człowieka. Od niego w znacznej mierze zależy jakość nauczania i wychowania w systemie edukacji, ponieważ wykonywanie tego zawodu wiąże się z interpretowaniem i realizowaniem założeń polityki edukacyjnej. To, jakim jest człowiekiem, w istotny sposób oddziałuje na każdego ucznia, na jego postawę i wartości, nawet jeśli sam nauczyciel nie zdaje sobie z tego sprawy. Z tej racji warto, aby dbał o nieustanny rozwój: bycie coraz lepszym człowiekiem i lepszym profesjonalistą w zawodzie, gdyż „im lepszym będzie nauczyciel, tym lepszy będzie świat i życie każdego człowieka” (Grzegorzewska, 1947-1961/2002, s. 16). W tym zakresie istotne znaczenie ma identyfikowanie się z zawodem nauczyciela, kształtowanie swojej tożsamości zawodowej, którą określa stopień identyfi-

kowania się z zawodem i miejscem pracy oraz zadowolenie z wykonywanej pracy. Identyfikacja zawodowa pozwala na określenie tego, co jest najbardziej znaczące dla danej osoby lub grupy zawodowej, oraz umożliwia przedstawienie charakterystyki danej osoby lub grupy. Jest procesem, w którym nauczyciel upodabnia się do swojej grupy zawodowej, przejmując jej cele i zachowania. Pojęcie tożsamości zawodowej nauczyciela, szersze niż pojęcie roli zawodowej, najlepiej oddaje złożoność pracy nauczyciela i oczekiwań społecznych wobec tego zawodu. Tożsamość dotyczy świadomości siebie, autorefleksji, a rola zawodowa związana jest z normami zadaniowymi, zasadami awansowania, normami dotyczącymi relacji społecznych w środowisku pracy, używania specyficznego języka itp. (Chępa, 2003) i obejmuje zarówno obowiązki, jak i uprawnienia nauczycieli. Jednym z warunków dobrego realizowania roli zawodowej jest osiągnięcie własnej indywidualnej tożsamości zawodowej, a także ciągłe dokonywanie nad nią refleksji. Celem takiej refleksji jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o sens zawodu nauczyciela w dzisiejszym świecie, istotę zasad i regulacji związanych z wykonywaniem tego zawodu, obowiązki zawodowe wobec uczniów, rodziców, innych nauczycieli, dyrekcji, miejsca pracy i środowiska lokalnego. Efektem refleksji nad własną rolą zawodową jest możliwość poprawy lub zmiany metod postępowania, sposobu myślenia, a w konsekwencji – rozwoju osobistego i zawodowego.

Zdaniem K. Chałas tożsamość nauczyciela może być rozumiana jako „kompetencja do działania edukacyjnego lub inaczej jako dynamiczna wizja siebie, realizowana w działaniach edukacyjnych” (Chałas, 1999, s. 182). Rozwój tożsamości to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: kim jestem? Dla nauczyciela szczególne znaczenie ma odpowiedź na pytanie: jakim jestem nauczycielem? Jakie są moje cechy charakteru, zainteresowania, zdolności, wartości, zasady, normy oraz postawy? Jakie cele kształcenia są dla mnie najważniejsze? Jakie działania podejmuję, aby realizować wszechstronny rozwój ucznia? Jak jestem postrzegany przez uczniów, rodziców, innych nauczycieli, dyrektora? Co wnoszę w życie społeczności szkolnej? Kim chcę być?

Identyfikacja zawodowa może być rozumiana jako proces towarzyszący rozwojowi człowieka lub jako efekt tego rozwoju w postaci odnalezienia się w roli społecznej i zawodowej (Jakimiuk, 2012). Może być: pełna, częściowa lub też może występować brak identyfikacji z wykonywanym zawodem (Wiatrowski, 2000). Pełna identyfikacja zawodowa występuje, gdy nauczyciel traktuje swoją pracę i zawód jako podstawę swojego życia, jednak taka postawa w skrajnym przypadku może się przerodzić w pracoholizm. Identyfikacja prawidłowa to utożsamianie się z zawodem w wymiarze pozwalającym dostrzec inne wartości i uczestniczyć w życiu rodzinnym i społecznym. Identyfikacja częściowa występuje wtedy, gdy nauczyciel traktuje sprawę zawodu i szkoły

na równi z innymi sferami swojego życia osobistego. Dotyczy sytuacji i zachowań świadomie selekcjonowanych, co oznacza, że nauczyciel z pewnymi właściwościami swojej pracy wiąże się silnie, a z innymi nie wiąże się wcale. Nauczyciel uświadamia sobie pewne konieczności lub dostosowuje się do większości. Stopień identyfikacji nauczyciela z zawodem ma wpływ na jego postawę i wyraża się w zaangażowaniu emocjonalnym w pracy, uznawaniu celów i zasad wspólnego działania, utożsamianiu interesu własnego z interesem szkoły, odpowiedzialności za jej prawidłowe funkcjonowanie. Dzięki pełnej identyfikacji nauczyciel troszczy się o jakość pracy i ma poczucie godności zawodowej. Identyfikacja częściowa sprawia, że jest on dobrym wykonawcą poleceń, ale nie przejawia aktywności ani inicjatywy. Brak identyfikacji z zawodem występuje wtedy, gdy nauczyciel traktuje jego wykonywanie jedynie jako źródło dochodu. Sytuacja taka sprawia, że nauczyciel myśli tylko o sobie i unika trudnych sytuacji. Jest skłonny do zmiany pracy pod warunkiem, że przyniesie mu ona korzyści materialne. Identyfikacja z zawodem zależy od czynników obiektywnych i subiektywnych. Należą do nich: przygotowanie zawodowe, zdolności, możliwości wywiązywania się z obowiązków, funkcja pełniona w szkole, organizacja warunków do osiągnięcia dobrych wyników i zadowolenia z wykonywanej pracy, system wynagradzania zgodny z rzeczywistym zaangażowaniem się, stwarzanie szans rozwoju i dochodzenia do mistrzostwa. Identyfikacja zawodowa sprzyja stabilizacji zawodowej, która w sensie obiektywnym dotyczy sytuacji uznania nauczyciela przez przełożonego za odpowiedniego do pracy w tym zawodzie; w sensie subiektywnym nauczyciel sam uznaje, że wykonywana praca odpowiada jego kwalifikacjom, możliwościom i aspiracjom. Prawidłowa sytuacja jest wtedy, gdy odczucia przełożonego i nauczyciela się pokrywają. Stopień identyfikacji z zawodem ma bezpośredni wpływ na postawę zawodową nauczyciela, wyrażającą się w utożsamianiu z pełnioną funkcją oraz w odpowiedzialności za prawidłowe funkcjonowanie i rozwój szkoły, w której pracuje.

Przejsie od stawiania się nauczycielem do działania w zawodzie wymaga osiągnięcia przynajmniej elementarnej tożsamości zawodowej. Ukształtowana tożsamość zawodowa służy nie tylko identyfikowaniu siebie w kontekście pracy, lecz także dostarcza bardziej ogólnej interpretacji działań oraz doświadczeń własnych i innych. W takim rozumieniu tożsamość zawodowa to nie tylko samookreślenie, ale również sposób definiowania świata z perspektywy wykonywanej pracy. Oznacza też określenie zakresu i jakości tworzenia relacji z innymi uczestnikami procesu edukacji. Poprzez kontakty z innymi nauczyciel kształtuje tożsamość, nie tylko dowiadując się, jaki powinien się stać, ale także jakim być nie powinien. Tak rozumiana tożsamość zawodowa jest pewnym stanem samookreślenia, rezultatem wzajemnych oddziaływań osób

spotykanych w środowisku pracy i warunków pracy, jest swoistą wypadkową wpływów i oddziaływań środowiska pracy oraz odczuć indywidualnych.

Tożsamość zawodowa nauczyciela kształtuje się w ciągu całego życia zawodowego, dlatego warto podjąć refleksję dotyczącą rozpoznawania przejawów identyfikacji zawodowej oraz czynników, które ją formują. W tej kwestii decydujące znaczenie mają kompetencje formalne, dające uprawnienia do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela, ale w tym momencie tożsamość zawodowa nie jest jeszcze ukształtowana. Często początkujący nauczyciel ma poczucie niekompetencji, czasem bezradności i przerażenia. W tym okresie weryfikuje wiedzę i umiejętności zdobyte na uczelni w realnej pracy w zawodzie. Mimo że formalnie jest nauczycielem, zdaje sobie sprawę, że w swojej pracy musi zdobyć jeszcze wiele nowych doświadczeń i umiejętności. Zarówno rozpoczęcie pracy zawodowej, jak i jej zmiana, np. zmiana szkoły, etapu edukacyjnego, a nawet początek roku szkolnego, wymagają udzielenia odpowiedzi na wiele pytań dotyczących sposobów realizacji aktywności zawodowej. Przede wszystkim należy sobie odpowiedzieć na pytania dotyczące posiadanych kompetencji. Refleksja powinna dotyczyć zarówno wiedzy, umiejętności, jak i cech osobowości oraz własnej postawy. Trudno sobie wyobrazić, że nauczyciel na początku swojej drogi zawodowej nie będzie popełniał błędów i doskonale sobie radził z różnymi sytuacjami w pracy. Może też się okazać, że wiedza i umiejętności zdobyte podczas studiów nie są wystarczające i należy nadrobić zaległości. W związku z tym można się konsultować z nauczycielami o długim stażu pracy lub np. podjąć dodatkowe szkolenia. W pracy nauczyciela bardzo ważne są relacje z ludźmi: z nauczycielami, przełożonymi, uczniami i ich rodzicami. Nauczyciel powinien aktywnie wejść w te relacje, powinien je współtworzyć i podejmować takie działania, aby zawsze były one jak najlepsze. Musi sobie radzić z różnorodnością osobowości i stylów działania, nie zatracając własnej autonomii. Umiejętność nawiązywania i utrzymywania relacji z osobami spotykanymi w pracy jest istotnym czynnikiem identyfikowania się z zawodem.

Kształtowanie się tożsamości zawodowej wymaga czasu, doświadczenia różnych sytuacji, podejmowania wyzwań, a przede wszystkim własnej aktywności, chęci działania i rozwiązywania problemów. Wynika stąd, że tożsamość zawodowa nauczyciela kształtuje się podczas wykonywania różnych zadań i obowiązków zawodowych, ale trudno powiedzieć, jak długo jest formowana. Zależy to od ilości i rodzaju wykonywanych czynności zawodowych, ale przede wszystkim od samego nauczyciela, od jego refleksji nad pracą i ciągłego dążenia do rozwoju. Przez wykorzystanie swoich kompetencji interpretacyjnych nauczyciel nadaje sens wszystkiemu, co dzieje się w jego otoczeniu (Gaś, 2006), a rozwój tych kompetencji ma wpływ na pragmatyczną skuteczność działań nauczyciela. Nauczyciel pracuje w zmieniającej się rzeczywistości i aby

mógł efektywnie funkcjonować w zawodzie, musi ciągle dokonywać jej interpretacji. W pracy nauczyciela występują sytuacje niepowtarzalne, w których nie zawsze można wykorzystać sposoby działania, które sprawdziły się w innej sytuacji (Kwiatkowska, 2008).

Przełomowym etapem kształtowania tożsamości zawodowej nauczyciela są sytuacje kryzysu i zobowiązania. Efektem kryzysu jest podejmowanie decyzji, a zobowiązanie powoduje realizację podjętego wyboru (Kwiatkowska, 2005a). Obecność tych elementów w rozwoju tożsamości nauczyciela stanowi podstawę wyodrębnienia rodzajów tożsamości. Pierwszą kategorią jest *tożsamość osiągnięta*, będąca efektem wnikliwego rozpoznania przez nauczyciela samego siebie, własnych możliwości i warunków działania. Ten typ tożsamości jest charakterystyczny dla nauczyciela, który rozwiązał sytuację kryzysu, jest zaangażowany w konkretne działania i zna odpowiedź na pytanie: kim jestem? Kolejną kategorią jest *tożsamość moratoryjna*, której cechą stanowi długi okres poszukiwania, eksperymentowania, próbowania własnych sił i możliwości. Nauczyciele z taką tożsamością nie mogą się zdecydować na dokonanie wyboru, a jeśli podejmą decyzję, najczęściej nie dochodzi do jej realizacji. Tacy nauczyciele przechodzą kryzys tożsamości, nie potrafią jednak wyciągnąć konstruktywnych wniosków. Następną kategorią, *tożsamość nadana*, pojawia się w sytuacji nauczycieli, którzy nie byli zobligowani do podejmowania określonych zadań albo nie mieli takiej okazji. Z tego powodu nie pojawił się u nich okres sprawdzania swoich możliwości. Nauczyciele z tym typem tożsamości identyfikują się z ludźmi mającymi autorytet, ponieważ poprzez utożsamianie się z nimi rozwiązują problem odczuwalnego kryzysu tożsamości. Ostatnim typem jest *tożsamość rozproszona*, która kształtuje się wtedy, gdy nauczyciel nie znalazł się w sytuacji nacisku zewnętrznego ani wewnętrznego, które zmusiłyby go do podjęcia konkretnych wyborów. Tożsamość takich nauczycieli to zbiór różnych i niekoniecznie spójnych pomysłów na życie osobiste i zawodowe, które jednak nie zostają zrealizowane (Kwiatkowska, 2005a).

Najbardziej pożądanym stadium rozwojowym tożsamości zawodowej jest tożsamość osiągnięta. Nauczyciel z tym typem tożsamości jest autonomiczny w działaniu i względnie niezależny od wpływów zewnętrznych. Problemy pojawiające się w pracy traktuje jako wyzwanie, co pozwala mu na sprawdzenie swoich kompetencji i znalezienie własnego sposobu rozwiązania. Tacy nauczyciele cechują się dojrzałością osobową, są przygotowani do planowania i realizacji swojego rozwoju zawodowego. Są świadomi tego, kim są i kim chcą być. Wyraźnie określona tożsamość pomaga im w tworzeniu dobrych relacji z uczniami i innymi osobami. Nie czują się zagrożeni, ponieważ wiedzą, że potrafią sobie radzić w sytuacjach konfliktowych. Wyrazem tożsamości osiągniętej nauczyciela jest nieustanna refleksja nad własną pracą, która prowadzi

do podejmowania różnych działań zawodowych, a także umożliwia radzenie sobie ze zmiennymi sytuacjami szkolnymi.

Identyfikacja zawodowa nauczycieli oznacza utożsamianie się nie tylko z zawodem nauczyciela, lecz także z grupą zawodową nauczycieli. Poprzez identyfikowanie się ze swą rolą i grupą zawodową nauczyciel określa własne miejsce w społeczeństwie. Tożsamość zawodowa nauczyciela jest budowana w relacjach z innymi i kształtowana podczas pracy w szkole. Identyfikacja zawodowa nauczyciela łączy teorię z praktyką. Jest subiektywnym czynnikiem wyznaczającym jakość pracy nauczyciela i stanowi podstawę krytycznej analizy dotychczasowych form i metod kształcenia. Rozwój tożsamości zawodowej nauczyciela wymaga otwartej postawy i gotowości do zmian. Warunkami rozwoju są m.in.: refleksja nad własną pracą oraz nieustanne modyfikowanie swych kompetencji, poszukiwanie doskonalszych metod nauczania, nabywanie nowych umiejętności i stała ciekawość poznawcza nie tylko w zakresie wiedzy i działalności praktycznej, ale przede wszystkim zainteresowania drugim człowiekiem.

7. Warunki pracy nauczycieli

Rozważania dotyczące środowiska pracy nauczyciela obejmują szeroki zakres zagadnień związanych z różnymi występującymi w miejscu pracy czynnikami, które mają istotne znaczenie dla funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Należą do nich: usytuowanie szkoły, architektura budynków i pomieszczeń (Nalaskowski, 2002; Furmanek, 2009), wyposażenie pracowni i klas, atmosfera w pracy, relacje z uczniami, nauczycielami, rodzicami i przełożonymi (Richardson, Placier, 2001), czas pracy, zadania i obowiązki, organizacja pracy w szkole. Analizując sytuację zawodową nauczycieli, należy też wziąć pod uwagę specyfikę nauczanego przedmiotu, etap edukacyjny i związane z tym konsekwencje.

Nauczyciele stanowią dosyć liczną grupę zawodową. W roku szkolnym 2014/2015 w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych zatrudnionych było ogółem 484,2 tysięcy nauczycieli (GUS, 2015), przy czym największa grupa nauczycieli pracowała w szkołach podstawowych (180,4 tys.) oraz w gimnazjach (100,7 tys.). W porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym, odnotowano wzrost liczby nauczycieli w przedszkolach (o 1,4 tys. etatów).

W zawodzie nauczyciela pracują głównie kobiety, które stanowią około 82% tej grupy zawodowej, a mężczyźni jest czterokrotnie mniej, co świadczy o tym, że jest to zawód wyjątkowo sfeminizowany. Średni wiek nauczyciela

to 42 lata, przy czym nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących stanowią grupę młodszą niż nauczyciele przedmiotów zawodowych (Braunek, 2013). W szkołach i placówkach oświatowych pracuje najwięcej nauczycieli dyplomowanych (53,2%) i mianowanych (25,6%); nauczyciele z niższymi stopniami awansu stanowią znacznie mniej liczną grupę (GUS, 2015). Ma to związek z przeciętnym wynagrodzeniem nauczycieli, ponieważ pensja nauczycieli dyplomowanych jest o około 70% wyższa od pensji nauczyciela stażysty. Na poziomie powiatów nauczyciele są dosyć dobrze opłacaną grupą zawodową, ale sytuacja ta się zmienia w przypadku nauczycieli pracujących w dużych miastach, np. w Warszawie czy Gdańsku – tam wynagrodzenia nauczycieli prezentują się znacznie mniej korzystnie (Kłobuszewska i in., 2014).

Nauczyciele są grupą zawodową, w której ponad 98% pracujących ma wykształcenie wyższe, a pozostali są w znacznej części absolwentami kolegium lub studium nauczycielskiego, głównie w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (Braunek, 2013). Nauczyciele uczestniczą w różnych formach kształcenia i doskonalenia zawodowego, co daje im możliwość zdobycia wyższego wykształcenia lub dodatkowych kwalifikacji do nauczania kolejnego przedmiotu albo do prowadzenia specjalistycznych zajęć. Takimi formami są: jednolite studia magisterskie, studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia, kolegia nauczycielskie, studia podyplomowe nadające kwalifikacje. Nauczyciele podnoszą swoje kompetencje również na szkoleniach, kursach, warsztatach, seminariach, konferencjach, poprzez samokształcenie oraz różnorodną aktywność pozwalającą zdobyć nowe umiejętności w ramach pracy w szkole oraz poza szkołą. Treści kształcenia dotyczą wiedzy przedmiotowej, umiejętności metodycznych i konstruowania programów nauczania, oceniania, indywidualizacji nauczania, wykorzystania nowych technologii, rozwijania kompetencji miękkich. Uczestnictwo w różnych formach doskonalenia, a także samokształcenie umożliwiają osiągnięcie mistrzostwa w zawodzie oraz wzbogacenie swej osobowości (Sałata, 2009). Działania związane z doskonaleniem zawodowym w ramach wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia podejmuje ponad 90% polskich nauczycieli, a w kursach zewnętrznych udział bierze około 83% nauczycieli. Niemal wszyscy nauczyciele podnoszą swoje kwalifikacje i rozwijają kompetencje, ale uważają, że przydatność wykorzystywanych form doskonalenia zawodowego nie jest satysfakcjonująca. Powodem jest m.in. niedostosowanie oferowanych form do potrzeb szkół i nauczycieli, błędy w organizowaniu finansowania i niewystarczające wsparcie ze strony szkoły, czego efektem są problemy z pogodzeniem doskonalenia z obowiązkami zawodowymi (Hernik i in., 2014).

Wyposażenie szkół i pracowni dotyczy warunków, w jakich nauczyciel wykonuje zadania zawodowe, co ma duże znaczenie dla komfortu pracy

i atrakcyjności prowadzonych zajęć. Dyrektorzy szkół oceniają, że braki dotyczą materiałów dydaktycznych, zasobów bibliotecznych, komputerów do pracy dydaktycznej, dostępu do internetu i oprogramowania komputerowego, przy czym największe niedobory dotyczą zasadniczych szkół zawodowych, a stosunkowo najlepsza sytuacja występuje w szkołach podstawowych i gimnazjach (Piwowarski i in., 2014). Polscy nauczyciele mają dostęp do takiego podstawowego sprzętu biurowego i technicznego potrzebnego do pracy jak kopiarki czy drukarki, mogą też korzystać z komputera i internetu, rzutników i odtwarzaczy, ale zwracają uwagę na niedostateczny dostęp do tablic multimedialnych. Rzeczywiste jednak możliwości związane z wykorzystywaniem różnych elementów wyposażenia szkoły są często ograniczone przez np. brak papieru lub toneru do drukarki czy ksero, długie kolejki albo uszkodzony sprzęt. Nauczyciele zwracają też uwagę na brak miejsca do pracy indywidualnej w szkole, wymagającej ciszy, skupienia i odosobnienia. Pokój nauczycielski nie pełni takiej funkcji, ponieważ ma przeważnie zbyt małą powierzchnię, często nawet brakuje miejsca do siedzenia, jest w nim hałas, zamieszanie, głośne rozmowy, z tego powodu jest miejscem przeznaczonym raczej na szybkie spożywanie napojów i posiłków niż na pracę lub odpoczynek (Malinowska i in., 2014). Zasoby materialne szkoły i wyposażenie klas są ważne, ale stanowią tylko jeden z elementów wspomagających pracę nauczyciela.

Ważnym czynnikiem decydującym o poczuciu zadowolenia z pracy jest klimat szkoły i relacje między współpracownikami. Według nauczycieli atmosfera w pracy zależy od sposobu zarządzania szkołą i od takich cech osobowości dyrektora jak otwartość, ciepło, życzliwość, optymizm, rzeczowość, wyrozumiałość, stanowczość, a także od nastrojów w gronie pedagogicznym, wzajemnego wsparcia, otwartości i poziomu współpracy między nauczycielami. Niemiła atmosfera jest kojarzona przede wszystkim z brakiem poczucia bezpieczeństwa związanym z niepewnością zatrudnienia, brakiem możliwości uzyskania wsparcia od innych nauczycieli, brakiem przepływu informacji, nieprawidłowymi relacjami w gronie pedagogicznym, np. zbyt formalnymi kontaktami, brakiem integracji, konfliktem interesów, niezdrową rywalizacją, zawiścią, izolowaniem osób zagrażających zdobytej pozycji nauczycieli, okazywaniem poczucia wyższości oraz brakiem zaufania do współpracowników. Nauczyciele jednak deklarują, że są w stanie wiele znieść, aby utrzymać pracę (Walczak, 2012), dlatego może być tak, że dla zapewnienia sobie pozornego spokoju nie będą podejmować starań, aby zmienić nieprawidłowe relacje.

Dyrektor jest osobą, która ma istotny wpływ na zarządzanie szkołą, ponieważ od jego kultury pracy i stylu kierowania zależy również jakość pracy nauczycieli i atmosfera panująca w szkole. Styl zarządzania można określić dwoma wymiarami: nastawieniem na zadania i nastawieniem na ludzi, a ro-

dzaj stylu zależy od proporcji każdego z zachowań (Elsner, 1999). Właściwy sposób kierowania szkołą sprawia, że pracownicy mają zaufanie do dyrekcji i do siebie wzajemnie, co w szczególny sposób buduje klimat w szkole, ale też przekłada się na postrzeganie jej na zewnątrz jako placówki, którą można darzyć zaufaniem. Taki styl buduje relacje, które można opisać za pomocą triady: zaufanie – lojalność – solidarność (Kwiatkowski, 2010). Zarządzanie, czyli bycie menedżerem, jest nierozłącznie powiązane z przywództwem, czyli byciem liderem (Michalak, 2011), dlatego każdy dyrektor powinien dysponować wysokim poziomem umiejętności przywództwa, która oznacza „zdolność angażowania innych w proces realizacji celu [...] czy też zdolność zjednywania sobie ludzi, skłaniania ich do tego, by chcieli coś zrobić” (Madalińska-Michalak, 2013, s. 27). Właściwe relacje wśród kadry pedagogicznej oraz nauczycieli z dyrektorem służą budowaniu poczucia wspólnoty i odpowiedzialności za to, co dzieje się w szkole. Może to być realizowane np. poprzez wspólne planowanie priorytetowych działań, określanie najważniejszych celów i potrzeb, podejmowanie decyzji oraz możliwość uczenia się od siebie nawzajem (Tołwińska, 2011). Rola dyrektora jest kluczowa, ponieważ bezpośrednio wpływa na atmosferę bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania, co stanowi szczególną wartość w sytuacji zawodowej nauczyciela.

Samopoczucie nauczyciela w dużej mierze zależy od postrzegania go przez innych. Nauczyciel jest ciągle oceniany – przez uczniów, rodziców i przełożonych. W społeczeństwie funkcjonuje pewien stereotyp dotyczący zawodu nauczyciela. Przede wszystkim jest on postrzegany jako ktoś, kto pracuje 18 godzin tygodniowo, ma wakacje i ferie, dość dobrze zarabia i nie dostał się na inne (w domyśle: lepsze) studia. Dużą rolę w rozpowszechnianiu takiego wizerunku odgrywają media, które często pokazują nauczycieli jako nieudaczników nieradzących sobie z obowiązkami zawodowymi. Wobec tego wytwarza się uczucie niechęci do tej grupy zawodowej, a w rezultacie wielu uczniów i rodziców obarcza nauczycieli odpowiedzialnością za wszelkie niepowodzenia szkolne. Przepisy dotyczące czasu pracy nauczyciela mówią, że nie powinien on pracować dłużej niż 40 godzin przez 5 dni w tygodniu, a oprócz realizowanego pensum powinien prowadzić zajęcia opiekuńczo-wychowawcze uwzględniające potrzeby i zainteresowania uczniów wynikające z zadań statutowych szkoły (Karta Nauczyciela, 2017, art. 42). W ramach tych zajęć nauczyciele prowadzą: koła zainteresowań, warsztaty teatralne, zajęcia sportowe, wycieczki, zajęcia mające na celu zwiększanie szans edukacyjnych uczniów oraz rozwijanie ich uzdolnień i umiejętności. Rodzaj zajęć zależy od typu szkoły, zapotrzebowania, możliwości kadrowych i organizacyjnych szkoły.

Badania przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych dotyczące czasu pracy nauczycieli wykazały, że nauczyciele poświęcają na pracę zawodo-

wą średnio 46 godzin i 40 minut tygodniowo. Do głównych czynności związanymi z wykonywaniem zawodu należą: prowadzenie lekcji, przygotowywanie lekcji, prowadzenie innych (pozaekcyjnych) zajęć z uczniami, przygotowywanie innych (pozaekcyjnych) zajęć oraz sprawdzanie prac (Federowicz i in., 2013). W badaniach przeprowadzonych przez Lebudę (2014), dotyczących czynników kształtujących poczucie sukcesu, nauczyciele wskazali też swoje oczekiwania wobec poprawy warunków pracy – w tym organizacji systemu pracy i sytuacji materialnej – wśród których wyróżnili: zmianę zasad rozliczenia czasu pracy i systemu wynagradzania za wykonane obowiązki, rewizję sposobu ewaluacji, ograniczenie lub lepszego uzasadnienie obowiązków związanych z dokumentowaniem, zmniejszenie liczebności uczniów w klasach, likwidację gimnazjów oraz wprowadzenie większej specjalizacji na poziomie edukacji średniej.

Warunki pracy nauczyciela i obciążenia związane z jej wykonywaniem tworzą kontekst niezbędny do zrozumienia jego złożonej sytuacji zawodowej. Znajomość realiów tego zawodu stanowi podstawę do prowadzenia dalszych rozważań dotyczących funkcjonowania zawodowego nauczyciela.

8. Zagrożenia psychospołeczne związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela i ich konsekwencje

Praca w zawodzie nauczyciela wymaga umiejętności właściwego reagowania w różnych, często niespodziewanych okolicznościach, kontrolowania swoich emocji i ukrywania zdenerwowania. Nie zdarzają się identyczne sytuacje edukacyjne, ponieważ każdy człowiek jest inny i trudno przewidzieć, jakie zachowania wystąpią w danym momencie. Każdy nauczyciel pracuje z ludźmi, nawiązując z nimi bliskie relacje interpersonalne, które charakteryzują się tym, że występuje duża dysproporcja między daniem a braniem – nauczyciel jest tym, który daje więcej, obdarowując podopiecznych swoją osobowością, wiedzą, umiejętnościami, a przede wszystkim sercem, życzliwością i troskliwością. Ponadto nauczyciele mają świadomość ogromnej odpowiedzialności za bezpieczeństwo i rozwój uczniów. Charakter pracy nauczyciela i związane z nim obowiązki stanowią znaczne obciążenie psychiczne i sprawiają, że nauczyciel w szczególny sposób jest narażony na odczuwanie wysokiego poziomu stresu zawodowego (Biela, 1990), a także jest zagrożony wystąpieniem wypalenia zawodowego. Wśród czynników utrudniających realizację celów zawodowych, powiązanych z atmosferą w pracy, organizacją i zarządzaniem,

nauczyciele wymieniają: stres, błędy w zarządzaniu, słabą kadre zarządzającą, nieżyczliwość i niechęć innych osób w pracy, rywalizację oraz brak czasu (Dróźka, 2016).

Badania przeprowadzone przez Zubrzycką-Maciąg (2013, s. 279-280) wykazały, że około 80% nauczycieli odczuwa ogólny stres zawodowy na poziomie wysokim. Do najbardziej obciążających źródeł stresu nauczycielskiego należą przede wszystkim trudne zachowania uczniów oraz poczucie osamotnienia w działaniach zawodowych, a także konieczność wykonywania pracy w uciążliwych warunkach, podporządkowanie się wadliwym decyzjom przełożonych oraz poczucie nieradzenia sobie z zadaniami dydaktycznymi. Najmniej stresogenne okazało się natomiast poczucie otrzymywania zbyt niskiego wynagrodzenia za wykonywaną pracę.

Warunki pracy związane ze specyfiką szkoły, w której pracuje nauczyciel, mogą stanowić istotne źródło stresu. Może to być np. zły plan lekcji, praca zmianowa, presja czasu albo zbyt duże obciążenie pracą spowodowane dodatkowymi obowiązkami nałożonymi przez dyrektora. Bardzo ważną rolę odgrywają stosunki panujące w miejscu pracy, w tym nieprawidłowe relacje między dyrekcją i pracownikami, a także między samymi nauczycielami. Niedostateczna aprobata i akceptacja nauczyciela, a także niezdolność do podporządkowania się panującym w szkole zasadom oraz brak perspektyw zawodowych również mogą stanowić przyczyny odczuwanego stresu. Kolejną grupą stresorów są czynniki związane ze strukturą organizacyjną, do których należą m.in.: nieodpowiednia komunikacja, zła organizacja pracy i niewłaściwy sposób zarządzania. Stres w pracy może być też spowodowany czynnikami pozaorganizacyjnymi, np. problemami rodzinnymi, finansowymi, kryzysami życiowymi i trudnościami w pogodzeniu życia zawodowego z osobistym (Bartkowiak, 2009).

Do szczególnych obciążeń występujących w pracy nauczyciela można zaliczyć: brak wsparcia społecznego ze strony innych nauczycieli i przełożonych, złe fizyczne warunki pracy związane z pomieszczeniami socjalnymi i bezpośrednim miejscem pracy, nieprawidłowa organizacja pracy na poziomie makro i na poziomie placówki oświatowej, niewłaściwe relacje z rodzicami uczniów, w tym trudności komunikacyjne i negatywne emocje, oraz zagrożenie agresją ze strony przełożonych i współpracowników, która podlega lub nie podlega kryteriom mobbingu (Pyżalski, 2010). Stres zawodowy to jeden z najpoważniejszych czynników poczucia braku bezpieczeństwa i niezadowolenia z pracy. Mogą wtedy się pojawić problemy związane nie tylko z zaniedbywaniem pracy, brakiem systematyczności, wytrwałości czy kultury pracy, ale także zjawiska powodujące poczucie dyskomfortu, zagubienia, braku perspektyw, które w rezultacie powodują obniżenie jakości życia zawodowego i osobistego.

Stres w pracy powstaje, gdy pracownicy i pracodawcy odczuwają dyskomfort psychiczny dotyczący warunków i wymagań pracy w sytuacji, gdy te warunki i wymogi przekraczają ich możliwości poradzenia sobie z nimi w danym momencie (Herr, Cramer, 2003). Stres jest pochodną wymogów sytuacyjnych i indywidualnej oceny własnych zasobów i umiejętności. Jeśli konkretne zdarzenie nie jest postrzegane jako zagrożenie, to nie wywołuje ono stresu. Jeśli jednak jest odczuwane jako zagrażające, to następuje reakcja w postaci stresu. Im bardziej niekorzystnie pracownik ocenia swoje możliwości poradzenia sobie, tym większy stres odczuwa (Litzke, Schuh, 2007). Nauczyciele są szczególnie narażeni na występowanie wielu stresorów w codziennych sytuacjach szkolnych, dlatego kluczową rolę odgrywa przekonanie, że można sobie poradzić z pojawiającymi się problemami i aktywnie wpłynąć na sytuację, a także właściwe przygotowanie zawodowe w tym zakresie.

Stres zawodowy może być zarówno przyczyną, jak i skutkiem wielu niekorzystnych zjawisk towarzyszących pracy. Jednym z nich jest pracoholizm. Nauczyciel, który jest pracoholikiem, wciąż dąży do perfekcji, stale zwyższa wymagania wobec siebie i innych, podejmuje coraz to nowe wyzwania i obowiązki. Praca staje się dla niego najważniejszą wartością w życiu, a na dalszy plan schodzi rodzina i własne zainteresowania. Nie potrafi on odpoczywać, ponieważ w czasie wolnym ciągle myśli o pracy i żyje w ciągłym napięciu. Uzależnienie od pracy jest jednym z najgroźniejszych nałogów, ponieważ jest akceptowane społecznie i wiąże się z przekonaniem, że sukcesy w pracy zaspokoją potrzeby i zapewnią szczęście osobiste. Granica między pracoholizmem a normą jest bardzo subtelna. W uzależnienie może popaść zarówno nauczyciel, który pracuje długo, jak i ten, który pracuje krótko. Gdy nauczyciel wykonuje z pasją swoją pracę, nie oznacza to jeszcze, że jest pracoholikiem. Jest nim wtedy, gdy nie potrafi zachować w życiu równowagi, nie panuje nad rozkładem swoich zajęć, nie ma czasu dla rodziny, na odpoczynek i zainteresowania.

Nauczyciele są grupą zawodową szczególnie narażoną na odczuwanie wypalenia zawodowego. Definiuje się je jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych” (Maslach, 2011, s. 15). Emocjonalne wyczerpanie to poczucie nadmiernego obciążenia emocjonalnego, w szczególności poczucie przemęczenia, pustki uczuciowej, braku energii psychicznej i fizycznej. Depersonalizacja, która przybiera postać cynizmu, odnosi się do negatywnego i bezdusznego reagowania na uczniów i skłonności do traktowania ich w sposób obojętny, bezosobowy, przedmiotowy lub pogardliwy. Nauczyciele, którzy odczuwają wypalenie zawodowe, mają tendencję do negatywnego oceniania własnej pracy, zawodowych umiejętności i dokonań, przy równoczesnym obniżeniu zaangażowania.

żowania zawodowego i braku satysfakcji zawodowej (Maslach, Leiter 2010). Wypalenie jest spowodowane „przez długotrwałe zaangażowanie w sytuacje, które są obciążające pod względem emocjonalnym” (Pines, 2011, s. 35). Nauczyciele, którzy przejawiają skłonność do wypalenia, mogą mieć przekonane, że trzeba być lubianym i szanowanym przez wszystkich za wszelkie poczynania i należy być maksymalnie kompetentnym we wszystkich sferach działań zawodowych. Trudno przychodzi im akceptacja stanu, gdy rzeczywistość nie zgadza się z oczekiwaniami, i uważają, że lepiej jest unikać trudności, niż się z nimi mierzyć (Sęk, 2011a). Problemy, które mogą wystąpić w pracy nauczyciela, łączą się z doświadczaniem silnego stresu zawodowego, z którym trudno sobie poradzić i który determinuje ich występowanie. Przeciążenie wynikające z dużego zaangażowania w pracę zawodową pociąga za sobą określone konsekwencje dotyczące organizacji i realizacji procesu kształcenia, dlatego warto, żeby nauczyciel zdobył wiedzę na temat możliwych zagrożeń i profilaktyki.

Przyczyny wypalenia zawodowego są związane przede wszystkim z warunkami i organizacją pracy, a w mniejszym stopniu zależą od indywidualnych cech pracownika. Należą do nich: przeciążenie pracą, jej intensywność, długi czas pracy, wykonywanie wielu różnorodnych zadań zawodowych i pełnienie wielu funkcji, brak kontroli nad pracą, niewystarczające wynagrodzenie, niewłaściwe relacje interpersonalne i brak współpracy w grupie, konflikt wartości, brak wzajemnej szczerości, otwartości i szacunku (Maslach, Leiter, 1997). Oprócz czynników osobowych i organizacyjnych istotną rolę odgrywa sposób kierowania placówką oświatową (Leithwood i in., 1996). Są to czynniki, które nie zależą od zaangażowania czy postępowania samego nauczyciela, lecz stanowią kontekst organizacyjny pracy i często są związane ze sposobem zarządzania. Wyjaśnienie zjawiska wypalenia zawodowego oraz identyfikacja prawidłowości z nim związanych dają możliwość zapobiegania albo przeciwdziałania temu zjawisku. Wobec tego warto podjąć refleksję i działania prowadzące do poprawy warunków pracy nauczyciela w perspektywie możliwych zagrożeń psychospołecznych. Jest to jeden z czynników profilaktyki wypalenia zawodowego, tym bardziej że można odnieść wrażenie, iż firmy i instytucje zatrudniające ignorują to zjawisko, uważając, że jest to indywidualny problem pracownika, i nie ponoszą w tej sprawie żadnej odpowiedzialności.

Kolejnym niekorzystnym zjawiskiem, które może towarzyszyć wykonywaniu zadań zawodowych, jest mobbing, określane też mianem „terroru psychicznego” w miejscu pracy (Leymann, 1990). Mobbing nie jest jednorazowym zdarzeniem, związanym z jakimś konfliktem, a jego wyznacznikiem jest częstotliwość pojawiających się nieprzyjaznych i nieetycznych zachowań wobec ofiary, a także okres ich trwania (Leymann, 1996). Za jego podstawowe kryterium należy uznać „doświadczenia negatywnego działania ze strony innej

osoby / innych osób, niemożności obrony przed nim oraz jego długotrwałości i powtarzalności” (Strutyńska, 2014, s. 129). Dotyczy sytuacji, kiedy nauczyciel jest często i przez dłuższy czas szykanowany, dręczony lub traktowany gorzej niż inni pracownicy oraz czuje się z tego powodu izolowany (Litzke, Schuh 2007). Działania mobbingowe mogą przybierać różne formy i najczęściej są związane z kłopotami z komunikacją interpersonalną, zaburzonymi relacjami lub pogarszającymi się warunkami pracy. Badania pokazują, że w Polsce blisko 10% nauczycieli uważa się za ofiary mobbingu, przy czym istotnymi bodźcami różnicującymi podatność nauczycieli na mobbing są: poczucie satysfakcji zawodowej, wewnętrzny nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora placówki, styl kierowania dyrektora, poziom konsekwencji dyrektora w stawianiu wymagań nauczycielom, znaczenie rozmowy z dyrektorem dla samooceny nauczyciela oraz zachowania dyrektora prowadzące do integracji zespołu nauczycielskiego (Strutyńska, 2014). Stąd wynika, że duże znaczenie w kwestii przeciwdziałania mobbingowi ma zarządzanie szkołą i sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego przez dyrektora, szczególnie w sferze relacji interpersonalnych. Przede wszystkim chodzi o tworzenie atmosfery współpracy i wzajemnego szacunku. Mobbing jest ciągłym zagrożeniem występującym w pracy nauczyciela, można też przypuszczać, że w sytuacji bezrobocia i lęku przed utratą pracy może pojawiać się coraz częściej, dlatego osoby odpowiedzialne za politykę kadrową w szkołach na różnych poziomach zarządzania powinny zwrócić szczególną uwagę na to zjawisko, jego przyczyny i sposoby zapobiegania.

Pomimo wielu realizowanych obowiązków i trudnych warunków psychofizycznych dotyczących pracy nauczyciela wciąż pojawiają się negatywne opinie na temat tego zawodu w niektórych artykułach, komentarzach internetowych i rozmowach prywatnych. Ciekawe jest to, że z jednej strony zawód nauczyciela od wielu lat cieszy się nieustannie wysokim uznaniem społecznym, z drugiej zaś powstaje na jego temat wiele negatywnych stereotypów. Brak zrozumienia kontekstu ich pracy sprawia, że sami nauczyciele nie czują się szanowani (Wichrowski i in., 2014). Wizerunek nauczyciela funkcjonujący w przestrzeni publicznej utrudnia współpracę i może być powodem konfliktów między nauczycielami a przełożonymi, rodzicami czy uczniami. Jest on też przyczyną braku zaufania do nauczycieli i podejrzliwego traktowania. W konsekwencji następuje coraz większy spadek autorytetu tego zawodu. W efekcie już dzisiaj wielu uczniów i ich rodziców pozwala sobie na krytykanckie podważanie wielu zaleceń i zasad szkolnych, które przecież są pierwszymi regułami prawa, z którymi stykają się młodzi ludzie. Rezultaty negatywnego nastawienia do nauczycieli są nietrudne do przewidzenia. Nauczyciel ma decydujący wpływ na proces kształcenia i dlatego przeciwdziałanie coraz większej degradacji tego zawodu jest ważne dla całego społeczeństwa.

Satysfakcja z pracy w literaturze przedmiotu

W literaturze pojęcie satysfakcji zawodowej i zadowolenia z pracy są często traktowane zamiennie (Korczyński, 2011). Zdaniem Juchnowicz (2014) postawy zadowolenia i satysfakcji z pracy różnią się czynnikami kreującymi, mają odmienne znaczenie oraz wywierają różne skutki. Zadowolenie z pracy oznacza pozytywny stosunek pracowników do powierzonych obowiązków, do przełożonych i współpracowników oraz warunków pracy. Jest stanem afektywnym, niezbędnym, ale niewystarczającym do osiągnięcia satysfakcji zawodowej (Bańka, 2000). Satysfakcja jest wyższym poziomem zadowolenia towarzyszącym pracy; wiąże się z doświadczaniem radości z powodu wykonywanych obowiązków zawodowych, umożliwiającym identyfikację z podejmowanymi działaniami i z miejscem pracy (Springer, 2011). Zadowolenie z pracy może oznaczać zadowolenie z pracy w ogóle, tzn. z faktu posiadania pracy, środowiska pracy i warunków, w jakich się pracuje, przyjaznych ludzi, dobrej atmosfery. Zależy ono od czynników zewnętrznych, związanych z warunkami pracy, np. wynagrodzeniem czy właściwą organizacją pracy (Karney, 2004; Bańka, 2000). Satysfakcja zawodowa, poza czynnikami środowiska pracy, jest uwarunkowana także czynnikami wewnętrznymi, np. szansą wykorzystania własnych możliwości i kompetencji oraz realizowania wyznawanego systemu wartości (Bartkowiak, 2009; Zalewska, 2003). Satysfakcja zawodowa wiąże się z poczuciem dumy zawodowej, bycia dobrym fachowcem, specjalistą w swojej dziedzinie, radzeniem sobie ze skomplikowanymi zadaniami zawodowymi i trudnościami, nie zawsze jednak wiąże się z zadowoleniem z pracy w ogóle. Na przykład ktoś jest bardzo dobrym fachowcem, wie o tym, odczuwa z tego powodu satysfakcję, ale nie jest zadowolony z warunków i organizacji pracy. Czynniki powodujące zadowolenie z pracy

i satysfakcję zawodową są wzajemnie powiązane, przenikają się i uzupełniają, a także łącznie oddziałują na człowieka, co prowadzi do stanu, w którym człowiek czuje się spełniony, a nawet szczęśliwy, ma poczucie sensu tego, co robi, identyfikuje się z firmą i współpracownikami oraz ma poczucie dobrej jakości życia (Łaguna, 2012). Można zaproponować pojęcie „satysfakcja z pracy” (użyte w tytule książki), które łączy oba pojęcia: „zadowolenie z pracy” oraz „satysfakcja zawodowa”. Takie założenie umożliwi podjęcie rozważań dotyczących zarówno czynników indywidualnych, jak i środowiskowych mających wpływ na satysfakcję z wykonywanej pracy. Niemniej, ze względu na złożoność zagadnienia i trudności w doprecyzowaniu pojęcia, należy mieć świadomość, że przyjęte w niniejszej publikacji rozumienie pojęcia „satysfakcja z pracy” nie może być traktowane zbyt restrykcyjnie.

Problematyka zadowolenia z pracy i satysfakcji zawodowej dotyczy relacji między człowiekiem a wykonywaną pracą, z uwzględnieniem zarówno uwarunkowań związanych z miejscem pracy, jak i czynników indywidualnych łączących się z oceną pracy, stosunkiem do pracy, systemem wartości i prezentowaną postawą (Furmanek, 2013; Bartkowiak, 2009). Ze względu na różnorodność czynników determinujących zadowolenie z pracy, w dalszej części rozważań zostaną omówione obie kategorie – subiektywne i obiektywne – co umożliwi obszerniejszą analizę uwarunkowań i kontekstu podejmowanej problematyki.

Wykonywanie pracy zawodowej jest dla każdego człowieka wartością, szansą na rozwój i zaspokojenie wielu ważnych potrzeb. Daje korzyści finansowe, umożliwia kontakty z otoczeniem, nawiązywanie relacji i przyjaźni. Jest środkiem zapobiegającym wykluczeniu społecznemu i izolacji, umożliwia osiągnięcie określonej pozycji społecznej. Może stanowić swoistą terapię – jest okazją do samorealizacji, chroni przed pustką, znużeniem i biernością, buduje poczucie własnej wartości oraz poprawia samoocenę. Praca przeciwdziała doświadczeniu bezradności, daje możliwość nadążania za przemianami społeczno-ekonomicznymi, podejmowania decyzji życiowych, motywuje do rozwoju osobistego i sprzyja ubogacaniu siebie jako osoby. Wykonywanie pracy z jednej strony wiąże się z trudem, wysiłkiem i przymusem, z drugiej zaś umożliwia wykorzystanie własnego potencjału, dając poczucie spełnienia (Gałkowski, 2012).

Poczucie satysfakcji zawodowej nauczyciela jest z jednej strony uwarunkowane „jego dotychczasowymi doświadczeniami związanymi z działalnością profesjonalną, z drugiej zaś jego wizją skutecznego działania w zawodzie” (Gaś, 2001, s. 69). Trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie zawodowe bez odczuwania zadowolenia z pracy. Brak satysfakcji zawodowej wywołuje frustrację, poczucie bezsensu tego, co się robi, niechęć do wykonywanej pracy,

nadmierne zmęczenie, a nawet depresję (Kitz, Tusch, 2009), ma też wpływ na ogólną satysfakcję z życia. Człowiek spełniony to najczęściej osoba aktywna zawodowo, która swoją pracę traktuje jako powołanie i pasję oraz ma poczucie bycia potrzebnym.

1. Satysfakcja z pracy – zarys problematyki

Jednym z istotnych aspektów funkcjonowania zawodowego jest odczuwanie przez pracownika satysfakcji z pracy lub brak takiego poczucia. W ostatnich latach sformułowano wiele definicji satysfakcji zawodowej, w których podkreśla się znaczenie doświadczeń emocjonalnych, sferę potrzeb i oczekiwań, ocenę pracy lub też obszar działań zawodowych. Aspekt emocjonalny zadowolenia z pracy wiąże się z tym, jakie odczucia ma człowiek w odniesieniu do wykonywanej pracy i jej właściwości, oraz określa, w jakim zakresie ludzie lubią swoją pracę lub jej nie lubią (Spector, 1997). Odnosi się do nastawienia człowieka do wykonywanych przez niego obowiązków zawodowych. Może być ono pozytywne, jeśli pracownik jest zadowolony z pracy, lub negatywne – jeśli jest niezadowolony.

Satysfakcja zawodowa jest stanem świadomości związanym z indywidualnym postrzeganiem stopnia zaspokajania swoich potrzeb odnoszących się do pracy zawodowej (Evans, 1997). Łączy się zarówno z poczuciem spełnienia zawodowego, jak i z warunkami pracy, które stanowią dwa różne, lecz powiązane źródła satysfakcji. Zadowolenie z pracy jest odzwierciedleniem zależności między zasobami człowieka, czyli między tym, co w nią inwestuje (np. kompetencjami, czasem, doświadczeniem), a tym, jakie są wyniki pracy i co otrzymuje w zamian (np. środki finansowe, relacje ze współpracownikami, pozycja zawodowa i społeczna). Można przypuszczać, że satysfakcja będzie rosła, jeśli podejmowany wysiłek będzie przynosił widoczne efekty i różnego rodzaju gratyfikacje. Poczucie satysfakcji z pracy dotyczy adekwatności między wartościami oczekiwanymi przez pracownika a wzmocnieniami (nagrodami i karami) uzyskiwanymi w pracy (Karney, 2004). Stanowi wypadkową czynników związanych ze środowiskiem pracy oraz cech indywidualnych pracownika, ale wynikającą z porównania obejmującego bilans zasobów wkładanych w pracę oraz jej efektów, do których można zaliczyć m.in. sukcesy zawodowe, awans, premie, pochwały, docenianie przez przełożonych i współpracowników. Jest zatem funkcją zaspokajającą potrzeby pracownika i zależy zarówno od

jego oczekiwania zawodowych, jak i od stopnia, w jakim są one realizowane w pracy (Bera, 2008).

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

W naukach społecznych satysfakcja zawodowa może być rozumiana z jednej strony jako przystosowanie, czyli spełnianie warunków otoczenia, z drugiej zaś – jako zaspokajanie potrzeb, celów, wartości i przekonań człowieka (Bartkowiak, 2009). Pierwsze znaczenie odpowiada prawidłowemu funkcjonowaniu w środowisku pracy i wiąże się z właściwym rozpoznaniem wymagań stawianych przez otoczenie oraz rozwijaniem kompetencji – wiedzy, umiejętności i postaw, które mogą spełnić te wymagania. Łączy się ze zdolnościami przystosowania się do okoliczności oraz z przydatnością zawodową rozumianą jako relacja między wymaganiami stanowiska pracy a możliwością ich wypełnienia (Podoska-Filipowicz, 1996). Drugi aspekt satysfakcji z pracy dotyczy możliwości realizacji wartości określających zamiary, potrzeby i dążenia nauczyciela. Jeśli realne jest osiągnięcie istotnych celów, a ponadto umie on przystosować się i wykorzystać istniejące warunki, to prawdopodobnie będzie również zadowolony z wykonywanej pracy.

Odczuwanie satysfakcji zawodowej jest doznaniem indywidualnym – to, co przynosi satysfakcję i zadowolenie jednemu pracownikowi, dla kogoś innego może być niewystarczające. Ma to związek z osobistą oceną warunków pracy i osiągniętych efektów, będących konsekwencją posiadania pracy (Schneider, Snyder, 1975). Można stąd wnioskować, że satysfakcja zawodowa ma związek z indywidualną percepcją bilansu wykonywanej pracy (włożonego wysiłku oraz rezultatów), który jest postrzegany poprzez osobiste, unikalne uwarunkowania – potrzeby i oczekiwania, przyjęte wartości i zajmowane postawy. Ludzie oceniają więc swoją pracę na podstawie czynników, które są dla nich ważne. Satysfakcja zawodowa odnosi się do wewnętrznej oceny korzyści, jakie przynosi wykonywana praca, i przejawia się w zachowaniach zawodowych oraz w reakcjach emocjonalnych i odczuciach dotyczących pracy (Judge i in., 2012).

Satysfakcję z pracy można opisać jako uczuciową reakcję „przyjemności lub przykrości, doznawaną w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji oraz ról” (Bańka, 2000, s. 329), która przejawia się w pozytywnych lub negatywnych uczuciach i postawach wobec obowiązków zawodowych

(Schultz, Schultz, 2006). Zadowolenie z pracy pociąga za sobą „przyjemny stan emocjonalny, będący rezultatem oceny swojej pracy i doświadczenia zawodowego” (Locke, 1976, s. 1304), stąd można wnioskować, że podstawą odczuwania satysfakcji zawodowej jest zarówno poznanie powiązane z oceną, jak i emocje, refleksje i doznawane uczucia. Przekonania na temat wykonywanej pracy mają silny związek z odczuwaniem satysfakcji zawodowej (Brief, Roberson, 1989) i pozytywnym lub negatywnym nastawieniem wobec obowiązków zawodowych.

Kiedy sytuacjom zawodowym towarzyszą przykre stany emocjonalne, wtedy mówimy o niezadowoleniu. Dzieje się tak wówczas, gdy sytuacjom pracy towarzyszą porażki, przykrości, brak możliwości zaspokojenia ważnych potrzeb. Satysfakcja zawodowa jest pewnym stanem, co oznacza, że zadowolenie z pracy nie jest czymś chwilowym, co szybko się zmienia, ale jest stabilne i trwa przez długi okres.

Postawę człowieka, jego nastawienie wobec jakiegoś przedmiotu, charakteryzuje „ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu” (Nowak, 1973, s. 23). Przedmiotem postawy może być konkretny człowiek, grupa ludzi, obiekt materialny, zbiór przedmiotów, a także pewne zdarzenia lub sytuacje. Postawa zawsze jest postawą danego człowieka, a „o jej istnieniu i zakresie decyduje to, czy i w jaki sposób dana kategoria przedmiotów jest przez określonego człowieka postrzegana” (Marody, 1976, s. 16). Składniki postawy tworzą komponenty: emocjonalno-oceniający, poznawczy i behawioralny (Eagley, Chaiken, 1993), przy czym pierwszy z nich odgrywa rolę najbardziej istotną. W znaczeniu definicyjnym jest on czynnikiem konstytuującym postawę, a pozostałe komponenty mogą, ale nie muszą być elementami danej postawy. Postawa niezawierająca komponentu emocjonalno-oceniającego jest, w sensie definicyjnym, niemożliwa (Nowak, 1973). Można to odnieść do satysfakcji zawodowej, która jest następstwem prezentowanej postawy, czyli zbioru opinii, przekonań i zachowań wobec swojej pracy i obowiązków zawodowych w aspekcie afektywnym (emocjonalno-oceniającym), uwzględniającej kompleksowo różne własności pracy, np. wynagrodzenia, świadczenia, zakres obowiązków, perspektywy awansu, warunki lokalowe, relacje ze współpracownikami, sposób zarządzania, kondycję firmy (Locke, 1976). Satysfakcja zawodowa jest więc emocjonalną reakcją na warunki pracy, wynikającą z porównania aktualnych osiągnięć z oczekiwaniami (Cranny i in., 1992). Komponenty poznawcze to przekonania i wiedza na temat pracy, a komponent behawioralny to „mniej

lub bardziej jednorodny zespół dyspozycji do zachowania się w określony sposób” (Marody, 1976, s. 20) wobec obowiązków zawodowych.

Satysfakcja zawodowa jest często ujmowana w kontekście stosunków międzyludzkich w miejscu pracy, które mają istotne znaczenie w odczuwaniu zadowolenia z wykonywanej pracy. Większej satysfakcji sprzyjają cechy pracownika zapewniające harmonię i brak konfliktów oraz cechy umożliwiające osiągnięcie założonych celów (Siekańska, 2005). Z drugiej strony praca, która wymaga kontaktów z ludźmi, sprzyja budowaniu pozytywnych relacji z innymi, dbałości o poprawną komunikację i łagodzenie konfliktów. Można więc przypuszczać, że praca z ludźmi, ze względu na konieczność współpracy i komunikacji z innymi, udzielanie pomocy, dawanie i otrzymywanie wsparcia, tworzy szczególne warunki do odczuwania i rozwijania satysfakcji zawodowej.

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

Zawód nauczyciela należy do profesji obdarzonych publicznym zaufaniem. Nauczyciel jest odpowiedzialny za bezpieczeństwo i prawidłowy rozwój swoich podopiecznych, dlatego kluczową cechą tego zawodu jest świadczenie usług na odpowiednim poziomie profesjonalizmu, a także wykazywanie

nienagannej postawy etycznej i moralnej. Nauczyciel powinien okazywać swoim wychowankom szczególną troskę, która przejawia się w opiekuńczości, fachowości oraz elastyczności reagowania (Phillips, 2007). Budowanie poprawnych relacji z innymi wymaga odpowiednich kompetencji, a przede wszystkim wrażliwości, zaangażowania i poświęcenia, dlatego trudno sobie wyobrazić, że tak szczególną pracę będzie wykonywał ktoś, kto nie jest z niej zadowolony. Z tego powodu poznanie czynników determinujących odczuwanie satysfakcji zawodowej nauczycieli jest zagadnieniem niezwykle istotnym i interesującym. Można przypuszczać, że odczuwanie satysfakcji z pracy jest źródłem czerpania radości z aktywności zawodowej. Nie wykazano silnej zależności między pomiarem satysfakcji z pracy a poziomem wykonywania zadań zawodowych, ale jest ona traktowana jako istotny czynnik zaangażowania człowieka w proces pracy (Błaszczuk i in., 2003).

W ramach przeprowadzonych badań funkcjonowania osobowościowego nauczycieli (Gaś, 2001) dokonano analizy obrazu siebie nauczycieli o niskim i wysokim poziomie satysfakcji zawodowej, w wyniku czego stwierdzono, że ci pierwsi charakteryzują się niewielkim poziomem wglądu w mechanizmy własnego funkcjonowania oraz skłonnością do krytycznego opisywania siebie i innych. Są też ostrożni i pesymistycznie nastawieni do życia. W pracy zawodowej są uporządkowani, zdyscyplinowani i systematyczni, ale mają trudności w podejmowaniu decyzji i pełnieniu funkcji kierowniczych. Są też niezadowoleni ze swej sytuacji życiowej. W sferze kontaktów interpersonalnych są przekonani o swojej niskiej atrakcyjności, doświadczają trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z innymi ludźmi, w przeciętnym stopniu potrafią zrozumieć, wspierać i ochraniać drugiego człowieka. W sytuacjach trudnych nie wierzą we własne możliwości, przyjmują wtedy pozycję obronną i poszukują wsparcia u osób znaczących. Nauczyciele, którzy przejawiają niski poziom zadowolenia z pracy, nie są zadowoleni z dotychczasowego rozwoju osobowego, mają też świadomość, że w ich zachowaniu pojawiają się elementy dysfunkcyjności, w związku z tym koncentrują się na kontroli zachowania. W relacjach z otoczeniem dominuje u nich nastawienie krytyczne, czemu towarzyszy poczucie osamotnienia i odrzucenia oraz sytuacyjna niezaradność i niepewność.

Nauczyciele, którzy przejawiają wysoki poziom satysfakcji zawodowej, mają pozytywny obraz siebie, zależy im na opinii innych, dlatego potrafią wywierać dobre wrażenie na otoczeniu. Cechuje ich też duże poczucie odpowiedzialności, solidność w pracy, wytrwałość, systematyczność i konsekwencja w dążeniu do celu. W relacjach z innymi są życzliwi, otwarci, gotowi do niesienia pomocy i udzielania wsparcia. Jeśli sami znajdują się w trudnej sytuacji, koncentrują się na uniknięciu odrzucenia oraz poszukują wsparcia

u osób znaczących. Nauczyciele z wysokim poziomem satysfakcji zawodowej są zadowoleni z dotychczasowych osiągnięć, bardziej aktywni i zadowoleni z obecnej pozycji życiowej, optymistycznie nastawieni do przyszłości.

Poczucie satysfakcji z pracy jest syntezą poszczególnych jej aspektów, które są źródłem zadowolenia bądź niezadowolenia pracownika (Judge i in., 2001). Można zatem przyjąć, że pozytywny stosunek nauczycieli do powierzonych im zadań, miejsca pracy oraz przełożonych i współpracowników jest warunkiem niezbędnym, lecz niewystarczającym do osiągnięcia poczucia satysfakcji zawodowej. Pracownicy zadowoleni z wielu aspektów pracy, np. z poziomu wynagrodzenia lub z warunków pracy, niekoniecznie muszą odczuwać satysfakcję zawodową (Juchnowicz, 2010). Satysfakcja oznacza taki poziom zadowolenia, na którym wykonywanie pracy daje poczucie sukcesu, radość z rozwoju zawodowego i realizacji ważnych wartości oraz oznacza pełne identyfikowanie się z firmą. Ze względu na złożoność zagadnień związanych z satysfakcją zawodową, badania tej problematyki mogą być prowadzone z różnych perspektyw: psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej czy ekonomicznej, z uwzględnieniem wybranych właściwości i okoliczności. Zainteresowanie tym obszarem badań wiąże się z rozpoznawaniem oraz analizą istoty i uwarunkowań satysfakcji zawodowej, badaniem skutków jej odczuwania lub braku takiego poczucia w pracy i życiu pozazawodowym, a także z dążeniem do sprecyzowania samego pojęcia. Podstawowa trudność w opisywaniu satysfakcji z pracy wynika ze złożoności determinujących ją czynników, co wiąże się z potrzebą uwzględnienia zarówno uwarunkowań zewnętrznych (sytuacyjnych), jak i podmiotowych oraz związków między nimi. W zależności od koncepcji badawczej, analiza problematyki obejmuje różne aspekty odczuwania satysfakcji z pracy, co świadczy o wielowymiarowości i interdyscyplinarności tego zagadnienia i sprawia, że może być ono przedmiotem zainteresowań badaczy z wielu dziedzin, szczególnie z zakresu nauk społecznych.

2. Teorie i koncepcje satysfakcji z pracy

Odczuwanie satysfakcji z pracy wiąże się z przeświadczeniem, że to, co się robi, ma sens. Jest to warunek konieczny wykonywania pracy z pasją, a nawet odczuwania szczęścia z powodu robienia czegoś, co ma prawdziwe znaczenie. Istotne jest również, aby przekonanie o tym, co uznajemy w naszej pracy za najważniejsze, pokrywało się z tym, co nas naprawdę uszczęśliwia. Istnieje wie-

le teorii opisujących warunki odczuwania satysfakcji zawodowej. We współczesnych badaniach można wyróżnić dwa nurty: pierwszy z nich obejmuje teorie dotyczące uwarunkowań i czynników wyjaśniających odczuwanie satysfakcji z pracy, w tym podmiotowych, sytuacyjnych lub takich, które stanowią połączenie jednych i drugich; drugi nurt dotyczy sposobów projektowania pracy i podejmowania odpowiednich działań w taki sposób, aby osiągnąć zadowolenie z jej wykonywania. W dalszej części zostaną przedstawione wybrane teorie i koncepcje satysfakcji z pracy, uwzględniające oba podejścia.

Jedną z najbardziej znanych koncepcji jest dwuczynnikowa teoria Herzberga (1959) oparta na założeniu, że pozytywne nastawienie wobec pracy zależy od zaspokojenia potrzeb samorealizacyjnych i rozwojowych oraz że emocje wobec pracy i w miejscu pracy stanowią dwa niezależne wymiary, a nie jednorodną całość. Na tej podstawie dokonał rozdzielenia zadowolenia i niezadowolenia z pracy, twierdząc, że za te dwa stany odpowiedzialne są różne wymiary pracy. Za niezadowolenie z pracy odpowiedzialne są czynniki związane z okolicznościami pracy, nazwane przez Herzberga czynnikami higieny. Są one niezależne od osoby wykonującej daną pracę. Można wśród nich wyróżnić np. wynagrodzenie, bezpieczeństwo zatrudnienia, warunki pracy, procedury firmy, sposób zarządzania, dodatkowe korzyści, godziny pracy, przywileje, pozycja społeczna, jasność stosowanych zasad, możliwość uzyskania pomocy w rozwiązywaniu problemów zawodowych, rodzaj relacji interpersonalnych między pracownikami a przełożonymi, możliwość osiągnięcia satysfakcjonujących relacji zawodowych. Za wymiar zadowolenia z pracy odpowiadają motywatory, np. praca pełna wyzwań, dająca okazję do ponoszenia odpowiedzialności, umożliwiająca rozwój osobisty i przynosząca uznanie (Christensen i in., 2012), dążenie do osiągnięć, pozytywna ocena przez przełożonych, możliwość realizacji w pracy swojego potencjału.

Wiele osób podejmuje pracę, kierując się przede wszystkim czynnikami higienicznymi, głównie wynagrodzeniem, przy czym jest prawdopodobne, że te osoby będą naprawdę lubiły swoją pracę i wykonywały ją z pasją. Jeśli jednak ktoś wybiera pracę z niewłaściwych powodów, a czynniki higieniczne stają się priorytetem, może się zdarzyć, że przyzwyczai się do pewnego kompromisu, rezygnując z tego, żeby jego praca była prawdziwą pasją.

Czynniki higieny nie prowadzą bezpośrednio do satysfakcji z pracy, ale oddziałują na poziom niezadowolenia z pracy. Według tej teorii odczuwanie satysfakcji z pracy jest uwarunkowane w większym stopniu motywatorami niż czynnikami higienicznymi – można np. zarabiać wiele pieniędzy, a nie być zadowolonym z pracy. Motywatory są uwarunkowaniami indywidualnymi, związanymi z danym człowiekiem wartościami, specyfiką wykonywanego zawodu – to, co stanowi motywator dla jednej osoby, nie musi motywować innej,

choć można się spodziewać, że w ramach jednej grupy zawodowej albo np. w przypadku osób mających rodziny motywy będą podobne. Niezależnie jednak od profesji, satysfakcja jest zawsze związana ze skoncentrowaniem się na sprawach, które naprawdę się liczą, co w konsekwencji umożliwia osiągnięcie satysfakcji z wykonywanej pracy. Stan zadowolenia z pracy wywołują zatem motywy (np. uznanie, osiągnięcia, zakres odpowiedzialności, możliwość rozwoju, ciekawa praca), a nie czynniki higieniczne. Warunkiem poprawnego funkcjonowania motywatorów jest w pierwszej kolejności zapewnienie pracownikom czynników higieny, niemniej skupienie się wyłącznie na czynnikach higieny nie gwarantuje osiągnięcia przez pracowników pożądanego poziomu motywacji, gdyż są one postrzegane przez podwładnych jako naturalne warunki pracy (Bombala, 2011). Istotnym aspektem dwuczynnikowej teorii Herzberga jest podkreślenie faktu, że jednostka może doświadczać zadowolenia i niezadowolenia z pracy w tym samym czasie i niezależnie od siebie.

Czynniki higieniczne – wynagrodzenie, awans, bezpieczeństwo zatrudnienia – stanowią w znacznym stopniu produkt uboczny bycia szczęśliwym z powodu wykonywanej pracy. Strategia osiągnięcia satysfakcji z pracy wymaga znalezienia takiej pracy, która zapewnia odpowiednie czynniki higieniczne i jednocześnie gwarantuje właściwe motywy. W związku z tym należy rozpoznać swoje aspiracje, wyznaczyć cele i podjąć działania, które prowadzą do ich osiągnięcia. Ważne jest przy tym, aby dążenie do realizacji ambicji i celów równoważyć z wykorzystywaniem nieprzewidzianej okazji, aby dążyć do harmonii między spontanicznością a celowością. Kolejne doświadczenia, nowe wyzwania umożliwiają zdobycie wiedzy i umiejętności na temat tego, co należy zrobić, aby wykorzystać swe zasoby. Służy to wprowadzaniu zmian, a w rezultacie może sprawić, że niektóre aspekty pracy będą przynosiły wyjątkową satysfakcję poprzez osiągnięcie w nich wysokiego poziomu profesjonalizmu. Można przy tym stosować strategię celową, czyli dążenie do realizacji zamierzeń według określonego planu, albo strategię kształtującą, czyli wykorzystywanie różnych sytuacji przy osiągnięciu celu (Christensen i in., 2012), a wybór między nimi zależy od osoby ją realizującej. Strategia celowa wymaga precyzyjnego sformułowania realnych założeń i celów cząstkowych oraz działań niezbędnych do ich osiągnięcia i możliwych do wykonania, co nie jest łatwe, ponieważ zawsze mogą się pojawić sytuacje trudne do przewidzenia. Strategia kształtująca wymaga wyznaczenia celów i modyfikowania sposobów postępowania, a nawet założeń, jeśli pojawią się niespodziewane okoliczności. W związku z tym należy zadać sobie pytania o to, jakie działania należy podjąć, aby osiągnąć sukces na danym stanowisku pracy i aby być szczęśliwym z powodu dokonanego wyboru, przy czym należy wziąć pod uwagę postępowanie samego pracownika oraz działania, które będą musiały podjąć

inne osoby. Trzeba być przy tym uczciwym i szczerym wobec siebie – ważne jest, aby wybierać to, co naprawdę ma znaczenie. Analiza przyjętych założeń przy podejmowaniu decyzji zawodowych oraz ich modyfikacja i dostosowanie do okoliczności mogą prowadzić do osiągnięcia sukcesów oraz odczuwania prawdziwej radości z wykonywanej pracy. Realizacja strategii kształtującej jest swoistym współdziałaniem strategii celowej i otwarcia na nieoczekiwane okazje. Strategia postępowania określająca stosunek do realizacji kariery ma decydujące znaczenie przy odczuwaniu satysfakcji z wykonywanej pracy.

Satysfakcja zawodowa zależy od dopasowania zainteresowań, zdolności i umiejętności osoby do danego stanowiska pracy (Bednarczyk, Woźniak, 2013). Wysoki stopień dopasowania cech osoby do cech środowiska pracy gwarantuje najwyższy poziom wykorzystywania jej preferencji, zdolności, kompetencji i postaw w danym zawodzie, daje szansę skutecznej pracy, której wykonywanie sprawia przyjemność i daje satysfakcję (Holland, 1997). Według Supera (1980) satysfakcja z pracy i życia zależy od stopnia, w jakim jednostka może wykorzystać swoje zdolności, zainteresowania, wartości i potrzeby oraz zrealizować obraz siebie, który jest definiowany jako subiektywne wyobrażenia własnej osoby w określonej roli, sytuacji czy pozycji społecznej, stanowiąc źródło oceny własnych możliwości dotyczących realizacji podejmowanych ról (Guichard, Huteau, 2005). Teoria konstrukcji kariery Savickasa, stanowiąca rozwinięcie koncepcji Supera, koncentruje się na zagadnieniach osobowości zawodowej, definiowanej jako kariera jednostki powiązana z jej możliwościami, potrzebami, wartościami i zainteresowaniami (Savickas, 2005) oraz zdolnością adaptacji do kariery, którą Savickas (1997) definiuje jako gotowość do radzenia sobie z przewidywalnymi zadaniami czy też rolami społecznymi na kolejnych etapach życia, do których można się przygotować, a także z nieprzewidywalnymi sytuacjami, wywoływanymi przez zmiany w otaczającej nas rzeczywistości. Adaptacja i dostosowywanie projektu własnej kariery do zmieniających się w czasie sytuacji, optymizm i orientacja na przyszłość (Savickas, 1997), dopasowanie do organizacji i stanowiska pracy (Terelak, Jankowska, 2009) stanowią warunki satysfakcji z pracy.

Koncepcja Hackmana i Oldhama (1976) należy do nurtu *work-design*, obejmującego projektowanie pracy. Znana jest w postaci modelu JCM (*Job Characteristics Model*), który opiera się jest na założeniu, że to przede wszystkim cechy pracy i charakter zadań zawodowych wpływają na zachowania pracowników, ich motywację i satysfakcję z pracy. Hackman i Oldham wyróżnili trzy stany psychologiczne, kluczowe w procesie motywacji wewnętrznej pracownika i przy odczuwaniu satysfakcji z pracy. Należą do nich: poczucie sensowności (*meaningfulness*), co oznacza, że pracownik musi postrzegać swoją pracę jako ważną i mającą znaczenie, umożliwiającą realizację własnego

systemu wartości; poczucie odpowiedzialności (*responsibility*), oznaczające, że pracownik musi mieć przekonanie, że jest osobiście, poprzez realizowane działania i podejmowane decyzje, odpowiedzialny za efekty pracy; znajomość rezultatów (*knowledge of results*), co oznacza, że pracownik musi wiedzieć, jakie są wyniki realizowanych przez niego zadań zawodowych. Aby te stany pojawiły się u pracownika, jego praca musi się charakteryzować pięcioma podstawowymi własnościami. Pierwszą z nich jest różnorodność umiejętności (*skill variety*), co oznacza stopień, w jakim praca wymaga różnorodnych działań związanych z jej wykonywaniem, z zaangażowaniem różnych kompetencji i talentów pracownika. Drugą cechą jest tożsamość zadań (*task identity*), co oznacza stopień, w jakim praca wymaga wykonywania całości zadania zawodowego, od początku do końca. Następną własnością jest znaczenie zadań zawodowych (*task significance*), co oznacza stopień, w jakim praca ma istotny wpływ na życie innych osób, niezależnie od tego, czy osoby te znajdują się w danej firmie, czy też w innym, jakimkolwiek miejscu. Kolejną cechą jest autonomia (*autonomy*), co oznacza stopień, w jakim praca zapewnia swobodę i niezależność podczas planowania pracy, podejmowania decyzji i realizacji zadań zawodowych. Ostatnią wyróżnioną przez Hackmana i Oldhama własnością pracy konieczną do odczuwania satysfakcji są informacje zwrotne dotyczące pracy (*job-based feedback*), co oznacza stopień, w jakim praca dostarcza bezpośrednich i jasnych informacji na temat skuteczności podejmowanych działań zawodowych. Według koncepcji Hackmana i Oldhama ważne jest zatem, aby praca była interesująca, różnorodna, potrzebna, dawała pracownikowi możliwość wzięcia odpowiedzialności za wykonywane zadania, zapewniała poczucie niezależności i decydowania o sposobie działania, a także dostarczała informacji zwrotnej, aby pracownik mógł widzieć sens swojej pracy.

Wybór odpowiedniej dla siebie pracy jest równie ważny jak wybór sposobu jej wykonywania. Pracownik musi mieć swobodę decydowania o sposobie realizowania zadań zawodowych. Traktowanie swoich zajęć mniej mechanicznie i rutynowo, nadawanie im towarzyskiego charakteru, podkreślającego jej interpersonalny charakter, przekształcanie pracy w działalność twórczą, o walorach poznawczych i kulturowych, tworzy warunki, a nawet może stanowić pewną strategię postępowania prowadzącą do odczuwania satysfakcji z pracy.

Przykładem kolejnej koncepcji z nurtu *work-design* jest metoda *job crafting*, przedstawiająca sposób zarządzania swoją pracą i jej projektowania umożliwiający odczuwanie satysfakcji. Koncepcja *job crafting* opisuje strategię postępowania obejmującą „fizyczne i poznawcze zmiany dokonywane przez jednostki w zadaniach zawodowych lub ograniczeniach związanych z relacjami w swojej pracy” (Wrzesniewski, Dutton, 2001). Wiele osób traktuje pracę jako

listę zobowiązań i czynności do wykonania, podczas gdy można przeprowadzić analizę różnych aspektów z nią związanych. Twórcy koncepcji *job crafting* proponują analizę trzech kategorii dotyczących pracy: zadań zawodowych, relacji interpersonalnych w miejscu pracy oraz sposobu postrzegania swojej pracy (Wrzesniewski i in., 2013). Celem analizy jest wyznaczenie elementów do modyfikacji oraz znalezienie sposobów jej przeprowadzenia. Aby poprawić sytuację w pracy, można zmienić jeden element, kilka lub wiele, a także stworzyć różne ich kombinacje. Warto przy tym zwrócić uwagę na emocje przeżywane podczas wykonywania pracy. W ten sposób można się dowiedzieć, jakie aspekty pracy dostarczają energii i satysfakcji, a które najbardziej obciążają.

W sferze zadań zawodowych można przesunąć granice swoich obowiązków, biorąc na siebie więcej lub mniej zadań, zwiększając lub zmniejszając ich zakres bądź też modyfikując sposób ich realizacji. Można też przeprowadzić zmiany dotyczące dostosowania czasu, wysiłku i uwagi przeznaczonych na wykonanie różnych zadań. Jednym z rozwiązań jest też podejmowanie nowych obowiązków, które sprawiają przyjemność. Cenne jest to, że pracownik sam może dokonać zmian, bez pomocy przełożonych. W ten sposób rozwija postawę proaktywną, ciągle poszukuje rozwiązań, dąży do poprawy sytuacji, coraz mocniej się angażując. Każdy pracownik może też się starać o poprawienie relacji interpersonalnych w miejscu pracy. Może to polegać np. na zmianie charakteru lub intensywności interakcji z innymi. Ważne jest okazanie innym zainteresowania, chęci pomocy i dzielenia się doświadczeniem. Przeprowadzenie analizy powinno prowadzić do refleksji i podjęcia określonych działań w tym zakresie. Można spędzać więcej czasu z preferowanymi osobami, które wprowadzają przyjazną atmosferę, są życzliwe i pomocne. Można też ograniczyć kontakty lub unikać osób niezycznych, trudnych we współżyciu, stwarzających problemy. Odnosi się to również do decydowania o tym, z kim, kiedy i w jaki sposób można współpracować przy realizacji zadań zawodowych. Często wspólne cele albo doświadczenia zbliżają do siebie ludzi, warto więc podjąć inicjatywę i spróbować zaangażować innych do działań poprawiających relacje w pracy.

Zdefiniowanie na nowo zadań zawodowych i relacji interpersonalnych oraz zmiana oceny swojej pracy i sposobu jej postrzegania sprzyjają odkrywaniu jej znaczenia i wartości oraz sprawiają, że pracownik staje się w większym stopniu odpowiedzialny za tworzenie warunków i atmosferę miejsca pracy. Według koncepcji *job crafting* odczuwanie satysfakcji zawodowej może być efektem proaktywnego kształtowania środowiska pracy i relacji międzyludzkich (Berg i in., 2013).

Satysfakcja z pracy łączy się również z nastawieniem do wykonywanej pracy zawodowej, którą można traktować jako: zajęcie (*job*), możliwość

kariery (*career*) albo powołanie (*calling*) (Wrzesniewski i in., 1997). Ludzie, dla których praca jest wyłącznie koniecznością życiową, źródłem zdobywania środków materialnych, nie mają wobec niej żadnych innych oczekiwań, a swoje aspiracje i zainteresowania realizują w życiu pozazawodowym. W przeciwieństwie do nich ci, którzy postrzegają pracę jako szansę realizacji kariery, wiążą ją nie tylko z korzyściami finansowymi, lecz także z awansem w strukturze zawodowej. Są bardziej zaangażowani w pracę, co przynosi efekty w postaci wyższego statusu społecznego, rozwoju kompetencji i budowania poczucia własnej wartości. Ludzie, dla których praca jest powołaniem, łączą ją nierozdzielnie z pozazawodowymi obszarami życia, lubią swoje zajęcia i podejmują starania, aby miejsce pracy było bardziej przyjazne. Praca jest dla nich źródłem spełnienia, nadaje sens życiu, wiąże się z przekonaniem, że jest społecznie wartościowa. Nastawienie wobec pracy nie zależy od rodzaju wykonywanego zawodu, ponadto w wielu profesjach można znaleźć osoby z każdym opisanym nastawieniem. Ponadto satysfakcja zawodowa nie zależy od otrzymywanych korzyści materialnych, ponieważ można dużo zarabiać i nie odczuwać zadowolenia z pracy. Okazuje się, że dużo większe znaczenie ma traktowanie pracy jak powołania, wykorzystywanie w niej swoich szczególnych zalet, poczucie przyczyniania się do pomnażania dobra (Seligman, 2005). Badania wykazały, że osoby, które traktują pracę jako powołanie, odczuwają większą satysfakcję zawodową i zadowolenie z życia niż osoby z nastawieniem na karierę lub zdobywanie środków finansowych (Wrzesniewski i in., 1997).

Witaminowy model Warra (1987) VM (*Vitamin Model*) dobrostanu pracownika (*well-being*) dotyczy czynników obiektywnych określających własności pracy i ich oddziaływania na satysfakcję z pracy. W modelu tym czynniki środowiskowe związane z miejscem pracy są porównane do witamin, które w zależności od poziomu występowania w organizmie wpływają pozytywnie lub negatywnie na jego funkcjonowanie. W swojej koncepcji Warr wyróżnił początkowo 9 (Warr, 1987), a następnie 12 (Warr, Clapperton, 2010) czynników. Każdy z tych czynników odzwierciedla potrzeby, które decydują o zachowaniu i emocjach pracownika. Czynniki zostały podzielone na dwa rodzaje: AD (*additional decrement*), które są szkodliwe, jeśli są na zbyt wysokim poziomie, oraz CE (*constant effect*), których nadmiar nie powoduje niekorzystnych skutków, wręcz wskazane jest, aby osiągały wysoki poziom. Organizm człowieka negatywnie reaguje na zbyt wysoki poziom witamin A i D (rozpuszczalnych w tłuszczu), natomiast duże dawki witamin C i E (rozpuszczalnych w wodzie) nie powodują niekorzystnych skutków, co ma ilustrować koncepcję Warra.

Do czynników z grupy AD, których zbyt wysoki poziom jest szkodliwy i oddziałuje negatywnie na odczuwanie satysfakcji z pracy, należą:

- Możliwość sprawowania kontroli, określająca zakres i swobodę podejmowanych przez pracownika decyzji dotyczących wyboru sposobu wykonywania pracy, czasu jej wykonania, dobierania współpracowników, wpływu na rezultaty wykonywanych zadań zawodowych.
- Wymagająca kontrola i narzucone cele, odnoszące się do częstotliwości i intensywności kontroli pracownika oraz do oceny jego pracy opartej na negatywnej informacji zwrotnej, ukierunkowanej na znalezienie błędów, oraz wywieranie presji, wymaganie całkowitego podporządkowania.
- Różnorodność pracy, obejmująca zróżnicowanie zadań, sposobu i miejsca ich wykonywania, brak monotonii, elastyczne podejście pracownika do swojej pracy.
- Obciążenie pracą, czyli poczucie zmęczenia nadmierną pracą oraz trudnością powierzonych zadań, brak czasu na inne rodzaje aktywności z powodu przeciążenia obowiązkami zawodowymi, przesadne wykorzystywanie pracownika.
- Rozwój i ocena powiązane z postrzeganiem przez pracownika presji, rozwój zawodowy ukierunkowany na cele firmy, a także przejrzystość zasad, oczekiwań i oceny.
- Kontakty towarzyskie odnoszące się do poziomu i jakości relacji interpersonalnych ze współpracownikami, przełożonymi, klientami firmy (Warr, 2013).

Nadmiar czynników z grupy AD będzie oznaczać stan szkodliwy dla dobrostanu pracownika, dlatego aby był on zadowolony ze swojej pracy, czynniki te nie powinny się zbliżać do wartości maksymalnej.

Satysfakcji z pracy sprzyja wysoki i stabilny poziom czynników z grupy CE, do których należą:

- Wspierająca kontrola, czyli relacja pracownika z przełożonym oparta na pozytywnej informacji zwrotnej o efektach i sposobie pracy podwładnego, znajomość jego słabych i silnych stron; gotowość wspomaganie i udzielania pomocy pracownikowi w sytuacji pojawienia się trudności w wykonywanej przez niego pracy; otwartość na kontakty i oczekiwania pracownika.
- Poczucie bezpieczeństwa w firmie związane z bezpieczeństwem fizycznym, ale też z komfortem psychicznym pracowników, właściwym klimatem i warunkami pracy.
- Wynagradzanie finansowe, czyli zadowolenie pracowników z otrzymywanych poborów, przejrzystość zasad i sprawiedliwość w rozdzielaniu środków finansowych.
- Wysoki status społeczny, odnoszący się do poczucia sensu i użyteczności, prestiżu i znaczenia pracy.

- Etyka organizacji, odnosząca się do przestrzegania norm i zasad etycznych w firmie, uczciwego i sprawiedliwego postępowania i traktowania ludzi.
- Perspektywa kariery, określająca jasne zasady awansu i wynagradzania, planowania kariery, zdobycia stanowiska (Warr, 2013).

Czynniki z grupy CE powinny osiągać jak najwyższy poziom, korzystne jest też, jeśli ten poziom nie będzie się obniżał, co się przyczyni do zadowolenia pracowników z ich sytuacji zawodowej, a w konsekwencji spowoduje, że będą czuć się szczęśliwi w pracy, docenieni i bardziej zmotywowani.

Przedstawione wybrane teorie i koncepcje satysfakcji z pracy uwzględniają różne podejścia i czynniki ją powodujące, ilustrują też złożoność tego zjawiska. Analiza źródeł satysfakcji zawodowej prowadzi do wyodrębnienia w odniesieniu do nauczycieli dwóch głównych grup czynników, które budują poczucie zadowolenia z pracy: sytuacyjnych, związanych ze środowiskiem pracy, i indywidualnych, dotyczących odczuć i refleksji pracownika, jego funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego. Można przypuszczać, że indywidualne zasoby człowieka wchodzi w interakcje z właściwościami środowiska pracy, tworząc subiektywne doznanie, co pozwala zrozumieć zróżnicowane doświadczenia związane z wykonywaną pracą.

3. Czynniki kształtujące satysfakcję zawodową związane z miejscem pracy

Środowisko pracy obejmuje ogół warunków, w jakich odbywa się proces pracy (Korpus, 2008), w tym czynniki materialne oraz czynniki społeczne (Jasińska, 2010). Warunki pracy można więc określić jako „ogół fizycznych (materialnych) oraz psychospołecznych czynników mających swoje źródło w środowisku pracy i wpływających na osoby wykonujące pracę” (Pocztowski, 2008, s. 377). Środowisko materialne tworzy „układ czynników sprzyjających (lub niesprzyjających) wydajności pracy i zarazem gwarantujących (lub przeciwnie) pracownikowi odpowiednie warunki higieny, zdrowia, bezpieczeństwa i estetyki” (Wiatrowski, 2000, s. 377). Grupa czynników fizycznych, związana z materialnym środowiskiem pracy, obejmuje np. lokalizację miejsca pracy, wyposażenie stanowiska, wystrój wnętrz, oświetlenie, hałas, czas i godziny pracy, rodzaj umowy, udogodnienia, czyli głównie te elementy, które dotyczą przepisów bhp. Czynniki materialne powodują różne reakcje organizmu człowieka, dlatego są przedmiotem badań mających na celu ustalenie pewnych norm i opracowanie regulacji zapewniających możliwość ich przestrzegania.

Odnoszą się one do warunków pracy, o które powinien zadbać pracodawca i na które pracownik ma niewielki wpływ, które jednak oddziałują na wydajność i produktywność (Schultz, Schultz, 2006, s. 359) oraz komfort pracy, mają też znaczenie dla tworzenia dobrej atmosfery i odczuwania satysfakcji zawodowej.

Drugą grupę czynników związaną ze środowiskiem pracy stanowią psychospołeczne warunki pracy, czyli stosunki międzyludzkie, warunki socjalno-bytowe oraz zaangażowanie pracowników w życie organizacji (Jasińska, 2010). Deficyty w tym zakresie mogą znacząco obniżyć poczucie zadowolenia z pracy, mogą też być źródłem stresu zawodowego, który jest powiązany z innymi niekorzystnymi zjawiskami – wypaleniem zawodowym, mobbingiem lub pracoholizmem. Ważny jest zatem dobry klimat szkoły, według Petláka (2007) określony przez następujące elementy:

- jasność celów – uczniowie i nauczyciele znają jasno określone cele, do których zmierza szkoła;
- jasność działań i postępowania, które prowadzi do osiągnięcia celów;
- określenie i przestrzeganie standardów zachowań;
- sposób traktowania ludzi oparty na uczciwości, zaufaniu i odpowiedzialności;
- udział uczniów w procesie projektowania działań edukacyjnych;
- wzajemne wsparcie wszystkich uczestników szkolnej społeczności, poczucie, że są zauważani, akceptowani i doceniani;
- poczucie bezpieczeństwa psychicznego i fizycznego;
- przyjazne, dostosowane do potrzeb środowisko.

Brak dbałości o klimat szkoły wywołuje stres, niewłaściwą atmosferę i nieżyczliwe relacje interpersonalne, a także nieprawidłowe wzajemne zachowania, oddziałując w ten sposób na poziom kultury i wychowania oraz na jakość pracy.

Odczuwanie zadowolenia z pracy jest powiązane z warunkami oferowanymi przez firmę zatrudniającą oraz wymaganiami związanymi ze stanowiskiem pracy. Wśród nich można wymienić: zadania, obowiązki i czynności zawodowe, specyfikę organizacji pracy, otrzymywane zarobki, sposób nadzorowania pracowników, osiągnane korzyści, możliwości awansu, relacje ze współpracownikami (Locke, Latham, 1990). Istotne znaczenie ma też optymalizacja warunków pracy, w szczególności działania umożliwiające pracownikom sprawowanie kontroli nad wykonywaną pracą: ustalanie własnych celów, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów w zakresie odpowiedzialności i uprawnień zatrudnionych osób (Griffin, 2009). W ten sposób pracownicy zyskują poczucie wpływu na wykonywaną pracę, a przez wykorzystywanie własnych kompetencji w rozwiązywaniu problemów zawodowych rozwijają

swoje umiejętności i kształtują profesjonalizm. Stają się też bardziej zaangażowani w pracę, identyfikują się z firmą, w której pracują, co w konsekwencji powoduje wzrost efektywności i poziomu świadczonych usług. W związku z tym każda firma powinna „obrać za jeden ze swoich celów weryfikację elementów pracy przyczyniających się do satysfakcji z pracy lub jej braku” (Kaczkowska-Serafińska, 2013, s. 8). Ma to ogromne znaczenie dla tworzenia właściwego klimatu i atmosfery miejsca pracy, co stanowi szczególny czynnik determinujący satysfakcję zawodową, ponieważ niewłaściwa atmosfera, związana np. z niesprawiedliwym przydziałem obowiązków, niezdrową rywalizacją, nieuzasadnionym faworyzowaniem jednych i ignorowaniem zaangażowania innych pracowników, powoduje brak motywacji, a w rezultacie niezadowolenie z pracy. Przede wszystkim ważna jest atmosfera dająca poczucie bezpieczeństwa, ponieważ pracownik zagrożony utratą pracy skupi się na obawach, a nie na zadaniach zawodowych. Atmosfera życzliwości, otwartości, wzajemnego zaufania stanowi dodatkową wartość, buduje więzi z firmą, lojalność wobec niej i wobec współpracowników, kreuje jej wizerunek, a nawet może podnieść jej konkurencyjność, ponieważ „sukcesy indywidualnych osób współtworzą sukces zbiorowy” (Koźmiński, 2004, s. 163).

Ważnym czynnikiem determinującym satysfakcję zawodową jest rodzaj relacji interpersonalnych w miejscu pracy. Duże znaczenie ma pogodny nastrój współpracowników i przełożonych, skuteczność działań, której towarzyszy otwartość, szczerłość i prostolinijność. Osoby, które mają pewne cechy liderów, takie jak tendencja do przejmowania inicjatywy w sytuacjach społecznych, indywidualizm, pewność siebie, przyjacielskość, otwartość i ożywienie w kontaktach towarzyskich (ale bez nadmiernego zwracania na siebie uwagi czy poniżania innych), są postrzegane jako bardziej atrakcyjne, zajmują wyższą pozycję w grupie, co korzystnie wpływa na ich poczucie zadowolenia z pracy. Brak problemów w relacjach interpersonalnych sprawia, że poziom satysfakcji zawodowej się nie zmienia mimo pojawiających się trudności sytuacyjnych (Siekańska, 2005). Można więc przypuszczać, że dobre relacje między współpracownikami, jakość wzajemnych więzi, udzielanie sobie wsparcia i pomocy stanowią kluczowe czynniki moderujące odczuwanie zadowolenia z pracy.

Ma to odzwierciedlenie w tendencji do ograniczania relacji typu przełożony–podwładny, przejawiającej się w przejmowaniu przez podwładnego coraz większej odpowiedzialności. Mówi o tym koncepcja deinfluentyzacji, oparta na świadomym redukowaniu przez przełożonego własnego wpływu, prestiżu i znaczenia oraz delegowaniu odpowiedzialności za wykonywane zadania na innych w taki sposób, aby każdy miał wpływ na sytuację w miejscu pracy i aby można było w pełni wykorzystać jego umiejętności i możliwości odpowiednio do zaistniałych warunków (Kozusznik, 2005). Można to uznać za instrument

służący poprawie efektywności pracy poprzez wzmacnianie lepszego samopoczucia innych ludzi i budowanie relacji. Deinfluencyzacja służy również rozwijaniu poczucia satysfakcji zawodowej pracowników, wymaga jednak posiadania przez przełożonego kompetencji społecznych, dystansu do własnego stanowiska i władzy, akceptacji i doceniania podwładnych, zaufania do nich, przedkładania dobra grupy nad dobro własne, wrażliwości na potrzeby nie tylko swoje, lecz także innych osób. Ma to związek ze zmianą tradycyjnego podejścia do kierowania, w którym podkreśla się znaczenie władzy formalnej, i przejścia w kierunku wykorzystywania i rozwijania potencjału indywidualnego i zespołowego podwładnych. Łączy się to z przywództwem, byciem liderem, którym może być każdy pracownik, jeśli przejawia inicjatywę, ma zdolności organizacyjne, jest gotowy do podejmowania trudnych decyzji, utożsamia się z wartościami firmy, ma poczucie odpowiedzialności zawodowej, potrafi zrezygnować z własnych ambicji, aby innym dać możliwość wprowadzenia swoich pomysłów, umie wzbudzić entuzjazm do działania (Kuc, 2014). Dotyczy to szczególnie środowiska szkolnego, w którym liderem jest zarówno dyrektor, organizujący pracę szkoły, jak i każdy nauczyciel – organizujący pracę uczniów.

Wśród czynników, które mają istotne znaczenie dla pracowników, można wyróżnić: możliwość wykonywania różnorodnych, ciekawych zadań oraz takich, które stanowią wyzwanie; jasność celów i wytyczonych kierunków zadań; możliwość nieskrępowanego działania oraz rozwijania zainteresowań, a także sprawiedliwość organizacyjna (Juchnowicz, 2010). Oznacza to, że poziom odczuwanej satysfakcji zawodowej w istotny sposób zależy od sposobu zarządzania i organizacji pracy, dobierania zadań odpowiednich do umiejętności, możliwości i predyspozycji pracownika. To, w jaki sposób pracownik postrzega swoją sytuację zawodową, zależy w dużej mierze od zadowolenia z treści pracy, możliwości realizowania określonych wartości, pozytywnej oceny przełożonego, który stanowi punkt odniesienia w zakresie przydzielania i koordynacji wykonywanych zadań, wyznaczanych celów, motywowania, kontroli oraz kontaktów interpersonalnych. Postrzeganie miejsca pracy związane np. z wyglądem pomieszczenia, hałasem, temperaturą, swobodą poruszania się, wyposażeniem, z charakterem pracy – czy jest np. nużąca, męcząca, niespokojna – w istotny sposób wpływa na ocenę jakości pracy. Organizacja powinna też zapewniać warunki rozwijania i wykorzystywania posiadanego potencjału, co również stanowi ważny czynnik kształtujący zadowolenie z pracy (Błaszczuk i in., 2003). Pracownik ocenia swoją sytuację w pracy także poprzez obowiązujące w firmie przepisy i uregulowania. Gdy brakuje odpowiednich informacji lub pracownik uznaje cele pracy, wymagania lub regulaminy za bezsensowne, wtedy prawdopodobnie trudno będzie mu odczuwać zadowolenie z pracy.

Badania pokazują, że w satysfakcja zawodowa jest powiązana z odczuwaniem satysfakcji z życia i zależy od tego, czy dany pracownik wykonuje swoją pracę z pasją i czy jest ona, w jego ocenie, interesująca, a także od tego, czy wykonywana praca jest zgodna z wykształceniem oraz czy istnieją możliwości awansu zawodowego. Pracownicy, którzy wiążą swoją satysfakcję zawodową z warunkami miejsca pracy, mają wyższą skłonność do pozostania w aktualnym miejscu zatrudnienia (Kaczkowska-Serafińska, 2013). Zadowolenie pracowników uwarunkowane jest też poziomem wynagrodzenia i stabilnością zatrudnienia (Springer, 2011).

Istotnym czynnikiem kształtującym satysfakcję zawodową, powiązanym z prawidłową z organizacją pracy, jest poczucie kontroli nad własnym otoczeniem, również związane z właściwą organizacją pracy. Odpowiednia selekcja czynności w czasie realizacji zadań oraz przekonanie o możliwości ich samodzielnego inicjowania, planowania, organizowania i regulowania daje pracownikowi poczucie swobody i niezależności. Łączy się z tym również wzmocnienie poczucia skuteczności i postrzegania własnych kompetencji jako odpowiednich do realizacji powierzonych zadań zawodowych.

Warunki związane z miejscem pracy nauczyciela rzutują na osiągnięte przez niego rezultaty, a w konsekwencji na odczuwaną satysfakcję zawodową. Badania przeprowadzone wśród nauczycieli wykazały, że ważnym czynnikiem satysfakcji zawodowej jest poczucie bezpieczeństwa (Poraj, 2009), co oznacza, że nauczyciele wiążą zadowolenie z pracy z pewnością zatrudnienia, stabilnością warunków pracy, przewidywalnością i spokojną atmosferą. Ważne jest też, aby nauczyciele o większych niż inni możliwościach mieli szansę ich wykorzystania, a odnoszone przez nich sukcesy i osiągnięcia zawodowe były doceniane. Badania pokazują jednak, że ci nauczyciele często doświadczają sytuacji trudnych ze strony współpracowników i dyrekcji szkoły, co świadczy o atmosferze, kulturze pracy, przyjętych normach i wartościach oraz ich oddziaływaniu na pracowników szkoły (Michalak, 2007). Zadowolenie z pracy w istotny sposób zależy od posiadania wyrozumiałego, taktownego i sprawiedliwego przełożonego (Błaszczyk i in., 2003), który ma istotny wpływ na atmosferę i relacje interpersonalne w miejscu pracy.

Odczuwanie wsparcia społecznego jest ważnym czynnikiem kształtowania poczucia satysfakcji zawodowej. Może mieć ono postać afektywną, kiedy nauczyciel doznaje wsparcia emocjonalnego, akceptacji i troski ze strony otoczenia, albo instrumentalną, która obejmuje pomoc materialną w odpowiedzi na konkretne potrzeby nauczyciela (Ducharme i Martin, 2000). Obie kategorie wsparcia są też istotne dla funkcjonowania szkoły – integrują nauczycieli ze sobą oraz ze środowiskiem szkolnym i lokalnym, przynoszą wiele korzyści

w postaci współpracy, pomocy w rozwiązywaniu problemów, realizowania wspólnych projektów itp.

Jednym z najbardziej widocznych wskaźników zaangażowania człowieka w wykonywanie zadań zawodowych jest czas, który trzeba na nie poświęcić; może być on jednak przedmiotem manipulacji ze strony przełożonych, np. poprzez jawne i niejawne wydłużanie czasu pracy, zlecenie wykonania pracy zbędnej, obowiązkowy udział w wyjazdach integracyjnych i szkoleniach poza godzinami pracy. Takie działania znacząco obniżają jakość pracy, ponieważ zostaje zachwiana równowaga między czasem pracy a czasem poza pracą. Doskonalenie warunków pracy wiąże się bezpośrednio z usprawnieniem organizacji pracy w szkole, uporządkowaniem działań indywidualnych i zespołowych, regulowaniem zachowań ludzi realizujących zadania zawodowe. Chodzi tu przede wszystkim o wyznaczenie obszaru wolności w zakresie zachowań niekontrolowanych przez dyrekcję, określenie możliwości samodzielnego podejmowania decyzji i przyjmowania odpowiedzialności (Błaszczuk i in., 2003). Optymalne wykorzystanie czasu pracy i doskonalenie organizacji pracy prowadzi do lepszego funkcjonowania szkoły, co stanowi podstawę do zapewnienia zadowalających warunków pracy nauczycieli.

Można przypuszczać, że satysfakcja zależy od zgodności „poziomu kwalifikacji zawodowych i cech osobowości jednostki z zadaniami, obowiązkami oraz odpowiedzialnością za ich pozytywną realizację. Oznacza to, że cechy osobowościowe i osobowe jednostki są zbieżne z cechami wymaganymi przez dany zawód i stanowisko pracy” (Czarnecki, 2007, s. 46). W takiej sytuacji człowiek ma szansę realizować i rozwijać swoje możliwości, a także odczuwać satysfakcję z wykonywanej pracy. Jeśli jednak ma kwalifikacje, które są wyraźnie niższe lub wyższe od wymaganych na danym stanowisku, oraz niedopasowane do niego cechy osobowości i kompetencje, powoduje to, w pierwszym wypadku, stany napięć, nerwowość, unikanie zadań trudnych albo, w drugim, świadomość niewykorzystania swojego potencjału, a w związku z tym przekonanie o stagnacji i braku rozwoju, co wywołuje zniechęcenie, frustrację i niezadowolenie z pracy. Wynika stąd, że zgodność kwalifikacji, kompetencji osobowych i społecznych z wymaganiami zawodu i stanowiska może być jednym z warunków odczuwania satysfakcji zawodowej. Wobec tego istotnym czynnikiem odczuwania zadowolenia z pracy są zasoby osobiste i możliwość ich wykorzystywania, dlatego odczuwanie satysfakcji wymaga równocześnie spełnienia obu warunków: posiadania właściwych kwalifikacji i kompetencji osobistych oraz odpowiedniego kontekstu sytuacyjnego związanego z miejscem pracy, w którym można w pełni realizować posiadany potencjał. Kształtują one łącznie poczucie zadowolenia z pracy.

Poszukiwania badawcze dotyczące powiązania zadowolenia z pracy z wysoką jakością wykonywania zadań zawodowych nie przyniosły rozstrzygających konkluzji. Część badaczy uważa, że satysfakcja zawodowa jest rezultatem dobrego wykonywania zadań, a nie odwrotnie. Ludzie pracują lepiej i wydajniej, aby osiągnąć satysfakcję, poczucie spełnienia i sukcesu. Jeśli człowiek ma osiągnięcia w pracy i poczucie sensu tego, co robi, doznaje przyjemnego stanu emocjonalnego i ma satysfakcję ze swoich dokonań. Takie wnioski jednak nie zyskały pełnego potwierdzenia w badaniach, ponieważ okazało się, że w organizacjach są też osoby, które nie wykonują dobrze swoich zadań, lecz są zadowolone z pracy; są też takie, które są niezadowolone, ale rzetelnie wypełniają swoje obowiązki. Bywa tak, że pracownik o niskim poziomie satysfakcji ma wysokie osiągnięcia w pracy zawodowej, co można wytłumaczyć jego silnym poczuciem sumienności i odpowiedzialności (Korczyński, 2011, s. 69).

Satysfakcja zawodowa nie zależy też od wysokości zarobków, ponieważ są osoby, które rezygnują z pracy wysoko opłacanej na rzecz takiej, która umożliwi im „większą stabilizację w życiu osobistym i rodzinnym, przyjazny klimat w pracy oraz bardziej unormowany czas na jej wykonywanie” (Rostowska, 2008, s. 171).

Czynniki sytuacyjne mają większe znaczenie dla odczuwania satysfakcji zawodowej niż czynniki podmiotowe (40-60% do 10-20%), a zadowolenie z pracy zależy w około 10-20% od interakcji obu grup czynników (Makin i in., 2000).

Jak wynika z dotychczasowych badań, czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli należy traktować indywidualnie, ponieważ odczuwanie zadowolenia ma charakter subiektywny: każdy w pracy dostrzega różne zalety. Ta sama praca jednym dostarcza satysfakcji – innym wręcz przeciwnie. Nauczyciel może być zadowolony z niektórych aspektów pracy (np. lokalizacja, prestiż, zarobki), natomiast z innych może być niezadowolony (np. atmosfera w szkole, brak perspektyw rozwoju). Odczuwanie satysfakcji z pracy jest zróżnicowane przede wszystkim ze względu na różne oczekiwania, aspiracje, potrzeby i wartości pracowników. Na przykład jeśli nauczyciel wysoko ocenia swoje zaangażowanie w pracę i jakość wykonywania obowiązków, a jest przeświadczony o niesprawiedliwym traktowaniu i wynagradzaniu, to będzie niezadowolony. Im bardziej zaspokojone są oczekiwania i potrzeby nauczyciela, tym wyższa będzie jego satysfakcja z pracy (Foster, 2003). Dotyczy to: odpowiedniego wynagrodzenia, doceniania, wykonywania zawodu zgodnego z własnymi kompetencjami i zainteresowaniami, możliwości decydowania o sprawach dotyczących wykonywanej pracy i firmy, liczenia się z jego opinią i kompetencjami, a także szacunku (Korczyński, 2011).

4. Indywidualne uwarunkowania satysfakcji z pracy

Zadowolenie z pracy określa się jako postawę wobec pracy, wyrażaną równocześnie poprzez reakcje afektywne i oceny o charakterze poznawczym. W związku z tym można rozpatrywać trzy główne aspekty odczuwania satysfakcji zawodowej: aspekt poznawczy, związany z ocenami, aspekt emocjonalny, odnoszący się do uczuć, oraz aspekt behawioralny, dotyczący zachowań (Lindzey, Aronson, 1985). Aspekt poznawczy obejmuje wiedzę pracowników o wykonywanej pracy, ich przekonania, oceny i sądy dotyczące sytuacji zawodowych i środowiska pracy; aspekt emocjonalny pokazuje samopoczucie w środowisku zawodowym, odczuwanie sympatii i antypatii oraz określonego nastawienia wobec ludzi, realizowanych zadań i celów; aspekt behawioralny odzwierciedla skłonność do określonych zachowań i sposobu wykonywania zadań zawodowych (Springer, 2011). Wszystkie komponenty wzajemnie na siebie oddziałują, kształtując postawę wobec pracy, która to postawa decyduje o zachowaniach pracownika.

Wśród czynników podmiotowych dotyczących odczuwania zadowolenia z pracy istotne znaczenie można przypisać stylowi wyjaśniania oczekiwanych i niechcianych efektów własnych działań (Seligman, 1993). Ludzie, którzy stosują optymistyczny styl wyjaśniania, przyznają się do porażek, wierzą jednak w to, że niepowodzenia i ich przyczyny są przejściowe, dotyczą jednej sfery i że można je zmienić. W związku z tym szybciej odzyskują równowagę, nie popadają w bezradność, dlatego są w stanie podejmować nowe wyzwania i dostrzegać pozytywne aspekty wykonywanej pracy. Są też przekonani, że pomyślny rezultat jest efektem ich własnych działań, zaangażowania i umiejętności. Wydaje się więc, że poczucie satysfakcji zawodowej jest związane z optymistycznym stylem interpretacji wyników swojego postępowania. Ludzie, którzy tłumaczą sobie to, co ich spotyka, w sposób pesymistyczny, wierzą, że ich niepowodzenia mają charakter trwały, są zdominowani poczuciem bezradności, a w związku z tym trudno jest im osiągnąć zadowolenie nie tylko z pracy, lecz także generalnie ze swojego życia.

Odczuwaniu zadowolenia i szczęścia w pracy towarzyszy „stan uskrzydlenia”, czyli pozytywne emocje, które nie są rezultatem świadomych działań, myśli czy uczuć i które można odczuwać najwyżej kilka razy dziennie, za każdym razem w czasie nie dłuższym niż kilka minut. Pojawia się wtedy, kiedy człowiek pokonuje wyzwania, wykorzystując własne specyficzne zdolności i kompetencje. Praca może dostarczać idealnych okazji do uskrzydlenia, ponieważ – w przeciwieństwie np. do wypoczynku – umożliwia wykorzystanie wielu czynników potrzebnych do wywołania tego stanu, ponadto badania

wykazują, że ludzie doświadczają uskrzydlenia częściej w pracy niż w czasie wypoczynku (Seligman, 2005). Szczególne znaczenie ma tu takie zaangażowanie, które wiąże się z pełnym wykorzystaniem osobistych cech, talentów, zalet i zdolności w procesie pracy. W rezultacie człowiek może być bardziej zaabsorbowany i pochłonięty tym, co robi w pracy, niż w innych obszarach życia, co umożliwi doświadczanie poczucia spełnienia. Przeżywanie emocji pozytywnych i zadowolenia jest możliwe dzięki nawiązywaniu bliskich relacji z innymi i wzajemnemu wspomaganium. Dotyczy to szczególnie pracy nauczyciela, w której prawidłowe funkcjonowanie zawodowe w znacznej mierze zależy od jakości interpersonalnych kontaktów i powiązań. Ważna jest również identyfikacja dobra, któremu służy praca. W przypadku nauczycieli jest to wspieranie rozwoju uczniów i pomoc w rozwiązywaniu ich problemów, a także wzajemne wspomaganie wszystkich członków szkolnej społeczności.

Badania przeprowadzone wśród nauczycieli wyróżniających się wybitną działalnością dydaktyczno-wychowawczą wykazały, że są oni nastawieni na osiągnięcie zadowolenia z wysokich wyników pracy, a nie na korzyści materialne. Satysfakcję znajdują w pokonywaniu trudności i zmaganiu się z wyzwaniami, są ukierunkowani na realizację określonych celów i wartości. Mają dużo energii oraz zdolność do wytężonego i długotrwałego wysiłku, charakteryzują się uporczywością w działaniu, nawet jeśli napotykają przeszkody i porażki. Są skoncentrowani na wykonywaniu zadania i dążą do jego realizacji; odczuwają napięcie, jeśli zadanie nie jest ukończone. Ważny jest dla nich sens wykonywanej pracy i jej społeczna oraz indywidualna użyteczność. Przejawiają wysoki stopień zaangażowania w pracę, głębokie zainteresowanie tym, co robią i w jaki sposób, dbają o rzetelne i solidne jej wykonywanie. Są zorientowani na osiągnięcie mistrzostwa oraz rozwijanie swoich kompetencji. Podejmowanym działaniom sprzyja poczucie własnej skuteczności oraz poczucie kontroli nad okolicznościami pojawiającymi się w pracy. Ponadto badani nauczyciele lubią swoją pracę, która przynosi im zadowolenie, i odnajdują wiele radości w kontaktach z wychowankami (Michalak, 2007). Wysoka pozycja zawodowa i przekonanie o własnym profesjonalizmie sprzyjają odczuwaniu satysfakcji z wykonywanej pracy.

Specyfika zawodu nauczyciela wymaga inteligencji emocjonalnej, która odpowiada za radzenie sobie z emocjami, wiedzę o nich, ich rozumienie, umiejętność ich oceny i wyrażania (Mayer, Salovey, 1997, s. 10) podczas wykonywania zadań zawodowych. Kontrolowanie własnych uczuć i odczytywanie emocji innych umożliwia nawiązywanie właściwych relacji i efektywne komunikowanie się, które się przejawia w jakości kontaktów nauczycieli z uczniami, ich rodzicami oraz ze współpracownikami. Umożliwia to zapewnienie odpowiedniego poziomu realizacji zadań zawodowych oraz zaangażowanie innych do

osiągania wspólnych celów i przejmowania odpowiedzialności za wykonywaną pracę, a w rezultacie – doświadczanie pozytywnych emocji w odniesieniu do obowiązków zawodowych. Z tego powodu można uznać inteligencję emocjonalną za jeden z czynników odczuwania satysfakcji z pracy. Satysfakcja zawodowa zależy również od przekonania o posiadaniu kontroli nad swoim życiem, co samo w sobie wywołuje zadowolenie, a także umożliwia radzenie sobie z trudnościami w pracy (Siekańska, 2005). Ma to związek z odczuwaniem własnej podmiotowości i sprawczości zawodowej.

Obszar pracy człowieka jest silnie związany z wartościami. Decydują one o wszystkich jego wyborach i sposobie postępowania. Wartości tworzą uporządkowany system, w którego ramach człowiek je rozpoznaje, przyjmuje i urzeczywistnia w pracy zawodowej. Można to odnieść do wartości, którym generalnie służy dana praca, a także do wartości, które człowiek może realizować poprzez jej wykonywanie. Praca nie tylko jest użyteczna, lecz także sama jest wartością nadającą życiu sens i generującą kolejne wartości (Obuchowski, 1995). Im bardziej praca jest związana z realizowaniem przyjętych wartości, tym większe zadowolenie odczuwa człowiek z jej wykonywania. Odczuwanie satysfakcji z powodu zawodowych dokonań jest powiązane z autorefleksją, dzięki której człowiek ma świadomość własnych preferencji dotyczących wartości połączonych z wykonywaniem pracy. Refleksja nad własną pracą umożliwia rozpoznanie sytuacji, w której ważne dla pracownika wartości są lub nie są zgodne z wartościami narzucanymi z zewnątrz. Jeśli są one rozbieżne lub jeśli realizacja istotnych wartości jest skrajnie utrudniona, trudno odczuwać zadowolenie z pracy.

Poziom satysfakcji z życia zawodowego wynika więc ze stopnia realizacji istotnych dla człowieka wartości. Wśród wartości, które determinują osiągnięcie sukcesów zawodowych oraz zadowolenia z pracy, można wymienić: autentyczność, niezależność, wiarygodność, zaangażowanie się dla dobra innych, poczucie użyteczności i sensowności wykonywanej pracy, odpowiedzialność za rozwój własny i innych. Nauczyciele, którzy osiągają sukcesy, lubią swoją pracę i są mocno w nią zaangażowani, identyfikują się z zawodem. Satysfakcję znajdują w samej pracy, w zmaganiu się z trudnościami. Są nastawieni na osiągnięcie doskonałości w zawodzie i mają przekonanie o własnej skuteczności. Cechuje ich optymizm, wiara w sukces, zapał do pracy, serdeczność, życzliwość, otwartość na innych, łatwość nawiązywania kontaktów (Michalak, 2007).

Badania wykazały też, że pracownicy, którzy charakteryzują się większą wrażliwością na realizowanie wartości prospołecznych w pracy i dobrze sobie radzą z kontrolowaniem swoich emocji, lepiej postrzegają warunki pracy, co ma wpływ na poziom odczuwanej satysfakcji zawodowej (Bajcar i in., 2011).

Można więc uznać, że zarówno inteligencja emocjonalna, jak i przyjęte wartości są istotnymi uwarunkowaniami podmiotowymi kształtującymi odczuwanie zadowolenia z pracy.

Zadowoleniu z pracy towarzyszy większe poczucie humoru i zaangażowanie emocjonalne, a także niestereotypowe działania i przełamywanie schematów (Siekańska, 2005). Humor obniża napięcie emocjonalne, sprzyja przyjemnej atmosferze i sprawia, że pewne zagadnienia nabierają mniej pejoratywnego znaczenia. Umożliwia radzenie sobie z trudnościami i wyzwaniem pojawiającymi się w pracy, jest też środkiem obniżającym poziom odczuwanego stresu zawodowego (Bańka, 2001). Podejmowanie działań nietypowych zmierza do przekształcenia sytuacji, samego siebie i relacji z innymi oraz prowadzi do znalezienia nowych rozwiązań.

Przeprowadzono również badania, które wykazały, że pozytywne nastawienie do pracy przejawiają nauczyciele, którzy pozostają w związku małżeńskim i mają dzieci, natomiast nauczyciele rozwiedzeni częściej odczuwają napięcie, stres i czują się emocjonalnie wyczerpani wykonywaną pracą. Kolejnymi istotnymi czynnikami determinującymi satysfakcję zawodową są: nadzieja na sukces oraz ekstrawersja (Poraj, 2009). Nadzieja na sukces przejawia się w poczuciu własnej wartości, przekonaniu o posiadanych kompetencjach, skuteczności swoich działań i możliwości poradzenia sobie z problemami. Ekstrawersja związana jest z kompetencjami społecznymi, otwartością na świat zewnętrzny, nastawieniem na działania w otoczeniu i zmienianie go, umiejętnością nawiązywania relacji z ludźmi i dbałością o ich jakość.

Zawód nauczyciela jest silnie sfeminizowany, dlatego można w tym miejscu przywołać wyniki międzynarodowych badań satysfakcji zawodowej przeprowadzone wśród kobiet pracujących zawodowo. Okazuje się, że niezależnie od narodowości zaobserwowano swoiste czynniki determinujące poziom satysfakcji z pracy. Najbardziej zadowolone z pracy są kobiety, które są w nią mocno zaangażowane oraz mają wysokie dochody. Dla kobiet ważna jest też możliwość pogodzenia życia rodzinnego z zawodowym. Takie zależności wskazano głównie u Polek i Brytyjek. W przypadku nauczycieli jest to istotna zaleta zawodu, przede wszystkim z powodu ferii i wakacji szkolnych oraz możliwości zorganizowania i wykonywania części pracy w domu. Poziom satysfakcji determinują też obiektywnie i subiektywnie wysoko ocenione osiągnięcia zawodowe. Ważnym czynnikiem jest możliwość kierowania własną karierą zawodową, a dla Polek i Brytyjek jest nim również poziom akceptacji strategii zarządzania realizowanej w ramach zatrudniającej instytucji (Bartkowiak, 2009). Uwarunkowania podmiotowe związane z postrzeganiem własnej aktywności zawodowej jako wartości oraz godzenie życia prywatnego z pracą i karierą stanowią więc dla kobiet istotne źródło zadowolenia z pracy.

Nauczyciele są szczególną grupą zawodową, ponieważ są w znacznej mierze odpowiedzialni za wspomaganie rozwoju kolejnych pokoleń. Satysfakcja zawodowa jest jednym z istotnych warunków dobrego wypełniania swoich obowiązków, może też być traktowana jako pewne zadanie do realizacji, co wymaga znajomości czynników umożliwiających odczuwanie satysfakcji, zarówno tych indywidualnych, które można rozwijać, jak i sytuacyjnych, które można i należy zmieniać, oraz determinacji i woli dążenia do poprawy sytuacji. Nauczyciel powinien stosować optymistyczny styl postrzegania rezultatów swojego postępowania, co umożliwia radzenie sobie z wyzwaniami i trudnościami oraz dostrzeganie pozytywnych stron swojej pracy.

Praca nauczyciela daje wiele możliwości wykorzystywania swoich szczególnych cech, talentów i kompetencji, co może prowadzić do zaangażowania i poczucia spełnienia. Jest też miejscem tworzenia i rozwijania relacji interpersonalnych, których jakość w znacznej mierze decyduje o odczuwaniu zadowolenia z pracy. Kształt kontaktów w pracy jest związany z podejmowanymi wyborami dotyczącymi tworzenia i rozwijania tych relacji, za które każdy nauczyciel jest odpowiedzialny. Można np. zamiast szukać w ludziach cech negatywnych, starać się odnaleźć w nich to, co wartościowe, można ich słuchać, można też próbować nawiązywać relacje, zamiast obwiniać innych o brak inicjatywy. Brak życzliwości wobec ludzi stanowi poważne ograniczenie związane z postrzeganiem ich np. jako gorszych, drażniących, nieznośnych, z przypisywaniem im złych intencji i negatywnych cech, może też wywoływać uczucie pogardy, wyższości, a nawet agresję wobec tych, którzy wydają się nam inni niż my sami, co w znaczący sposób utrudnia tworzenie relacji i funkcjonowanie w pracy. W związku z tym można mówić o swoistym sposobie zarządzania swoim nastawieniem wobec ludzi i formowaniem relacji interpersonalnych, ponieważ nawiązywanie pozytywnych kontaktów jest wyborem (Santorski, 2002), strategią postępowania, a także akceptacją podmiotowości drugiego człowieka. Kształtowanie relacji opartych na życzliwości przyczynia się do rozpoznawania i rozwijania kompetencji emocjonalnych i społecznych, sprzyjających porozumieniu, komunikacji i współpracy z innymi, oraz właściwych wzorców zachowań, zwyczajów, norm i wartości, które warto wprowadzać w otoczeniu. Istotne jest przy tym, aby nie dopuścić do tworzenia pozorów, ponieważ udawana życzliwość nie pomaga w rozwiązywaniu problemów i łagodzeniu napięć, może natomiast się przyczynić do narastania wielu utajonych konfliktów.

Ważne jest też postrzeganie pracy nauczyciela jako wartości i dobra służącego innym oraz rozumienie i właściwe wyrażanie emocji. Odczuwaniu satysfakcji sprzyjać też będzie poczucie humoru oraz zaangażowanie w pracę i podejmowanie działań nietypowych, które są wymuszone przez zmienne sytuacje edukacyjne i codzienne kontakty z wieloma ludźmi.

5. Interdyscyplinarny charakter badań satysfakcji z pracy

Praca jest najważniejszą aktywnością człowieka, umożliwiającą wykorzystanie posiadanego potencjału, rozwijanie wiedzy, umiejętności, kompetencji i postaw, przyjmowanie i realizowanie wartości oraz kształtowanie charakteru (Nowacki, 2008; Kwiatkowski, 2007; Furmanek, 2008; Gerlach, 2012; Baraniak, 2009). W związku z tym ważne jest, aby warunki pracy i nastawienie człowieka do wykonywanych obowiązków były powiązane z odczuwaniem satysfakcji zawodowej. Zadowolenie z pracy prowadzi do budowania poczucia własnej wartości. Pracownicy oceniają pracę jako satysfakcjonującą, jeśli mają możliwość wykorzystania w niej swoich umiejętności i zdolności, mogą wykonywać ciekawe zadania, mają swobodę działania, a ich praca jest doceniana. Właściwa kultura i organizacja pracy, miła atmosfera, odpowiedni sposób zarządzania, poczucie sensu swojej pracy stanowią podstawowe czynniki umożliwiające zapewnienie wysokiej jakości życia zawodowego (Wołk, 2009), która powinna być analizowana przez pryzmat satysfakcji z pracy (Misztal, Butlewski, 2012). Oznacza to, że badanie jakości życia zawodowego jest w istocie badaniem zadowolenia z pracy i jego uwarunkowań, a przekonanie o wysokiej jakości swojego życia zawodowego jest istotnym warunkiem odczuwania ogólnego zadowolenia z życia. Analiza problematyki satysfakcji zawodowej, jej uwarunkowań i skutków dotyczy funkcjonowania człowieka jako jednostki i uczestnika sytuacji społecznych, stąd rozważania podejmowane w tym zakresie będą miały zawsze wymiar humanistyczny i społeczny (Wiatrowski, 2000; Szlosek, 2015; Bera, 2008; Solak, 2004). Warto poznawać czynniki i uwarunkowania jakości życia zawodowego, badać, jakie mamy możliwości ich modyfikowania, aby osiągnąć stan satysfakcji zawodowej, oraz w jaki sposób zadowolenie z pracy wpływa na różne sfery życia i funkcjonowania człowieka. Problematyka związana z satysfakcją zawodową jest interesująca nie tylko ze względu na walory poznawcze, ale przede wszystkim ze względu na implikacje praktyczne odnoszące się do wiedzy i działań dotyczących zapewnienia właściwych warunków i organizacji pracy, jak też całościowo ujmowanej jakości życia człowieka.

Zadowolenie z pracy jest przedmiotem badań różnych dyscyplin naukowych, m.in. socjologii, psychologii, ekonomii i pedagogiki. Badania satysfakcji zawodowej tworzą wiedzę dotyczącą różnych czynników indywidualnych i środowiskowych mających wpływ na doświadczanie zadowolenia z pracy, a w szerszej perspektywie – na humanizację pracy. O interdyscyplinarnym charakterze tej wiedzy świadczą trudności dotyczące ścisłego sprecyzowania jej granic, a także to, że badania są prowadzone na pograniczu wielu dyscyplin

naukowych, a ponadto korzysta się z dorobku (zarówno teoretycznego, jak i empirycznego) wielu nauk.

Ze względu na humanistyczny wymiar satysfakcji zawodowej i jej znaczenie dla rozwoju i funkcjonowania człowieka zagadnienie to można odnieść również do filozofii, która poszukuje odpowiedzi na pytania dotyczące egzystencji człowieka, osiągnięcia przez niego szczęścia, znalezienia sensu i celu życia. Według Tatarkiewicza szczęśliwy jest „po pierwsze ten, komu sprzyja pomyślny los, po drugie – kto doznaje najintensywniejszej radości, po trzecie – kto posiada najwyższe dobra lub przynajmniej dodatni bilans życia i po czwarte – kto jest zadowolony z życia” (Tatarkiewicz, 1979, s. 24). Takie ujęcie pokazuje szczęście z jednej strony jako pomyślność, spłot okoliczności życiowych, z drugiej – jako rodzaj radosnego przeżycia, z uwzględnieniem aspektu podmiotowego, odnoszonego do indywidualnych odczuć. Stanowi to podstawę do stawiania pytań o to, czy szczęście powinniśmy traktować jako cel ludzkich dążeń, czy jako skutek odpowiednich okoliczności. Czy szczęście bardziej zależy od nas, czy od przyczyn zewnętrznych?

Satysfakcja z pracy jest jednym z istotnych czynników warunkujących zadowolenie z życia, ponieważ praca jest jedną z najważniejszych aktywności człowieka dorosłego. Jednakże zadowolenie z poszczególnych aspektów życia, nawet bardzo ważnych, „nie jest jeszcze szczęściem, jeśli nie towarzyszą mu inne zadowolenia. Do szczęścia potrzebne jest zadowolenie z życia w całości” (Tatarkiewicz, 1979, s. 30). Ponadto poczucie szczęścia nie może być chwilowe, szczęście bowiem to „pełne i trwałe zadowolenie z całości życia” (Tatarkiewicz, 1979, s. 31), na które składają się zadowolenia cząstkowe i zadowolenie ogólne ze swojego życia. Filozoficzne ujęcia szczęścia dotyczą refleksji na temat sensu życia człowieka, istoty szczęścia, jego źródeł, sposobów jego osiągnięcia, sądów i odczuć z nim związanych. Obejmują także rozważania wszystkich aspektów życia jednostki, które mogą się przyczynić do odczuwania pełni człowieczeństwa, szczęścia i zadowolenia z różnych sfer życia oraz z życia w całości.

Niektóre koncepcje filozoficzne koncentrują się na obiektywnych kryteriach oceny jakości życia. Przykładem takiego ujęcia jest etyka Sokratesa, który uznawał nierozłączność szczęścia, rozumu i cnoty: „szczęśliwy jest bowiem ten, kto posiada największe dobra, a największym dobrem jest cnota. [...] Wiedza jest warunkiem dostatecznym cnoty [...], jest tym samym, co cnota” (Tatarkiewicz, 2009, s. 81). Innym przykładem jest koncepcja obiektywnej hierarchii wartości Schelera, według której wartości są stałymi, niezmiennymi właściwościami rzeczywistego świata, których nikt nie tworzy i nikt nie jest w stanie modyfikować. W hierarchii wartości Schelera najniżej znajdują się wartości użyteczne (ułatwiający życie), następnie hedonistyczne (zabawa i użycie), wyżej umieszczone są witalne (zdrowie), jeszcze wyżej – duchowe

(kultura, wiedza, moralność); najwyżej znajdują się wartości absolutne, święte (religijne). Wartości wymuszają na ludziach działania i dokonywanie ocen wartościujących (Scheler, 1980). Wartości są czynnikami motywującymi wolę, przy czym motywacja dokonuje się w przeżywaniu wartości, czyli w preferencji, która jest aktem intencjonalnym, determinowanym przez przedmiotowe i emocjonalne poznanie istoty wartości. Wartości pozostają więc w ścisłej relacji z postawami, celami i potrzebami. Rozwój jednostki prowadzi do odkrywania naturalnej hierarchii wartości i upodabniania do niej własnej hierarchii, natomiast brak dojrzałości i wszelkie przejawy niskiej jakości życia wiążą się z kryzysem wartości i zagubieniem hierarchii obiektywnej. Im wartość jest wyższa, tym bardziej trwała, mniej zależna od organizmu i daje głębsze zadowolenie (Brzozowski, 2005).

Hierarchia wartości Schelera stanowi podstawę klasyfikacji wartości, którą zaproponował Tischner. Według niej wśród wartości pozytywnych najniżej w hierarchii znajdują się wartości hedonistyczne (związane z tym, co przyjemne), a następnie witalne. Wartości duchowe obejmują platońską triadę: prawda – dobro – piękno, przy czym prawda jest wartością naczelną, ponieważ umożliwia rozpoznanie sytuacji i działania etyczne. Najwyżej postawione są wartości święte, które mogą być związane z Bogiem, ale też z takimi wartościami, jak np. ludzkość czy ojczyzna. Według Tischnera wartości wyższe zobowiązują do ich urzeczywistnienia w znacznie większym stopniu niż wartości niższe. Ludzie są w stanie zrezygnować z wartości niższego rzędu na rzecz wartości wyższych. Ponadto np. wartości hedonistyczne trwają krótko i dostarczają przyjemności zmysłom, nie dając długotrwałego poczucia spełnienia i szczęścia. Każda wyższa wartość angażuje człowieka w sposób pełniejszy, głębszy i trwalszy (Tischner, 1982). Postawa wobec własnego życia wymaga wartościowania, którego rezultatem jest dokonanie subiektywnej oceny. Wartościowanie przebiega na dwóch poziomach: emocjonalnym (jak się czuje) i poznawczym (jak postrzega i ocenia realizację swoich celów i potrzeb). W związku z tym szczęście może być traktowane jako „stan emocjonalny, a satysfakcja z życia oznacza przemyślaną ogólną jego ocenę, formułowaną na podstawie procesów poznawczych, refleksji nad własnym życiem, sądów wartościujących” (Zalewska, 2003, s. 21). Poznawcze i emocjonalne oceny życia są ze sobą powiązane i mogą na siebie wzajemnie wpływać, dlatego w badaniach nad odczuwaniem szczęścia i satysfakcji uwzględnia się oba aspekty.

Dobrostan psychiczny obejmuje trzy składowe: poczucie szczęścia, satysfakcję z życia oraz pozytywny afekt, czyli przewagę afektu pozytywnego nad negatywnym (Juczyński, 2001), przy czym komponent poznawczy to satysfakcja z życia, a komponent emocjonalny dobrostanu stanowią dwa pozostałe elementy. Według „cebulowej” teorii Czapińskiego szczęście jest dobrostanem

psychicznym zbudowanym z trzech warstw powiązanych ze sobą. Poziom najgłębszy, najbliższy rdzenia cebuli, najsilniej uwarunkowany genetycznie, stanowi warstwa nazwana wolą życia. Jest to warstwa najbardziej stabilna i najmniej zależna od czynników zewnętrznych; pozwala ona człowiekowi przetrwać wiele kryzysów. Kolejne warstwy – płytsze i mniej istotne dla przetrwania w krytycznych sytuacjach życiowych – w większym stopniu podlegają wpływom okoliczności zewnętrznych. Poziom pośredni stanowi warstwa osobowościowa, zwana dobrostanem subiektywnym, określająca pozytywną postawę wobec życia jako całości. Jest ona mniej stabilna niż wola życia i podlega działaniu różnych czynników, szczególnie emocjonalnych. Pozytywne nastawienie pomaga w przezwyciężaniu trudności i sprzyja osiągnięciu celów. Warstwa ta decyduje o ogólnym poczuciu dobrostanu, czyli zadowoleniu z przebiegu własnego życia, przy czym może dotyczyć zarówno bilansu pozytywnych i negatywnych doświadczeń podmiotu (w ujęciu hedonistycznym), jak i poczucia sensu życia (w ujęciu eudajmonistycznym). Trzecią, najbardziej zewnętrzną i najmniej stabilną warstwę (środowiskową) stanowią satysfakcje cząstkowe, odnoszące się do takich aspektów życia jak praca, rodzina, finanse, warunki mieszkaniowe, styl wypoczynku itd. Warstwa ta odpowiada za samopoczucie i za bieżącą ocenę sytuacji. Jest najbardziej narażona na zmiany i wahania pod wpływem różnych okoliczności, przy czym ogólne zadowolenie jest mniej realne niż zadowolenie z konkretnych spraw. Według tej teorii każda osoba ma własny regulator (atraktor) szczęścia, który przywraca właściwy danej jednostce poziom dobrostanu, związany z najgłębszą warstwą, decydującą o ogólnym zadowoleniu z życia oraz o zadowoleniu z jego poszczególnych aspektów. Wola życia odpowiada za stabilność poczucia szczęścia w czasie oraz sprawia, że nawet po ciężkich przeżyciach albo po wielkich sukcesach człowiek wraca do równowagi (Czapieński, 2004; 2014). Cebulowa teoria szczęścia dostarcza wyjaśnienia zjawiska względnej stałości poczucia szczęścia w czasie, nawet pomimo dużych zmian w codziennym nastroju.

Psychologiczne ujęcia szczęścia koncentrują się przede wszystkim na aspekcie subiektywnym, dotyczącym czynników indywidualnych i zasobów osobistych człowieka, które determinują odczuwanie zadowolenia w większym stopniu niż czynniki zewnętrzne. W związku z tym satysfakcja zawodowa w perspektywie psychologicznej zależy przede wszystkim od emocjonalnego (pozytywnego lub negatywnego) aspektu postawy wobec życia, ocen poznawczych jakości życia, sposobu reagowania człowieka na to, co go spotyka, jego dobrostanu psychicznego oraz stopnia zaspokojenia potrzeb. Poziom zadowolenia jest „rezultatem procesów wartościowania, porównywania tego, co osobę spotyka, z tym, co ona uznaje za ważne i pożądane” (Zalewska, 2003, s. 10). Koncepcje psychologiczne nie próbują określać, jaki sposób życia wią-

że się z doświadczaniem szczęścia, podkreślają natomiast, że różni ludzie są szczęśliwi lub nieszczęśliwi z odmiennych powodów i w innych warunkach. Zakładają zatem, że każdy człowiek jest zadowolony lub niezadowolony, stosując własne kryteria oceny. Istotna jest więc własna postawa wobec życia, subiektywne odczucia, które określają zadowolenie z różnych sfer życia, poziom szczęścia i satysfakcji.

Badania zadowolenia z pracy stanowią jeden z obszarów badawczych nauki o zachowaniach organizacyjnych – dyscypliny szczegółowej, która wyłoniła się z organizacji i zarządzania. Przedmioty zainteresowań obu nauk są zbliżone, ale nie tożsame, każda z nich jest samodzielną dyscypliną naukową, analizuje zatem odrębny zakres rzeczywistości. Przedmiotem badań obu nauk jest organizacja, w której realizowane są zachowania, różne są jednak w tych naukach perspektywy postrzegania najważniejszego zasobu każdej firmy – ludzi w niej pracujących. W przypadku organizacji i zarządzania ludźmi traktuje się jako jeden z wielu zasobów organizacji: badane są procesy kierowania działalnością organizacji z wykorzystaniem różnych jej zasobów w ujęciu proceduralnym, poprzez działania; w przypadku nauki o zachowaniach organizacyjnych wszelkie analizy prowadzone są przez pryzmat człowieka, jego predyspozycji, dążeń, postaw i emocji w ujęciu podmiotowym (Kmiotek, Piecuch, 2012). Nauka o zachowaniach organizacyjnych dotyczy uwarunkowań zachowań ludzi w organizacjach, jest ukierunkowana na zrozumienie ich funkcjonowania w pracy. Postawy i zachowania ludzi są powiązane z ich motywacją i satysfakcją z wykonywanej pracy, możliwością zaspokajania potrzeb i realizowania ważnych wartości. Badania prowadzone w ramach nauki o zachowaniach organizacyjnych dają możliwość tworzenia takich warunków pracy, które sprawią, że poprawi się wydajność pracowników oraz poziom zadowolenia z pracy. Ponadto poznanie uwarunkowań satysfakcji zawodowej daje możliwość wykorzystania pozapłacowych czynników motywacji pracowników w taki sposób, aby zwiększyć stopień ich lojalności i przywiązania do firmy oraz identyfikację z jej celami (Kwiatkowska-Ciotucha i in., 2007).

Nauki humanistyczne i społeczne mają szczególne znaczenie kulturowe i społeczne, odnoszą się bowiem bezpośrednio do człowieka i społeczeństwa. Podejmują problemy ważne dla ludzi, obejmują refleksje teoretyczne, które dostarczają podstaw do rozwiązań praktycznych i działalności człowieka. Są szczególnie powołane do rozwiązywania problemów ludzkiego życia w skali jednostkowej i wspólnotowej. W ten nurt wpisują się badania satysfakcji z pracy, która ma wymiar indywidualny i społeczny, dotyczący kondycji człowieka i społeczeństwa, poczucia szczęścia jednostki i zadowolenia z życia zbiorowości ludzi. Satysfakcję zawodową można badać w aspekcie funkcjonalnym, związanym z radzeniem sobie z wykonywaniem obowiązków zawodowych

i utrzymaniem zatrudnienia, w aspekcie filozoficznym, dotyczącym poszukiwania sensu pracy, sensu życia, sposobów osiągnięcia szczęścia i zadowolenia, a także w aspekcie psychologicznym, dotyczącym podmiotowych uwarunkowań odczuwania zadowolenia z pracy i z własnego życia. Satysfakcja zawodowa ma także wymiar społeczno-interakcyjny, związany z nawiązywaniem i kształtowaniem relacji interpersonalnych, umiejętnościami komunikacyjnymi i rozwijaniem kompetencji społecznych, wzajemnego uczenia się od siebie, wspierania i pomocy w trudnych sytuacjach. Z tego powodu problematyka satysfakcji zawodowej może być przedmiotem refleksji i badań dyscyplin humanistycznych i społecznych.

W ujęciu pedagogicznym zadowolenie z życia jest związane z przyjętymi wartościami, które są podstawą dokonywanych wyborów i podejmowanych działań, oraz z ponoszoną za nie odpowiedzialnością, jak też z aktywną postawą wobec swojego życia wynikającą z poczucia podmiotowości oraz przekonania o możliwości poradzenia sobie z trudnościami. Wychowanie ma prowadzić do możliwości pełnienia różnych funkcji, sterowania własnym życiem, rozwoju osobowości (Suchodolski, 1983). Według Kunowskiego (2004) proces wychowania wiąże się z wieloma zmianami rozwojowymi człowieka, których sensem i celem jest dojście do ideału człowieka rozwiniętego w pełni i wszechstronnie. Pomimo ogromnej roli, jaką odgrywa satysfakcja zawodowa w funkcjonowaniu człowieka w pracy, do tej pory, na gruncie pedagogiki, przeprowadzono niewiele badań dotyczących tego zagadnienia. Analiza kwestii związanych z satysfakcją zawodową ma istotne znaczenie z punktu widzenia rozwoju możliwości człowieka i naturalnego dążenia do szczęśliwego życia. W tym zakresie ważne są badania dotyczące zarówno czynników indywidualnych, determinujących odczuwanie satysfakcji zawodowej, jak i warunków pracy i okoliczności, które ją generują. Z perspektywy pedagogiki ma to związek z andragogiką, czyli kształceniem osób dorosłych, edukacją ustawiczną oraz z pedagogiką pracy. Przede wszystkim wiąże się to jednak z kształtowaniem właściwej postawy wobec swojego rozwoju, przyjmowaniem i realizowaniem prawdziwych wartości, wyznaczaniem celów oraz braniem odpowiedzialności za sposoby ich osiągnięcia. Istotne znaczenie ma tutaj zapewnienie wsparcia człowiekowi w procesie wychowania (które ma prowadzić do samowychowania), aby rzeczywiście realizował swoją potencjalność. Satysfakcję z życia, w tym satysfakcję z pracy, można osiągnąć poprzez realizowanie ważnych wartości i możliwość wykorzystywania zasobów osobistych. Koncepcje pedagogiczne uwzględniają perspektywę czasową, co oznacza możliwość kształtowania charakteru, postaw i zachowań, odnoszenie swojego postępowania do nabytych doświadczeń oraz do planowania przyszłości i możliwości rozwoju, zmiany i szanse na poprawę. W refleksji pedagogicznej człowiek nie jest istotą

zamkniętą ani ograniczoną, nie jest zdeterminowany okolicznościami, lecz zawsze może dążyć do przekraczania swoich możliwości i barier, co prowadzi do autentycznego rozwoju.

Miejscem pracy nauczyciela jest szkoła, której funkcjonowanie kojarzy się przede wszystkim z organizacją zajęć dydaktycznych, opracowywaniem i przestrzeganiem odpowiednich regulaminów i zarządzeń oraz realizowaniem kalendarza pracy szkoły. Z perspektywy osób i instytucji nadzorujących szkoła funkcjonuje dobrze wtedy, kiedy nie występują w niej żadne problemy, działania odbywają się zgodnie z ustalonym harmonogramem, co roku realizowany jest nabór do zaplanowanych klas, uczniowie przystępują do egzaminów zewnętrznych, biorą udział w konkursach i olimpiadach oraz osiągają sukcesy. W ocenie funkcjonowania szkoły dominuje więc wyraźnie ujęcie organizacyjne, niewiele jednak mówi się o ludziach w szkole – pracownikach i uczniach, którzy tworzą społeczność szkolną powiązaną różnymi relacjami i zależnościami, wnosząc do niej zasoby osobiste: kompetencje, własne możliwości, stosunek do obowiązków, indywidualne cechy i cenione wartości. Humanistyczne aspekty funkcjonowania szkoły odnoszące się do katolickiej nauki społecznej oparte są na koncepcji osoby ludzkiej i rozumieniu wartości pracy jako dobra człowieka służącego rozwojowi jego człowieczeństwa (Jan Paweł II, 1986), ponadto celem każdego przedsięwzięcia (również szkoły) jest „samo jego istnienie jako *wspólnoty ludzi*, którzy na różny sposób zdążają do zaspokojenia swych podstawowych potrzeb i stanowią szczególną grupę służącą całemu społeczeństwu. Zysk nie jest jedynym regulatorem życia przedsięwzięcia; obok niego należy brać pod uwagę *czynniki ludzkie i moralne*, które z perspektywy dłuższego czasu okazują się przynajmniej równie istotne dla życia przedsięwzięcia” (Jan Paweł II, 2007a, nr 35). W odniesieniu do społecznego nauczania Kościoła można stwierdzić, że każda szkoła to przede wszystkim ludzie, którzy realizując nauczanie i wychowanie, rozwijają się, wzajemnie się ubogacając poprzez wspólną pracę, angażując się „nie tylko dla samego siebie, ale także *dla drugich i z drugimi*: każdy współdziałając uczestniczy w pracy i dobru drugiego” (Jan Paweł II, 2007a, nr 43). Takie podejście stanowi podstawę do formułowania postulatów dotyczących funkcjonowania szkoły i wzajemnych relacji między członkami szkolnej społeczności. Ważna jest przy tym identyfikacja wartości, stanowiących podstawę nie tylko celów kształcenia, ale także sposobu traktowania ludzi (Armstrong, 2000), ustalania zasad postępowania, wyznaczania priorytetów. Ma to związek z realizowaniem funkcji personalnej danej instytucji, która „obejmuje ogół działań związanych z funkcjonowaniem ludzi w organizacji” (Pocztowski, 2010, s. 186). Praca jest pewną formą porozumienia między ludźmi, obejmującą relacje między pracownikami, pracownikami i pracodawcami, pracownikami i wytworami ich pracy

(Tischner, 1985). Funkcja personalna szkoły wiąże się zarówno z ciągłością, jak i zmianą. Obejmuje wszelkie zagadnienia związane z funkcjonowaniem szkolnej społeczności, kiedy należy zarówno zapewnić pewne elementy stabilności i poczucie bezpieczeństwa, jak i reagować na pojawiające się okoliczności i problemy. Pozytywne nastawienie nauczycieli i uczniów wobec wykonywanej pracy i nauki oraz wobec szkoły jako miejsca spotkań i nawiązywania relacji z ludźmi sprzyja identyfikacji ze szkołą, lojalności wobec niej i chęci wypełniania obowiązków.

6. Satysfakcja z pracy a jakość życia człowieka

Problematyka jakości życia stanowi istotny obszar badań ze względu na jej znaczenie dla funkcjonowania człowieka. Odnosi się to również do rozważań teoretycznych i rozwiązań praktycznych z zakresu pedagogiki i wychowania, dotyczących sposobów wspierania człowieka w różnych sytuacjach i fazach życia. Oddziaływania pedagogiczne wiążą się z perspektywą czasową i mają na celu dobro człowieka, osiągnięcie przez niego zdolności do wykorzystywania i rozwijania swojego potencjału w relacjach z otoczeniem oraz wyboru i realizowania ważnych wartości, a także poczucia spełnienia.

Jakość życia wiąże się z odczuwaniem satysfakcji wynikającej z zaspokojenia potrzeb związanych głównie z życiem rodzinnym i zawodowym, relacjami z innymi, ze stanem zdrowia i spędzaniem czasu wolnego (Campbell, 1981). Jest identyfikowana jako kategoria subiektywna, związana z oczekiwaniami wobec poszczególnych aspektów życia oraz ich oceną, porównywaniem tych oczekiwań z ich realnymi odpowiednikami, efektem dokonanych porównań między oczekiwaniami a ich spełnianiem (Błaszczuk i in., 2003). W ujęciu indywidualnym oznacza poziom zadowolenia, satysfakcji, pomyślności bądź przyjemności, odczuwanie szczęścia i dobrostanu. Wskazuje to na fakt, że ocena jakości życia ma źródło nie tylko w obiektywnych okolicznościach życia, ale przede wszystkim w tym, jak każdy je interpretuje i przekłada na własne życie, ponieważ „czy człowiek jest szczęśliwy, to zależy nie tylko od tego, co go w życiu spotyka, ale i od tego, jak reaguje na to, co go spotyka. Aby być zadowolonym, nie dość jest mieć majątek, zdrowie czy urodę, lecz trzeba ponadto w nich znajdować upodobanie, a przy pewnym usposobieniu nawet choroba, ubóstwo i brzydota nie odbierają zadowolenia z życia” (Tatarkiewicz, 1979, s. 319). Szczęście oznacza czerpanie radości z życia, gdyż „ludzie są stworzeni do radości. Słuszne jest zatem [...] pragnienie szczęścia” (Jan Paweł II, 2002,

s. 48). Jest ono synonimem jakości życia lub dobrostanu, dążenia do przeżywania swojego życia w pełni, w którym chodzi o to, aby „człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej «był», a nie tylko więcej «miał» – ażeby poprzez wszystko, co «ma», co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, żeby również umiał bardziej «być» nie tylko «z drugimi», ale także i «dla drugich»” (Jan Paweł II, 2007b, nr 4).

Jakość życia jest pojęciem wielowymiarowym, łączącym zagadnienia wielu dyscyplin naukowych, m.in. filozofii, medycyny, ekonomii i nauk społecznych. Dotyczy przede wszystkim codziennych doznań i przeżyć człowieka, dających „poczucie życiowej satysfakcji, rozumianej jako możliwość wielowymiarowego rozwoju i autokreacji człowieka oraz realizacji jego aspiracji i celów życiowych, zgodnie z przyjętymi wartościami i oczekiwaniami, przy uwzględnieniu materialnego statusu społecznego” (Daszykowska, 2007, s. 11). Jakość życia jest kategorią zmieniającą się pod wpływem codziennych doświadczeń. Szczęście, dobrostan i jakość życia są rezultatami ciągłego rozwoju człowieka, w tym procesie wypracowywania kryteriów i standardów porównywania uzyskiwanych w czasie informacji. Kryteria i standardy są też wynikiem sądów o życiu formułowanych przez człowieka. Sądy te z jednej strony stanowią mentalne reprezentacje życia, z drugiej zaś są regulatorami procesów przetwarzania docierających do człowieka bodźców i informacji. Kompleksowa ocena jakości życia wymaga od człowieka analizy ogromnej ilości pochodzących z różnych źródeł informacji, do których można zaliczyć: przeżywane przez człowieka stany afektywne, sytuacje i wydarzenia z przeszłości, cele i oczekiwania wobec przyszłości oraz porównania społeczne (Bańka, 2005). Zdaniem Czapińskiego, do obiektywnych wyznaczników jakości życia należą: wiek, płeć, miejsce zamieszkania, status społeczno-ekonomiczny, praca i bezrobocie, małżeństwo i dzieci, zdrowie, wsparcie społeczne, wydarzenia życiowe, religia, kultura, cywilizacja i warunki polityczne, a także związki między nimi, które mogą ulegać zmianie (Czapiński, 1994).

Istotnym czynnikiem decydującym o satysfakcji z życia są więzi społeczne, jakie ludzie tworzą z innymi, przy czym jakość tych więzi nie zależy od społeczno-ekonomicznych korelatów dobrostanu psychicznego i psychologicznych uwarunkowań. Wzajemne relacje przeciwdziałają poczuciu osamotnienia i sprawiają, że ludzie są szczęśliwsi, bardziej zadowoleni z życia. Badania wykazały, że więzi społeczne z przyjaciółmi i znajomymi mają dodatni wpływ na poczucie szczęścia i satysfakcji z życia, podobnie jak silne więzi rodzinne, ale większe znaczenie dla odczuwania satysfakcji z życia ma pierwszy typ więzi. Ponadto dobrostanowi psychicznemu sprzyja większa różnorodność osób, z którymi tworzy się więzi (Growiec, 2015). Stąd wynika, że dbanie o jakość

obu typów więzi (rodziny lub przyjacielskich i koleżeńskich), a także tworzenie dobrych relacji z innymi jest drogą do odczuwania szczęścia.

Można zauważyć związek między zadowoleniem z poszczególnych sfer życia a ogólną satysfakcją, która jest pojmowana jako stopień, w jakim jednostka ocenia korzystnie jakość swego życia w całości (Veenhoven, 1984; 2012; Rostowska, 2008). Możliwe jest bowiem przenoszenie radości ze szczegółów swojego życia na zadowolenie z jego całości (Oleś, 2010; Czechowska-Bieluga, 2013). Praca zajmuje szczególne miejsce w życiu każdego człowieka, dlatego poczucie jakości życia odnosi się w dużej mierze do wzajemnych zależności między pracą a życiem pozazawodowym, zwłaszcza wobec konieczności przystosowania się człowieka do zmiennych warunków życia. Obszary życia zawodowego i osobistego wzajemnie się uzupełniają i przenikają, a jakość życia stanowi ważny aspekt rozważań obejmujących związki między nimi. Praca należy do najważniejszych warunków dobrostanu psychicznego, a problemy zawodowe powodują trwałe negatywne konsekwencje dla psychiki, osłabiając skuteczność radzenia sobie ze stresem. Aktywność zawodowa jest ważnym źródłem zaangażowania emocjonalnego poprzez wyzwania, jakie stawia przed człowiekiem. Zaangażowanie w pracę i związana z tym satysfakcja to jedne z najbardziej istotnych źródeł zadowolenia z życia, dlatego w znacznym stopniu przyczyniają się one do poczucia szczęścia (Czapiński, 1994). Badania wykazały, że związki między zadowoleniem z życia i zadowoleniem z pracy mają charakter dwukierunkowy: jedna z postaw wpływa na drugą i druga wzajemnie modyfikuje poziom pierwszej. Poziom zadowolenia z pracy rzutuje na poziom zadowolenia z życia, a większe zadowolenie z życia podnosi poziom zadowolenia z pracy (Judge, Watanabe, 1993).

Jakość życia w procesie pracy określana jest jako „system czynników indywidualnych, a także związków zachodzących pomiędzy ludźmi w sytuacji pracy oraz klimatu organizacyjnego” (Błaszczuk i in., 2003, s. 30). Klimat firmy jest określony przez sposób organizacji pracy, zarządzania, komunikacji z pracownikami i relacji interpersonalnych, jest więc efektem oddziaływania różnych jej elementów, które wyznaczają możliwości zachowania pracowników i grup, kształtując określoną kulturę pracy. Może on sprzyjać zaspokojeniu potrzeb i realizacji kariery lub to utrudniać (Kozusznik, 2011). Istotnym czynnikiem łagodzenia stresu w pracy jest wsparcie społeczne udzielane przez przełożonych, pracowników i podwładnych. Ważne jest, aby relacje międzyludzkie były dobre i przyjazne oraz żeby można było liczyć na pomoc, zrozumienie i uwagę innych w razie wystąpienia trudności (Le Blanc i in., 2003). Jakość życia w pracy jest więc wypadkową uwarunkowań sytuacyjnych i podmiotowych oraz ich wpływu na pracownika, dlatego może być rozumiana jako rezultat bilansu określającego oczekiwania wobec pracy oraz stopień ich zaspokojenia. Ocena

jakości życia w pracy ma charakter subiektywny, związany z indywidualnymi odczuciami, ale niektóre uwarunkowania tej oceny mogą mieć charakter uniwersalny, ponieważ są charakterystyczne dla każdej sytuacji pracy.

Badania warunków i jakości życia Polaków wykazały, że w Polsce w latach 2011-2013 nastąpił niewielki spadek satysfakcji z większości aspektów życia, m.in. zmniejszył się poziom zadowolenia z pracy zawodowej i sytuacji w kraju, przy czym wskazano, że duże natężenie stresu życiowego wywołuje praca najemna i bycie pracodawcą (Czapiński, 2014). Warunki życia w kraju, zmiany demograficzne oraz procesy zachodzące na rynku pracy wzajemnie na siebie oddziałują. Trudności ze znalezieniem i utrzymaniem zatrudnienia oraz brak satysfakcjonującego wynagrodzenia niosą ze sobą negatywne skutki społeczne w postaci migracji zarobkowej młodych ludzi oraz braku stabilności dochodów z tytułu świadczonej pracy, co często prowadzi do znacznego zubożenia. Skutkuje to wielokrotnymi zmianami wykonywanej pracy i podejmowanych zadań zawodowych dla coraz większej liczby pracodawców oraz oddziałuje na jakość życia rodzinnego. Istotnym problemem determinującym kształtowanie się rynku pracy w Polsce jest niedopasowanie podaży i popytu na pracę (Kwiatkowski, Bogaj, Baraniak, 2007). W tej sytuacji pracownicy rzadko mogą decydować o warunkach zatrudnienia i organizacji pracy, co wywołuje negatywne emocje i utrudnia zachowanie równowagi między życiem zawodowym i rodzinnym (Głogosz, 2008).

Życie zawodowe jest związane z czasem i energią, które osoby pracujące przekazują pracodawcy w zamian za określone wynagrodzenie. Życie rodzinne to angażowanie się we wszelkie działania na rzecz tworzenia, podtrzymywania i dbałości o więzy i relacje z osobami bliskimi i spokrewnionymi. Równowaga pomiędzy życiem zawodowym a rodzinnym jest rozumiana jako stan, w którym człowiek radzi sobie z potencjalnym konfliktem między różnymi wymaganiami dotyczącymi jego czasu i energii w taki sposób, że zostaje zaspokojone jego pragnienie dobrostanu (Clutterbuck, 2005). Ludzie mają tendencję do zadowolenia z życia, kiedy występują sprzyjające warunki godzenia życia zawodowego i rodzinnego. Najmniej zadowolone z życia są osoby, które doświadczają nadmiernego obciążenia pracą, ale osoby zatrudnione są bardziej zadowolone z życia niż osoby niepracujące, jeśli nie występują silne napięcia między życiem zawodowym a rodzinnym. Ponadto kobiety pracujące zawodowo, które jednocześnie doświadczają konfliktu między życiem rodzinnym i zawodowym, są mniej zadowolone z życia niż kobiety prowadzące gospodarstwo domowe (Kotowska i in., 2010). Godzenie ról zawodowych i rodzinnych łączy się z subiektywnym i obiektywnym aspektem jakości życia. Zależność między nimi jest obustronna i można ją uznać za efekt rozwoju człowieka, który nie jest ostateczny i może się zmieniać (Daszykowska, 2010). Z tego

powodu warto pamiętać, że przez podejmowanie kolejnych działań człowiek może dążyć do zmian i osiągania nowych jakości w ciągu swojego życia. Aby tak się stało, należy poznać warunki pokonywania trudności i przewyciężania kryzysów dotyczących pracy zawodowej.

Brak satysfakcji z pracy jest dużym obciążeniem dla osoby pracującej i dla jego rodziny. Problemy w pracy rodzą konflikty w życiu domowym, a te przyczyniają się do podwyższenia poziomu stresu. Negatywne emocje mogą zakłócać relacje między małżonkami, a także między rodzicami i dziećmi. Pogodzenie ról i zadań życia rodzinnego i zawodowego jest możliwe w przypadku odczuwania wysokiej jakości życia domowego oraz dojrzałości osób pracujących zawodowo w rodzinie, wyrażającej się w samodyscyplinie, zdolności do planowania i jasnego formułowania celów, dobrej komunikacji z członkami rodziny, sposobie realizowania ról społecznych, szacunku dla siebie i innych, przy sprzyjających warunkach w środowisku rodzinnym i zawodowym. Zdarza się, że osoba pracująca musi decydować, które zadania i role są dla niej ważniejsze i które powinna potraktować priorytetowo. Sytuacja, w której role rodzinne pozostają w konflikcie z rolami zawodowymi, ma ogromne znaczenie dla kształtowania się poczucia jakości życia. Zadowolenie z poziomu funkcjonowania małżeństwa i rodziny rzutuje na sukces zawodowy, a brak satysfakcji z funkcjonowania małżeństwa i rodziny powoduje niezadowolenie w miejscu pracy. Pozytywne i negatywne reakcje emocjonalne związane z rolami rodzinnymi i zawodowymi stanowią ważny mechanizm warunkujący zaangażowanie w oba typy ról. Dzięki temu następuje przeniesienie emocji z jednej roli na drugą. Realizowanie tych ról związane jest też z takimi okolicznościami zewnętrznymi jak stałość zatrudnienia, czas pracy, staż małżeństwa i rodziny, liczba dzieci, ich płeć i wiek oraz relacje interpersonalne w rodzinie i miejscu pracy (Rostowska, 2008). Wysoka jakość życia rodzinnego stanowi pewien bufor oddzielający osobę pracującą od problemów w miejscu pracy, a z drugiej strony dobre relacje interpersonalne w środowisku pracy stanowią ważne źródło wsparcia w kryzysach rodzinnych i pomoc w przystosowaniu się do nowej sytuacji.

Praca zawodowa daje możliwość doświadczania sukcesów i poczucia samoskuteczności wtedy, kiedy człowiek uświadamia sobie jej cele i znaczenie. Praca powinna być użyteczna, co oznacza, że osoba pracująca powinna mieć świadomość, że wyniki uzyskane w pracy można sensownie wykorzystać. Praca, która nie osiąga żadnego sensownego lub moralnie akceptowanego celu, nie może doskonalić osoby pracującej, mimo jej dobrych intencji. Również sukces osiągnięty drogą niemoralną przekreśla wartość pracy (Furmanek, 2008). Satysfakcję z pracy ma osoba, która widzi jej sens. Sens pracy wiąże się z przekonaniem o jej konieczności, dotyczącym np. uzyskania środków do

życia dla siebie i swojej rodziny. Stanowi to uzasadnienie i usprawiedliwienie swojego udziału w społecznym podziale pracy i dóbr społecznych. Praca jest terenem wielostronnej aktywności człowieka, na którym wykorzystuje on swoją wiedzę, umiejętności i zdolności, a zadowolenie z możliwości porażenia sobie z zadaniami zawodowymi kształtuje poczucie własnej wartości. Sens pracy może też się wyrażać w odczuwaniu satysfakcji z faktu, iż można w niej dzielić się z innymi swoimi niepowtarzalnymi właściwościami, swoim człowieczeństwem, przez co jest się pożytecznym dla ludzi. Odczuwanie sensu pracy wiąże się też ze świadomością osoby pracującej, że wyniki pracy mogą służyć doskonaleniu środowiska lokalnego, kraju czy świata, jak też budowaniu lepszej przyszłości (Cackowski, 1990).

Zadowolenie z pracy ma związek z akceptacją przez osobę pracującą sytuacji zawodowej. Dzieje się tak, jeśli praca spełnia oczekiwania i odpowiada na aspiracje pracownika. Satysfakcja z pracy pojawia się wtedy, gdy uzyskany poziom zaspokojenia potrzeb jest zbliżony do oczekiwanego. Może to dotyczyć zadowolenia z zarobków lub wzmocnienia poczucia własnej wartości. Zadowolenie z pracy występuje też wówczas, gdy zachodzi oczekiwana relacja między włożonym wysiłkiem człowieka a uzyskiwanymi korzyściami. Wtedy możemy mówić o zadowoleniu z proporcji, dostosowaniu zadań zawodowych do możliwości pracownika oraz o zadowoleniu z samych czynności zawodowych. Na satysfakcję z pracy mają też wpływ uzyskiwane wyniki oraz wykonywanie pracy zawodowej przez długi okres, kiedy człowiek jest zadowolony z perspektyw, szans rozwoju zawodowego, awansu i kariery zawodowej. Praca wiąże się z pozytywnymi emocjami, kiedy zadania zawodowe odpowiadają wyobrażeniom i aspiracjom pracownika, kiedy jest on zadowolony z oceny i sposobu kontrolowania swojej pracy, a także kiedy ma zapewniony zgodny z oczekiwaniami komfort pracy (Furmanek, 2008).

Według badań przeprowadzonych przez firmę Philips, dotyczących jakości życia Polaków, praca zawodowa jest główną przyczyną stresu. Do czynników z obszaru życia zawodowego wywołujących stres należą: relacje z przełożonymi (43%) i współpracownikami (40%), dojazd do pracy (37%) i możliwość przejścia na emeryturę (33%). Wizja utraty pracy stresuje 28% respondentów, a tylko 18% respondentów jest zadowolonych ze swoich zarobków (Philips Index 2010). Warto zwrócić uwagę na wysokie wyniki dotyczące relacji międzyludzkich w pracy jako źródła stresu. Może to być związane z niskimi standardami dotyczącymi organizowania warunków pracy i z problemami z komunikacją. Praca i kariera stanowią istotną dla dobrego samopoczucia sferę życia dorosłych ludzi pracujących, przy czym są one minimalnie ważniejsze dla mężczyzn niż dla kobiet (Philips Index 2010).

Nauczyciel pracuje z ludźmi, zawsze działa w określonym kontekście społecznym. W każdym środowisku pracy istnieją grupy formalne, narzucone przez kierownictwo, oraz grupy nieformalne, które przyciągają się np. podobnymi cechami interpersonalnymi, atrakcyjnością, podobnymi zainteresowaniami, celami, potrzebami i korzyściami instrumentalnymi (Griffin, 2009). Przynależność do grupy wiąże się z przeżywaniem pozytywnych emocji związanych z pracą oraz może stanowić istotne źródło wsparcia społecznego, które można określić jako konsekwencję przynależności człowieka do sieci społecznej i jako pomoc dostępną dla jednostki w sytuacjach trudnych (Sęk, Cieślak, 2004). Może ono przybierać formy: wsparcia emocjonalnego (okazywanie sympatii, zainteresowanie pracą, życzliwość), wsparcia instrumentalnego (udzielanie konkretnej pomocy), wsparcia informacyjnego (udzielanie pomocnych informacji, wspieranie radami) lub wsparcia oceniającego (przekazywanie informacji zwrotnej dotyczącej oceny wykonywanej pracy; Cieślak, 2000). Wymienione kategorie wzajemnie się uzupełniają i sprawiają, że nauczyciel czuje się częścią szkolnej społeczności, ma lepsze samopoczucie i świadomość, że może korzystać z pomocy innych, łatwiej radzi sobie z trudnościami, czuje się pewniej w środowisku pracy, co w rezultacie skutkuje wyższym poziomem satysfakcji zawodowej.

7. Osiągnięcia osobiste jako źródło satysfakcji z pracy nauczyciela

Istotnym czynnikiem kształtującym satysfakcję z pracy nauczyciela są osiągnięcia przez niego sukcesy zawodowe (Siekańska, 2004), będące rezultatem efektywności i skuteczności działania.

Efektywność pracy odnosi się do rezultatów uzyskanych dzięki wykonywanej pracy i jest określana jako stosunek wyniku działania do poniesionych kosztów: materialnych, ludzkich, moralnych, społecznych i innych (Karney, 1998), stąd można wnioskować, że praca jest efektywna wtedy, gdy osiąga się znaczne efekty, ponosząc niskie koszty. W odniesieniu do pracy nauczyciela można to zrozumieć w ten sposób, że przy minimalnym wkładzie pracy nauczyciela osiągnięte zostają znaczne rezultaty w postaci wyników nauczania, postępów wiedzy i umiejętności oraz odpowiednich zachowań uczniów. Wydaje się jednak, że w szkole trudno mówić o efektach nauczania i wychowania bez solidnej pracy i wysiłku zarówno ze strony nauczycieli, jak i uczniów. Wobec tego można zadać pytanie: czy warto rozpatrywać zagadnienie efektyw-

ności pracy nauczyciela albo jak należy rozumieć tę efektywność? Co oznacza minimalny nakład pracy nauczyciela? Nakład pracy odzwierciedla wysiłek umysłowy, fizyczny, psychiczny i emocjonalny poniesiony lub konieczny do poniesienia, aby uzyskać określony efekt, trudno to jednak zmierzyć, dlatego nakład pracy odnosi się do najczęściej do zakresu obowiązków i otrzymanych rezultatów oraz do czasu pracy, który należy poświęcić, aby je osiągnąć. Nie jest możliwe precyzyjne określenie wszelkich wysiłków nauczyciela włożonych w kształcenie i wychowanie uczniów, nie jest też możliwe dokładne ukazanie efektów podejmowanych działań, szczególnie tych, które dotyczą sposobu postępowania podopiecznych, przyjętych przez nich wartości i podejmowanych decyzji. Nauczyciele jednak są najczęściej rozliczani przede wszystkim z efektów kształcenia, w tym również zachowań uczniów, dlatego rozważania dotyczące efektywności i skuteczności pracy nauczyciela można podejmować w wielu aspektach, odnoszących się nie tylko do wyników ilościowych, ale również do analizy jakościowej związanej z charakterem jego pracy. Określenie efektów mierzalnych jest podstawowym wymogiem sprawdzalności wykonania zadań zawodowych, ale nie odzwierciedla pełnego obrazu pracy nauczyciela i jej rezultatów. Ponadto wyniki liczbowe nie pokazują unikatowości, wyjątkowości środowiska danej szkoły. Z tego powodu rezultaty pracy nauczyciela należy rozpatrywać zawsze w związku z ich wymiarem jakościowym, z działaniami podejmowanymi w ramach wykonywanej pracy i warunkami występującymi w danym środowisku. Zawód nauczyciela charakteryzuje swoiste „piękno, niepowtarzalność doświadczeń, obcowania z tymi, którzy potrzebują i być może także oczekują tego wsparcia, obecności, wiedzy czy umiejętności” (Śliwerski, 2010, s. 73), a efekty jego pracy nie muszą być wymierne, policzalne, gdyż często są odroczone w czasie i nie zawsze doświadczane przez niego osobiście.

Wyniki pracy nauczyciela łączą się z realizowaniem równocześnie kilku ról zawodowych, np. roli wychowawcy, opiekuna, edukatora, mentora, przewodnika po świecie, co wiąże się z realizowanymi zadaniami zawodowymi. Efektywność pracy nauczyciela najczęściej mierzona jest osiągnięciami uczniów, wynikami uzyskanymi przez nich na sprawdzianach, testach i egzaminach zewnętrznych. Jeśli są one odpowiednio wysokie, to uważa się, że nauczyciel jest efektywny i skuteczny. Są to rezultaty łatwo mierzalne – można je określić poprzez oceny, punkty, wartość procentową. Efektem pracy nauczyciela są też zachowania i postawy uczniów, które powinny być również brane pod uwagę, niezależnie od otrzymywanych stopni. Zachowania ucznia są również rezultatem jego własnego wysiłku włożonego w pokonywanie trudności, dokładanie starań, aby osiągnąć dany efekt. Ostateczna ocena efektywności pracy nauczyciela odnosi się do sposobu realizacji działań podejmowanych przez

ucznia, jego postępowania oraz wyników tej pracy jako konsekwencji jej wykonywania. Efektywność jest związana z relacją dwupodmiotową w procesie dydaktyczno-wychowawczym, ponieważ podmiotem jest nauczyciel, który wykonuje swoją pracę, oraz uczeń, dla którego ta praca jest podejmowana, przy czym nauczyciel i uczeń są równoprawnymi podmiotami (Łukasik, 2010).

Efektywność często jest łączona ze skutecznością działania, którą określa się jako wielkość rozbieżności między zamierzonym celem a uzyskanym rezultatem – im mniejsza jest ta rozbieżność, tym wyższa skuteczność (Karney, 1998). Przez skuteczność pracy należy zatem rozumieć osiąganie celów nauczania i wychowania albo zdolność nauczyciela do realizowania przypisanych mu zadań zawodowych, można też ją łączyć z jakością pracy nauczyciela i sprawnością wykonywania przez niego pracy zawodowej. Poczucie skuteczności nauczyciela w pracy jest tym większe, im lepiej jest on przygotowany do wykonywania zawodu, czyli wyposażony w wiedzę i umiejętności związane z nauczaniem przedmiotem oraz pedagogiczno-psychologiczne. Poczuciu skuteczności doświadczanemu przez nauczyciela sprzyja też zaangażowanie i aktywność uczniów, przejawiające się w przygotowaniu do lekcji, aktywnym w nich uczestniczeniu oraz w zachowaniach prospołecznych. Dla nauczycieli ważna jest też możliwość udziału w procesach decyzyjnych dotyczących jakości funkcjonowania szkoły, co sprzyja współpracy dotyczącej rozwiązywania pojawiających się problemów oraz własnemu doskonaleniu zawodowemu. Poczucie skuteczności nauczyciela wpływa pozytywnie na wyniki osiągane przez uczniów, sprzyja ich ambicjom i potrzebom edukacyjnym, a także sprawia, że nauczyciel jest otwarty na wprowadzanie innowacji w zakresie dydaktyki i wychowania. Nauczyciel doświadczający poczucia skuteczności ma także lepsze relacje z innymi nauczycielami i rodzicami, jest też bardziej zaangażowany w sprawę szkoły. Poczucie skuteczności oraz faktyczne osiągnięcia uczniów odgrywają ważną rolę w kształtowaniu się poczucia satysfakcji zawodowej, a w rezultacie – zaangażowania w wykonywanie zadań zawodowych (Gaś, 2001; Sęk, 2011a). Efektywność pracy nauczyciela jest określona nie poniesionymi nakładami finansowymi, ale nakładami pracy własnej, co jest powiązane również z organizacją pracy w szkole. Trudno być efektywnym i skutecznym w firmie, w której praca jest źle zorganizowana albo relacje interpersonalne są niewłaściwe, np. występuje brak życzliwości, wyśmiewanie zaangażowania, przypisywanie sobie sukcesów innych, plotki (Pyżalski, 2010). Stanowi to jeden z elementów utrudniających osiągnięcie satysfakcji z pracy.

Efektywność i skuteczność pracy nauczyciela wiążą się z tym, co robi (jakie są jego obowiązki i zadania zawodowe), jak to robi oraz jakie osiąga wyniki (Armstrong, 2000). Ocena efektywności pracy nauczyciela powinna więc uwzględniać wszystkie czynniki, które miały wpływ na osiągnięte re-

zultaty: na poziomie organizacji pracy całej szkoły, zespołu przedmiotowego, samego nauczyciela. Należy założyć, że wszystko, co robią pracownicy szkoły, na każdym poziomie, przyczynia się do osiągnięcia celów nauczania i wychowania, ponieważ stanowi to wsparcie nauczyciela, który bezpośrednio pracuje z uczniem. Obejmuje to również wszelkie formalne i nieformalne środki i zasoby poszczególnych zespołów i osób, ponieważ łączne powiązanie wielu aspektów pracy szkoły w znacznym stopniu przyczynia się do poprawy jakości kształcenia.

Nauczyciele wykorzystują w pracy swoje uprawnienia, zasoby, możliwości, podnosząc jakość swojej pracy, ale efektywność ich działań zależy w dużej mierze od odczuwania satysfakcji zawodowej. Trudno oczekiwać, żeby nauczyciel, który nie jest zadowolony z wykonywanej pracy, był efektywny, skuteczny i sprawnie wykonywał zadania zawodowe. Rezultaty pracy nauczyciela są nierozzerwalnie połączone z osiągnięciami jego podopiecznych, dlatego satysfakcja zawodowa nauczyciela, stanowiąca istotny aspekt efektywności jego pracy, jest czynnikiem wspierającym rozwój ucznia.

Sukcesy osiągnięte przez uczniów stanowią znaczący warunek sukcesów zawodowych nauczyciela, które mogą być rozpatrywane w wymiarze obiektywnym, subiektywnym i obiektywno-subiektywnym. Sukces postrzegany obiektywnie przejawia się w osiągnięciu wysokiego poziomu wyników nauczania i wychowania, nagrodach i odznaczeniach państwowych, awansie zawodowym i uznaniu środowiska. Wymiar subiektywny wiąże się z indywidualną oceną własnych działań nauczyciela, zaspokojeniem potrzeb i ambicji, odczuwaniem satysfakcji oraz akceptacji rodziców i uczniów, natomiast wymiar obiektywno-subiektywny łączy w pewnych wypadkach oba pozostałe wymiary (Żechowska, 1978). Stąd można wnioskować, że „sukces zawodowy nauczyciela wyraża się poprzez wzajemnie powiązany układ subiektywnych i obiektywnych wskaźników zdeterminowanych ukierunkowanym i zorganizowanym działaniem nauczyciela” (Michalak, 2007, s. 38). Subiektywne i obiektywne determinanty tworzą warunki, jakie powinny być spełnione, aby nauczyciel mógł postrzegać siebie jako osobę, która odniosła sukces. Warunki te można określić mianem wartości wyznaczających „kierunek aktywności człowieka przez określenie stanu, który powinien zostać osiągnięty” (Bartkowiak, 2009, s. 109). Stąd wynika, że sukces jest powiązany z realizacją wartości ważnych dla człowieka.

Sukces jest jednym z czynników kształtujących satysfakcję z wykonywanej pracy. Nie wszystkie jednak sukcesy i osiągnięcia w pracy wpływają pozytywnie na odczuwanie satysfakcji, np. nieprzychylnie reakcje środowiska na osiągnięte rezultaty mogą obniżyć odczuwanie satysfakcji zawodowej (Lebuda, 2014). Sukcesy zawodowe nauczyciela są pewnymi faktami, stanowiącymi

stan przejściowy, a nie stałą sytuację w życiu zawodowym, dlatego można je określić jako proces, charakteryzujący się pewną dynamiką, podlegający zmianom, uzależniony przede wszystkim od aktywności w pracy, przy czym ważne są nie tylko wyniki pracy, lecz także podejmowane zadania i sposoby ich wykonywania. Sukces sprawia, że nauczyciel staje się tym, kim może być, wykorzystując cały swój potencjał, oraz tym, kim chce się stać, wykorzystując własną wolę i chęć działania.

Sukces zawodowy może być rozumiany jako „proces postrzegania i akceptacji własnej aktywności zawodowej” (Kupczyk, 2006, s. 11), czyli jako zadowolenie nie tyle z osiągniętego celu, ile ze wszystkiego, co prowadzi do jego realizacji. Stąd wynika, że same działania zmierzające do określonego celu również mogą przynosić satysfakcję, jeśli są akceptowane i postrzegane jako potrzebne. Nauczyciel w swojej pracy spotyka wiele osób, podejmuje różne czynności, osiąga drobne sukcesy, doświadcza radości, zadowolenia, miłych wydarzeń i sytuacji, co w rezultacie może wywoływać pozytywne odczucia wobec własnej pracy i sprawiać, że droga do osiągnięcia celu będzie równie przyjemna jak uzyskany rezultat.

Sukces w pracy zależy nie tylko od kompetencji, wykształcenia czy pracowitości. Bardzo ważne jest także nawiązywanie relacji z osobami, które spotyka się w pracy, oraz z osobami spoza własnej firmy i branży. Współpraca i wspólne działania z różnymi osobami mogą znacząco ubogacić wykonywane zadania zawodowe, co stanowi istotne wsparcie i umożliwia prezentację własnych dokonań na szerszym forum (Henry, 2006). W przypadku nauczyciela dobrze jest, jeśli buduje swoje relacje ze współpracownikami, uczniami i ich rodzicami również w czasie wolnym, organizując np. wycieczki, spotkania, imprezy integracyjne. Nauczyciele powinni też utrzymywać i rozwijać sieć kontaktów z innymi nauczycielami tego samego lub pokrewnych przedmiotów. Przynosi to wymierne korzyści – umożliwia poznanie sposobów pracy innych, wzajemne uczenie się, poprawianie stosowanych metod nauczania, udzielanie pomocy. Nawiązywanie i rozwijanie relacji z innymi jest jednym z istotnych czynników osiągnięcia sukcesów w pracy. Potwierdziły to również badania czynników kształtujących poczucie sukcesu nauczycieli, wśród których wskazano, jako jeden z najbardziej istotnych, współpracę w triadzie: rodzic – nauczyciel – uczeń (Lebuda, 2014).

Podjmując rozważania dotyczące sukcesów zawodowych nauczyciela, jego efektywności i skuteczności w pracy, należy wziąć pod uwagę kontekst, jaki stanowi środowisko szkoły z wszelkimi warunkami i zasobami: materialnymi, do których można zaliczyć np. warunki lokalowe czy wyposażenie szkoły, oraz niematerialnymi, związanymi m.in. z relacjami interpersonalnymi czy możliwościami uczniów. Różnorodność i złożoność czynników wpływających

na sukcesy nauczyciela i jego efektywność utrudnia jednoznaczną ocenę jego pracy, która przeważnie wiąże się z oczekiwaniami społecznymi wobec tego zawodu. Rezultaty działań nauczycieli są niewymierne, odroczone w czasie, dlatego ich praca jest często doceniana dopiero po latach (Kruszewski, 2000), we wspomnieniach. Z tej perspektywy pamiętani są nauczyciele, którzy mieli szczególne zalety, albo ci, których zachowanie było w pewien sposób charakterystyczne, dlatego nauczycieli można postrzegać jako osoby znaczące w życiu każdego człowieka.

Relacje między ludźmi

Człowiek, jako osoba i podmiot swego życia, może i powinien samodzielnie decydować o swoim rozwoju, dokonywać wyborów i podejmować działania. Można się zastanowić, czy możliwy jest rozwój człowieka i jego człowieczeństwa bez interakcji z innymi. Odpowiedź na tak postawione pytanie jest właściwie oczywista – człowiek współlistnieje z innymi, zawsze pozostaje w relacjach wobec ludzi, których spotyka. Wzajemne relacje oraz ich jakość są więc istotnymi czynnikami rozwoju człowieka, gdyż „samotwienie się człowieka ma zawsze nieuchronnie charakter społeczny” (Berger, Luckmann, 1983, s. 91-92). Relacje wiążą nas z innymi, wyznaczają role, które są nam przypisane, oczekiwania z tym związane, ograniczenia dotyczące zachowań, które są dopuszczalne lub nie, a także umożliwiają odkrywanie siebie i innych, wzajemne uczenie się i obdarowywanie. Kontakty z innymi wymagają reagowania, przez co następuje nieustanne wzajemne kształtowanie. Człowiek w relacjach aktywizuje swoje możliwości intelektualne i emocjonalne, podejmuje działania. Rozwój i funkcjonowanie człowieka odbywa się tylko dzięki innym ludziom i w relacjach z nimi.

1. Człowiek jako istota społeczna

Rozważania dotyczące społecznej natury człowieka można znaleźć już u Arystotelesa, który jako pierwszy sformułował podstawowe zasady społecznego oddziaływania i przekonywania (Aronson, 2002). Rozwój człowieka jest

nierozzerwalnie związany z innymi ludźmi – już od momentu narodzin zależy on od opieki innych, podlega ich wpływom, ale też sam na nich oddziałuje. Przez całe życie człowiek spotyka ludzi, którzy zaspokajają jego potrzeby, kształtują jego wiedzę o świecie, przekazują mu reguły zachowania, tradycje i wiedzę. Relacje z innymi są obustronne – poprzez pojawienie się na świecie człowiek zawsze oddziałuje na życie najbliższych, a potem, przez swoje celowe działania, a także nieświadomie, wywiera wpływ na innych, na ich sposób myślenia, emocje i postawy. Człowiek w ciągu swego życia jest więc zawsze w relacjach z innymi. Dotyczy to funkcjonowania w rodzinie, szkole, w pracy i życiu codziennym. Ludzie zawsze wchodzą w interakcje z innymi – jest to konstytutywna cecha człowieka: „człowiek nie pozostaje w izolacji, lecz istnieje w całokształcie relacji między jednym i drugim człowiekiem: dopiero wzajemne oddziaływanie umożliwia dostateczne uchwycenie człowieczeństwa” (Buber, 1992, s. 150).

Człowiek, poprzez interakcje, ma zdolność przenikania w egzystencję drugiej osoby i dokonywania w niej przemiany, często od niej niezależnej, np. pojawienia się pewnych cech, skłonności czy aspiracji, które przedtem nie istniały. Druga osoba stanowi swego rodzaju wyzwanie, będące podstawą wzajemnych relacji. Życie człowieka nabiera wówczas nowego znaczenia, wyrażającego się w przyjęciu albo odrzuceniu tego wyzwania. Człowiek, który jest tego świadomy, kieruje się ku wartościom, odkrywając obecność innych jako możliwość spełniania siebie i rozwijania człowieczeństwa – własnego i innych.

Sens relacji wyraża się w tym, że jest ona wzajemnością: „oddziałuje on na mnie, a ja oddziałuję na niego” (Buber, 1992, s. 44). Jest to wzajemność dawania – „mówisz do niego Ty i dajesz mu siebie, on mówi do ciebie Ty i daje ci siebie” (Buber, 1992, s. 59). Każdy człowiek jest osobą, która „jest ze swej istoty relacją do innych osób i jest realizowana przez relacje do niej tychże innych osób” (Bartnik, 2012). Tworzenie relacji to czerpanie, wynajdywanie, znajdowanie. Jej kształtowanie prowadzi do odkrywania w drugim człowieku jego niepowtarzalnej wartości. Kształtują nas ludzie, których spotykamy, i to, co robimy: „żyjemy w potoku powszechnej wzajemności” (Buber, 1992, s. 48). Pedagogika i filozofia dialogu, definiując byt ludzki w kategoriach relacyjnych, a następnie opisując ową relacyjność, także w aspekcie społecznym, dostarczają inspiracji do refleksji wychowawczej. Wychodząc od pytania o człowieka, twierdzi się, że jego podstawową sytuację egzystencjalną cechuje „bycie w relacji”. Innymi słowy, człowieka nie powinno się traktować jako odizolowanej jednostki, lecz jako istotę pozostającą w relacji do świata rzeczy i ludzi. Filozofowie dialogu koncentrują się na świecie ludzi, traktując go jako podstawowy punkt odniesienia w procesie kształtowania człowieka. Dziecko już od narodzin jest osobą w relacji do innych osób, przede wszystkim matki.

Ponadto „jest identyfikowane z tym, co jest zadane – zadaniem człowieka jest stawanie się w pełni człowiekiem i kształtowanie ludzkiego świata pośród i wraz z innymi ludźmi. Innymi słowy, za źródłową podstawę procesu kształcenia musi zostać uznane nie tyle formowanie kompetencji poznawczych, kulturowych czy technicznych, ile relacja człowieka do człowieka” (Milerski, 2008, s. 37). Podstawową kategorią relacji Ja–Ty jest dialog. Poprzez dialog dochodzi nie tylko do zbliżenia poznawczego, lecz także do czegoś, co filozofowie nazwali wydarzeniem spotkania. Dzięki spotkaniu ludzie otwierają się na siebie wzajemnie, nie tylko ujawniając własne przekonania i uznawane wartości, ale również „będąc dla siebie nawzajem”. To właśnie wówczas może się dokonać wewnętrzna przemiana człowieka – dzięki autentycznemu dialogowi, prowadzącemu do spotkania, ludzie mogą zmienić swoje życie.

Każdy człowiek odgrywa w różnych sytuacjach życiowych jakąś rolę (właściwie wiele ról, czasem się wykluczających), która obejmuje jego specyficzne zachowania, sposób komunikowania się i powierzchowność. W każdej z tych ról w relacjach z innymi realizuje on swoje potrzeby, ponieważ „ludzie dążą do uznania swojej wartości w środowisku, kierują się uczuciami i emocjami, a nie tylko względami materialnymi i w związku z tym silnie reagują na bodźce społeczne, niematerialne” (Bielski, 1997, s. 29). Szczególne znaczenie motywacyjne w kształtowaniu zachowań człowieka w środowisku pracy mają „stosunki międzyludzkie [...], a więc takie czynniki, jak: dobry klimat pracy, poszanowanie godności człowieka, uznanie jego indywidualności itp.” (Penc, 1995, s. 43). Każdemu człowiekowi zależy na dobrych relacjach z innymi, na zdobyciu ich uznania i potwierdzenia własnej wartości, ale przy zachowaniu pewnej autonomii, poszanowaniu godności osobistej, możliwości rozwoju oraz wykorzystania swoich kompetencji i uzdolnień. Dobre relacje z innymi sprawiają, że człowiek jest bardziej aktywny, spontaniczny, śmiały, twórczo realizuje zadania, zmienia swoje otoczenie.

Funkcjonowanie w pracy zawodowej odbywa się na poziomie indywidualnym, grupowym i międzyorganizacyjnym (Kmiotek, Piecuch, 2012). W odniesieniu do pracy nauczyciela poziom indywidualny oznacza specyficzny, niepowtarzalny sposób zachowania i nauczania, a także odnoszenia się do uczniów, rodziców, współpracowników i przełożonych, wynikający z jego kompetencji, osobowości, temperamentu, przyjętych wartości, motywacji i potrzeb. Poziom grupowy można powiązać np. z zespołem nauczycieli danej grupy przedmiotów, którzy wymieniają się doświadczeniami i wzajemnie uczą od siebie, tworzą solidarną grupę: współdziałają ze w celu poprawienia sposobu nauczania oraz zapewnienia wzajemnego wsparcia i pomocy, a także rozpowszechniania i promowania wypracowanych przez siebie metod. Funkcjonowanie osób w grupie umożliwia wspólne działanie, które „sprawia,

że ich zdolności i umiejętności przenikają się nawzajem, łączą i dopełniają. Wynikiem tego jest wyłanianie się nowych umiejętności zespołu traktowanego jako pewna całość” (Gach, 2005, s. 30). Poziom organizacyjny dotyczy zachowania całej społeczności szkolnej jako pewnej całości (wspólnoty celów i interesów). Obejmuje charakterystyczne zwyczaje i tradycje, utożsamianie się ze szkołą, poczucie dumy i przynależności do danej społeczności szkolnej, gotowość do występowania w obronie swej szkoły. Ostatni poziom wiąże się z postrzeganiem szkoły w środowisku lokalnym, konkurencją na rynku edukacyjnym, wizerunkiem uczniów i grona pedagogicznego, opinią o szkole. Relacje w pracy są rezultatem przynależności do danej grupy zawodowej związanej ze specyficznymi zadaniami zawodowymi, uczestnictwa w grupach formalnych (powiązanych z wykonywaniem obowiązków zawodowych) i nieformalnych (towarzyskich) w środowisku pracy, sposobu komunikowania się w danej szkole, organizacji pracy i klimatu placówki.

W refleksji filozoficznej relacje z innymi wiążą się z odpowiedzialnością; w socjologii relacje są ujmowane jako interakcje społeczne, bez których nie byłoby ani człowieka, ani społeczeństwa; w psychologii relacje są pojęciem bardziej złożonym, odnoszącym się przede wszystkim do osobowości człowieka; w pedagogice relacje wspomagają rozwój człowieka i jego człowieczeństwa (Ostrowska, 2002).

Więzi z innymi zaspokajają potrzeby społeczne człowieka, czyli pragnienie towarzystwa innych osób, przynależności, przyjaźni, akceptacji. Ludziom sprawiają zadowolenie stałe, pozytywne, wzajemne kontakty. Alienacja, wyobcowanie uniemożliwiają prawidłowe funkcjonowanie między ludźmi, mogą nawet prowadzić do różnych zaburzeń w obszarze tworzenia relacji z innymi. Przynależność do grupy zapewnia prestiż, szacunek, poważanie, uznanie w oczach innych, dzięki czemu człowiek buduje poczucie własnej wartości, a w konsekwencji większą pewność siebie, co ułatwia nie tylko kontakty towarzyskie, ale też podejmowanie decyzji. Relacje z innymi umożliwiają rozwój, człowiek bowiem dąży do udowodnienia swojej ważności i znaczenia, próbuje znaleźć potwierdzenie słuszności swoich działań i tego, jaki jest. Realizowanie swoich planów i ambicji, osiąganie sukcesów dawać będzie o wiele większą satysfakcję, jeśli potwierdza się w reakcjach innych: w akceptacji, docenianiu starań, pochwałach i gestach. Również przeżywanie silnych emocji, wzruszeń, doświadczanie piękna, zachwyty razem z drugim człowiekiem ma zupełnie inny wymiar, jest głębsze, przynosi radość, daje poczucie wspólnoty i jedności, łączy ludzi.

2. Wywieranie wpływu na innych

W sytuacjach, które wymagają zrozumienia i zaangażowania, przeważnie wywieramy wpływ na innych. Dotyczy to różnych okoliczności, np. jeśli chcemy przekonać innych, gdy uzgadniamy pewne zasady czy rozwiązujemy konflikty. Wpływ obejmuje „takie zachowanie, na podstawie którego u innej osoby lub grupy osób pojawia się zmiana zachowania lub myślenia w stosunku do danego tematu” (Przygońska, 2015, s. 66). Wywieranie wpływu obejmuje: rezultaty, które chcemy osiągnąć, nawiązywanie i utrzymywanie relacji z osobą, na którą wywieramy wpływ, kontekst, a więc czynniki oddziałujące na rezultaty, oraz zachowanie, czyli sposób postępowania, który prowadzi do osiągnięcia celu (Barnes, 2005, s. 28). Wpływ społeczny może mieć charakter informacyjny, jeśli człowiek ma potrzebę odczuwania pewności co do swoich uczuć, przekonań i sposobu postrzegania świata. W sytuacji niepewności ma tendencję do akceptacji informacji i opinii pochodzących od innych, a także do naśladowania czyjegoś zachowania, co może prowadzić do konformizmu (Aronson i in., 1997). Normatywny charakter wpływu zakłada, że jednostka czuje „potrzebę zyskania akceptacji i aprobaty w grupie lub środowisku, w którym funkcjonuje, podąża za grupą i postępuje jak pozostali jej członkowie” (Przygońska, 2015, s. 71). Takie postępowanie prowadzi również do konformizmu – jednostka naśladuje grupę, nawet jeśli nie jest to zgodne z jej wartościami i zasadami. W takiej sytuacji ludzie podporządkowują się grupie nawet wtedy, gdy wiedzą, że to, co robią, jest niewłaściwe. Ludzie wywierają wpływ przez: działanie (wykorzystując lub stwarzając okazje, sterując sytuacjami), zachowania (stosując kary i nagrody, obserwację i naśladowanie, wydawane instrukcje, wykorzystywanie władzy i autorytetu), reklamę (kształtowanie przekonań, postaw i zachowań przez środki społecznego przekazu poprzez stosowanie technik naśladownictwa, autorytetu, używanie pytań, miłych skojarzeń) oraz przez przekonywanie i perswazję (Przygońska, 2015).

Wywieranie wpływu jest możliwe dzięki automatycznemu, stereotypowemu reagowaniu ludzi. W czasach dynamicznych zmian, przy obecnym tempie życia, ludzie nie mają czasu ani możliwości analizowania każdej sytuacji, okoliczności, zdarzenia czy osoby, dlatego posługują się najczęściej schematami w myśleniu i postępowaniu, reagują bez zastanawiania się, automatycznie. Wywołane w ten sposób zachowania nie zawsze są dopasowane do rzeczywistych wymogów sytuacji, rzadko jednak zdarzają się nietypowe reakcje. Ludzie mają skłonność do ufania osobom, które wydają się autorytetami, ekspertami w swojej dziedzinie. Analiza przekazywanych informacji występuje wtedy, gdy ludzie mają potrzebę i możliwość przeprowadzenia takiej analizy i kontrolo-

wania przekazu. W takiej sytuacji ulegają perswazji autorytetu jedynie wtedy, gdy argumenty są silne i przekonujące. Jeśli jednak nie mają osobistej potrzeby ani możliwości weryfikacji i kontrolowania informacji albo sprawa nie jest dla nich ważna – reagują mechanicznie, idąc „drogą na skróty” (Cialdini, 2009).

W relacjach między ludźmi można zaobserwować oddziaływania, które te relacje kształtują. Wśród nich można wymienić regułę wzajemności, która „stwierdza, że zawsze powinniśmy starać się odpowiednio odwdziaczyć osobie, która nam dostarczyła jakieś dobro” (Cialdini, 2009, s. 36). Według tej reguły jesteśmy zobowiązani zrewanżować się osobie, od której coś otrzymaliśmy. Wtedy to, co człowiek daje innym, nie pozostaje bez reakcji i prowadzi do wzajemnego pomagania sobie, obdarowywania, obrony, solidarności. Poczucie zobowiązania jest tak silne, że decyduje o spełnianiu cudzych próśb, które bez niego spotkałyby się z odmową. Reguła wzajemności powoduje, że ludzie inicjują kontakty oparte na obustronnej wymianie usług – jest to pewnego rodzaju presja dotycząca nawiązywania relacji. Jeśli jednak takie zobowiązania są nieszczerze lub służą uzyskaniu własnych korzyści kosztem innych – są manipulacją i powinno się je traktować jak zwykłe transakcje handlowe. Relacje interpersonalne opierają się na tej regule – jej rezultatem jest odwdzięczenie się za otrzymane dobro. Ważne jest przy tym odróżnianie rzeczywistych przysług od manipulacji i instrumentalnego traktowania. Jeśli czyjaś przysługa zostanie odebrana jako manipulacja, to fakt, że ją wyświadczono, przestaje obligować do wzajemności.

Kolejnym istotnym elementem tworzenia relacji jest nacisk na konsekwentne postępowanie wobec tego, w co się zaangażowaliśmy (Cialdini, 2009). W ten sposób usprawiedliwiamy swoje wybory i przekonujemy siebie, że podjęliśmy słuszne decyzje, co znacznie podnosi samopoczucie. Zgodność i konsekwencja mają ogromną wartość dla człowieka. Jeśli czyjeś zachowania, słowa i postępowanie nie są zgodne, to człowiek taki postrzegany jest jako obłudny, dwulicowy albo chory. Konsekwencja kojarzy się ze stałością, racjonalnością, uczciwością i przewidywalnością. Pragnienie zgodności i konsekwencji może jednak skłonić do utrzymywania relacji, których nie chcemy i które nie są dla nas korzystne.

Konsekwencja powoduje też zachowania automatyczne, mimo że w wielu przypadkach bardziej rozsądny byłby brak zgodności. Jest też pewnym sposobem na odsunięcie od siebie niewygodnych refleksji i wniosków. Jeśli człowiek zajmie jakieś stanowisko w danej sprawie, to przejawia tendencję, żeby postępować zgodnie z tym postanowieniem, aby wydać się osobą konsekwentną i wiarygodną. To, że najlepszym świadectwem rzeczywistych uczuć czy przekonań są nie słowa, ale czyny, ma zastosowanie również w regule postrzegania samego siebie. Człowiek wnioskuje o własnych przekonaniach,

postawach czy wartościach na podstawie swoich działań. Sposób postępowania decyduje o pojawieniu się zmian w światopoglądzie i myśleniu o sobie samym. Zmiany nie ograniczają się do sytuacji, która je spowodowała, ale przenoszą się na wiele sytuacji podobnych. Wtedy człowiek buduje obraz własnej osoby, aby postrzegać siebie jako kogoś, na kim można polegać, kto jest stabilny i postępuje podobnie w różnych okolicznościach.

Wzajemne relacje są więc oparte na konsekwencji, zaangażowaniu i działaniach, które utrwalają przekonania i umożliwiają trwałe relacje międzyosobowe. Ponadto im więcej wysiłku ludzie wkładają w daną relację, tym bardziej pozytywny mają do niej stosunek (Cialdini, 2009). Trwałe relacje są możliwe pod warunkiem, że nie są tworzone pod naciskiem zewnętrznym – ludzie biorą odpowiedzialność za daną relację jedynie w sytuacji, gdy był to ich własny wybór. Powstrzymują się wtedy przed niepożądanymi zachowaniami i starają się przyjąć wszystkie okoliczności oraz podejmować działania, które wiążą się z utrzymaniem relacji. Bycie konsekwentnym powoduje, że ludzie nie tylko przekonują sami siebie o słuszności podjętego kierunku działania, lecz także wynajdują nowe argumenty i powody, aby kontynuować to, co robią. W rezultacie zaangażowanie w relację trwa, mimo że ustają warunki, które spowodowały jej nawiązanie. Należy jednak też wspomnieć o pewnym niebezpieczeństwie dotyczącym skłonności do konsekwencji, ponieważ może być ona wykorzystana przez innych albo prowadzić do sztywności w przekonaniach i postępowaniu.

W relacjach interpersonalnych można zauważyć oddziaływanie tzw. społecznego dowodu słuszności (Cialdini, 2009, s. 133). Polega to na tym, że dane zachowanie uznajemy za poprawne poprzez odwołanie się do tego, co myślą na ten temat inni ludzie. Innymi słowy, zachowanie jest poprawne, jeśli inni tak postępują; jeśli wielu ludzi tak robi – to jest to właściwe. Społeczny dowód słuszności działa silniej, jeśli pochodzi od wielu różnych osób oraz wtedy, gdy ludzie są niepewni, a sytuacja jest niejasna. Ludzie pozostający w niepewności lub niemający doświadczenia poszukują wskazówek dotyczących własnego zachowania w postępowaniu innych. Jeśli wiele osób zachowuje się tak, a nie inaczej, zakładamy, że wiedzą one o czymś, o czym my nie wiemy. Ponadto jeśli jest wiele osób zachowujących się w określony sposób – zmniejsza się osobista odpowiedzialność jednostki za podjęcie jakiejś aktywności. Obserwując zachowanie innych, można się zorientować, czy dana sytuacja wymaga interwencji. Na przykład jeśli inni wyglądają niepewnie lub są obojętni i nie przejmują się jakimiś okolicznościami, to człowiek uznaje, że nie musi ingerować, nie jest przekonany, że trzeba postąpić inaczej. Obecność innych może być więc przyczyną rezygnacji z działania. Takie postawy, wywołane społecznym dowodem słuszności, można obserwować również w szkole, w sytuacjach

trudnych i niejasnych, zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Prowadzą one do bierności, konformizmu, zrzucania odpowiedzialności na innych, a także do poddawania się manipulacji oraz rezygnacji z własnych przekonań. W tej sytuacji najlepszą strategią jest usunięcie niepewności dotyczącej danych ilości, wyjaśnienie sytuacji, aby było wiadomo, jak należy postąpić i kto ma podjąć działania, a także uwrażliwienie na to, że inni mogą zachowywać się niewłaściwie.

Innym powodem nawiązywania relacji jest tendencja do podążania za ludźmi podobnymi do nas samych (Cialdini, 2009). W ich zachowaniach poszukujemy wskazówek dotyczących naszego postępowania. Ludzie, którzy są do nas podobni, wywierają więc na nas ogromny wpływ, co powoduje, że ich naśladujemy, chcemy być tacy jak oni. Warto jednak sobie uświadomić, że postępowanie podobnych do nas ludzi nie może być podstawą podejmowanych przez nas decyzji.

Istotnym czynnikiem wywierania wpływu jest fakt, że zgadzamy się spełniać prośby ludzi, których znamy i lubimy, trudno bowiem odmówić komuś znajomemu lub zaprzyjaźnionemu niż osobie obcej. Jednym z istotnych elementów oddziaływania na innych jest atrakcyjność fizyczna. Uroda jest postrzegana korzystnie przez otoczenie, szczególnie wtedy, gdy osoby atrakcyjne fizycznie dodatkowo podkreślają swój urok zachowaniami wzbudzającymi sympatię, są zaangażowane w kontakty z innymi, co podnosi ich atrakcyjność społeczną. Takie osoby są uznawane za mające lepsze cechy związane z funkcjonowaniem w relacjach, wyższe umiejętności interpersonalne, przypisuje się im pomocność, życzliwość czy bycie godnym zaufania. Uruchamia to regułę lubienia i wzajemności oraz możliwość skutecznego wpływu na inne osoby (Mandal i in., 2015). Reguła lubienia stanowi podstawowy mechanizm wzbudzania uległości w interakcjach międzyludzkich (Cialdini, 2009). Uleganie osobom atrakcyjnym może wynikać z motywacji do identyfikowania się z osobami mającymi lepszą pozycję społeczną lub poszukiwania pozytywnych wzmocnień społecznych, których źródłem jest kontakt z osobą atrakcyjną. Powodem do podwyższonej uległości wobec osób atrakcyjnych może być też doświadczanie pozytywnych emocji wzbudzonych przez kontakt z taką osobą (Mandal i in., 2015). Atrakcyjność fizyczna jest więc jednym z czynników sprzyjających nawiązywaniu relacji interpersonalnych, a także wywieraniu wpływu na innych, dlatego nauczyciel powinien dbać nie tylko o kompetencje osobowościowe i merytoryczne, ale również o swój wygląd i wizerunek, ponieważ umożliwia to zwiększenie skuteczności przekazu i oddziaływania na uczniów.

Nauczyciel powinien jak najczęściej angażować uczniów do działań, które wymagają współpracy, a nie rywalizacji. Tak samo powinni postępować

dyrektorzy szkół wobec podległych im nauczycieli. Wspólny wysiłek, dzielenie się pracą, rozwiązywanie problemów zbliża i poprawia wzajemne relacje. Realizacja wspólnych celów prowadzi do tego, że inni nie są postrzegani jako rywale, ale jako sprzymierzeńcy, pomocnicy. Wtedy znikają wzajemne animozje, konflikty, pretensje i urazy. Niezbędność współpracy powoduje, że nie jest możliwe odczuwanie wrogości wobec ludzi, z którymi osiągnęło się sukces.

Uległość wobec innych ma też związek ze skojarzeniami pozytywnymi lub negatywnymi (Cialdini, 2009). Jeśli ludzie kojarzą nas z czymś przyjemnym, to będą nas lubić, a jeśli z nieprzyjemnym – będzie odwrotnie. Warto więc wzmacniać pozytywnie nawet fakt otrzymania przez ucznia słabej oceny, informując go np., że stać go na więcej, i zawsze dać mu szansę poprawy, czyli przekształcić złą wiadomość na dobrą. Nauczyciel może sprawić, eksponując skojarzenia pozytywne, a ukrywając negatywne, żeby uczniowie go lubili i dobrze o nim myśleli. Wtedy łatwiej można wyegzekwować realizowanie obowiązków. Ważne jest też, aby nauczyciel pamiętał o wymaganiach dotyczących ocen i konsekwentnie je stosował. Nie może np. być tak, że wszyscy mają piątki, bo to oznacza, że taki stopień może zdobyć każdy. Ma to związek z regułą niedostępności, kiedy pragniemy bardziej czegoś, co wydaje nam się trudno osiągalne, a ponadto rzeczy trudno osiągalne są dla nas cenniejsze. Z tego powodu nauczyciel, który więcej wymaga i sprawiedliwie ocenia, wywiera większy wpływ na uczniów niż ten, który ma niewielkie wymagania i stawia wyłącznie dobre stopnie.

Ludzie mają głęboko zakorzenione poczucie obowiązku ulegania autorytetom i niezdolność do przeciwstawiania się ich żądaniom. Proces wywierania wpływu jest wykorzystywany w szkole poprzez stawianie ocen, pochwały lub nagany, przekazywane komunikaty i polecenia, korzystanie z uprzywilejowanej pozycji i chęci podporządkowania sobie innych, a także poprzez naśladowanie nauczyciela. Najbardziej korzystna sytuacja występuje wtedy, gdy nauczyciel ma autorytet, „najczystszy rodzaj wpływu interpersonalnego” (Adler, 2011, s. 461), który opiera się na sympatii i szacunku członków grupy. Dialog nauczyciela i uczniów, „zmierzając do ukazania atrakcyjnych i wartościowych wzorów osobowych, okazuje się najbardziej skuteczny, gdy sam nauczyciel jest wcieleniem proponowanego wzoru. Nauczyciele stają się wówczas wiarygodnymi świadkami tego, co głoszą, i spełniają wobec uczniów rolę mistrzów, cieszących się wysokim autorytetem. Jednocześnie sami są wrażliwi na sygnały płynące od uczniów, co może niejednokrotnie wpłynąć na korektę ich własnych poglądów, przekonań i postaw” (Śnieżyński, 2001, s. 20). Uczeń postrzegający nauczyciela jako autorytet jest podatny na wpływ z jego strony i skłonny pozytywnie odbierać jego działania oraz poważnie traktować sugestie

i informacje od niego pochodzące, biorąc pod uwagę fakt, że mają one na celu jego dobro i dalszy rozwój.

Dynamiczne zmiany rzeczywistości, codzienny zalew informacji, duże możliwości wyboru powodują, że ludzie nie są w stanie analizować wszystkiego, co do nich dociera. Uleganie wpływom jest jednym ze sposobów przystosowania się do świata, w którym żyjemy. Ważne jest przy tym, aby nie ulegać manipulacji, rozpoznawać fałsz i interesowne podejście innych. W czasach przeładowania informacją, powierzchownych kontaktów, kryzysu wartości należy przede wszystkim pamiętać o człowieku i jego osobowej godności we wzajemnych relacjach, szczególnie ważnych w pracy nauczyciela.

3. Podmiotowość w relacjach interpersonalnych

Człowiek jest podmiotem, który ma świadomość siebie, poczucie odrębności „we wszystkich aktach ludzkich (materialnych, cielesnych, duchowych, poznawczych, decyzyjnych, twórczych)” (Rabaczyński, 2007, s. 581). Podmiotowość jest atrybutem człowieczeństwa, umożliwia subiektywne doświadczanie i przeżywanie świata oraz kierowanie własnym postępowaniem (Czerepaniak-Walczak, 1994). Jest związana z doświadczaniem swojej mocy sprawczej, która uwidacznia się w dokonywaniu krytycznych i racjonalnych wyborów, świadomym i rozsądnym postępowaniu człowieka ukierunkowanym na realizację własnych preferencji oraz w ponoszeniu odpowiedzialności za podjęte decyzje i działania (Czerepaniak-Walczak, 2006). Poczucie podmiotowości umożliwia postrzeganie siebie jako sprawcy własnego położenia, traktowanie celów działania jako obiektu własnych intencji, preferencji i wyborów, a świat wokół siebie – jako szansę dla swoich możliwości (Obuchowski, 1993).

Rozważania dotyczące podmiotowości jako fundamentalnej cechy człowieka są prowadzone na gruncie filozofii, psychologii, pedagogiki i socjologii. Pojęcia podmiotu i podmiotowości mają swoje źródła w filozofii, przede wszystkim w myśli Kartezjusza i Kanta. Idea podmiotu jest swoistą metaforą wyróżniającą człowieczeństwo i autonomię jednostki ludzkiej (Pilch, 2003). W ujęciu filozoficznym człowiek, jako podmiot, jest wolny w swoich decyzjach i czynach, ma swobodę działania, sam kształtuje swoje życie, ponosząc odpowiedzialność za swe postępowanie (Szempruch, 2013). W koncepcjach psychologicznych podmiotowość jest pojmowana jako indywidualna, niepowtarzalna własność człowieka, która podkreśla jego niezależność, poczucie sprawstwa oraz zdolność do kontrolowania własnych procesów psychicznych.

Według Kozieleckiego podmiotowość to „orientacja zakładająca, że on (człowiek) jest przyczyną, a raczej współprzyczyną zdarzeń, że – mówiąc inaczej – staje się sprawcą, a nie tylko odbiorcą informacji. Tak więc inicjuje działania, przejawia przedsiębiorczość, dokonuje wyboru, określa prawdopodobieństwo i wartość konsekwencji wybranego działania, przyjmując odpowiedzialność za ryzykowne czyny, za własne niepowodzenia i klęski” (Kozielecki, 1988, s. 39-40). Zdaniem Tomaszewskiego człowiek jako podmiot „jest «kimś», posiada określoną tożsamość, mniej lub bardziej wyraźną «indywidualność», która wyróżnia go od innych, jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego” (Tomaszewski, 1985, s. 72).

Podmiotowość w pedagogice to „postrzeganie każdego ucznia jako jednostki autonomicznej, która bez względu na wpływy i uwarunkowania zewnętrzne ma prawo do własnej wewnętrznej odpowiedzialności za swoje postępowanie, a więc także prawo do samodzielnego kształtowania swego losu. Takie traktowanie ucznia zakłada nieuchronne liczenie się z jego osobowością, a co za tym idzie – okazywanie mu poszanowania i serdeczności, uwzględnienie jego podstawowych potrzeb i udzielanie mu niezbędnej pomocy” (Łobocki, 1987, s. 26). Podmiotowość określa cel i warunki procesu kształcenia, sposób postępowania, a także stanowi podstawę wzajemnych relacji między uczniem i nauczycielem. Podmiotowe traktowanie uczniów oznacza przede wszystkim „umożliwianie występowania każdemu z nich w roli podmiotu własnego działania, a nie jedynie jako przedmiotu oddziaływań nauczycieli. Jest to równoznaczne z umożliwianiem im podejmowania odpowiedzialności za własne postępowanie, dokonywanie wyborów i decyzji, działania w poczuciu sprawstwa, czyli przyjmowania na siebie roli dobrowolnych i aktywnych uczestników zajęć szkolnych oraz ponoszenia konsekwencji za swe postępowanie. Podmiotowe traktowanie uczniów umożliwia też [...] aktualizowanie siebie lub kierowanie własnym rozwojem” (Łobocki, 1999, s. 165). Wychowanie ma charakter personalistyczny, promuje osobową godność człowieka opartą na koncepcji człowieka jako osoby, czyli kogoś, kto jest obdarzony zdolnością rozumienia samego siebie, kto sposób odpowiedzialny potrafi korzystać ze swojej wolności i komu należy się szacunek (Śnieżyński, 2008).

W edukacji podmiotowej akcentuje się autonomiczną wartość osoby ludzkiej: najważniejszy jest człowiek jako istota rozumna, aktywna, twórcza, rozwijająca swoją osobowość, posiadany potencjał, indywidualność i własną tożsamość, mająca zdolność do kierowania swoim postępowaniem i kształtowania otaczającej rzeczywistości. W procesie kształcenia ważne jest więc rozwijanie orientacji podmiotowej i poczucia sprawczości, świadomości bycia podmiotem swojego życia, osobą, która jest w stanie podejmować wolne wybory i działania oraz ponosić za nie odpowiedzialność.

W socjologii podmiotowość jest analizowana w kategoriach relacji między jednostką a rzeczywistością społeczną (Czerepaniak-Walczak, 1994) lub między grupą a społeczeństwem. Analiza dotyczy istotnego, aktywnego wpływu działań ludzkich na kształt społecznej struktury, czyli zdolności do oddziaływania na struktury lub podmiotowość społeczeństwa, a także działań jednostki lub grup społecznych ukierunkowanych na realizację roszczeń podmiotowych. W tym kontekście można mówić o podmiotowości jednostek, grup, ruchów społecznych. Relacje z perspektywy socjologii dotyczą przede wszystkim układów zależności w rolach społecznych (Znaniński, 2011), działań i reakcji, jakie one wywołują w procesach społecznych.

Podmiotowość jest immanentną właściwością człowieka. Wyznacza sposób postępowania, postawę i funkcjonowanie w otaczającym świecie. Określa powiązanie między człowiekiem, jego aktywnością i jej rezultatami. Podmiot jest świadomym bytem, wywierającym wpływ na przebieg zdarzeń, w których uczestniczy. Można wyróżnić trzy korelaty podmiotowości: świadomą moc sprawczą, krytyczny i racjonalny wybór działań ukierunkowanych na realizację własnych preferencji oraz odpowiedzialność i odwagę ponoszenia konsekwencji dokonywanych wyborów (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 114). Podmiotowość dotyczy relacji człowieka z otaczającym światem i wpływu, jaki jego działalność wywiera na otoczenie. Człowiek, jako podmiot swojego życia, potrafi rozpoznać i zrozumieć swoją sytuację, wykorzystując różne doświadczenia, interpretować i selekcjonować napływające bodźce, biorąc pod uwagę postawione zadanie, umie wyprowadzać wnioski o charakterze dedukcyjnym i indukcyjnym, czyli analizować przyczyny i przewidywać konsekwencje swego postępowania (Tomaszewski, 1985). Można to odnieść również do relacji interpersonalnych, w których każdy uczestnik jest podmiotem, z własnymi ocenami, odczuciami, reakcjami, zasadami, wolnymi wyborami i działaniami.

Podmiotowy charakter relacji międzyludzkich należy więc rozumieć w dwóch aspektach. Po pierwsze, jako sposób postępowania wobec drugiej osoby, traktowanie jej podmiotowo, po drugie, jako cel nawiązywania relacji, co umożliwi rozwijanie własnej podmiotowości, która może się w pełni realizować w kontaktach z otoczeniem, poprzez odkrywanie i nadawanie sensu różnym doświadczeniom, a także przez zwiększanie zakresu podmiotowości innego człowieka.

Biorąc pod uwagę stopień sformalizowania relacji społecznych, można wyróżnić kategorie sfery publicznej i sfery prywatnej. Sferę publiczną cechują relacje formalne, oficjalne, a sferę prywatną – relacje nieformalne, osobiste (Czerepaniak-Walczak, 1999, s. 82). Takie sytuacje mają miejsce również w szkole, przy czym w każdej z nich człowiek ma możliwość kształtowania i rozwijania swojej podmiotowości.

Relacje podmiotowe opierają się na potrzebie tworzenia więzi międzyludzkich. Jest to jedna z kategorii potrzeb społecznych, do których należą m.in.: potrzeba bezpieczeństwa, potrzeba afiliacji, potrzeba wywierania wpływu na innych ludzi, potrzeba kontrolowania otoczenia, potrzeba przywiązania – manifestująca się jako pragnienie opiekowania się innymi ludźmi i podlegania ich opiece (Domachowski, 1991). Józef Rembowski (1975) mówi zaś o trzech podstawowych potrzebach społecznych: akceptacji, bezpieczeństwa oraz uznania i szacunku. Adaptacja do otoczenia społecznego jest złożonym procesem regulacji wzajemnych relacji między jednostką a jej otoczeniem społecznym; istotę tego procesu stanowi zaspokajanie potrzeb własnych oraz realizowanie wymagań i oczekiwań innych poprzez przestrzeganie norm funkcjonujących w danym środowisku. Realizacja potrzeb wyraża się w różnych zachowaniach wobec innych osób w rodzinie, wśród znajomych, w pracy. Można przypuszczać, że do najważniejszych potrzeb społecznych należą: potrzeba bezpieczeństwa, przynależności do grupy, potrzeba przywiązania (opiekowania się i doznawania opieki), potrzeba wywierania wpływu na innych, potrzeba aprobaty i uznania (Gołek, 2011). Ludzie mają w różnym stopniu rozwinięte wymienione potrzeby, a przynajmniej podstawowy poziom ich zaspokajania w relacjach interpersonalnych określa prawidłowe funkcjonowanie w danym środowisku i pozytywny obraz własnej osoby.

Wychowanie jest procesem, który można określić jako „uczłowieczenie istoty ludzkiej”. Relacja wychowawcza to interakcja, w której podmiotem jest zarówno wychowanek, jak i wychowawca: „powinni bowiem obaj oni wzrastać w swoim człowieczeństwie na drodze współ-wychowania (oczywiście z zasadniczą różnicą co do stopnia swej odpowiedzialności)” (Tarnowski, 2009, s. 12). To właśnie relacja Ja–Ty stanowi o istocie człowieczeństwa, a tym samym o istocie wychowania. Relacja Ja–Ty zrywa z próbami uprzedmiotowienia drugiego: ucznia, nauczyciela, rodzica. Ponadto relacje międzyludzkie wymagają wzajemnego uznania. Jednostka buduje własne samorozumienie w relacji z drugim człowiekiem. Można powiedzieć, że „że dzięki Ty człowiek może doświadczyć własnego Ja, etyczności własnego jestestwa – własnej godności, wolności, ograniczeń i odpowiedzialności” (Milerski, 2008, s. 38). W perspektywie pedagogiki dialogu uwzględnia się fakt, że ludzie są różni, lecz odmienność nie jest tu czymś niepożądanym, ale czymś wręcz konstytutywnym dla relacji międzyludzkich, „staje się przesłanką doświadczenia rzeczywistości” (tamże). Uznanie relacji spotkania Ja i Ty za fundament wychowania sprzeciwia się wszelkim próbom jego ideologizacji i upolitycznienia. Spotkanie nie oznacza jedynie zetknięcia się z jakąś rzeczywistością, ale doświadczenie, w którego wyniku następuje zmiana myśli, uczuć i działania człowieka będącego w takiej sytuacji (Tarnowski, 2009).

Podmiotowość w relacji nauczyciela z uczniami wyraża się w tym, że „każdą z tych jednostek uważa on za predestynowaną do tego, by stać się jedyną i niepowtarzalną osobą, a tym samym podmiotem szczególnego bytu-zadania, które przez nią i tylko przez nią może być spełnione” (Buber, 1992, s. 149), proces wychowania musi więc być skierowany ku wartościom człowieczeństwa.

W pedagogice dialogu, w przeciwieństwie do ujęć społeczno-adaptacyjnych (w których wychowanie łączy się z zamierzonymi działaniami wobec wychowanka w celu wywołania w nim pożądaných zmian), punktem odniesienia jest nie wzorzec społeczny, lecz urzeczywistnienie człowieczeństwa w relacjach i poprzez relacje z innymi ludźmi. Tarnowski (2009) do podstawowych kategorii pedagogicznych zalicza: autentyczność, zaangażowanie, dialog i spotkanie. W takim ujęciu zarówno wychowawca, jak i wychowanek są obdarzeni taką samą godnością, a relacją ich łączącą jest dialog i odpowiedzialność. Wychowawca więc nie tyle ma wyższy status, ile ponosi większą odpowiedzialność. Relacyjny charakter pracy nauczyciela spełnia się więc w autentycznych, dialogowych kontaktach z innymi. Kształtowanie podmiotowości uczestników relacji odbywa się poprzez wzajemne spotkania, komunikowanie się, oddziaływanie, które pobudzają do refleksji i działań.

4. Wychowanie jako dialog

Wychowanie można rozumieć jako „całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej zwłaszcza przez interakcję urzeczywistnić i rozwijać swoje człowieczeństwo” (Tarnowski, 1993, s. 66). Urzeczywistnianie człowieczeństwa dokonuje się zawsze w relacjach z innymi ludźmi. Realizacja tego procesu wymaga więc wzajemności, przy czym nauczyciel odgrywa tu decydującą (kierowniczą) rolę, ale bez wątplenia, poprzez obustronne oddziaływanie, uczeń i nauczyciel w pewien sposób wzajemnie się wychowują (Tarnowski, 1993). W każdym spotkaniu, w każdej sytuacji nauczyciel i uczeń ciągle na nowo kształtują siebie nawzajem. Dialog między nauczycielem a uczniem polega na wzajemnym porozumiewaniu się i wywieraniu na siebie mniej lub bardziej zamierzonego wpływu (Łobocki, 2007). Nauczyciel to nie tylko specjalista, wykonujący profesjonalnie swoje zadania zawodowe, ale też człowiek, który wchodzi w relację z drugim człowiekiem i świadomie wpływa na jego postawę, poglądy, myślenie, świat wartości. W prawdziwym dialogu zarówno nauczyciel, jak i uczeń są podmiotami wzajemnych relacji.

Proces wychowania opiera się na stosunku człowieka do człowieka (Tarnowski, 2009, s. 41). Wychowawca (rodzic, nauczyciel, pedagog) powinien wychowywać przez dialog i do dialogu, powinien więc być człowiekiem dialogu (Tarnowski, 1982). Elementami definicji dialogu są: dążenie partnerów do wzajemnego zrozumienia, ich wzajemna bliskość oraz współdziałanie (Tarnowski, 1993). Można wyróżnić trzy formy dialogu: metodę, proces i postawę. Metoda dialogu to sposób komunikacji, w której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania. Proces dialogu zachodzi wtedy, gdy jest realizowany chociaż jeden z elementów zawartych w metodzie, przy czym może się zacząć od któregośkolwiek z nich i stopniowo zmierzać do ogarnięcia pozostałych.

Postawa dialogu w wymiarze poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym to gotowość otwierania się na trzy wymienione elementy dialogu (rozumienie, zbliżenie się i współdziałanie) w stosunku do otoczenia. Istotnym warunkiem, niezbędnym do tego, aby relacje między ludźmi miały charakter dialogowy, jest autentyczność i szczerość, będąca jej zewnętrznym wyrazem, pewną otwartością w komunikacji, nieukrywaniem niczego o sobie samym, brakiem pozorów. Autentyczność nauczyciela i ucznia jest konieczna, aby proces pedagogiczny zaistniał i miał prawidłowy przebieg (Tarnowski, 2009). Z tej perspektywy proces wychowania można opisać jako dialog uwarunkowany autentycznością, prowadzący do spotkania, którego wynikiem jest życiowe zaangażowanie.

Warunkiem koniecznym dialogu jest wzajemne rozumienie, co nie jest łatwe, ponieważ każdy z nas jest obdarzony innym temperamentem, osobowością, usposobieniem, aktywnością, emocjonalnością czy poglądami. W tworzeniu relacji ważna jest kontaktowość, która jest dyspozycją do nawiązania łączności z otoczeniem (Tarnowski, 1996). Istotna jest również nie tylko atmosfera życzliwości i zaufania do wychowanka, ale też przekonanie, że do prawdy dochodzi się wspólnie z innymi, nawet jeśli są młodszy (Tarnowski, 1982).

W relacjach między nauczycielem i uczniem ważny jest dialog, porozumienie, „obopólna chęć rozmawiania i słuchania siebie” (Szempruch, 2013, s. 227). W ten sposób obie strony uczą się wzajemnego zrozumienia i poszanowania swej odmienności. Dialog to „wzajemna wymiana myśli co najmniej dwóch osób, w którym dochodzi do wymienności roli nadawcy i odbiorcy w pełnym poszanowaniu prawa do podmiotowości ich uczestników z poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób” (Śnieżyński, 2001, s. 9). Dialog jest procesem interakcyjnym, polegającym na używaniu przez dwa podmioty słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje, w wyniku czego dochodzi do porozumienia,

a więc w pewnej mierze do wzajemnego zbliżenia swoich punktów widzenia i właściwego sobie sposobu życia (Śnieżyński, 1998). Dialog wymaga otwartości, której istotnym elementem jest przekonanie o własnej niedoskonałości i gotowość do skorygowania błędów oraz szacunek dla drugiego człowieka. Podstawą autentycznego dialogu jest uczciwość, której przeciwieństwem jest brak rzetelności w prezentowaniu własnego stanowiska albo manipulowanie rozmówcą. Dialog wymaga również cierpliwości, ponieważ zrozumienie drugiego człowieka i nawiązanie relacji mogą wymagać czasu. Jest trudny, gdyż wymaga przezwyciężenia egoizmu, a także zaufania do drugiego człowieka oraz modyfikowania swego nastawienia i postępowania (Śnieżyński, 2001).

Dialog edukacyjny jest jedną z dróg prowadzących do pobudzania i rozwijania aktywności ucznia. Uczy stawiania pytań, negocjowania, obrony swoich racji, kultury dyskusji, jest sposobem poznania drugiego człowieka, drogą do obdarowywania i otrzymywania wsparcia. Koncepcja uczenia sztuki dialogu Śnieżyńskiego (2008) obejmuje następujące działania:

- nawiązanie kontaktu z uczniem – doprowadzenie do wymiany informacji poprzez komunikację werbalną i niewerbalną, co stanowi pierwszy krok do tworzenia wzajemnych więzi;
- nawiązanie relacji, związku, zależności z partnerem relacji opartej na szacunku, empatii, przestrzeganiu zasad etyki; nauczyciel powinien stosować dwie podstawowe zasady: miłość (dobro, życzliwość, cierpliwość, partnerstwo, sprawiedliwość, optymizm, nadzieję, ale też konsekwencję, stanowczość, stosowanie kar i nagród) oraz podmiotowość (szacunek, uwzględnianie prawa do wolności wyboru oraz do popełniania błędów, uznanie, że uczeń jest osobą myślącą, mającą swoje uczucia, odpowiedzialną);
- nieustanne budowanie i nawiązywanie dialogu jako podstawy właściwych relacji – na tym etapie nauczyciel staje się doradcą, inspiruje i koordynuje wspólne odkrywanie prawdy z poszanowaniem cudzych poglądów i systemu wartości, co prowadzi do poszukiwania kompromisu i znalezienia rozwiązania, zrozumienia drugiej osoby, a także rozwija umiejętność współpracy.

W nawiązywaniu dialogu ważna jest zdolność do wyrażania tego, co czujemy, bez ranienia drugiej osoby. Należy więc używać takiego języka i sposobu mówienia, który mógłby być łatwiej akceptowany przez drugą osobę, mimo że treść jest wymagająca (np. zawiera krytykę), nie rozładowując gniewu jako formy dezaprobaty, wywyższania się czy pewnego rodzaju zemsty. Nauczyciel powinien unikać języka moralizatorskiego, o charakterze napaści, ironii, obciążenia winą lub zranienia. Postawa przyjęta w dialogu powinna prowadzić do nawiązania porozumienia, w czym pomaga odpowiedni sposób wypowiedzania

się oraz wyrażania swoich emocji. Najsilniej oddziałuje i motywuje pozytywne doświadczenie akceptacji, aprobaty, doceniania, dlatego nauczyciel powinien uwzględniać te elementy w kontaktach z uczniami.

Dialog nie jest jedynie komunikowaniem się czy rozmową, jest czymś więcej – sposobem doświadczania prawdziwie ludzkiego, personalnego spotkania z drugim człowiekiem, szansą na odnalezienie prawdy w relacjach. Umożliwia zrozumienie i zbliżenie, jest poszukiwaniem dobra u innych.

Aby nawiązać dialog z innymi członkami szkolnej społeczności, nauczyciel powinien być osobą mądrą życiowo, z bogactwem wewnętrznym, otwartością, własnymi przemyśleniami, dlatego też powinien nieustannie dbać o własny rozwój w różnych obszarach: czytać literaturę i prasę, interesować się bieżącymi wydarzeniami, mieć własne zainteresowania, uczestniczyć w życiu kulturalnym, być człowiekiem aktywnym w sferze intelektualnej, społecznej, duchowej, moralnej, estetycznej, dbać o zdrowie fizyczne – powinien być po prostu interesującym i mądrym człowiekiem. Nauczyciel odgrywa decydującą rolę w procesie nawiązywania i utrzymywania dialogu z uczniami, dlatego jego dbałość o własny integralny rozwój można uznać za istotny warunek tworzenia dobrych relacji.

Należy podkreślić, że nie każde oddziaływanie nauczyciela ma charakter wychowania rozumianego według podanej wcześniej definicji, jako urzeczywistnianie i rozwijanie człowieczeństwa wychowanka. Ważne jest, aby nauczyciel zdawał sobie sprawę z tego, jakie rezultaty mogą przynieść jego zachowania wobec uczniów. Nie można np. stosować „tresury” jako działania wychowawczego, czyli skłaniania dziecka do pewnych zachowań za pomocą kar (szczególnie wtedy, kiedy dziecko nie jest w stanie zrozumieć ich sensu i jest przez to poniżane) czy nagród, ponieważ taki sposób postępowania nie odwołuje się do głębszych warstw jego osobowości i psychiki. Człowieka traktuje się wtedy tak jak zwierzę, które chce się skłonić do pewnych zachowań. Nauczyciel nie może też postępować wobec ucznia w sposób nadmiernie formalny, techniczny, np. tylko kontrolować jego osiągnięcia albo traktować go jak poddawany treningowi obiekt, który ma zdobywać coraz wyższe sprawności. W działalności wychowawczej nieskuteczne jest również moralizowanie, czyli sugestie słowne, pouczenia i nakazy, bez wyjaśniania i podawania argumentów (Tarnowski, 2009). Dziecko powinno wzrastać w dialogu miłości i dobra, wyrażanym poprzez gesty, działania, a nawet spojrzenia wychowawcy, który jest odpowiedzialny za tworzenie atmosfery akceptacji i życzliwości. Nauczyciel powinien więc nie tylko odczuwać akceptację czy życzliwość, ale też umieć ją okazywać. Prawidłowe więzi, wzajemne rozumienie i szacunek, łączność między nauczycielem i wychowankami ułatwiają oddziaływania pedagogiczne, prowadzą do refleksji, właściwych zachowań i liczenia się z innymi.

5. Komunikacja interpersonalna

Nawiązywanie i utrzymywanie relacji międzypersonalnych jest możliwe poprzez komunikowanie się. Podstawą tej umiejętności jest zdolność do „przekazania określonej informacji w sposób czytelny dla adresata, w oparciu o znany mu system symboli i znaków, jak również umiejętności odbioru i rozumienia kierowanego do nas komunikatu” (Przygońska, 2015, s. 47-48). Zrozumienie znaczenia tego, co ktoś chce nam przekazać, „jest najlepszym środkiem porozumienia się z drugą osobą, zbudowania dobrych wzajemnych stosunków, a także niezbędnym warunkiem pomagania temu komuś w czymkolwiek, w uczeniu się, w rozwiązywaniu problemów itd.” (Rylke, Klimowicz, 1983, s. 32).

Komunikacja jest terminem niejednoznacznym i wieloaspektowym. Mimo trudności definicyjnych nie jest pojęciem wyłącznie teoretycznym, ze względu na swój wymiar praktyczny jest bowiem podstawową umiejętnością interpersonalną (Makara-Studzińska, 2013). Komunikowanie się jest specyficznym procesem społecznym, ponieważ odnosi się przynajmniej do dwóch osób i przebiega zawsze w kontekście społecznym. Między uczestnikami tego procesu tworzą się określone interakcje. Komunikację społeczną można rozumieć jako „proces wytwarzania, przekształcania i przekazywania informacji pomiędzy jednostkami, grupami i organizacjami społecznymi, mający na celu dynamiczne kształtowanie, modyfikację bądź zmianę wiedzy, postaw i zachowań w pożądanym kierunku, tj. zgodnie z wartościami i interesami oddziaływających na siebie uczestników” (Kuc, Moczydłowska, 2009, s. 188-189). W procesie komunikacji międzyludzkiej istotną funkcję pełni kompetencja komunikacyjna, pojmowana jako „zdolność do komunikowania, obejmująca umiejętność poprawnego (zgodnego z regułami i normami społecznymi) posługiwania się środkami komunikowania werbalnego i niewerbalnego, zarówno z pozycji nadawcy, jak i odbiorcy przekazów” (Makara-Studzińska, 2013, s. 13). Poprzez komunikaty przekazujemy innym własną reprezentację rzeczywistości, ale komunikowanie się to nie tylko rozmawianie, przekazywanie informacji czy wyrażanie myśli, lecz przede wszystkim podstawowy sposób nawiązywania pozytywnych relacji z ludźmi.

Środowisko pracy nauczyciela jest szczególnie przestrzenią komunikowania się, ze względu na różnorodność czynników, jakie na nią wpływają. Istotnym komponentem komunikacji są emocje – ważne jest, aby używać wobec ludzi słów dobrych i właściwych. Należy unikać etykietowania, nazywania, szczególnie jeśli tego rodzaju określenia pojawiają się często. Niewielkie różnice w komunikatach werbalnych mogą powodować znaczące zmiany w jego

odbiorze, a w konsekwencji, w zachowaniu osoby, do której komunikat jest kierowany. Etykiety negatywne mogą spowodować trwałe negatywne konsekwencje, ponieważ odwołują się do stałych dyspozycji psychicznych, natomiast krytyka może, ale nie musi się do nich odwoływać (Doliński, 2015). Trzeba odpowiednio formułować zdania, aby nie stygmatyzowały, dając szansę na zmianę. Lepiej używać określeń o zabarwieniu pozytywnym, mówić o faktach i zachowaniach bez osądzania, szukać w ludziach mocnych stron i zalet. Taki sposób rozmowy służy rozwojowi, poprawie sytuacji, wzmacnia relacje, buduje ludzi (Majewska-Opiełka, 2016). Język, dobre słowa, komunikaty niewerbalne, oddziałując pozytywnie na innych, tworzą dobrą atmosferę i podstawy dalszego porozumienia i skutecznego działania. Należy zwracać uwagę na to, jak mówimy, jakim tonem, jakich słów używamy, jak je ze sobą łączymy. Właściwe słowa i pozytywny język redukują trudne emocje do niezbędnego minimum. Pełnią funkcję motywatorów, pobudzają pogodne uczucia, optymizm, wiarę w siebie i nadzieję. To, jak się odbiorca czuje w chwili otrzymania komunikatu, wpływa na jego interpretację. Ten sam komunikat jest inaczej interpretowany w chwili, gdy jesteśmy szczęśliwi, a inaczej w chwili, gdy jesteśmy rozgniewani lub zaniepokojeni. Skrajne emocje przeszkadzają w sprawnej komunikacji, ponieważ w takich sytuacjach jesteśmy bardziej skłonni pomijać racjonalne procesy myślowe i zastępować je sądami emocjonalnymi.

Radzenie sobie z emocjonalnymi zachowaniami uczniów wymaga odpowiednich reakcji emocjonalnych nauczyciela, wzoru zachowania, który chciałby widzieć u swoich uczniów. Przede wszystkim nauczyciel powinien być opanowany i zachować spokój, nawet w trudnych sytuacjach. Negatywne emocje nauczyciela wywołane zachowaniem ucznia powodują niewspółmierne reakcje, które mogą stanowić istotną przeszkodę w nawiązaniu porozumienia. Nauczyciel powinien pokazać, jak należy się zachować, jeśli pojawi się jakiś problem, dać uczniom czas na przemyślenie, przybliżyć konsekwencje niewłaściwego zachowania, uświadomić, że nie są one karą, ale rezultatem wyborów i działań. W ten sposób uczy ich odpowiedzialności i kontrolowania swojego zachowania.

W każdej relacji zawodowej nauczyciel odbiera i przekazuje wiele informacji, dyskutuje, negocjuje, pomaga w różnych sytuacjach. Skuteczna komunikacja może być zniekształcona poprzez pewne utrudnienia. Jednym z nich jest filtrowanie, które oznacza „celowe manipulowanie informacją przez nadawcę tak, aby się przedstawić odbiorcy w lepszym świetle” (Robbins, 2004, s. 234). Wtedy treść wiadomości zostaje zafałszowana i partner rozmowy odbiera informacje, które nie są zgodne z prawdą. Innym rodzajem przeszkody w komunikowaniu się jest wybiórcze postrzeganie. Pojawia się wtedy, gdy odbiorca postrzega przekazywane treści w sposób selektywny, na podstawie

swoich własnych potrzeb, oczekiwań, doświadczeń, środowiska, z którego pochodzi i cech osobowości. W procesie komunikacji może też pojawić się przeciążenie informacyjne, jeśli nie jesteśmy w stanie przetworzyć informacji, które otrzymujemy i nad którymi musimy pracować (Robbins, 2004). Jest to pewien syndrom współczesnych czasów związanych z porozumiewaniem się za pomocą nowych technologii i korzystaniem z sieci internetowej, która oferuje wiele źródeł informacji. Wiąże się to z umiejętnością selekcji różnych treści, które docierają do odbiorcy.

Komunikowanie się jest drogą do budowania płaszczyzny porozumienia z innymi. Ma to szczególne znaczenie w pracy nauczyciela, ponieważ umiejętności interpersonalne ułatwiają motywowanie uczniów i wspieranie ich rozwoju, a także zaspokajanie ich potrzeb emocjonalnych i społecznych. Kompetencje komunikacyjne nauczyciela mogą sprawić, że uczeń będzie czuł się zrozumiany, akceptowany, doceniany, przez co będzie miał szanse rozpoznania i rozwijania swojego potencjału, budowania poczucia sprawczości i własnej wartości. Prawidłowa komunikacja prowadzi do pobudzenia entuzjazmu i zaangażowania uczniów, może sprawić, że będą lubić szkołę i chętnie się uczyć. W procesie komunikowania się ważna jest jakość, a nie ilość komunikatów. Porozumiewanie się pomaga w budowaniu satysfakcjonującej relacji, odzwierciedla też charakter relacji istniejących i uczucia, jakie żywią do siebie partnerzy relacji. Relacje nie są ustalone raz na zawsze, mogą się zmieniać w czasie, może też zmieniać się sposób porozumiewania, dlatego należy je rozumieć raczej jako procesy niż formy (Adler i in., 2011).

Komunikacja jest jednym z najważniejszych elementów funkcjonowania szkoły, przy czym procesy komunikacyjne mogą występować jako rutynowe (formalne, jednoznaczne, np. przekazywanie informacji czy wydawanie poleceń) albo spontaniczne (odrzućcie formalizmu i hierarchiczności, wielokierunkowy przepływ informacji). Komunikaty rutynowe służą uproszczeniu i ograniczeniu procesów komunikacyjnych w organizacji, natomiast komunikaty spontaniczne umożliwiają dialog, interakcję, dyskusję, przekazywanie informacji niestandardowych (Sikorski, 2002). Komunikacja interpersonalna w szkole może mieć różne odmiany. Kożusznik (2011) wymienia kilka rodzajów rozmów w organizacji, które mogą dotyczyć np. rozmowy kwalifikacyjnej, wykonywanych zadań zawodowych, oceny lub motywacji pracownika, udzielania rad, wypracowania rozwiązania problemu oraz spraw prywatnych.

Komunikacja powinna zawsze służyć czemuś konkretnemu (osiąganiu celów, wykonywaniu zadań), szczególnie jednak wzmacnianiu więzi i tworzeniu relacji, budowaniu poczucia wartości partnera rozmowy, możliwości rozwiązania trudnego problemu. Podstawą właściwej komunikacji jest traktowanie innych z szacunkiem i z poszanowaniem jego godności. Ważne jest

również zaufanie: jeśli nauczyciel wierzy w możliwości wszystkich uczniów, ci odwzajemniają się lojalnością i ciężką pracą. Każdy nauczyciel powinien dbać o rozwój swoich umiejętności interpersonalnych i starać się, żeby lekcje nie były przeciętne, nudne i stresujące, ponieważ w rezultacie tworzy w ten sposób negatywną atmosferę i prowadzi do zniechęcenia uczniów.

Istnieje silny związek między jakością porozumiewania się a udaną relacją (Adler i in., 2011). Treść i percepcja przekazu to efekty nadawania i odbierania komunikatów poprzez mowę, pismo, gesty, mimikę itp., czyli komunikację werbalną i niewerbalną, oraz określonego kontekstu – sytuacji, w której ten proces zachodzi. Ten sam komunikat może być odmiennie odebrany w różnych kontekstach, przy czym komunikaty niewerbalne mogą wzmacniać komunikaty werbalne lub im zaprzeczać. Komunikacja interpersonalna jest więc relacją wzajemną, która może być symetryczna (obie strony mają podobny status) bądź niesymetryczna (np. relacja przełożony–podwładny, uczeń–nauczyciel), opierającą się na indywidualnej interpretacji przekazu. W każdej jednak sytuacji podstawą obustronnej komunikacji powinny być: godność, szacunek i zaufanie.

Komunikacja interpersonalna zakłada interakcję (każdy z uczestników jest jednocześnie nadawcą i odbiorcą), podczas której „sygnały zwrotne docierające od odbiorcy do nadawcy informują o tym, że przekaz został odebrany, ale modelują one jednocześnie sam proces komunikowania i w większości przypadków efekty tego procesu są możliwe do prześledzenia w trakcie jego trwania”, stąd otwiera on „możliwość wpływania na siebie w sposób kontrolowany w wymiarze czasowym, rzeczowym i społecznym” (Osika, 2011, s. 75-76). Wymiar czasowy decyduje o okresie trwania procesu komunikacji i jego rezultatów, rzeczowy o treści, a społeczny dotyczy wzajemnych oczekiwań i działań oraz tworzenia obustronnych zależności. Komunikowanie się ma charakter intencjonalny, jest procesem ukierunkowanym oraz wypełnionym określoną treścią. Celem podstawowym komunikacji jest „koordynacja zachowań instrumentalnych i interpersonalnych osób podejmujących aktywność komunikacyjną” oraz „wzajemne oddziaływanie poprzez wymianę znaków słownych i bezsłownych”, a także „wzajemne uzgodnienie przekonań, opinii i postaw wobec rzeczywistości” (Nęcki, 2000, s. 97).

Komunikowanie się sprzyja tworzeniu satysfakcjonujących więzi międzyludzkich, pozwala na lepsze rozumienie innych, daje „możliwość wywierania wpływu na postępowanie ludzi poprzez upowszechnianie i egzekwowanie pewnych wartości, norm i wzorów zachowań, wspólnych pewnej grupie bądź całemu społeczeństwu” (Głowik, 2004, s. 10), ułatwia uczenie się od siebie wzajemnie, służąc samodoskonaleniu i rozwojowi człowieka.

Nauczyciel jest zobowiązany prowadzić zajęcia w taki sposób, aby w klasie panował pozytywny klimat, pogodny nastrój i skupienie na nauce. W związku z tym należy przestrzegać pewnych zasad, które ułatwiają kontrolowanie zachowania i zaangażowania uczniów. Nauczyciel powinien:

- jasno komunikować uczniom swoje oczekiwania;
- mieć dystans do własnych emocji;
- traktować poszczególnych uczniów z empatią;
- postępować konsekwentnie i uczciwie;
- radzić sobie w sytuacji konfrontacji i umieć prowadzić trudne rozmowy;
- zastąpić ciągłe kary pochwałami i pozytywnym wzmocnieniem;
- rozpocząć tworzenie pozytywnych więzi z uczniami, którzy do tej pory przejawiali wiele zachowań konfrontacyjnych (Dix, 2013, s. 12).

Prawidłowa komunikacja w klasie pomaga w budowaniu wzajemnych relacji i w realizacji wspólnych celów i wartości. Nauczyciele, z racji swej pozycji, mają niepowtarzalną okazję tworzenia właściwej atmosfery w klasie, nawiązywania kontaktów z uczniami, zachęcania ich do współpracy, uczenia wrażliwości na potrzeby innych, poznawania samych siebie. Uczniowie często naśladują nauczyciela i postępują zgodnie z jego oczekiwaniami i zasadami. Nauczyciel zawsze oddziałuje na swoich uczniów, nawet jeśli nie do końca sobie to uświadamia. Oprócz zachowań wyuczonych i kontrolowanych przez siebie, nauczyciel wywiera wpływ, którego źródłem jest jego osobowość. Rozwój osobowości nauczyciela różni się jednak od rozwoju tych, którzy zawodowo nie zajmują się edukacją, gdyż jego stawanie się osobą nie jest wyłącznie czymś prywatnym, ale jest czymś, co należy do przygotowania zawodowego (Kwaśnica, 2003). Formacja osobowościowa nauczyciela jest „długotrwałym, dynamicznym i ciągłym procesem rozwoju jego sfery intelektualnej oraz psychicznej, które warunkują względnie trwałą zdolność i siłę wypełniania przez niego zadań i powinności przypisanych [...] do tego zawodu” (de Tchorzewski, 1999, s. 248).

Osobowość nauczyciela może ułatwiać lub utrudniać nawiązywanie i utrzymywanie relacji. Dobra relacja powstaje wtedy, gdy o nauczycielu można powiedzieć tak, jak pisał o Janie Pawle II Benedykt XVI: „jeśli jego wysoki urząd mógł wywołać pewien dystans, to jego osobowość wprowadzała atmosferę bliskości” (Benedykt XVI, 2007, s. 15). Ważne jest też, aby nauczyciel uświadamiał sobie, że w każdej szkolnej sytuacji nieustannie tworzy i modeluje u uczniów poczucie własnej wartości lub jego brak (Nakamura, 2011) i że to on ponosi w dużej mierze odpowiedzialność za budowanie prawidłowych relacji w klasie.

Okazywanie uczniom akceptacji można wyrazić zarówno działaniami, jak i słowami. Nauczyciel powinien okazywać zainteresowanie wszystkim

uczniom: mniej zdolnym, przeciętnym i najzdolniejszym, powinien troszczyć się o każdego ucznia. Dobrze jest, jeśli potrafi to pokazać poprzez swoje postępowanie i komunikaty świadczące o akceptacji i docenianiu wysiłku. Czasem są to proste gesty i słowa, które mogą sprawić, że uczeń będzie czuł się kimś ważnym, będzie wiedział, że ktoś się nim interesuje. Należy zwrócić uwagę na uważne słuchanie ucznia, starać się zrozumieć jego sytuację i sposób postrzegania, dbać o to, aby swoje komunikaty wyrażać w sposób przystępny, spokojny, tak by uczeń dostrzegł, że chcemy razem z nim rozwiązać problem. W ten sposób nauczyciel narzuca pewne zasady komunikowania się, a uczeń stosując je, może się nauczyć prawidłowej komunikacji.

Komunikację międzyludzką w edukacji można ujmować w trzech perspektywach: transmisji wiedzy, paradygmatu interakcyjnego, obejmującego wzajemne zrozumienie i budowanie więzi, oraz transakcyjnego modelu komunikowania, obejmującego porozumienie w toku wzajemnych negocjacji czy transakcji (Dylak, 1997).

W komunikowaniu się ważne jest, żeby porozumiewanie się było szczere, oparte na prawdzie. Jeśli tak nie jest, to trudno o tworzenie dobrych relacji, ponieważ pozory i kłamstwo uniemożliwiają właściwe rozwiązanie problemu, łagodzenie napięć i budowanie wzajemnych więzi. Jeśli życzliwość, zainteresowanie, chęć pomocy czy dążenie do pokonania trudności są udawane, nie jest możliwe budowanie szkolnej wspólnoty opartej na realizacji wspólnych celów i wartości, ponieważ każdy będzie dążył do realizacji własnych, nie licząc się z innymi. W ten sposób neguje się podstawy komunikacji: godność, szacunek i zaufanie do drugiego człowieka. Powoduje to narastanie wielu utajonych konfliktów i uniemożliwia osiągnięcie porozumienia, a szkoła staje się dla nauczycieli i uczniów miejscem przymusowego pobytu, w którym liczy się na to, że czas szybko minie. Komunikowanie się powinno opierać się na prawdzie, szczerości i otwartości każdego z uczestników wzajemnych interakcji, w szkole jednak to nauczyciel decyduje o przebiegu tego procesu, ponieważ ma możliwość narzucania stylu, zwracania uwagi i korygowania niewłaściwych słów i zachowań.

Nauczyciel, poprzez określony sposób komunikowania się, przekazuje uczniom pewne zasady, oczekiwania czy prośby, określając granice dopuszczalnych zachowań, w których ramach uczeń może swobodnie uczestniczyć w lekcji i życiu klasy. W ten sposób nauczyciel komunikuje uczniom informacje, determinuje ich zachowanie i pozwala im określić, co jest akceptowalne, a co nie. Rezultaty takich komunikatów są najlepiej widoczne w zachowaniu uczniów, którzy sprawdzają, czy nauczyciel mówi poważnie, czy jest konsekwentny, czy ustalone granice można przesunąć. Reakcja nauczyciela determinuje dalsze zachowania uczniów, dlatego komunikaty powinny być jasne,

konkretne i stanowcze oraz spójne z postępowaniem nauczyciela i przedstawionymi przez niego zasadami. Funkcjonowanie w zawodzie i roli nauczyciela w znacznej mierze zależy od umiejętności komunikacyjnych. Warto tak rozwijać kompetencje komunikacyjne, aby komunikować się w sposób jasny, prosty, bez oceniania rozmówcy. Komunikowanie zawodowe jest też łatwiejsze, jeśli potrafi się analizować własne zachowanie i jego odbiór – to, w jaki sposób może być rozumiane przez innych. Poprzez komunikowanie się w pracy kształtowane są postawy, poglądy, hierarchia wartości. Jeśli w kontaktach pojawiają się problemy lub konflikty, należy dążyć do ich rozwiązania na drodze porozumienia i osiągnięcia kompromisu, a nigdy przez przymus lub manipulację (Makara-Studzińska, 2013).

Bardzo ważne jest zaplanowanie lekcji, ponieważ umożliwia zastosowanie przemyślanej strategii komunikowania się i kontrolowania zachowania uczniów w klasie. Warto zaprojektować zajęcia interesujące, ekscytujące i inspirujące uczniów, unikać schematów i znużenia ciągle tymi samymi sposobami prowadzenia lekcji. Wymaga to ogromnej aktywności i zaangażowania nauczyciela. Uczniowie na pewno docenią przełamanie codziennej rutyny, ponieważ wiele lekcji przebiega według podobnego schematu. Może to jednak wymagać czasu i cierpliwości nauczyciela, ponieważ wiąże się ze zmianą przyzwyczajeń i oczekiwań uczniów dotyczących tego, jak – ich zdaniem – powinna wyglądać lekcja. Najlepiej tak zaplanować zajęcia, aby skupić uwagę całej klasy nie dłużej niż przez 10 minut, a także maksymalnie ograniczyć czas, który nauczyciel poświęca na zwracanie się do wszystkich. Długi monolog nauczyciela jest główną przyczyną niegrzecznych zachowań. Można np. zorganizować zajęcia w małych grupach, co ułatwi kontrolowanie działań uczniów podczas lekcji (Dix, 2013).

Sposób komunikowania się można ciągle udoskonalać; należy przede wszystkim zwracać uwagę na to, aby mówić językiem zrozumiałym dla uczniów, przekazywać treści w sposób uporządkowany i logiczny, słuchać uczniów i okazywać im zainteresowanie. Istnieje więc ścisła zależność między kompetencjami komunikacyjnymi a jakością relacji szkolnych, ponadto decydują one o sposobie wykorzystania innych kompetencji zawodowych. Właściwa komunikacja umożliwia lepszą współpracę ze wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego, a także skuteczniejszą realizację celów kształcenia.

6. Relacje interpersonalne jako wsparcie w pracy zawodowej nauczyciela

Praca zawodowa nauczyciela opiera się na funkcjonowaniu w różnych sytuacjach szkolnych. Sytuacja to „charakterystyczny układ interakcyjny między jednostką a elementami środowiska, wyznaczony przez cel działania, zachodzący w określonym czasie i określonej przestrzeni, np. w klasie szkolnej [...]” (Ratajczak, 1988, s. 122). Te same sytuacje mogą być różnie interpretowane w zależności od indywidualnych cech człowieka, a jego zachowania w danej sytuacji są reakcją prowadzącą do jakiegoś rozwiązania, co z kolei determinuje kolejne zdarzenia i kształt wzajemnych relacji. Dotyczy to interakcji z różnymi osobami, które spotykamy w pracy. W ten sposób tworzą się też wzajemne sympatie i antypatie, przekonania i opinie dotyczące zarówno nauczyciela, jak i osób, z którymi kontaktuje się on w pracy.

Porozumienie z innymi, nawiązywanie znajomości, a nawet przyjaźni w pracy zapobiega wykluczeniu i izolacji, daje poczucie przynależności do wspólnoty, przekonanie o możliwości otrzymania pomocy i zaspokojenia potrzeb. Wsparcie społeczne oznacza „takie relacje pomiędzy ludźmi, które pozwalają człowiekowi odczuć, że ma wokół siebie życzliwe osoby, troszczące się o niego, doceniające go i na które może liczyć” (Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011, s. 115). Doświadczenie wsparcia społecznego można określić jako „rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej” (Sęk, Cieślak, 2004, s. 18). Takie sytuacje stanowią codzienność ludzi pracujących w różnych zawodach, dlatego właściwe relacje interpersonalne mają ogromne znaczenie dla komfortu psychicznego i atmosfery w pracy. Wsparcie ze strony otoczenia jest szczególnie odczuwalne w sytuacjach stresowych, kiedy człowiek nie jest w stanie sam poradzić sobie z problemem. Doznawanie wsparcia odbywa się podczas relacji z ludźmi, kiedy człowiek odczuwa z ich strony sympatię, zrozumienie, akceptację lub otrzymuje konkretną pomoc. Badania Sęk (2011b) wykazały, że wsparcie społeczne zapobiega przede wszystkim obniżeniu zaangażowania zawodowego. Nauczyciele, którzy doświadczali wsparcia społecznego, charakteryzowali się również większą satysfakcją zawodową. Zdaniem Sęk, wsparcie społeczne przynosi pozytywne rezultaty, jeśli jest oferowane przez właściwe osoby w sposób pełen zrozumienia i w odpowiednich warunkach. Ponadto badania Kirenko i Zubrzyckiej-Maciąg (2011) wykazały zależność między otrzymywanym wsparciem społecznym a zespołem wypalenia zawo-

dowego badanych nauczycielek – niski poziom wsparcia społecznego wiąże się z poczuciem całkowitego wypalenia zawodowego.

Tardy (1985) wymienia cztery rodzaje wsparcia:

- wsparcie emocjonalne – dawanie komunikatów werbalnych i niewerbalnych typu: jesteś przez nas lubiany;
- wsparcie wartościujące – dawanie jednostce komunikatów typu: jesteś dla nas kimś znaczącym, dzięki tobie mogliśmy to osiągnąć;
- wsparcie instrumentalne – dostarczanie konkretnej pomocy, świadczenie usług, np. pożyczenie pieniędzy;
- wsparcie informacyjne – udzielanie rad lub informacji, które mają pomóc w rozwiązaniu problemu (Kmieciak-Baran, 2000).

Do rodzajów wsparcia można zaliczyć też docenianie przez innych, w przeciwieństwie do niedoceniania, traktując je jako jedną z form wsparcia emocjonalnego, z tego względu, że jego efektem mogą być pozytywne lub negatywne emocje doświadczane przez jednostkę (Gołek, 2011). Według Sęk i Brzezińskiej (2008, s. 781) wyróżniamy następujące rodzaje wsparcia:

- wsparcie emocjonalne, polegające na przekazywaniu emocji podtrzymujących, dawaniu poczucia bezpieczeństwa, dawaniu nadziei, okazywaniu ciepła i życzliwości;
- wsparcie duchowe, polegające na wspólnej refleksji nad sensem życia;
- wsparcie poznawcze, czyli przekazywanie informacji ułatwiających zrozumienie sytuacji i ujawnienie zdolności rozwiązywania problemów;
- wsparcie instrumentalne, oznaczające przekazywanie informacji o sposobach postępowania, instruowanie, modelowanie zachowań zaradczych;
- wsparcie materialne, polegające na przekazywaniu dóbr rzeczowych, pożyczek, udostępnianiu schronienia.

Potrzeba wsparcia społecznego wiąże się z oczekiwaniem na zaspokojenie potrzeb lub pomoc w ich zaspokojeniu przez kogoś z otoczenia. Człowiek przejawiający tę potrzebę pragnie być otaczany opieką, traktowany przyjaźnie, pocieszany, pragnie pozostawać w czyjejs pamięci i otrzymywać korzyści. Potrzeba uznania i szacunku ze strony innych realizuje się poprzez wyrażenie przez innych ludzi pozytywnej oceny czyjegoś postępowania czy konkretnego działania. Powinna być to ocena uzasadniona, w przeciwnym razie ma charakter manipulacyjny, służąc uzyskaniu doraźnego celu.

Przyjęcie postawy akceptującego wsparcia wobec uczniów i współpracowników nie jest oznaką słabości, ale niezbędnym etapem budowania dobrych relacji interpersonalnych. Pokazuje innym, że nie pracuje się samotnie, ale jest się częścią pewnej wspólnoty, drużyny, która pomaga w dokonywaniu kolejnych wyborów (Dix, 2004). Ma to związek z okazywaniem szacunku innym, a także sprawia, że nauczyciel sam zyskuje szacunek.

Nauczyciel jest odpowiedzialny za kontrolowanie swojego zachowania oraz budowanie relacji z innymi, dlatego warto, aby poświęcił czas na rozmowy, poszukiwanie rozwiązań, współpracę, oferowanie i przyjmowanie pomocy. Ważne jest, aby starać się poznać innych, traktować ich z empatią, unikać przypisywania pojedynczym osobom cech zgodnych ze stereotypami. W ten sposób tworzą się unikalne więzi, które stanowią ogromne wsparcie, dają poczucie wspólnoty, nadzieję na wyjście z trudnej sytuacji, przekonanie, że można na kogoś liczyć, że nie zostanie się samemu z problemami.

Wartościowe relacje interpersonalne umożliwiają ustalenie wzorców relacji nie tylko w szkole, ale też poza nią. W związku z tym powinny być przestrzegane następujące zasady relacji oraz reguły wspomagania:

- Dualność, czyli wyłączność relacji między dwiema osobami lub między jednostką i grupą. Trzeci obiekt nie powinien mieć wpływu na przebieg i wynik relacji. Zasadą wspomagania jest dialog, a środkiem – rozmowa, obejmująca komunikację werbalną i niewerbalną.
- Obecność i otwartość na obiekt: osobę lub grupę. Zasadą wspomagania jest otwartość na informacje zwrotne, z uwzględnieniem empatii i asertywności.
- Dwustronność w konkretnej relacji, bez manipulacji, egoizmu i instrumentalnego traktowania. Zasadą wspierania jest partnerstwo, uczciwość i tolerancja odmienności.
- Jedność, aktywność i pasywność w danej relacji. Regułą wspomagania jest symetryczność.
- Bezpośredniość i bliskość osób biorących udział w danej relacji. Zasadą wspierania jest bliskość intelektualna, emocjonalna i duchowa (Kawula, 1999).

Pozytywne relacje międzyludzkie w pracy skutkują wzrostem poczucia bezpieczeństwa i zaufania oraz zachęcają do swobodnej komunikacji opinii i uczuć. Negatywne relacje wywołują podejrzliwość i wrogość oraz prowadzą do wzajemnej niechęci. Niezależnie od tego, jaki jest status pracownika w organizacji, funkcjonowanie zawodowe zależy od jakości relacji ze współpracownikami (Hamilton, 2011). Funkcjonowanie zawodowe można określić jako ukształtowane w procesie poszukiwania i wykonywania pracy formy aktywności, podejmowane w toku różnorodnych kontaktów interpersonalnych, w tym sposoby nawiązywania i utrzymywania relacji, realizowane poprzez działania i emocje z nimi związane. Jakość tych relacji wpływa na satysfakcję z pracy, morale pracowników, zdolność do zaspokajania potrzeb komunikacyjnych innych osób oraz zaangażowanie i wiedzę na temat organizacji (Conrad, Poole, 2005).

Wzajemne relacje są powiązane z towarzyszeniem innym w ich działaniach, co znacząco redukuje poczucie samotności oraz poziom stresu (Gro-wiec, 2015). Wsparcie, którego doznaje nauczyciel w swojej pracy ze strony współpracowników, uczniów i ich opiekunów, skutkuje większą efektywnością i kreatywnością. Poprzez otrzymywanie informacji zwrotnej, wymianę opinii i porad, nauczyciel ma szansę uatrakcyjnić i rozwijać swoje metody nauczania. Ważna jest też jakość relacji z przełożonymi. Badania przeprowadzone przez Pyżalskiego (2010) wykazały, że nauczyciele często odczuwają brak wsparcia ze strony dyrektora, a także doświadczają z jego strony niesprawiedliwości i lekceważenia. Według badań Conrada i Poole (2005) pracownicy niezadowoleni z jakości relacji przełożony–podwładny cztery razy częściej niż inni poszukują nowej pracy. Dobre relacje w pracy zapewniają poczucie identyfikacji z firmą oraz uczestnictwa w decydowaniu o sprawach organizacji. Jeśli w środowisku pracy ktoś jest izolowany, czuje się mało ważny, ma wrażenie, że nic od niego nie zależy, traci poczucie identyfikacji z firmą, czuje się sfrustrowany, wycofuje się, co ma przykre konsekwencje zarówno dla samego pracownika, jak i dla firmy jako całości, zwłaszcza jeśli takich osób jest więcej. Można więc przypuszczać, że zarówno jakość relacji zawodowych oddziałuje na funkcjonowanie firmy, jak i odwrotnie – jej klimat, organizacja pracy i sposób zarządzania wpływają na jakość relacji pracowniczych (co zostało opisane wcześniej). Jest to więc zależność obustronna.

Nauczyciele oczekują wsparcia przede wszystkim od przełożonych, dyrektorów szkół, a w następnej kolejności od współpracowników i pedagoga szkolnego. Badania Szczęsnej (2010) wykazały, że najbardziej zaniedbanym obszarem wsparcia w pracy nauczyciela jest wsparcie emocjonalne ze strony dyrektora i współpracowników. Według badanych nauczycieli dyrektorzy powinni okazywać im zrozumienie, życzliwość, empatię, zaufanie, zainteresowanie, powinni być wyrozumiali, otwarci, szczerzy, dawać poczucie bezpieczeństwa i dbać o dobrą atmosferę w szkole. Dyrektorzy powinni też dawać nauczycielom wsparcie wartościujące, tzn. okazywać uznanie, aprobatę, dawać pochwały, podziękowania, doceniać nauczyciela. Wsparcie instrumentalne, dotyczące dbałości o infrastrukturę szkoły, a także wsparcie informacyjne, związane z dobrą komunikacją, dyskusjami, przystępnością dyrektora, jest mniej ważne według badanych nauczycieli. Od współpracowników nauczyciele oczekują przede wszystkim wsparcia emocjonalnego, w postaci rozmów, okazywania zrozumienia, dodawania otuchy, uczciwości, szczerości, zaufania, bezinteresowności, solidarności, wyrozumiałości, deklaracji pomocy, optymizmu, uśmiechu, poczucia humoru. Nauczyciele oczekują od współpracowników również wsparcia instrumentalnego: pomocy, współpracy i współdziałania, natomiast wsparcie wartościujące i informacyjne z ich strony ma dla badanych

nauczycieli mniejsze znaczenie. Pedagog szkolny powinien przede wszystkim okazywać nauczycielom wsparcie instrumentalne – pomoc w rozwiązywaniu problemów, przy współpracy z rodzicami, oraz w sprawach uczniów; powinien też, według badanych, szybko reagować na zaistniałe problemy. Pedagodzy szkolni powinni też dawać nauczycielom wsparcie emocjonalne w postaci zainteresowania, zaangażowania, zrozumienia, wysłuchania, częstych spotkań. Wsparcie informacyjne i wartościujące ze strony pedagoga szkolnego jest, według badanych nauczycieli, mniej istotne (Szczęsna, 2010, s. 603-609).

Właściwe więzi interpersonalne w miejscu pracy zaspokajają wzajemne potrzeby. Relacje trwają tak długo, jak długo są wzajemnie satysfakcjonujące; kiedy tak nie jest, wtedy się pogarszają. Każdy pracownik ma pewne oczekiwania wobec innych ludzi, z którymi spotyka się codziennie w pracy. Jeśli te oczekiwania nie są spełnione – jest zraniony, reaguje frustracją, złością, podejrzliwością, wycofaniem zaufania. Niektórzy wykazują tendencję do ukrywania tych uczuć, inni stosują środki odwetowe, zawsze jednak relacja zostaje zaburzona. Kluczem do nawiązywania i utrzymywania dobrych relacji jest jasne określenie wzajemnych oczekiwań. Najczęściej zakładamy, że inni wiedzą, czego od nich oczekujemy, dlatego ujawnianie swych oczekiwań ma ogromne znaczenie. Odbywa się to poprzez właściwą komunikację, dobór odpowiednich słów i sformułowań oraz umiejętność przekazania tego, o co nam chodzi.

Umiejętność nawiązywania i podtrzymywania relacji umożliwia sukcesy zawodowe. Dla nauczycieli ma to ogromne znaczenie, ponieważ ich sukcesy to przede wszystkim osiągnięcia uczniów przejawiające się w postaci postępów w nauce czy właściwego zachowania. Wzajemność relacji ma też znaczenie w tym wypadku – dobre relacje z nauczycielem powodują, że uczeń lubi dany przedmiot i chętnie się go uczy, co z kolei sprawia, że osiąga sukcesy, a to przynosi satysfakcję nauczycielowi i buduje jego poczucie skuteczności, stanowiąc tym samym ogromne wsparcie w pracy zawodowej.

Dobre i wspierające relacje z innymi ludźmi sprawiają, że nasze życie staje się bardziej satysfakcjonujące i szczęśliwe, dlatego warto rozwijać w sobie umiejętności budowania dojrzałych relacji. Dobre relacje to takie, w których człowiek czuje się komfortowo nawet wtedy, gdy nie wszystko układa się idealnie. Ważne jest, aby wszystkie strony tej relacji szanowały w sobie to, co indywidualne, i to, co je różni, oraz koncentrowały się na wydobywaniu z siebie tego, co najlepsze.

Relacje w pracy nauczyciela i ich własności

Człowiek poświęca pracy znaczną część swojego życia (m.in. Wiatrowski, 2000; Kwiatkowski, 2007; Szlosek, 2015; Nowacki, 2008). Praca zawodowa wiąże się z wypełnianiem różnych obowiązków, ale też umożliwia spotkanie różnych ludzi, nawiązywanie i budowanie z nimi relacji. Prawidłowe relacje powodują, że człowiek czuje się bezpieczniej, chętniej pracuje, czerpie przyjemność ze spotkań i wykonywania zadań zawodowych. Relacje interpersonalne oraz ich jakość są szczególnie ważne w tych zawodach, w których pracuje się z ludźmi. Można je rozumieć jako powiązania między jednostkami lub grupami określone przez sposób wyrażania wiedzy, informacji, myśli, uczuć, emocji, postaw, wartości i przekonań między dwoma lub wieloma partnerami interakcji. Poprzez budowanie pozytywnych relacji człowiek ma możliwość kształtowania środowiska pracy.

Wydaje się, że w obecnych czasach należy zwrócić szczególną uwagę na budowanie właściwych relacji w miejscu pracy, ponieważ stanowią one ogromne wsparcie (Sęk, Cieślak, 2004), powodują zmianę zachowań zawodowych i postaw wobec pracy, służąc w ten sposób rozwojowi zawodowemu i społecznemu człowieka. Szczególna rola przypada tu nauczycielowi, który z racji obowiązków zawodowych oddziałuje na swoich wychowanków, kształtując ich postawy i zachowania.

Wykonywanie zawodu nauczyciela wiąże się przede wszystkim z nawiązywaniem i utrzymywaniem relacji z innymi. Poprzez organizację i realizowanie procesu kształcenia nauczyciel wspiera rozwój uczniów, współpracując z rodzicami, z innymi nauczycielami i dyrekcją. Praca w szkole oznacza nieustanny kontakt z ludźmi o różnych charakterach, temperamentach, poglądach i zachowaniach. W związku z tym nauczyciel znajduje się w przestrzeni

ciągłych oddziaływań i różnych sytuacji szkolnych, mniej lub bardziej konfliktowych (Kwiatkowska, 2005). W relacjach tych najczęściej nauczyciel musi rozwiązywać różne problemy, reagując z refleksem i taktem w taki sposób, aby wszyscy partnerzy w procesie edukacji mieli poczucie, że są przez niego rozumiani i że jest on zdeterminowany, aby im pomóc. Sprawy, z którymi ma do czynienia nauczyciel, mogą dotyczyć trudności szkolnych, osobistych i rodzinnych. Podstawą wnikliwego rozpoznania problemu jest nawiązanie bliskiego kontaktu, umiejętne prowadzenie rozmowy i wzbudzenie zaufania osób, które proszą o pomoc.

Każdy nauczyciel wnosi do pracy z uczniami „coś niepowtarzalnego, wyjątkowego, coś charakterystycznego dla własnego sposobu bycia, a to oznacza, że tych indywidualnych cech bytu oraz uwikłań w relacje społeczne nikt nie będzie w stanie skopiować, powtórzyć” (Śliwerski, 2010, s. 67). Kontakt z ludźmi i możliwość pomagania im stanowią ogromną zaletę zawodu nauczyciela, ale pozytywne efekty i zadowolenie z pracy zależą również od postaw i zachowań innych uczestników procesu edukacji.

Istotą zawodu nauczyciela jest praca z ludźmi. Trudno zatem wyobrazić sobie funkcjonowanie zawodowe w szkole bez nawiązywania relacji, właściwego komunikowania się, budowania dialogu i porozumienia. Doświadczanie relacji umożliwia przyswojenie przekazu kierowanego przez nauczyciela. Nauczyciel nawiązuje relacje podmiotowe ze wszystkimi osobami tworzącymi szkolną wspólnotę: uczniami, nauczycielami, dyrekcją, pracownikami szkoły oraz rodzicami i opiekunami uczniów (Christopher, 2004; Jankowska, 2012; Konieczna, 2009; Mendel, 2001; Nowosad, 2010a; Żłobicki, 2010). Jakość tych relacji jest czynnikiem wspierającym (lub utrudniającym w przypadku nieprawidłowych relacji) pracę zawodową nauczyciela, co może się przekładać na satysfakcję zawodową, a także oddziaływać na życie pozazawodowe. Warto zatem zbadać istotę owych relacji, uwarunkowania decydujące o ich jakości, w tym sposoby komunikowania się, nawiązywania dialogu, budowania porozumienia i wspólnoty, oraz relacje jako czynnik wspierający funkcjonowanie zawodowe nauczyciela i decydujący o jakości jego pracy. Człowiek zawsze wchodzi w interakcje z otoczeniem, decydując o kształcie relacji z osobami, które spotyka. Ma decydujący wpływ na jakość więzi, które tworzy poprzez zaangażowanie, dbałość o relacje, pokonywanie trudności i szacunek dla drugiej osoby.

1. Charakterystyka relacji zawodowych

Środowisko społeczne w pracy tworzą ludzie: „współpracownicy i ich przełożeni, ich postawy, zachowania, działalność, klimat psychiczny, który jest ich wytworem” (Korczyński, 2011, s. 24), w powiązaniu z takimi elementami jak wymagania dotyczące pracy, przydatność zawodowa, satysfakcja z pracy, przystosowanie zawodowe, możliwość uzyskania określonych gratyfikacji (Karney, 2007). Środowisko pracy może być więc rozpatrywane w aspekcie humanistycznym, jako „układ czynników środowiska społecznego, na które składają się ludzie i stosunki międzyludzkie, przyjęte zasady postępowania i normy zachowań oraz wzorce postępowania, kultura organizacyjna, plany i wizje przyszłości oraz zachowania pracowników w różnorodnych uwarunkowaniach systemu zarządzania organizacyjnego” (Korczyński, 2011, s. 93). Każde miejsce pracy – przedsiębiorstwo czy szkoła – „to przede wszystkim ludzie, którzy wytwarzając dobra gospodarcze, uzyskując zysk ze swojej pracy, zdobywają podstawę swojego i swoich rodzin utrzymania, wzbogacają swoją społeczność narodową i ogólnoludzką i jednocześnie sami się rozwijają oraz tworzą wspólnotę osób w ramach przedsiębiorstwa na bazie wspólnej pracy” (Dyczewski, 2010, s. 161).

W środowisku społecznym mogą występować dwa rodzaje stosunków człowieka z otoczeniem: wzajemne oddziaływania, które mają charakter przyczynowo-skutkowy, i wzajemne zależności, które mają charakter funkcjonalny (Ratajczak, 2007). W przypadku więzi interpersonalnych w miejscu pracy można zaobserwować występowanie obu rodzajów stosunków równocześnie, ponieważ zawsze występują wzajemne interakcje i oddziaływania, niezależnie od tego, czy dotyczy to relacji służbowych, czy koleżeńskich lub przyjacielskich. Nie każdy jednak kontakt z drugim człowiekiem jest relacją, np. nie jest nią przelotne spotkanie. Wzajemne kontakty można uznać za relację wtedy, gdy spełnione są następujące warunki:

- ludzie są świadomi wzajemnego istnienia i liczą się ze sobą;
- zachodzi pewien stopień wzajemnego wpływu: przynajmniej jedna z osób oddziałuje na drugą w określony sposób, zachodzi określona interakcja oraz wzajemne powiązania i oczekiwania;
- następuje uzgodnienie formy komunikacji i oczekiwań, realizowane poprzez określony sposób porozumiewania się (Adler i in., 2011).

Stosunki międzyludzkie w pracy obejmują ogół wzajemnych relacji zachodzących między pracownikami danej organizacji na różnych szczeblach, w tym zachowania, normy postępowania, sposób odnoszenia się do innych, wyznaczone przez wzajemne powiązania służbowe, wykonywanie wspólnych

zadań i troskę o dobro firmy i ludzi w niej pracujących. Mogą to być więzi formalne, związane z organizacją pracy, lub więzi nieformalne, np. przyjaźń. Relacje z otoczeniem w znacznym stopniu decydują o funkcjonowaniu zawodowym i zadowoleniu z pracy i życia. Relacje mogą zmieniać się w czasie – proces porozumiewania się może je doprowadzić do innej postaci. Można np. nawiązać relację zawodową, która przeradza się później w bliższą znajomość.

Relacje w pracy służą realizacji określonych celów. Wszyscy uczestnicy tych relacji oddziałują wzajemnie na siebie, realizując własne, indywidualne wartości oraz wartości wspólne. Ważne jest, aby wartości wszystkich stron nie były ze sobą w konflikcie, ponieważ prowadzi to do sprzeczności interesów. Taka sytuacja może powodować rywalizację o pewne dobra i brak zrozumienia dla drugiej osoby, prowadzi też do negatywnych emocji, tworzenia stereotypów, błędnego postrzegania i działań odwetowych.

Relacje w pracy można opisywać za pomocą np. struktury zatrudnienia i zależności służbowych albo rozpatrywać z perspektywy humanistycznej, jako czynnik wspomagający funkcjonowanie człowieka w pracy, powiązany z jego reakcjami, działaniami i spełnianiem swojej podmiotowości. Odnosi się to do wykorzystywania swojej osobowości, posiadanych kompetencji i doświadczenia w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z innymi.

Relacje w pracy mogą mieć charakter osobisty, zindywidualizowany. Są wtedy unikalne i niepodobne do zachowań wobec innych osób. Przeciwnostwem są interakcje bezosobowe, będące rezultatem socjalizacji, uprzejmości, nabytych norm i zasad postępowania wobec ludzi. Nawiązywanie relacji osobistych wyróżnia ich niepowtarzalność, niemożność zastąpienia ich inną interakcją, wzajemna zależność, ujawnianie osobistych informacji, myśli i uczuć (Adler i in., 2011). W relacjach osobowych ludzie są bardziej zaangażowani, pogłębiają wzajemną więź, nawiązują bliższe kontakty, są skłonni do pomocy. Ten rodzaj relacji stanowi ogromną wartość, ponieważ umożliwia doświadczenie wsparcia od innych, a także buduje przyjazny klimat w środowisku pracy.

Nawiązywanie relacji w pracy jest więc spowodowane zaspokajaniem potrzeb, które mogą być realizowane na trzech płaszczyznach porozumienia:

- w relacjach między przełożonym a podwładnym,
- w relacjach między współpracownikami,
- w relacjach pracowników z klientami firmy (nauczycieli z uczniami, rodzicami i opiekunami).

Pierwsza kategoria relacji zawodowych obejmuje oczekiwania i potrzeby ze strony pracowników wobec przełożonych i odwrotnie. Pracownicy oczekują od menedżerów przede wszystkim uczciwości i spójności wewnętrznej. Pragną wierzyć, że przełożony powie im prawdę, będzie prostolinijny i szczerzy, chcą również czuć, że ma do nich zaufanie. Ludzie w pracy mają też

ogromną potrzebę sprawiedliwości. Chcą mieć pewność, że ich zwierzchnik stosuje te same standardy wobec wszystkich, jest obiektywny i bezstronny, ocenia pracowników bez uprzedzeń. Podwładni uważają, że ich przełożony jest zobowiązany do dyskrecji i nie powinien ujawniać osobistych i poufnych informacji. Pracownicy oczekują też szacunku ze strony menedżera, pragną, żeby ich praca była doceniana, przy czym kobiety mają większą potrzebę uznania niż mężczyźni. W opinii podwładnych, menedżer powinien być wysokiej klasy profesjonalistą, wiarygodnym, przestrzegającym zasad i opanowanym fachowcem. W tym typie relacji zbadano też oczekiwania menedżerów wobec pracowników. Przełożeni deklarują większą potrzebę współpracy i współdziałania we wszystkich relacjach zawodowych, zarówno z innymi menedżerami, jak i z podwładnymi, co świadczy o docenianiu pracy zespołowej. Chcą też, aby osoby stojące wyżej w hierarchii firmy były bardziej zaangażowane w rozwój firmy i pracowników oraz żeby były dostępne. Przełożeni odczuwają również potrzebę wsparcia ze strony pracowników i innych menedżerów (Bacon, 2015).

Drugi typ relacji zawodowych odnosi się do kontaktów interpersonalnych między pracownikami. W tym obszarze istotna jest umiejętność tworzenia dobrej atmosfery, która stanowi kontekst wzajemnej komunikacji. Wiąże się z tym przestrzeganie zasad kultury i okazywanie szacunku drugiemu człowiekowi. Ważne jest też jasne określenie swoich oczekiwań, co zapobiega konfliktom i nieporozumieniom. W relacjach ludzie szczególnie potrzebują zaufania, dlatego warto okazać je innym, należy też samemu być wiarygodnym. Duże znaczenie ma potwierdzanie poczucia wartości innych osób, dostrzeganie ich zalet i mówienie o tym. Istotne jest też uważne słuchanie innych, wspieranie ich wysiłków i zaangażowania, a także pomoc w pojawiających się trudnościach.

Ostatni rodzaj relacji zawodowych to kontakty z klientami (uczniami, rodzicami, opiekunami). W tej sferze ważne jest zachowanie określonych zasad postępowania, które świadczą o profesjonalizmie. Należy przede wszystkim pamiętać o przestrzeganiu kultury i o traktowaniu każdego z szacunkiem. Konieczne jest kontrolowanie swoich emocji, zachowanie spokoju i opanowania w sytuacjach nieprzewidywanych i konfliktowych. Warto też zadbać o schludny ubiór, uśmiech, miłe przywitanie i odpowiedni wystrój wnętrza. Klient powinien odczuć, że ma do czynienia z osobą kompetentną, wiarygodną, opanowaną, pewną siebie, przestrzegającą wysokich standardów zachowania i określonych procedur. Należy też uważnie słuchać klienta i okazywać zainteresowanie sprawą, z którą przyszedł.

Nawiązywaniu relacji w miejscu pracy towarzyszy tworzenie się grup, które są „połączone wspólnym celem, współdziałają w jego realizacji i postrzegają siebie jako odrębną całość” (Makara-Studzińska, 2013, s. 136). Mogą być to

grupy formalne, tworzone przez przełożonych i zobowiązane do wykonywania przydzielonych zadań, albo grupy nieformalne; wśród tych ostatnich mogą być grupy tworzone spontanicznie, dla osiągnięcia wspólnych celów, zgodnych lub niezgodnych z celami firmy, lub grupy przyjacielskie, tworzone przez osoby, którym sprawia przyjemność przebywanie we własnym towarzystwie. Grupy mogą funkcjonować stale lub w pewnym okresie. Uczestnictwo w grupie zapewnia zaspokajanie potrzeb społecznych, pozycję, poczucie przynależności i bezpieczeństwa, ponadto grupy nieformalne służą wzmocnieniu wspólnych norm i wartości. Przynależność do grupy sprzyja tworzeniu szczególnych więzi między pracownikami, pomaga w komunikowaniu się i rozwiązywaniu problemów. Zarówno jednak grupy formalne, jak i nieformalne mogą też wywierać presję na pozostałych i narzucać sposób postępowania.

Relacje międzyludzkie mają charakter wzajemny, tzn. można oczekiwać, że – w zamian za uprzejmość czy pomoc – ktoś się zrewanżuje. Relacja rozwija się tak długo, jak długo dbamy o jej odwzajemnienie. Jeśli oczekiwania odnoszące się do innej osoby zostaną zaspokojone, to relacja się rozwija, jeśli zaś jedna strona zrobi więcej dla drugiej – relacja zostaje zachwiana lub ulegnie stagnacji, aż do momentu przywrócenia równowagi (Hamilton, 2011). Dlatego istotnym warunkiem budowania relacji jest zaufanie do drugiej strony, które pozwala na rozstrzygnięcie wątpliwości na cudzą korzyść. Zwrotny charakter relacji ma też znaczenie w odniesieniu do przekonań. Jeśli jedna strona będzie przeświadczona o nieuczciwości drugiej, to będzie miała tendencje do komunikowania tych zachowań w sposób werbalny lub niewerbalny, co w rezultacie spowoduje brak zaufania i wzajemną nieżyczliwość.

Kształt relacji w pracy jest związany z podejmowanymi wyborami dotyczącymi ich tworzenia i rozwijania, za co każdy pracownik jest osobiście odpowiedzialny. Można np., zamiast szukać w ludziach cech negatywnych, starać się odnaleźć w nich to, co wartościowe, można ich słuchać, można też się starać nawiązywać relacje, zamiast obwiniać innych o brak inicjatywy. Brak życzliwości wobec ludzi stanowi poważne ograniczenie związane z postrzeganiem ich np. jako gorszych, drażniących, nieznośnych, przypisywaniem im złych intencji i negatywnych cech, może też wywoływać uczucie pogardy, wyższości, a nawet agresję wobec tych, którzy wydają się nam inni niż my sami, co w znaczący sposób utrudnia tworzenie relacji i funkcjonowanie w pracy. W związku z tym można mówić o swoistym sposobie zarządzania swoim nastawieniem wobec ludzi i formowaniem relacji interpersonalnych, ponieważ nawiązywanie pozytywnych kontaktów jest wyborem i strategią postępowania, a także wyrazem akceptacji drugiego człowieka.

2. Warunki prawidłowych relacji interpersonalnych

Zachowanie człowieka w pracy, wykorzystywanie posiadanych możliwości zależy przede wszystkim od odpowiedzialności kadry kierowniczej, metod zarządzania i kontroli. Jeśli pracownicy są leniwi, obojętni, nieodpowiedzialni, niechętni do współpracy i nawiązywania dobrych relacji – ma to związek z błędami zarządzania (Korczyński, 2011). Należy wzmacniać w środowisku pracy pożądane normy, obyczaje, wzory zachowań, a przede wszystkim dbać o nagradzanie (w różnej postaci) rzetelnej, a nie pozorowanej pracy, włożonego wysiłku i zaangażowania oraz pozytywnych działań.

Relacje interpersonalne w miejscu pracy są powiązane z kulturą pracy, która jest „indywidualną, niepowtarzalną dyspozycją konkretnej jednostki, eksponuje jej podmiotowość w procesie pracy, uwzględniając zarówno komponent osobowościowy, jak i profesjonalny” (Wołk, 2013, s. 21). Kultura pracy łączy ze sobą kompetencje osobowe i zawodowe pracownika, ponieważ stanowi specyficzną, indywidualną i niepowtarzalną właściwość człowieka, wyrażającą jego postawę wobec pracy i sposób jej wykonywania, obejmuje też postępowanie wobec innych oraz stosowanie zasad moralnych w realizowaniu zadań zawodowych. Kultura rozwija się podczas funkcjonowania zawodowego i współpracy głównie przez porozumienie z innymi, rozwój funkcji poznawczych i umiejętność ich stosowania. Jest przejmowana od poprzedników, ulega też ciągłym przeobrażeniom pod wpływem różnych czynników. Wraz z rozwojem kultury pracy doświadczane emocje, a także relacje, stają się coraz bardziej życzliwe (Kotarbiński, 1966, s. 34-35).

Jednym z czynników kształtowania kultury pracy jest kultura organizacji, ponieważ dotyczy warunków pracy, które stanowią realia funkcjonowania zawodowego pracownika i determinują jego motywację i zaangażowanie, utożsamianie się z firmą oraz odczuwanie satysfakcji zawodowej. Niski poziom kultury organizacyjnej obniża kulturę pracy osób zatrudnionych, wywołuje poczucie bezsilności, alienacji, głęboki stres, co w konsekwencji może prowadzić do depresji i utraty sensu życia. W takiej sytuacji istotne znaczenie ma pozostawanie w dobrych relacjach z innymi ludźmi, co stanowi jedną z funkcji wsparcia społecznego, prowadzącą do obniżenia stresu życiowego (Sęk, Cieślak, 2004).

Grupy i ludzie pracujący w danej firmie mają pewien swoisty styl zachowania, który wyraża się poprzez towarzyskość (przyjazną lub chłodną), podział władzy (autorytarna lub dzielona między członków grupy), tolerancję dla nowych pomysłów (otwartość lub rezerwa), sposoby rozwiązywania konfliktów (bezpośrednie lub pośrednie) oraz większe lub mniejsze wsparcie

emocjonalne (Adler i in., 2011). Kultura organizacji przejawia się w postaci wspólnych zwyczajów, powiedzeń, sposobów działania, odczuć. Nie istnieje jedna wzorcowa kultura organizacji, ponieważ firmy różnią się filozofią zarządzania, strukturą zawodową, kompetencjami pracowników itp. Zawsze jest cechą charakterystyczną danej organizacji, wynika z jej specyfiki i wyróżnia ją na tle innych. Może sprzyjać efektywności, budowaniu tożsamości z firmą, ale może też oddziaływać destrukcyjnie (Kuc, Moczydłowska, 2009). Można więc wyróżnić pewne funkcje kultury organizacji. Po pierwsze, wyznacza ona granice organizacji, tzn. tworzy różnice między poszczególnymi organizacjami; po drugie, zapewnia pracownikom poczucie tożsamości; po trzecie, ułatwia im angażowanie się w coś więcej niż tylko własny interes; po czwarte, jest społecznym ogniwem, które łączy ludzi dzięki normom określającym zachowania pracowników; po piąte, kultura stanowi mechanizm wyjaśniający, kontrolny, kierujący oraz kształtujący postawy i działania osób zatrudnionych (Robbins, 2004, s. 432-433). Jeśli zachowania pracownika są zgodne z kulturą organizacji, a także przestrzega on norm formalnych i nieformalnych, postępuje w sposób dość jednolity i przewidywalny, to ocenia się go jako efektywnego, częściej też ma szansę na pochwały i awans. Kultura organizacji jest przekazywana pracownikom poprzez:

- opowieści (opisy wydarzeń dotyczących założycieli firmy, naruszania reguł, spektakularnych karier, sposobów reagowania na błędy i radzenia sobie z trudnościami);
- rytuały (sekwencje działań wyrażających i wzmacniających podstawowe wartości danej firmy, wskazujące na to, które cele są ważne i jakie są możliwości awansu);
- symbole materialne (np. wyposażenie gabinetów, warunki rekreacji i wypoczynku, miejsca parkingowe);
- specyficzny język i używaną terminologię (dotyczącą np. określeń sprzętu, biur, pracowników).

Wymienione elementy tworzą wspólny mianownik jednoczący pracowników danej firmy i kształtujący sposób ich zachowania – w ten sposób pracownicy uczą się kultury organizacji (Robbins, 2004, s. 442-446). Silna kultura organizacji sprzyja wysokim standardom etycznym, wywierając pozytywny wpływ na sposób pracy osób zatrudnionych. Etyczna kultura pracy może być kształtowana przez odpowiednie postępowanie. W szczególny sposób zależy to od kadry kierowniczej, która powinna przyjąć następujące zasady:

- być widocznym modelem celu (szefowie powinni być wzorem właściwych zachowań etycznych);

- przekazywać oczekiwania dotyczące etyki (np. można opracować kodeks etyczny danej organizacji, czyli zestaw reguł, których przestrzeganie oczekuje się od pracowników);
- zapewnić szkolenie w sprawach etyki (organizować seminaria i warsztaty dotyczące etyki), wzmacniać właściwe standardy postępowania; wyjaśniać, jakie zachowania są, a jakie nie są dopuszczalne; zajmować się dylematami etycznymi;
- jawnie nagradzać etyczne działania, a karać nieetyczne (należy wziąć pod uwagę ocenę etyczną decyzji i zachowań), przy czym ludzie postępujący etycznie powinni być nagradzani, a postępujący nieetycznie karani w sposób zwracający powszechną uwagę;
- wprowadzać mechanizmy ochronne, umożliwiające rozstrzygnięcie dylematów, zgłaszanie problemów i rozwiązań oraz dyskusje bez lęku przed naganą (Robbins, 2004, s. 448-445).

Najważniejszym wskaźnikiem świadczącym o kulturze w danym zespole pracowników jest fakt, że może ona ich uczynić zadowolonymi lub nieszczęśliwymi. Jeśli kultura jest prawidłowa, relacje są przyjacielskie, władza jest dzielona, otwarcie można zgłaszać nowe propozycje, występuje bezpośrednie rozwiązywanie konfliktów i emocjonalne wsparcie, to nawet praca nad trudnym i niewdzięcznym zadaniem okazuje się wartościowa. Jeśli zaś kultura w firmie jest niezadowolająca, to nawet wysokie zarobki i luksusowe warunki pracy nie sprawią, że człowiek będzie szczęśliwy (Adler i in., 2011). Pracownik nie ma wielkiego wpływu na kulturę organizacyjną firmy, może jednak kształtować kulturę pracy własną i swojego bezpośredniego otoczenia. Relacje w pracy i wzajemnie interakcje stanowią więc istotny czynnik warunkujący funkcjonowanie zawodowe i poczucie satysfakcji z pracy i życia.

Zachowanie ludzi w pracy zależy przede wszystkim od tego, jak są traktowani przez firmę i przełożonych. Poprawa relacji z innymi jest możliwa wtedy, gdy zna się oczekiwania i potrzeby pracowników, kiedy traktuje się ich tak, jak chcą być traktowani. Badania wykazały, że w relacjach z innymi w miejscu pracy najbardziej istotne jest wzajemne zaufanie, bez którego nie może być mowy o więzi zawodowej. Dobrym relacjom sprzyja też praca, która jest ciekawa i służy rozwojowi zdolności i umiejętności oraz umożliwia doświadczanie podekscytowania wykonywanymi zadaniami i entuzjazmu, przez co zapewnia poczucie kompetencji i fachowości, budowanie własnej wartości i zaangażowanie w to, co się robi. W relacjach ważna jest też akceptacja i uznanie przez innych, co pozwala na odczuwanie przynależności do wspólnoty (Bacon, 2015).

Fundamentalną zasadą tworzenia dobrych relacji jest uczciwość. Najmniejsze oszukiwanie siebie lub innych w jakiegokolwiek sprawie wpływa destrukcyjnie na jakość relacji. Wszelkie półprawdy, małe kompromisy, po-

łowiczna szczerłość wobec siebie i ludzi, brak „nazywania rzeczy po imieniu” sprawiają, że w relacjach pojawia się chaos, nieporządek, zagubienie, podejrzliwość, pozory, instrumentalne wykorzystywanie innych, co uniemożliwia budowanie właściwych więzi.

Zaufanie jest kolejnym warunkiem koniecznym budowania dobrych relacji. Opiera się na przekonaniu, że możemy komuś wierzyć, że ta osoba nas nie oszuka, chce naszego dobra, traktuje nas z szacunkiem, jest dyskretna i lojalna. Zaufanie jest wartością, którą można stracić lub zyskać. Można starać się budować zaufanie, można też je stracić w odniesieniu do kogoś lub też inni mogą stracić zaufanie do nas. Zdolność budowania zaufania jest warunkiem niezbędnym w pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela. W badaniach nad zaufaniem wyróżniono pięć decydujących o nim kluczowych czynników: prawość, kompetencję, konsekwencję, lojalność i otwartość. Prawość, którą można uznać za najważniejszy z nich, odnosi się do prawdomówności i uczciwości oraz decyduje o ocenie wiarygodności drugiej osoby. Kompetencja to wiedza, umiejętności zawodowe i interpersonalne, konsekwencja zaś oznacza przewidywalność i trafność sądu w różnych sytuacjach. Lojalność to gotowość do chronienia drugiej osoby, przekonanie, że można liczyć na czyjeś wsparcie w różnych okolicznościach, a otwartość to oczekiwanie od innej osoby, że powie nam całą prawdę (Robbins, 2004).

Jeśli nauczyciel jest niewiarygodny, uczniowie nie przyjmują jego zasad, nie traktują go poważnie. Ma to ogromne znaczenie w procesie edukacji – oddziałuje negatywnie na motywację ucznia i jakość więzi interpersonalnych. Według Penca „zaufanie można precyzyjnie określić jako wiarę w to, że osoba, z którą wchodzimy w interakcje, posiada właściwe kwalifikacje, kompetencje i cechuje się prawością charakteru” (Penc, 2011, s. 326). Nauczyciel powinien więc mieć odpowiednie przygotowanie zawodowe, a ponadto przestrzegać norm i zasad, być przyzwoitym i uczciwym człowiekiem. Uczeń ma prawo oczekiwać, że nauczyciel ma dobre intencje, dotrzymuje obietnic, jest wiarygodny, co oznacza wywiązywanie się z zobowiązań wobec tych, którzy obdarzyli go zaufaniem (Sztompka, 2007). Zaufanie do innej osoby opiera się też na przeświadczeniu, że prezentuje ona właściwą postawę i zachowanie, jest przewidywalna, troszczy się o innych i dobro wspólne, można liczyć na jej pomoc, wsparcie, zrozumienie, docenienie, akceptację i przychyłność w sytuacjach wymagających zajęcia jednoznacznego stanowiska. Zaufanie ma związek z szacunkiem, jakim darzymy inną osobę, ponieważ jest ona autorytetem, wzorem do naśladowania, podzielamy wyznawane przez nią normy i wartości oraz pozytywnie oceniamy jej postępowanie, mamy też pewność, że możemy się od niej czegoś nauczyć.

Badania wykazały, że w relacjach z innymi w pracy mamy następujące podstawowe potrzeby:

- poczucie, że inni nam ufają;
- poczucie, że się rozwijamy, że stawiamy czoła kolejnym wyzwaniom;
- poczucie własnej wartości;
- poczucie kompetencji i fachowości;
- poczucie doceniania za to, kim jesteśmy i co robimy;
- poczucie podekscytowania tym, co robimy;
- poczucie zaangażowania w to, co jest dla nas ważne (Bacon, 2015, s. 22-23).

Wymienione potrzeby są ze sobą powiązane. Poczucie, że ktoś nam ufa, pozwala nam dobrze o sobie myśleć, czuć się docenionym, co prowadzi do budowania poczucia własnej wartości w związku z wykonaną pracą, a w konsekwencji do zaangażowania i podekscytowania tym, co robimy, a także do szczerości i oczekiwania jej od innych. Zaspokojenie tych potrzeb wspomaga tworzenie prawidłowych więzi interpersonalnych w pracy, dlatego można je wykorzystać jako wskazania dla kadry zarządzającej dotyczące poprawy relacji w firmie, a także dla nauczyciela, jako sposób budowania zaufania i zaangażowania uczniów. Już pierwszy kontakt z nauczycielem wywołuje pozytywne lub negatywne emocje.

Ważną rolę w nawiązywaniu relacji odgrywa pokonanie dystansu między nauczycielem a uczniem, chęć zbliżenia się do ucznia, okazanie mu zainteresowania. Pomocne może się okazać zauważanie i dostrzeganie zmian, np. w wyglądzie czy zachowaniu ucznia, z zachowaniem życzliwości, unikając ocen. Duże znaczenie ma też oferowanie swej obecności, czasu, uwagi i troski, szczególnie tym uczniom, którzy mają problemy. Uczeń powinien czuć się akceptowany, a nauczyciel winien okazywać akceptację i zrozumienie w sposób werbalny i niewerbalny, przy czym niedopuszczalna jest sytuacja, w której występuje sprzeczność między jednym a drugim rodzajem komunikacji. W kontakcie z uczniem pomocne może się okazać milczenie, które łagodzi rozmowę i emocje, daje czas do namysłu, stymuluje napięcie. W rozmowie można nawiązać do tematów, które interesują ucznia, co umożliwia osiągnięcie porozumienia, ośmiela i dodaje mu pewności. Nauczyciel powinien też zachęcać ucznia do rozmów, przekazywać swoje obserwacje i odczucia, poszukiwać źródeł jego emocji oraz proponować współpracę w rozwiązywaniu problemów (Rylke, Klimowicz, 1983).

Wzajemne relacje oparte na zaufaniu wymagają przestrzegania pewnych zasad. Należą do nich następujące sposoby postępowania: „bądź otwarty, bądź sprawiedliwy, wyrażaj swoje uczucia, mów prawdę, wykazuj się konsekwencją, spełniaj obietnice, zachowuj dla siebie powierzone Ci tajemnice, wykazuj się kompetencją” (Robbins, 2004, s. 275-276). Budowanie zaufania opiera się więc

na uczciwości, niezawodności, konsekwencji w działaniu, a także na spójności wewnętrznej i utrzymywaniu pewnych standardów. Uczciwość wymaga szczerości, otwartości, jasnego komunikowania, ale również pewnej wrażliwości, aby w odpowiedni sposób przekazywać informacje. Zachowanie wiarygodności wymaga, aby nie wypowiadać się na nieznane tematy, nie udawać, że się zna na wszystkim, a także przyznawać się do tego, że się czegoś nie wie. Nie chodzi o to, aby być ekspertem w każdej dziedzinie, ale ważne jest, aby być otwartym na wiedzę i doświadczenie innych. Budowaniu zaufania sprzyja wypełnianie zobowiązań, nieskładanie obietnic bez pokrycia, nieobiecywanie tego, czego nie można dotrzymać. Należy też umieć przyznać się do błędu, ponieważ każdy człowiek się myli. Jest to droga do poszukiwania nowych rozwiązań, lepszych pomysłów, a także okazywania ludzkich cech i autentyczności. Ważne jest, aby troszczyć się o ludzi, rozumieć ich potrzeby i oczekiwania, szanować ich, doceniać i umieć to okazywać (Bacon, 2015).

Budowanie prawidłowych relacji w pracy jest ułatwione, jeśli występuje:

- zgoda na równy podział obciążenia pracą;
- wola niesienia pomocy, jeśli o nią poproszono i jeśli prośba jest uzasadniona;
- współpraca połączona z poszanowaniem wspólnej przestrzeni;
- współpraca z kolegami, nawet nie lubianymi;
- wzajemne poszanowanie prywatności;
- powstrzymywanie się od publicznej krytyki współpracowników (Edelmann, 2002).

Dobre relacje wymagają życzliwości, przyjaznego nastawienia i zachowania, odwzajemniania uśmiechu. Ludzie powinni czuć, że są ważni, że ktoś się nimi interesuje, traktuje ich z serdecznością, nie może to być jednak zakłamanie i obłudne, lecz powinno wynikać z autentycznej wrażliwości, życzliwości i chęci wsparcia drugiego człowieka. Pozory w relacjach uniemożliwiają osiągnięcie nawet podstawowego porozumienia i zaufania.

Nawiązywanie relacji zawodowych zależy nie tylko od kultury danej firmy czy od wiedzy i umiejętności pracowników, ale przede wszystkim od tego, jakimi są ludźmi. Można to odnieść do tzw. kompetencji społeczno-moralnych (Kaczor, 2005), które są skierowane na drugiego człowieka, a także do stosowania zasad moralnych związanych ze sposobem wykonywania pracy i traktowania innych. Etyka pracy to namysł nad moralnymi wymiarami ludzkiej pracy, moralność pracy zaś można odnieść do wszelkich warunków oraz społecznych konsekwencji jednostkowej proaktywności zaspokajającej ludzkie potrzeby, a także braku takiej proaktywności, albo do wszelkich warunków i społecznych konsekwencji działalności zawodowej. Wąskie znaczenie moralności pracy można utożsamiać z etyką zawodową (Budajczak, 2009),

czyli zasadami regulującymi działalność zawodową oraz źródłami tych zasad (Wołk, 2009). Wiąże się z nią gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za wykonywane obowiązki, co stanowi ważny komponent postawy wobec pracy. Każda praca wymaga rzetelnego wykonania, ponieważ jej efekty służą ludziom. W związku z tym praca źle wykonana szkodzi innym i przeczy wszelkim zasadom etycznym.

Najprościej ujmując, etyka dotyczy ludzkiej przyzwoitości. Istotne jest odrzucenie relatywizmu, czyli poglądu, „zgodnie z którym wartości i związane z nimi normy mają charakter względny, zmieniają się w czasie, są zależne od miejsca i od oceniającego” (Kuc, Moczydłowska, 2009, s. 374). Relatywizm prowadzi do indywidualizmu i realizowania własnych interesów bez liczenia się z innymi. Ważne, żeby człowiek umiał odróżniać dobro od zła, zachowania przyzwoite od tych, które takimi nie są, a także aby stosował zasady etyki, postępował tak, jak się tego oczekuje od innych. Jeśli we wspólnocie nauczycieli niewidoczne są wartości, to następstwem tego jest niemoralność i nieetyczność. Taką wspólnotę można nazwać estetyczną (jej członków nie łączy długotrwała więź, ale są powiązani ze sobą tylko dla osiągnięcia doraźnych, instrumentalnych celów), a nie etyczną (Krawiec, 2012). Prawdziwa wspólnota powstaje „nie w wyniku tego, że ludzie żywią ku sobie wzajemne uczucia (aczkolwiek i one wchodzi w rachubę), lecz dzięki dwom rzeczom, że wszyscy oni pozostają w żywej, dwustronnej relacji do pewnego żywego centrum i że pozostają w żywej, dwustronnej relacji do siebie nawzajem” (Buber, 1992, s. 66). Żywa relacja nauczyciela z uczniem wymaga zaangażowania, wysiłku, dbałości o dobro innych i dobro wspólne.

Zachowania etyczne w pracy mają ogromny wpływ na postawy innych – współpracowników i podwładnych. Pomagają w sprawiedliwym rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych, podejmowaniu decyzji, budowaniu właściwej kultury pracy, kształtowaniu odpowiedzialności i wspólnoty. Etyka zawodowa, rzetelność, uczciwość, bycie człowiekiem przyzwoitym odnoszą się też do relacji interpersonalnych w miejscu pracy, które powinny opierać się na prawdzie, zaufaniu, udzielaniu wsparcia i pomocy. Kształtowanie relacji opartych na życzliwości przyczynia się do rozpoznawania i rozwijania kompetencji emocjonalnych i społecznych, sprzyjających porozumieniu, komunikacji i współpracy z innymi, oraz właściwych wzorców zachowań, zwyczajów, norm i wartości, które warto wprowadzać w otoczeniu.

3. Konflikty w relacjach międzyludzkich

Konflikty występują w wielu sytuacjach, w różnych okresach życia człowieka, w obszarze osobistym, rodzinnym i zawodowym, są więc integralną częścią życia każdego z nas. Konflikt oznacza „antagonizm, sprzeczność interesów, poglądów, celów” (Kuc, Moczyłowska, 2009, s. 216). Istnienie konfliktu jest sprawą percepcji – jeśli nikt nie uświadamia sobie istnienia konfliktu, to ogólnie uznaje się, że żadnego konfliktu nie ma. Konflikt jest zamierzonym działaniem, występującym na poziomie ukrytym lub jawnym, jest procesem, w którym „strona A podejmuje świadome wysiłki zmierzające do udaremnienia dążeń strony B przez blokowanie w jakiś sposób osiągnięcia przez nią celów lub blokowanie działań w jej interesie” (Robbins, 2004, s. 308-309).

Relacje w pracy służą określonym dążeniom, realizacji planów, zamierzeń, aspiracji. Wszyscy uczestnicy tych relacji oddziałują wzajemnie na siebie, realizując własne, indywidualne wartości oraz wartości wspólne. Sprzeczność interesów zachodzi wtedy, gdy wartości różnych stron są ze sobą w konflikcie. Taka sytuacja może powodować rywalizację o pewne dobra i brak zrozumienia dla drugiej osoby, prowadzi też do negatywnych emocji, tworzenia stereotypów, błędnego postrzegania i działań odwetowych. Konflikty uważa się za zjawiska naturalne w każdej firmie i zbiorowości, ponieważ w każdej społeczności istnieją grupy i osoby mające sprzeczne interesy, wynikające np. z niewłaściwej organizacji pracy i błędów w zarządzaniu. Ponadto każda organizacja dysponuje ograniczonym zasobem dóbr, będących do podziału w zamian za wkład pracy, a każdy pracownik ma własne oczekiwania i ambicje; przeważnie jest przekonany, że otrzymuje za mało za poniesiony trud związany z wykonywaną pracą (Ratajczak, 2007).

Zaburzenia w relacjach interpersonalnych mogą występować w sytuacjach zagrożenia o charakterze fizycznym (np. niebezpieczeństwo utraty zdrowia) lub społecznym (np. krytyka, kompromitacja). Konflikty mogą być też wywołane przez utrudnienia, które uniemożliwiają przebieg normalnych działań albo zaspokojenie określonej potrzeby (np. przeszkody, zaskoczenie, rozczarowanie). Mogą to być trudności pochodzenia zewnętrznego lub wewnętrznego. Nieprawidłowe relacje występują też w sytuacji deprywacji, czyli wtedy, kiedy człowiek jest marginalizowany, pozbawiony akceptacji i życzliwości (Korczyński, 2011) ze strony współpracowników i przełożonych.

Wszystkie konflikty interpersonalne, niezależnie od tego, czy pojawiają się w rodzinie, czy w pracy, mają pewne cechy wspólne:

- dotyczą wartości, roszczeń do ograniczonych zasobów, statusu, władzy (Coser. 2009);

- każdy konflikt jest działaniem (postrzeganym w kategoriach wygrana/przegrana), które utrudnia i zakłóca pracę, szkodzi lub sprawia, że rozwiązanie jest mniej skuteczne lub mniej prawdopodobne (Deutsch, 1973);
- konieczna jest obecność dwóch stron, a także występuje utrudniony dostęp do pewnych dóbr oraz niszczące zachowania, poprzez które jedna strona konfliktu może zyskać wyłącznie kosztem drugiej (Mack, Snyder, 1973).

Konflikt można więc określić jako „spór przynajmniej dwóch współzależnych stron, które dają mu wyraz. Owe strony uznają, że ich cele są niezgodne, a zasoby ograniczone, oraz stwierdzają, że wzajemnie przeszkadzają sobie w realizacji celów” (Wilmot, Hocker, 2011, s. 32). Konfliktowi interpersonalnemu towarzyszy konflikt intrapersonalny (wewnętrzne napięcie), którego rezultatem są „mieszane odczucia, wewnętrzny konfliktowy dialog lub brak zdecydowania przejawiający się w myśleniu lub uczuciach” (tamże, s. 33). Do najczęściej wymienianych symptomów konfliktu w miejscu pracy należą: niezadowolenie pracowników, skargi i zażalenia, anonimy i donosy, złośliwe uwagi krytyczne, akty agresji słownej i fizycznej (Ratajczak, 2007), niemiła atmosfera, wzajemna wrogość.

Występowanie konfliktu jest powiązane z komunikacją interpersonalną. Zachowania komunikacyjne mogą generować konflikt (np. ktoś otwarcie nie zgadza się z drugą osobą) bądź są odzwierciedleniem konfliktu (pojawiają się np. zachowania unikowe, komunikaty werbalne lub niewerbalne). Komunikacja jest również narzędziem zażegnania lub zaogniania konfliktu.

Komunikacja może być zakłócona w danej sytuacji lub trwale. Pierwszy rodzaj może być wywołany przez nieodpowiednie warunki (np. akustyczne), niedostateczną kompetencję językową, omyłki, lekkomyślne stwierdzenia, kłamstwo, wprowadzenie w błąd, niedopasowanie kontekstu sytuacji do warunków komunikacji, niestosowne zachowanie, kwestionowanie wyrażanego stanu rzeczy. Komunikacja zakłócona trwale jest systematycznie zniekształcana i w ogromnym stopniu uniemożliwia dojście do porozumienia. Może być spowodowana manipulacją, czyli świadomym wprowadzaniem drugiej osoby w błąd w celu osiągnięcia własnych korzyści, sytuacją, w której partnerzy odgrywają rolę sprawcy i ofiary, albo przy zakłóconej równowadze psychicznej (Retter, 2005). Strony konfliktu pozostają we wzajemnej relacji, angażują się w zmagania, którym dają wyraz, mają pewne wspólne interesy, które podtrzymują konflikt. Każda ze stron jednak inaczej postrzega sytuację konfliktową. Podstawowym problemem we wszystkich konfliktach jest postrzeganie celów jako niezgodnych, przekonanie, że nie istnieje nic, do czego obie strony mogłyby wspólnie dążyć. Jeśli jednak cele zostaną przeformułowane albo umieszczone w innym kontekście, to strony mogą się ze sobą zgodzić.

Kolejnym problemem jest postrzeganie pewnych zasobów jako trudno dostępnych, takich, o które trzeba rywalizować i walczyć. Może to dotyczyć m.in. przyciągania czyjejs uwagi (np. uczniowie mogą walczyć między sobą o uwagę nauczyciela), ale najczęściej dotyczy poczucia własnej wartości pracowników (np. uznania, że są zbyt nisko oceniani) i posiadania władzy (zbyt małej, w ich przekonaniu). Trzeba jednak podkreślić, że jeśli nawet osoby będące ze sobą w relacjach zależnych postrzegają swoje cele jako sprzeczne, a ponadto dążą do tych samych ograniczonych dóbr, to niekoniecznie muszą wchodzić ze sobą w konflikt. Warunkiem niezbędnym, uzupełniającym okoliczności pojawienia się konfliktu jest wzajemne przeszkadzanie sobie, uznawanie jakiejś osoby za przeszkodę lub za taką, która nas blokuje (Wilmot, Hocker, 2011).

Wśród przyczyn konfliktów w pracy można wymienić:

- czynniki charakterystyczne dla grupy, w której pracujemy (tworzenie się klik, presja grupowa i stereotypy);
- czynniki wynikające z relacji (różne wzory komunikacji, łamanie zasad dotyczących danej relacji);
- czynniki związane z różnicami indywidualnymi (różnice wiekowe i osobowościowe);
- czynniki wynikające z naszych ocen i traktowania innych (osądzanie, nadużywanie autorytetu, gry o władzę i manipulacja);
- czynniki wypływające z naszych ocen sytuacji – oczekiwania, niezrozumienie, nieuzasadnione przekonania i założenia (Edelmann, 2002).

Istotnymi warunkami konfliktu są więc: percepcja, interpretacja, reprezentacja poznawcza rzeczywistości, własny i innych osób obraz świata. Może to mieć związek z posługiwaniem się stereotypami, nastawieniami, indywidualną interpretacją zachowań innych przez pryzmat własnych lęków i obaw. Duże znaczenie ma też uleganie emocjom: smutek powoduje negatywne odczucia, a radość – pozytywne.

Konflikt przebiega w trzech fazach: wchodzenia w konflikt, kiedy osoby w nim uczestniczące zaczynają go odczuwać; rozwoju konfliktu, kiedy następuje wymiana informacji i emocji między stronami; wychodzenia z konfliktu, kiedy dochodzi lub nie dochodzi do rozwiązania (Lęgowicz, 2014). Przebieg konfliktu może mieć charakter konstruktywny lub destruktywny. Jeśli nie uda się nawiązać porozumienia, a obie strony konfliktu są niezadowolone z efektów i uważają, że na tym straciły, to konflikt określa się jako destruktywny. W tym wypadku najczęściej dochodzi do wzajemnego krytykowania, defensywności (obie strony interesuje wyłącznie atak i obrona), dążenia do uzyskania przewagi nad drugą stroną, zamykania się w sobie, wycofania z interakcji, pogardy, poczucia wyższości wobec drugiej strony. Konflikt przebiegający w sposób destrukcyjny jest zjawiskiem niszczącym, wywołującym wrogość, nienawiść,

frustracje, lęki, zaburzone postawy społeczne. Przejawia się w różnych formach – walki otwartej (ironia, wyśmiewanie się, negatywne określenia) lub ukrytej (szykany, bojkot). Jeśli konflikt występuje w postaci konstruktywnej, staje się czynnikiem aktywizującym, integrującym, stwarza warunki do zdobywania umiejętności interpersonalnych, w tym dochodzenia do kompromisu. W tej sytuacji partnerzy uczą się wyrażać swoje opinie, poglądy, stanowiska, a także ich bronić (Kuc, Moczydłowska, 2009). Konflikty można też opisywać jako funkcjonalne (konstruktywne) i niefunkcjonalne (destruktywne). Wśród nich wyróżniamy: konflikty dotyczące zadania (odnoszące się do celów i treści pracy), konflikty dotyczące stosunków między ludźmi oraz konflikty dotyczące procesu (odnoszą się do sposobu wykonywania pracy). Badania wykazały, że konflikty dotyczące relacji międzyludzkich niemal zawsze są dysfunkcjonalne, ponieważ nasilają wzajemną wrogość, utrudniają porozumienie i w ten sposób przeszkadzają w wykonaniu zadań zawodowych. Konflikt dotyczący procesu jest pożyteczny, jeśli pozostaje na niskim poziomie, podobnie konflikt dotyczący zadań. Wtedy konflikt wywiera pozytywny wpływ, ponieważ zachęca do dyskusji nad nowymi rozwiązaniami, które umożliwiają poprawę sytuacji (Robbins, 2004).

Jednym ze sposobów radzenia sobie z konfliktem jest tworzenie warunków zapewniających wsparcie zamiast warunków do obrony. W sytuacji konfliktu najlepszym rozwiązaniem jest dialog – szczerą rozmowę, podczas której można poznać intencje i opinie drugiej strony (Wilmot, Hocker, 2011). Konflikty odbierane subiektywnie są sytuacjami trudnymi i przykrymi, ale oprócz odczuć negatywnych mogą przynosić określone korzyści. Konflikt może być zjawiskiem pozytywnym i oddziaływać na rozwiązywanie problemów w organizacji, jeśli prowadzi do ujawniania braków i niedociągnięć lub usuwania przeszkód; daje też szansę nauczenia się czegoś nowego i wprowadzenia korzystnych zmian w firmie (Ratajczak, 2007).

Relacje międzyludzkie utrudnia pogardliwe traktowanie innych ludzi. Chodzi tu o wywyższanie się nad nich poprzez traktowanie ich jak gorszych, poniżanie, frustrowanie, degradację. Codzienne rozmowy w rodzinie, grupie koleżeńskiej czy w środowisku pracy mogą służyć umiejętnej manipulacji poprzez złośliwe żarty, cynizm, obmowy i oszczerstwa. Wykorzystuje się również przy tym pełnione funkcje. Kierowanie zespołem ludzi, zarządzanie finansami, wydawanie poleceń czy upominanie mogą się wówczas łatwo przerodzić w poniżanie podwładnych. Osoby wynoszące się nad innych i upokarzające ich czują się ciągle napięte, niespokojne, zagrożone, nieufne. Brakuje im humoru i radosnego podejścia do życia. Podejrzewają wszystkich o złe zamiary i intencje, a w najprostszych, przypadkowych sytuacjach dopatrują się celowego upokorzenia. Łatwo posądzają innych o to, co sami robią, żyją w nieustannym

napięciu, czują się zagrożone. Budowanie dobrych relacji z kolegami z pracy jest trudne, ponieważ ludzie często obawiają się krytyki lub oceny, a czasem czują, że mają do czynienia z osobami nieprzyjaznymi. Czynnikiem, który może powodować trudności w relacjach, może być sposób, w jaki człowiek tworzy i utrzymuje relacje z innymi. W procesie dorastania i wychowania każdy się uczy, jak budować relacje z ludźmi. Pierwszymi ważnymi osobami dla dziecka są rodzice. To oni uczą, jak tworzyć relacje, jakie są zasady postępowania, co jest w porządku, a co nie. Powoduje to przyjęcie przez dziecko pewnych strategii, aby mogło sobie radzić w otaczającym świecie. Te strategie dotyczą również stosunku do innych.

Każdy człowiek ma własne strategie postępowania, które stosuje w różnych sytuacjach. Trudność pojawia się, gdy schematycznie korzysta z przyjętej strategii w różnych okolicznościach, co może powodować niewłaściwy sposób reagowania i postępowania, napięcia i nieporozumienia w relacjach z ludźmi.

Naprawienie relacji jest możliwe, należy jednak podkreślić, że nic tak w tym nie przeszkadza jak zaprzeczenie naszemu poczuciu prawdy. Jeśli ktoś się wypiera faktów, kłuczy, udaje, nie chce podjąć konkretnej decyzji, mija się z prawdą, to porozumienie wydaje się niemożliwe. Prawda powinna być więc podstawą każdego sposobu rozwiązywania konfliktu. Istotne jest nie tylko to, aby mówić prawdę, ale też by potrafić ją przyjąć. Pozory prowadzą do zafałszowania rzeczywistości i uniemożliwiają osiągnięcie kompromisu, prawdziwego przebaczenia i pojednania. Przy naprawianiu relacji ważna jest też wyrozumiałość wobec drugiego człowieka (nikt nie jest doskonały), powstrzymanie się przed zemstą. Wiąże się to z empatią wobec drugiego człowieka, zrozumieniem jego sytuacji, motywów i potrzeb (Hawk, 2011). Ludzie są skazani na to, by być w sieci wzajemnych powiązań i zależności, dlatego warto się zaangażować w konstruktywne rozwiązywanie konfliktów i naprawianie relacji. Jest to bowiem korzystne dla budowania wspólnoty, pojednania, uwolnienia od krzywd i urazów, ma wymiar zarówno interpersonalny, jak i intrapersonalny, daje nadzieję na lepszą przyszłość.

W szkole konflikty są najczęściej spowodowane trudnymi sytuacjami dotyczącymi wzajemnych kontaktów i relacji interpersonalnych. Trzy podstawowe kategorie konfliktów w szkole dotyczą relacji uczeń–nauczyciel, nauczyciel–nauczyciel (lub dyrektor) oraz nauczyciel–rodzic. Rozwiązywanie tych konfliktów odbywa się najczęściej dwiema metodami: przez podejmowanie decyzji oraz w ramach współpracy (Gasik, 2010). Pierwsza z metod dotyczy podejmowania decyzji przez jedną ze stron konfliktu, uprawnioną do jej podjęcia z racji pełnionej funkcji lub uregulowań prawnych, bądź też przekazania decyzji osobie trzeciej, niezwiązanej bezpośrednio z sytuacją konfliktową. W szkole ta metoda jest często stosowana w sytuacji nierówności

czy podporządkowania jednej ze stron, np. w relacjach nauczyciel–uczeń lub dyrektor–nauczyciel. Tylko jedna strona ma tu prawo do podjęcia ostatecznej decyzji i ta strona ponosi również większą odpowiedzialność za przyjęte rozstrzygnięcie (Janowski, 1998). Jeśli podobne sytuacje często się powtarzają, to frustracja, jaką w tym czasie przeżywa druga strona z powodu braku wpływu na decyzję, może eskalować konflikt.

Badania Weissbrot-Koziarskiej (1999) ukazują powody i skutki konfliktów między dyrektorem a nauczycielem. Do najważniejszych przyczyn tego rodzaju konfliktów należą: brak taktu i kultury dyrektorów szkół wobec nauczycieli; lekceważące traktowanie obowiązków zawodowych przez nauczycieli, takich jak punktualne rozpoczynanie lekcji, zaangażowanie w pracę, podejmowanie dodatkowych obowiązków; niesprawiedliwe traktowanie nauczycieli przez dyrektora, przejawiające się w nierównomiernym przydziale obowiązków, stronniczym przyznawaniu nagród, zakłamaniu, postawie apodyktycznej i zarozumiałstwie, skłonności do intryg i plotek. Badania te ukazały też skutki konfliktów między nauczycielem a dyrektorem – w sferze psychicznej (urazy, antypatie, poczucie krzywdy i zagrożenia, brak chęci do pracy) oraz w sferze społecznej (spadek autorytetu nauczyciela, urata zaufania, wrogość we wzajemnych relacjach, osłabienie dyscypliny pracy, ucieczka w samotność).

Przy zastosowaniu drugiej z metod – współpracy – respektowane są interesy wszystkich stron biorących udział w konflikcie. Strategia współpracy pomaga znaleźć rozwiązanie sytuacji problemowej (Zimny, 2004). Może być zastosowana w każdym konflikcie: z uczniami, współpracownikami i rodzicami. Rola nauczyciela polega tu na tworzeniu warunków do rozwiązywania sytuacji problemowej. W przypadku konfliktu z uczniem większą odpowiedzialność ponosi nauczyciel, z racji przygotowania zawodowego i pełnionej funkcji (Strycharska, 1998). Strategia ta wymaga od nauczyciela: akceptacji ucznia, aktywnego słuchania, umiejętności rozmawiania, otwartości na odmienne punkty widzenia, twórczego myślenia. Nauczyciel występuje w roli dobrego negocjatora, który akceptuje uczucia wychowanka oraz się do nich dostosowuje. Współpracując nad rozwiązaniem problemu, nie krytykuje, nie poucza, ale rozumie zachowanie ucznia i okazuje mu szacunek (Kałużski, 2002). Konflikty ze współpracownikami najlepiej rozwiązywać, rozmawiając ze sobą, przy czym ważna jest obustronna chęć dojścia do kompromisu. Pojawiające się konflikty z rodzicami uczniów mogą wynikać z przyczyn niezależnych od nauczyciela. Najlepszą metodą osiągnięcia porozumienia jest spokojna rozmowa i przedstawienie swojego stanowiska (Przygońska, 1997). Istotne jest jednak, aby rodzic uznał, że to nauczyciel jest profesjonalistą w sprawach nauczania i chce przede wszystkim dobra ucznia; z drugiej strony nauczyciel nie może być bezkrytyczny wobec siebie, dlatego powinien rozważyć również uwagi rodzica.

4. Charakterystyka uczniów na kolejnych etapach edukacyjnych

System oświaty w Polsce stanowi strukturę organizacyjną, która ma zapewnić każdemu obywatelowi realizację prawa do kształcenia, a dzieciom i młodzieży również do wychowania i opieki odpowiednio do osiągniętego rozwoju i możliwości psychofizycznych (Ustawa o systemie oświaty, art. 1). Struktura ta obejmuje przedszkola, szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze (art. 2). Badania empiryczne, których wyniki są zaprezentowane w rozdziale VII i VIII, przeprowadzono w latach 2014-2015, kiedy obowiązek edukacyjny był realizowany w typach szkół i placówek oświatowych, do których odnosi się przedstawiona niżej analiza.

Wychowanie przedszkolne dotyczy dzieci w wieku od 3. roku życia do rozpoczęcia obowiązku szkolnego. Dzieci 6-letnie są objęte obowiązkowym wychowaniem przedszkolnym (art. 31). Oddziały, do których uczęszczają dzieci 6-letnie, nazywane są zwyczajowo „zerówkami”. Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat, i trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia (art. 35).

Okres przedszkolny to szczególny czas w życiu dziecka, w którym następują ogromne zmiany w jego zachowaniach społecznych (Bee, 2004). Na tym etapie życia dziecko zdobywa wiele doświadczeń dotyczących relacji ze środowiskiem, które go otacza. Nawiązuje interakcje z rówieśnikami, uczy się reguł zachowania. Poprzez zabawę poznaje podstawowe rodzinne i zawodowe role społeczne, przyswaja wartości, tradycje, zwyczaje (Kielar-Turska, 2009). Jest to okres nabywania coraz większej samodzielności, pierwszych wystąpień na forum przedszkola, realizowania różnego rodzaju działań, np. rysowania, śpiewania, zajęć ruchowych. W tym wieku dzieci umieją już utrzymać porządek w zabawkach, pilnować swoich ubrań, pomagać w prostych pracach domowych. Zadania te kształtują podstawy świadomości własnych oczekiwań, upodobań, zainteresowań, umiejętności oraz zapewniają poznawanie nowych elementów, sytuacji, zajęć. Bardzo ważna jest obserwacja dziecka i spójne działania dorosłych, aby dziecko mogło poznawać siebie w warunkach zapewniających stabilizację emocjonalną. Nauczyciel może na zajęciach grupowych zachęcać dzieci do zadań wymagających samodzielności lub działania grupowego, ćwiczeń związanych z dokonywaniem świadomych wyborów. Dziecko w tym wieku może też próbować nowych zabaw lub czynności i rozwijać zainteresowania na dodatkowych zajęciach. Należy zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie umiejętności (umiem i potrafię sam) i wiedzy o sobie (lubie

– nie lubię) (Pisula, 2009). Warto zadbać o rozwój odpowiednich kompetencji u dziecka – odwagi w działaniu, uporu w pokonywaniu przeszkód, budowania poczucia własnej wartości i samoakceptacji – które mogą mieć duże znaczenie w przyszłych relacjach z otoczeniem i radzeniu sobie w codziennych sytuacjach. Nauczyciel, pełniąc funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące, ma zapewnić dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych. Podczas edukacji przedszkolnej kształtowane są kompetencje społeczne dziecka dotyczące porozumiewania się z innymi dziećmi i dorosłymi oraz zgodnego funkcjonowania w zabawie i w realizacji zadań. W tym wieku dzieci potrafią też wykonywać czynności samoobsługowe w zakresie nawyków higienicznych oraz utrzymywania ładu i porządku, poprawnie się wypowiadać, przewidywać skutki działań, znają też zagrożenia i ich unikają. Wychowanie przedszkolne realizowane jest poprzez sprawowanie opieki nad powierzonymi dziećmi oraz wspomaganie ich rozwoju fizycznego i poznawczego, dbałość o wychowanie przez sztukę: muzykę, taniec, teatr, plastykę, a także o wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne (*Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, Załącznik nr 1, Dz. U. 2017, poz. 356). Efektem edukacji przedszkolnej powinno być przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej.

Rozpoczęcie nauki w szkole jest znaczącą zmianą w życiu dziecka (Bee, 2004), związaną z nowym środowiskiem i innymi wymaganiami. W tym okresie dotychczasowa aktywność dziecka, zdominowana przez zabawę, przekształca się w stałe zadania, obowiązki i normy. Dziecko przyjmuje rolę społeczną ucznia i ulega nowym wpływom społecznym, poza bezpośrednim wpływem rodziców. Nawiązuje przyjazne kontakty z innymi, dostosowuje się do wymagań, kontroluje swoje czynności. W tym okresie nabywa trwałych nawyków związanych z pracą i obowiązkowością w zespołowym i indywidualnym rozwiązywaniu zadań (Stefańska-Klar, 2009). Kształcenie w szkole podstawowej w klasach I–VI obejmuje dwa etapy. Edukacja wczesnoszkolna w klasach I–III ma stopniowo i możliwie łagodnie przeprowadzić dziecko z etapu kształcenia zintegrowanego do nauczania przedmiotowego w klasach IV–VI. Kształcenie na poziomie szkoły podstawowej tworzy fundament dalszej nauki.

Bardzo ważnym zadaniem rozwojowym we wczesnym wieku szkolnym jest opanowywanie przez dzieci podstawowych umiejętności szkolnych – czytania, pisania, liczenia i mówienia. Poziom tych umiejętności rzutuje nie tylko na osiągnięcie sukcesów i porażek na kolejnych etapach nauki, ale również na radzenie sobie z warunkami życia społecznego i zawodowego. W tym wieku następują też istotne zmiany rozwojowe w sferze emocjonalnej i społecznej, które mają znaczenie dla akceptacji zasad zachowania się, wiary we własne

możliwości, przeżywania sukcesów i porażek, rozwoju wrażliwości (Misiuk, 2011). Kolejny okres nauki, w klasach IV–VI szkoły podstawowej, nazywany jest drugim etapem młodszego wieku szkolnego lub okresem preadolescencji, poprzedzającym właściwe dojrzewanie (Mirski, 2011). W tym okresie następuje rozwój w sferach: fizycznej, płciowej, społecznej, intelektualnej, moralnej i osobowościowej. Podstawą dalszego poznawania świata jest pełne opanowanie umiejętności czytania, pisania i liczenia oraz podstawowych pojęć z zakresu nauki i wiedzy o świecie. Bardzo ważne jest też kształtowanie moralności i sumienia oraz systemu wartości, a także rozwój kontaktów społecznych. Stanowi to fundament, który decyduje o dalszym rozwoju edukacyjnym i zawodowym. Przygotowanie ucznia do świadomego wyboru dalszej edukacji powinno obejmować działania prowadzące do lepszego rozumienia samego siebie w odniesieniu do przyszłego kształcenia i perspektyw zawodowych.

Okres szkoły podstawowej to czas, w którym dziecko powinno mieć możliwość poznania własnych zainteresowań poprzez różnorodność doświadczeń, np. uczestnictwo w zajęciach plastycznych lub teatralnych. Szkoła, we współpracy z rodzicami, powinna umożliwić dziecku kształtowanie zainteresowań i pasji przez oferowanie różnego rodzaju zajęć, co prowadzi do poznawania nowych dziedzin, własnych poszukiwań, a w rezultacie dokonywania przemyślanych wyborów. Głównym zadaniem rodziców, nauczycieli i wychowawców w tym okresie nauki jest pomoc dzieciom w rozpoznaniu własnego potencjału intelektualnego, osobowościowego i zawodowego, tak by dzięki własnym zasobom mogły trafnie wybrać odpowiedni dla siebie profil kształcenia w szkole ponadpodstawowej. Ważne jest też, aby zwracać uwagę na osiągnięcia i dokonania dziecka, co buduje jego poczucie własnej wartości.

Uczeń szkoły podstawowej powinien dysponować elementarnym zasobem wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki dotyczących zagadnień i zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów. Celem kształcenia w szkole podstawowej jest też zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanej wiedzy podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów oraz kształtowanie postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Czynności nauczycieli w szkole podstawowej obejmują też formowanie postaw uczniów sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu: uczciwości, wiarygodności, odpowiedzialności, wytrwałości, szacunku dla innych, ciekawości poznawczej, uczestnictwa w kulturze, przedsiębiorczości i kultury osobistej (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, Załącznik nr 2, Dz. U. 2017, poz. 356). Kompetencje te sprawiają, że uczeń jest gotowy do podjęcia nauki w szkole gimnazjalnej, stanowią też podstawę przyszłego funkcjonowania w życiu społecznym i zawodowym.

Okres adolescencji to szczególny etap, na którym człowiek rozwija się fizycznie, intelektualnie, emocjonalnie, społecznie i duchowo, przeobrażając się z dziecka w osobę dorosłą. W tym czasie człowiek nie tylko rośnie, lecz także rozwija się jego osobowość, jako czynnik kształtujący przyszłe życie. Okres ten trwa od około 10. do około 20. roku życia (Obuchowska, 2009), w polskim systemie edukacji obejmuje więc ostatnie lata szkoły podstawowej, ponadpodstawowej i początek studiów. Na tym etapie życia następują szczególne zmiany psychospołeczne, m.in. w zakresie budowania własnej wartości oraz formowania się tożsamości osobistej i społecznej, rozwijają się relacje interpersonalne (Bee, 2004). Młodzi ludzie zdobywają nowe doświadczenia, wiedzę i umiejętności pozwalające na rozwijanie poczucia własnej kompetencji. Następuje rozwój samopoznania, który staje się podstawą do rozważań na temat przyszłości i refleksji nad własnym potencjałem. Uczniowie zaczynają kojarzyć wykonywanie zawodu z posiadaniem konkretnych umiejętności oraz konfrontują wymagania zawodowe z wiedzą o sobie i swoich możliwościach. Następuje zwiększenie samoświadomości dotyczącej tego, co młody człowiek umie i co chciałby umieć. W tym okresie nastolatek dostrzega możliwości osiągnięcia celów, otrzymywania wzmocnień i przejawiania nowych zachowań i postaw. Umożliwia mu to podejmowanie nowych zadań i ról społecznych właściwych człowiekowi dorosłemu.

Prawidłowy przebieg okresu dojrzewania prowadzi do uświadomienia sobie celów i ważnych wartości, kształtowania aspiracji oraz przekonania o możliwości poradzenia sobie z problemami i konfliktami. W tym okresie młody człowiek dokonuje pierwszych poważnych wyborów związanych z podjęciem nauki na kolejnym etapie edukacyjnym. Bardzo ważne jest, aby okres dojrzewania nie był biernym oczekiwaniem na dorosłość i dojrzałość. W tej fazie życia młodzi ludzie są bardzo aktywni, eksperymentują z niekonwencjonalnymi zachowaniami, poszukują swojego miejsca, nabywają kolejnych doświadczeń, podlegają nowym regułom i obowiązkom, wykonują zadania, z którymi nie mieli do czynienia w okresie dzieciństwa. Ze względu na szczególną wrażliwość młodzieży warto zwrócić uwagę na formowanie postaw poprzez różnego rodzaju oddziaływania i bodźce pochodzące z otoczenia młodego człowieka. W tym okresie bardzo ważne jest inspirowanie i motywowanie młodych ludzi do poznania własnych uzdolnień i możliwości, ponieważ pozostawienie ich samym sobie może powodować bierność i przeniesienie odpowiedzialności za wybory i realizację własnej kariery na inne osoby, może też prowadzić do odsuwania w czasie decyzji dotyczących własnej przyszłości (Pisula, 2009). Wielu młodych ludzi rozpoczyna w tym czasie działalność w organizacjach i innych grupach opartych na zainteresowaniach lub systemie wartości, np. w harcerstwie, organizacjach religijnych, klubach sportowych. Działania te

umożliwiają podejmowanie pierwszych samodzielnych decyzji, realizację obowiązków, odnalezienie się w różnych formach aktywności.

Ukończenie szkoły podstawowej oznacza konieczność podjęcia kolejnych ważnych decyzji edukacyjnych. Młody człowiek wybiera naukę w liceum ogólnokształcącym lub w szkołach zawodowych. Już w tym czasie planuje swoją przyszłość i podejmuje pierwsze wybory zawodowe. Wybierając technikum lub szkołę zawodową, nastolatek zdobywa zawód i może podjąć pracę w tym zawodzie od razu po ukończeniu szkoły. Nabywa też pierwszych umiejętności zawodowych związanych z realizacją szkolnych praktyk zawodowych. W tym okresie młodzi ludzie zdobywają nowe doświadczenia w czasie nauki szkolnej i w czasie wolnym. Podejmują różne role społeczne oraz pierwsze prace zarobkowe. Działają w organizacjach, stowarzyszeniach, ruchach religijnych, wolontariacie, realizują zobowiązania, uczą się odpowiedzialności za siebie i innych, podejmują samodzielne decyzje i wybory, rozwijają umiejętności, które potem mogą być przydatne w pracy zawodowej. Tego rodzaju aktywność umożliwia im doświadczenie pierwszych obowiązków, samodzielnych decyzji, odnalezienie się w formach aktywności indywidualnej i grupowej. Wielu młodych ludzi zdobywa w tym czasie kompetencje i nowe umiejętności poza formalnym trybem kształcenia, kończy kursy, szkolenia, zdobywa certyfikaty, uczy się dodatkowo języka obcego. Jest to czas kształtowania własnej samodzielności oraz nauki podejmowania świadomych wyborów i ponoszenia konsekwencji swoich działań, zdobycia umiejętności planowania czasu i budżetu oraz organizacji własnego życia.

W okresie adolescencji młodzi ludzie zdobywają wiedzę i umiejętności oraz kształtują system wartości dotyczących działań i wyborów zawodowych. Uświadamiają sobie, że rozwój kariery nie zależy wyłącznie od sytuacji na rynku pracy, ale przede wszystkim od własnej aktywności. Znajomość specyfiki i właściwości wieku dorastania pozwala na zaplanowanie odpowiednich działań wychowawczych, które powinny uwzględniać i wykorzystywać wszelkie możliwości rozwojowe młodego człowieka. W tym zakresie należy zwrócić szczególną uwagę na budowanie poczucia własnej wartości nastolatka, kształtowanego przede wszystkim w rodzinie i w relacjach z ważnymi osobami z najbliższego otoczenia. To oni oceniają młodego człowieka i pod wpływem ich ocen wytwarza się u nastolatka przeświadczenie o swej ważności. Sposób, w jaki jest traktowany, jest dla niego informacją, jakie inni mają o nim wyobrażenie. Kiedy młody człowiek otrzymuje informacje pozytywne, wtedy doznaje poczucia zadowolenia i nabywa większej pewności siebie. Należy zawsze dostrzegać zalety nastolatka, jego dobre zachowania, uświadamiać mu, że potrafi coś zrobić dobrze, że coś mu się udaje. Buduje to poczucie własnej wartości i wiarę w swoje możliwości, zdolności i umiejętności.

Nauczyciel może pozostawać z uczniem w relacji osobowej bądź rzeczowej (Łobocki, 1997). Relacja osobowa powstaje w warunkach wzajemnego oddziaływania, a wyrazem tworzącej się więzi jest wzajemna akceptacja, poszanowanie i rozumienie się, skłonność do bezinteresownego wzajemnego wspomagania oraz łatwość nawiązywania relacji nacechowanych życzliwością. Relacja rzeczowa wiąże się z wykonywaniem zadań zawodowych nauczyciela, organizowaniem procesu nauczania i wychowania. Nie jest nastawiona na głębsze więzi, ale nie oznacza to, że oba typy relacji pozostają ze sobą w sprzeczności – raczej się uzupełniają i wzbogacają wzajemnie. Nawiązywanie jednak wyłącznie relacji przedmiotowej, przy braku osobowej, nie sprzyja optymalnemu rozwojowi ucznia i tworzeniu przyjaznej atmosfery.

Nastolatek dąży do poznania własnych zainteresowań, uzdolnień, talentów w celu odkrycia prawdziwego powołania i odnalezienia swojego miejsca w życiu. Jest to proces poznawczy, podczas którego kształtują się wyobrażenia dotyczące przyszłości. Wymaga on znajomości własnych zasobów, umiejętności, kompetencji, zamiłowań i wartości, rozumienia znaczenia podejmowania decyzji i działań. Okres adolescencji jest etapem, który prowadzi do efektywnego analizowania różnych możliwości w odniesieniu do własnego potencjału. Każdy młody człowiek poszukuje planu życiowego, staje przed problemem wyboru własnej drogi życiowej, celów, ambicji i sposobów ich realizacji. Ważną rolę w tym procesie odgrywają ludzie, którzy w tym czasie otaczają młodego człowieka: rodzice, nauczyciele, pedagodzy, rówieśnicy. Nastolatek występuje w wielu rolach (dziecka, ucznia itd.), które są wzajemnie powiązane (Rożnowski, 2009) i przygotowują go do funkcjonowania w przyszłości. Kiedy dorośli są świadomi relacji pomiędzy etapami rozwoju a kształtowaniem kompetencji niezbędnych do radzenia sobie w niewiadomej przyszłości, mogą lepiej rozumieć potrzeby i zachowania nastolatka oraz stać się nieocenionymi pomocnikami w procesie wspierania jego rozwoju.

Każdy etap edukacji stanowi wyzwanie dla ucznia. Podejmując nowe zadania i radząc sobie z nimi, uczeń nabywa wiedzy i umiejętności w postaci kolejnych kompetencji. W efekcie poradzenia sobie z różnymi wyzwaniami jego potencjał staje się coraz bogatszy. Równocześnie formuje się tożsamość indywidualna ucznia, która wyraża się w postrzeganiu siebie jako kogoś niepowtarzalnego oraz w identyfikowaniu się z celami i standardami osobistymi, a także tożsamość społeczna, przejawiająca się w identyfikowaniu się z innymi członkami danej społeczności (np. klasy szkolnej) i odczuwaniu więzi z nimi (Brzezińska, 2000). Przebieg kolejnych etapów edukacyjnych i realizacja zadań rozwojowych zależą więc z jednej strony od zasobów ucznia, czyli kompetencji, z jakimi rozpoczyna on kolejną fazę życia, a z drugiej od tego, jakie wymagania stawia przed nim otoczenie społeczne i jakiego wsparcia mu udziela.

5. Środowisko zawodowe nauczycieli

Nauczyciele tworzą specyficzną grupę zawodową, z którą mogą się utożsamiać. Sprzyjają temu uregulowania prawne, np. związane z Kartą Nauczyciela, oraz specyficzne cechy tej pracy. Każdy nauczyciel podczas wykonywania zadań i obowiązków zawodowych poznaje: funkcjonowanie szkoły i placówki, w której jest zatrudniony; swoje prawa i obowiązki; możliwości rozwoju zawodowego i ścieżkę kariery; zasady dokumentowania zajęć; sposoby prowadzenia lekcji i reagowania w różnych szkolnych sytuacjach. Sprawia to, że między nauczycielami tworzy się pewnego rodzaju poczucie wspólnoty i lojalności zawodowej. Nauczyciele identyfikują się ze swoim zawodem poprzez oczekiwania społeczne wobec tej profesji, odnoszenie się nauczycieli do siebie nawzajem oraz wygłaszane opinie o sobie, a także poprzez czynniki integrujące tę grupę zawodową. Wśród nich najbardziej znaczące, według nauczycieli, są: doznania traumatyczne (brak pieniędzy, negatywne opinie, brak dowartościowania, podobny los), wymagania pracy (ciągłe doskonalenie zawodowe, wysoka odpowiedzialność, duże oczekiwania), zamiłowanie do pracy z dziećmi, wspólne cele, poczucie misji pełnionej w społeczeństwie (praca dla innych, poświęcenie), rekreacja (wspólne rozmowy i spotkania) oraz solidarność zawodowa (Kwiatkowska, 2005). Nauczyciele tworzą zespół ludzi, „którzy poprzez wspólną pracę w określonej szkole posiadają podobne doświadczenia i wypracowują zbliżone wzory orientacji, charakterystyczne dla konkretnej szkoły” (Krzychała, Zamorska, 2010, s. 27), przy czym schematy orientacji są przekazywane przez wytyczne, regulaminy lub zwyczaje panujące w danej szkole, wypracowywane także przez samych nauczycieli.

Szkoła jest bez wątpienia szczególnym miejscem pracy, w którym relacje międzyludzkie wysuwają się na plan pierwszy. Jednym z istotnych elementów tych relacji jest wzajemne zaufanie osób, które pozostają ze sobą w bezpośrednim i codziennym kontakcie (Radziwiłł, 1991). Wykonywanie zawodu nauczyciela opiera się na zaufaniu uczniów, którzy wierzą, że nauczyciele będą wspierać ich rozwój i pomagać w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, oraz rodziców, którzy powierzają im swoje dzieci. Nauczyciel musi być osobą, na której można polegać, która nie może zawieść. Bardzo ważne jest też wzajemne zaufanie w gronie nauczycielskim, ponieważ dzięki niemu nauczyciele mogą nawiązywać oraz utrzymywać przyjaźnie i zawodowe znajomości, wspierać się w dobrych i złych chwilach, radzić się i uczyć od siebie, współpracować ze sobą, wywiązywać się z obietnic i spełniać pokładane w nich oczekiwania. Zaufanie stanowi podstawę dobrych relacji między nauczycielami i przyjaznej atmosfery, ponieważ daje poczucie wzajemnego zrozumienia, wsparcia

i bezpieczeństwa oraz przekonanie, że w trudnych sytuacjach nauczyciel może liczyć na pomoc współpracowników. W rezultacie jest to korzystne dla całej szkolnej społeczności, ponieważ sprzyja wspólnym działaniom i rozwiązywaniu problemów. Wzajemne zaufanie i lojalność sprawiają, że nauczyciele są w stanie osiągnąć więcej, co daje powody do stwierdzenia, że tworzą one warunek konieczny (lecz niewystarczający) odczuwania zadowolenia z pracy oraz zaangażowania w życie szkoły.

Jednym z ważnych aspektów pracy nauczyciela jest ocenianie. Nauczyciel nie tylko ocenia uczniów, ale również sam jest oceniany i kontrolowany. Pewnym narzędziem mierzącym efekty pracy nauczycieli są wyniki egzaminów zewnętrznych narzuconych przez reformy systemu oświaty. Sprawia to, że przebieg kształcenia jest często ukierunkowany nie na optymalny rozwój każdego ucznia, ale głównie na osiągnięcie jak najlepszych rezultatów na egzaminach poprzez ćwiczenia w rozwiązywaniu testów (Kwieciński, 2012). Jest to bardzo jednostronny miernik pracy szkoły i nauczyciela, ponieważ cechuje się subiektywizmem osoby konstruującej test i obejmuje jedynie sprawdzanie pewnego zasobu informacji (Szempruch, 2012), pomijające szerszą perspektywę. Charakterystyczne jest, że obecnie w szkole kładzie się nacisk przede wszystkim na realizację funkcji dydaktycznej, nie rozwijając funkcji opiekuńczej i wychowawczej (Dróżka, 2010a), dlatego sfera ta zależy głównie od wrażliwości i zaangażowania samych nauczycieli.

System zewnętrznego oceniania z jednej strony daje możliwość porównania efektów kształcenia w skali ogólnopolskiej, z drugiej jednak może być odbierany przez niektórych nauczycieli jako demonstracja nieufności rządu i społeczeństwa do jakości prowadzonego przez nich kształcenia. Wyniki egzaminów zewnętrznych mogą być też narzędziem kontroli realizacji zadań nałożonych na szkołę, mierzącym efekty pracy nauczycieli. W ten sposób egzaminy zewnętrzne są czynnikiem, który w dużym stopniu generuje stres nauczycieli, a także narzuca pewne normy i sposób kształcenia, co ogranicza spontaniczność działań pedagogicznych i przyporządkowuje je standardom wymagań egzaminacyjnych. Model kształcenia oparty na minimalnych wymaganiach i ciągłym ćwiczeniu schematycznych, typowych zadań i problemów oraz standardowych rozwiązań, najczęściej pod kątem przyszłych egzaminów zewnętrznych, ma niekorzystny wpływ na rozbudzanie uczniowskiej ciekawości poznawczej, zdolności i pasji. W efekcie nauczanie sprowadza się do realizacji treści programowych w taki sposób, aby osiągnąć jak najlepsze wyniki na tych egzaminach – przyjmuje się też, że jest to absolutnie normalna sytuacja. W efekcie szkoła staje się ostoją bierności i rutyny, nie rozwija zainteresowań uczniów, ale raczej skutecznie je tłumi. Uświadomienie sobie tego problemu i odważne zmierzenie się z nim stanowi ogromne wyzwanie dla wszystkich,

którym leży na sercu dobro i przyszłość uczniów; w szczególności powinni wziąć to pod uwagę urzędnicy odpowiedzialni za stan oświaty. Nie można dobrze nauczać, nie stawiając wymagań i nie preferując dobrych i kreatywnych nauczycieli, którzy potrafią pokazać piękno poznawania świata, poszukiwania dróg rozwiązywania problemu z możliwością popełniania błędów i naprawiania ich, a także kształtować samodzielne myślenie. Bez pokonywania trudności młody człowiek nigdy nie nauczy się pracy nad sobą, pokonywania własnych słabości, nie będzie w stanie wyznaczać sobie ambitnych celów i dążyć do ich osiągnięcia. Osoby wymagające są wiarygodne jedynie wtedy, gdy same sobie stawiają wymagania, a interesujące sytuacje dydaktyczne mogą tworzyć jedynie nauczyciele będący pasjonatami nauczanych dziedzin, dlatego należy podjąć odważne i skuteczne działania premiujące takich nauczycieli.

Praca nauczyciela podlega ocenie, która może być dokonana na wniosek dyrektora, nauczyciela, organu prowadzącego lub nadzorującego szkołę, rady szkoły lub rady rodziców (Karta Nauczyciela, art. 6a). Kryterium oceny stanowi stopień realizacji oraz zaangażowanie w wykonywanie zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, aktywność nauczyciela w rozwoju zawodowym i wspieraniu potrzeb uczniów, przestrzeganie dyscypliny i porządku pracy (rozp. MEN, Dz. U. 2016, poz. 2035). Ocena pracy nauczyciela uprawnia do wnioskowania, jak dalece można zaufać jego pracy i jaki jest stopień jego profesjonalizmu. Według uregulowań prawnych nauczyciel może otrzymać ocenę wyróżniającą, dobrą lub negatywną (Karta Nauczyciela, art. 6a), ale interpretacja oceny dokonywana jest najczęściej uznaniowo i sprowadza się to do wartościowania w skali np. wysoki, przeciętny, niski. Ocena pracy jest zagadnieniem złożonym i może być czynnikiem mobilizującym, jeśli dokonana jest przez fachowców i prezentuje wyczerpującą analizę sposobu wykonywania zadań zawodowych, z uwzględnieniem zalet i osiągnięć nauczyciela oraz elementów, które można poprawić. Poprzez rozmowę dotyczącą oceny własnej pracy, szczególnie z osobą o wysokich kompetencjach pedagogicznych, diagnostycznych, etycznych i komunikacyjnych, nauczyciel poznaje swoje możliwości, buduje motywację oraz podejmuje wysiłek poprawy i modyfikacji sposobu kształcenia, dlatego ocena jego pracy jest ważnym elementem umacniania więzi z zawodem i rozwoju profesjonalizmu.

Cechą charakterystyczną środowiska zawodowego nauczycieli jest to, że nieustannie uczą się oni od siebie poprzez rozmowy i dyskusje, obserwację lekcji koleżeńskich i pokazowych, uczestnictwo w warsztatach, pracę grupową, np. przy różnych przedsięwzięciach i projektach. Stanowi to istotny element wsparcia zawodowego i osobistego ze strony koleżanek i kolegów, często też jest czynnikiem inspirującym pomysły i nowe rozwiązania, które poprawiają jakość podejmowanych zadań i atmosferę w szkole. Każdy nauczyciel, ze

swoim specyficznym stylem kształcenia i wypróbowanymi metodami, jest częścią ciekawego i bogatego środowiska szkolnego, w którym można się wiele nauczyć i doświadczyć dzięki różnym możliwościom i zasobom. Nauczyciele tworzą społeczność uczącą się, w której następuje nieustanna wymiana poglądów. Poprzez analizowanie i przemyślenia dotyczące swojej pracy stanowią też środowisko refleksyjne oraz efektywne, ponieważ otrzymują informacje na temat rezultatów swoich starań. W ten sposób środowisko pracy nauczycieli staje się środowiskiem ich nauki (Kwieciński, 1998), ponieważ można w nim wyróżnić cechy, które sprzyjają uczeniu się, np. wymagania kwalifikacyjne, monitorowanie pracy i ocenę nauczyciela, konieczność poradzenia sobie z różnorodnością wykonywanych zadań, uczestnictwo w szkoleniach i konferencjach, podejmowanie działań dotyczących własnego rozwoju i poprawy sposobu pracy, współpracę i dzielenie się doświadczeniem między nauczycielami (Lakerveld, 2012).

Praca nauczyciela to funkcjonowanie w interakcjach z uczniami, rodzicami, współpracownikami, a także umiejętność balansowania między własnymi potrzebami a interesami innych. Dla profesjonalnego nauczyciela nieulegającego rutynie wszelkie relacje i sytuacje szkolne są źródłem nieustannej refleksji w działaniu i nad działaniem (Schön, 1983), co oznacza stałą gotowość do natychmiastowej reakcji, szybką analizę sytuacji, podejmowanie decyzji i działań. Praca nauczyciela ma charakter poznawczy, co oznacza, że prowadzi do odkrywania nowych aspektów rzeczywistości i nowych prawd o niej, jest nieustannie podsycana „nowymi impulsami poznania i decyzji” (Gałkowski, 2012, s. 245). Nauczyciele, jako profesjonalni praktycy, rzadko spotykają się w swojej pracy z nieskomplikowanymi, przewidywalnymi problemami i okolicznościami (Rylke, 2007), co wyklucza stosowanie schematów w myśleniu i działaniu. W związku z tym towarzyszy im stan napięcia i mobilizacji, a także konieczność ciągłego modyfikowania swoich zachowań i umiejętności. Stanowi to szczególne obciążenie zawodowe, co może prowadzić do zmęczenia psychicznego, wyczerpania sił, życia w ciągłym napięciu, a w rezultacie do minimalizowania wysiłku i pozorowania pracy (Parzęcki, 1998). Dla wielu nauczycieli świadomość ogromnych wymagań i oczekiwań ze strony społeczeństwa, przy utrudnionym sposobie ich realizacji, może być źródłem poważnych obciążeń, przyczyniając się w ten sposób do utraty poczucia sensu własnej pracy. Negatywne opinie na temat ich skuteczności i kompetencji sprawiają, iż rośnie przekonanie, że ich praca nie ma znaczenia i nie są w stanie pomóc innemu człowiekowi (Pyżalski, Plichta, 2007), a także obniża się ich poczucie własnej wartości. Ze względu na charakter pracy nauczycieli bardzo ważne jest, aby wspierali się oni wzajemnie, dzielili pomysłami, prowadzili dyskusje i rozmowy, omawiali sytuacje zawodowe, dbali o dobre wzajemne

relacje, ponieważ w ten sposób kształtują swój wizerunek publiczny (Day, 2004) oraz troszczą się o solidarność i lojalność zawodową. Każdy nauczyciel jest współodpowiedzialny za to, co dzieje się w pracy, i za własną satysfakcję zawodową (Rongińska, Gaida, 2001), dlatego – mimo narzuconych warunków i uregulowań szkolnych – powinien dbać nie tylko o rozwój profesjonalizmu, ale również o dobrą atmosferę w środowisku.

W grupie nauczycieli mogą też występować negatywne zjawiska, prowadzące do pogorszenia się wzajemnych relacji. Jedną z przyczyn może być niepewna sytuacja dotycząca zatrudnienia z powodu zmniejszenia liczby uczniów i klas albo wprowadzanie kolejnych reform. Lęk o miejsce pracy prowadzi do niszczenia więzi i współpracy, niezdrowej rywalizacji, postaw antyspołecznych i braku życzliwości. Takim zachowaniom może też sprzyjać obecny system awansu zawodowego, który premiuje uległość (Śliwerski, 2010) i dostosowanie się do krytykowanych „po cichu” wymagań. System ten wymaga od nauczycieli dokumentowania osiągnięć, które mają stanowić dowód zaangażowania nauczyciela, ale zdarza się, że wiele projektów i przedsięwzięć podejmuje się tylko po to, aby spełnić formalne kryteria awansu (Kędzierska, 2008), w celu otrzymania wyższej pensji, przez co nie zawsze jest to doświadczenie służące rzeczywistemu rozwojowi (Dróżka, 2008). Nauczyciele szybko się adaptują i przejawiają zachowania konformistyczne (Knasiecka-Falbińska, 2013), przez co w pewnym stopniu identyfikują się z zadaniami, które są im najczęściej narzucane przez czynniki zewnętrzne i ustanawiane bez ich udziału. Postrzegają siebie jako osoby, którym zaleca się realizowanie programu nauczania, wobec tego ograniczają się do pełnienia funkcji wykonawców, zakładając, że miarą wartości ich pracy jest sprawność, z jaką wykonują powierzone zadania. Im sprawniej robią to, czego od nich oczekują, tym lepszymi (w swojej opinii) są nauczycielami (Rusiecki, 1999). Sytuację taką pogłębia nadmierny udział władz oświatowych, samorządowych i innych czynników w narzucaniu zadań szkole i nauczycielom (Śliwerski, 2013). Nieśmiałość nauczycieli i dyrektorów szkół w kontaktach z osobami sprawującymi władzę prowadzi do swoistego serwilizmu, tym bardziej że władze rozdzielają środki finansowe, których w szkole ciągle brakuje. Sytuacja, w której nauczyciel znajduje się pod ogromną presją różnorodnych wymagań i jednocześnie obawia się o pracę, prowadzi do braku krytycznego podejścia do narzucanych zadań i reform, blokując przedsiębiorczość, odwagę, pomysłowość oraz niezależność w myśleniu i działaniu. Z tego powodu nauczyciele często są postrzegani jako wyjątkowo uległa i oportunistyczna grupa zawodowa.

6. Rodzic jako partner nauczyciela

Rodzice są najważniejszymi sprzymierzeńcami nauczycieli w procesie kształcenia i wychowania uczniów. Rodzina odgrywa ogromną rolę w życiu człowieka, jest głównym i naturalnym środowiskiem wychowawczym, w którym człowiek uczy się miłości, szacunku, solidarności, kształtuje postawy, poglądy i przekonania. Wiele współczesnych rodzin funkcjonuje w trudnych warunkach, zmagając się z niewystarczającymi środkami materialnymi, niepewnością zatrudnienia lub jego brakiem czy też rozłąką spowodowaną wyjazdem za granicę. Sytuacja i problemy rodziny mogą również dotyczyć sfery życia związanej z hierarchią wartości, z rozluźnieniem norm etycznych i moralnych oraz więzi emocjonalnych między jej członkami. Trudne okoliczności sprawiają, że w ludziach narasta poczucie bezradności i krzywdy, często niska samoocena, pojawiają się konflikty, co ma wpływ na ogólne funkcjonowanie rodziny, w tym dziecka uczęszczającego do szkoły. Sytuacja rodzinna stanowi kontekst, który nauczyciel musi wziąć pod uwagę, rozpoznając możliwości i sposób myślenia ucznia, co pozwoli na podjęcie właściwych działań dydaktycznych (Klus-Stańska, 2010). Realizowanie optymalnych dla dziecka sposobów postępowania wspierających jego rozwój wymaga zawsze współpracy z rodzicami i ich akceptacji. Z tego powodu każdy nauczyciel powinien umieć nawiązywać, utrzymywać i kształtować relacje z rodzicami ucznia. Rodzina, szkoła, wpływy środowiska lokalnego (Theiss, 2006) stanowią źródła oddziaływań pedagogicznych, które mają na celu zaspokojenie podstawowych potrzeb indywidualnych i społecznych dziecka w zakresie nauczania i wychowania, w atmosferze życzliwości, akceptacji i solidarności.

Rodzice zapewniają dziecku utrzymanie i opiekę, ale przede wszystkim tworzą niezastąpione środowisko wychowawcze, w którym kształtuje się jego charakter i sposób postępowania. Więzy rodzinne opierają się na wzajemnej pomocy i opiece, poczuciu przynależności, zjednoczenia i łączności, wspólnych tradycji i zwyczajów. Rodzina przygotowuje dziecko do samodzielnego życia, zaspokaja potrzeby miłości i bezpieczeństwa, co jest niezbędne do prawidłowego rozwoju i sprawia, że dziecko nie czuje się samotne i towarzyszy mu świadomość, iż otrzyma pomoc, kiedy będzie jej potrzebował. Nauczyciele są osobami znaczącymi w życiu ucznia, odgrywają rolę pomocową i wspierającą, ale podrzędną wobec działań wychowawczych rodziców. Nauczyciel jest doradcą w zakresie rozumienia i respektowania potrzeb dziecka, budowania poczucia własnej wartości, wspomagania jego integralnego rozwoju i wykorzystywania potencjału. Powinien tak zorganizować proces nauczania i uczenia

się, aby w porozumieniu z rodzicami dostosować podejmowane działania do potrzeb i możliwości dziecka.

Nauczyciel jest autonomiczny w decydowaniu o sposobie kształcenia, ale w planowaniu i realizowaniu nauczania i wychowania zawsze powinien uwzględniać współpracę z rodzicami (Jankowska, 2012). Nauczyciele mają szansę uzupełniać oddziaływania wychowawcze domu rodzinnego, aby w optymalny sposób wspierać i pobudzać rozwój dziecka. Bez współpracy z rodzicami trudno realizować założone cele nauczania i wychowania, dlatego istnieje konieczność ustalania przez nauczycieli i rodziców wspólnych, uzgodnionych metod postępowania z dzieckiem, a także włączania rodziców w proces osiągania tych celów. Stroną, która inicjuje i rozwija te kontakty, z racji swoich kompetencji i roli zawodowej, powinien być nauczyciel (Konieczna, 2009). Współpraca z rodzicami umożliwia prawidłowe wypełnianie misji szkoły, dlatego zawsze jest uwzględniana w organizowaniu szkolnej edukacji. Aby udoskonalić współuczestnictwo rodziców w procesie edukacji ich dzieci, należy wziąć pod uwagę: informowanie rodziców o ich organizacyjno-prawnych możliwościach wpływu na ogół warunków szkolnej edukacji dziecka; udostępnianie wszystkich dziedzin życia szkoły zorganizowanemu wpływowi rodziców; okazywanie przyzwolenia na wpływ rodziców w zakresie wszystkich zagadnień związanych z organizacją funkcjonowania szkoły w kontaktach z dyrektorem oraz w zakresie edukacji dziecka bezpośrednio z nauczycielem; dostrzeganie w rodzicach naturalnych sprzymierzeńców w pracy podejmowanej z uczniami; podtrzymywanie gotowości rodziców do współpracy; umożliwianie współdecydowania rodziców o sprawach dotyczących edukacji dziecka; rozwijanie form i treści współpracy między uczniami, rodzicami i nauczycielami na płaszczyźnie procesu edukacyjnego; zachowywanie tendencji do dzielenia odpowiedzialności za współpracę między rodziców, nauczycieli i dyrektorów (Mendel, 2001).

Rodzice spotykają się z nauczycielami podczas zebrań klasowych i spotkań indywidualnych, a także przy okazji uroczystości szkolnych. Nauczyciel powinien traktować rodzica jak partnera w procesie wychowania i nauczania, często jednak się zdarza, że współpraca i dialog z rodzicami są zbyt okrojone i ograniczają się do przekazywania informacji o ocenach ucznia albo o składkach szkolnych. Rzadko się zdarza, aby np. rodzice wspólnie z nauczycielami diagnozowali postępy dziecka i współdecydowali o planach nauczyciela wobec niego. Wydaje się, że powinno być więcej konstruktywnych rozmów na temat wspierania rozwoju dziecka i angażowania rodziców do uczestnictwa w różnych działaniach szkoły. Nauczyciel powinien dbać o dobre relacje z rodzicami, okazywać empatię i zrozumienie, tworzyć atmosferę wzajemnego zaufania i życzliwości, próbować przełamać bariery i schematy myślenia, które

utrudniają porozumienie i współdziałanie (Polak, 2013), a także zachęcać do otwartości i krytycznego podejścia do działań szkoły, co umożliwi rzeczywiste zaangażowanie rodziców we wspólne działania dla dobra dziecka. Rodzice są zobowiązani do kształtowania formacji osobowej swoich dzieci, dlatego warto, aby kontrolowali proces edukacji. Dzieci powinny być przygotowywane do radzenia sobie w różnych okolicznościach, aby nie zatracać własnego człowieczeństwa i wrażliwości na dobro i zło; powinny być tak wychowywane, aby były świadome zagrożeń, ale też zarazem wiedzieć, co będzie stanowić o ich godności, mocy, sile oporu na manipulacje. Sytuacja, w której istnieje rozbieżność między oczekiwaniami rodziców a rzeczywistością szkolną, jest skrajnie niekorzystna przede wszystkim dla dzieci, ale również dla nauczycieli i obrazu szkoły w społeczeństwie. Jeśli w szkole, w opinii rodziców, nie odbywa się prawidłowe kształcenie i wychowanie, to wzmocnienie dzieci ma miejsce w domu i poza szkołą. Świadczy o tym powszechny rynek korepetycji lub dodatkowych zajęć z przedmiotów, które dziecko ma w szkole. Prowadzi to do niepotrzebnych wydatków rodziców na edukację, a także do wpajania dziecku niewłaściwych postaw, co w konsekwencji skutkuje niepodejmowaniem wysiłku i brakiem aktywności w szkole, a także powoduje brak zaangażowania rodziców w edukację formalną dziecka.

Rozmowy z rodzicami są niezbędne do opracowania sposobów indywidualnego traktowania ucznia. Wpływu rodziny nie można ignorować, ponieważ od momentu podjęcia nauki w szkole zarówno nauczyciele, jak i rodzice wchodzi w układ wzajemnych interakcji. Warto pamiętać, że w harmonijnym rozwoju dziecka uczęszczającego do szkoły obydwa środowiska odgrywają znaczącą rolę. Od ich współdziałania zależą efekty nauczania i wychowania dziecka (Urbanek, 2013). Wymaga to wzajemności, dlatego nauczyciele powinni wspomagać rodziców, a rodzice – nauczycieli.

Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli dotyczy przede wszystkim pracy z uczniami, natomiast pomijane są zagadnienia związane ze współpracą z rodzicami (Christopher, 2004). Bardzo ważne jest nawiązanie relacji z rodzicami już w pierwszej klasie. Z tego powodu duże znaczenie dla dalszej współpracy ma zebranie rodziców na początku roku szkolnego, na którym nauczyciel podaje różne informacje, np. harmonogram roku szkolnego, przedstawia wymagania dotyczące nauczania, zachowania i zasady wzajemnych kontaktów. Najczęściej na pierwszym zebraniu rodzice zadają najwięcej pytań, a przecież jest to wyjątkowa okazja do zadawania pytań rodzicom, którzy najlepiej znają swoje dzieci. Przekaz wiadomości nie może być jednostronny, lecz należy dbać o zachowanie właściwych zasad komunikowania się i wzajemnej wymiany informacji (Pawlak, 2001). Najlepszym sposobem na nawiązanie dobrych relacji z rodzicami jest wzbudzenie ich zaufania, uświadomienie wspólnych celów

i wspólnej odpowiedzialności za rozwój dziecka, zachęcenie i otwarcie na współdziałanie, co w konsekwencji powinno skutkować większym zaangażowaniem rodziców we współpracę z nauczycielami i życie szkoły. Współdziałanie rodziców i nauczycieli jest możliwe w warunkach szerokiej i otwartej wymiany informacji związanych z wykonywaniem konkretnych zadań i dążeniem do wspólnego celu, orientacji kooperacyjnej, dzięki której odrzuca się fałszywe, a przyjmuje słuszne sugestie, aby osiągnąć zgodność, tworzenia wzajemnego porozumienia, podzielenia postaw, poglądów i potrzeb, wzajemnego zaufania, życzliwości i pomocy oraz orientacji zadaniowej – skupienia na realizacji celu (Czarniawski, 2002). Współuczestnictwo rodziców w procesie edukacji szkolnej ich dzieci może się odbywać w następujących sferach: współpracy z nauczycielem w toku edukacji dziecka, wspierania szkoły, rozumianego jako wszelka działalność dla jej dobra, oraz określenia rzeczywistego wpływu rodziców na zarządzanie i ogólne funkcjonowanie szkoły (Mendel, 2001).

Kontakty z rodzicami wymagają od nauczyciela taktu i delikatności oraz są powiązane z ogromnym wysiłkiem intelektualnym i emocjonalnym dotyczącym znajomości każdego ucznia, diagnozy jego możliwości i opracowania propozycji współdziałania z rodzicami w celu optymalnego rozwoju dziecka. Nauczyciel, jako specjalista, powinien szukać właściwej drogi porozumienia z rodzicami, jednakże wzajemna współpraca wymaga chęci i poświęcenia czasu z obu stron. W ten sposób można przełamać stereotyp niemożności wpływu rodziców na kształt i warunki edukacji ich dzieci, a także uświadomić rodzicom ich współodpowiedzialność za odpowiedni przebieg procesu nauczania.

Szkoła stanowi małą społeczność, którą tworzą nauczyciele, uczniowie i ich rodzice, dyrekcja i inni pracownicy, odgrywający odpowiednie role i pełniący przypisane im funkcje. Powstają w niej i rozwijają się różnorodne interakcje, wzajemne relacje i więzi. Społeczność szkolna to grupa ludzi, którzy wzajemnie się ubogacają, oddziałując na siebie swoją osobowością, postawą i wyznawanymi wartościami (Janke, 2002). W ten sposób każda szkoła ma szansę być środowiskiem wzajemnego rozwoju i wsparcia. Optymalna działalność szkoły wymaga pozyskania do współpracy różnych osób i środowisk, przede wszystkim rodziców, którym najbardziej zależy na pomyślności życiowej ich dzieci.

Zjawiskiem najbardziej niekorzystnym dla rezultatów nauczania i wychowania jest nieprzychylnie nastawienie rodziców do szkoły albo do nauczycieli (Żłobicki, 2010). W takiej sytuacji może nastąpić np. podważanie kompetencji i profesjonalizmu nauczyciela oraz jego sposobu nauczania, co w konsekwencji prowadzi do lekceważenia obowiązków szkolnych przez ucznia, zrzucania odpowiedzialności na nauczyciela za własne niedociągnięcia, a także do przyjmowania postawy krytykanctwa i braku umiejętności przystosowania

się do określonych wymagań. Opozycja rodziców uniemożliwia jakiegokolwiek porozumienie w sprawach wychowawczych, dlatego jest bardzo niekorzystnym zjawiskiem, które wpływa na nastawienie dzieci do nauczycieli, szkoły, obowiązków czy pokonywania trudności. W konsekwencji przekłada się to na przejawiane postawy i działania uczniów, dlatego ważne jest, aby nauczyciel potrafił nawiązywać i utrzymywać pozytywne relacje z rodzicami. Nie służy temu traktowanie rodziców z pozycji autorytetu ani ich pouczanie czy obwinianie za brak osiągnięć dzieci. Proces integralnego rozwoju ucznia powinien być rozumiany jako dobro wspólne, o które powinni zabiegać nauczyciele, rodzice i inni pracownicy szkoły. Stanowi on przede wszystkim cel wymuszający podporządkowanie aktywności i sił wszystkich członków szkolnej społeczności. W ten sposób można sobie poradzić z niepowodzeniami szkolnymi, wyrównywaniem szans i opieką nad uczniami uzdolnionymi. Relacje występujące w szkole powinny być oparte na wzajemnej akceptacji i empatii, czego nie zagwarantują wymagania formalne, rozwiązania prawne czy restrykcje, lecz jedynie starania ludzi tworzących daną społeczność szkolną.

Uczeń przebywa w szkole przez pięć dni w tygodniu, każdego dnia przez kilka godzin, a jego edukacja szkolna trwa przynajmniej dwanaście lat. Jest to czas intensywnego rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, kształtowania charakteru, postaw, odkrywania i przyjmowania wartości, dlatego ważne jest, żeby rodzice i nauczyciele współpracowali, dokładając wszelkich starań i wysiłków, tak by proces nauczania i wychowania przebiegał efektywnie oraz przynosił oczekiwane rezultaty. Relacje z rodzicami są istotnym obszarem pracy nauczyciela, dlatego wskazane jest, aby kwestie z tym związane były przedmiotem rozszerzonych i szczegółowych badań i analiz, a także stanowiły element przygotowania pedagogicznego.

7. Dyrektorzy szkół – liderzy, menedżerowie i nauczyciele

Dyrektor jest kluczową osobą w szkole – od niego w głównej mierze zależy atmosfera w pracy i relacje między członkami szkolnej społeczności. Jego status wyznaczają określone przepisy prawne, a zadania zawodowe obejmują sektory: organizacyjny, personalny i kompetencyjny (Jagielski, 2010). Ze względu na zakres obowiązków, stanowisko dyrektora wymaga połączenia wiedzy i umiejętności pedagogicznych oraz kompetencji menedżerskich w zakresie zarządzania i administrowania. Dyrektor powinien być zarówno menedżerem, który planuje, organizuje i wyznacza zadania, zarządza kosztami, kontroluje

i rozwiązuje problemy, jak i liderem, który wyznacza kierunki i strategie, rozwija umiejętność współpracy, motywuje, inspiruje i zachęca do rozwiązywania problemów (Płócińska, Rylke, 2002). Dyrektor tworzy warunki do rozwijania zainteresowań i potencjału uczniów, a także wspiera pracę nauczycieli i rozwiązuje konflikty. Powinien być przywódcą, który wpływa na innych w celu wspólnego osiągnięcia ustalonych celów szkoły (Alston, 2002). Kierowanie szkołą jest złożonym procesem, który polega na planowaniu i realizowaniu zadań z wykorzystaniem wszelkich zasobów szkoły (ludzkich i materialnych).

Zadania dyrektora są związane z zapewnieniem warunków organizacyjnych i infrastruktury do realizacji podstawowych funkcji szkoły: dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej, przy równoczesnej dbałości o właściwą atmosferę i życzliwe relacje interpersonalne, co jest trudne i wymaga ogromnych starań oraz dobrego merytorycznego przygotowania dotyczącego zarządzania placówką oświatową, zasobami i kompetencjami pracowników. W tym zakresie szczególnie istotne jest utrzymywanie właściwych relacji z nauczycielami, którzy powinni doświadczać ze strony dyrektora wsparcia i pomocy, dostrzegania i doceniania ich wysiłków, mieć poczucie sprawiedliwości, wierzyć, że mogą osiągać coraz bardziej ambitne cele. Brak uznania dla zaangażowania nauczyciela albo zrównanie go w pochwałach i nagrodach z nauczycielem pasywnym znacząco obniża motywację i w żaden sposób nie przyczynia się do budowania dobrej atmosfery, ale raczej do poczucia głębokiej niesprawiedliwości i żalu. Dyrektor powinien więc zadbać o to, aby wszelkie zasady dotyczące oceniania pracy nauczyciela, przyznawania nagród, dodatków motywacyjnych, godzin nadliczbowych lub obniżania pensum były jawne i właściwie uargumentowane. Respektowanie odpowiednich reguł, nagradzanie pozytywnych zachowań, poświęcanie czasu pracownikom i pomoc w rozwiązywaniu problemów tworzy klimat sprzyjający osobistemu zaangażowaniu, samodyscyplinie i zadowoleniu z wykonywanej pracy. Wielu nauczycieli ma swoje pasje, zainteresowania, dodatkowe kompetencje, które dyrektor powinien znać i wykorzystywać w organizacji zajęć dodatkowych dla uczniów. Nauczyciele z pasją mają szansę zarazić nią innych i sprawić, że uczniowie będą chętnie przychodzić na zajęcia. Dyrektor, jako przywódca edukacyjny, powinien mieć umiejętność odkrywania, rozwijania i uzewnętrzniania potencjału innych (Armstrong, 2000), aby zwiększyć ich zaangażowanie i uczestnictwo w osiągnięciu wspólnych celów oraz tworzyć sytuacje „umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów” (Mazurkiewicz, 2012, s. 35). Jest odpowiedzialny za tworzenie warunków do współpracy, podejmowania wyzwań, modyfikacji sposobu myślenia i działania, aby poprawić jakość nauczania (Michalak, 2011). Powinien być zdolny nie tylko do diagnozy i analizy kompetencji i możliwości nauczy-

cieli oraz różnych sytuacji szkolnych, lecz także do wyzwania w ludziach większego zapału i zaangażowania (Oleksyn, 2006).

Dyrektor jest pracodawcą i przełożonym nauczycieli, co oznacza, że ma prawo wydawać i egzekwować polecenia służbowe oraz zatrudniać i zwalniać nauczycieli. Ważne jest, aby przestrzegał on przepisów dotyczących wymagań kwalifikacyjnych i zatrudniania nauczyciela. Jednym z istotnych zadań dyrektora jest organizacja i nadzorowanie procesu awansu zawodowego nauczyciela. Powinien też dbać o doskonalenie zawodowe nauczycieli zgodnie z programem rozwoju szkoły oraz potrzebami nauczycieli. W tym zakresie powinien znać kwalifikacje i umiejętności każdego nauczyciela, aby odpowiednio zaplanować szkolenia poszerzające ich wiedzę i umiejętności oraz wspomóc indywidualne ścieżki rozwoju (Więcek-Janka, 2009). Dobre relacje z nauczycielami i odpowiednie ich motywowanie zapewniają poczucie komfortu pracy oraz wzajemnego wsparcia, a w konsekwencji stanowią gwarancję zaangażowania w pracę dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą.

Istotnym obszarem pracy dyrektora jest nadzór pedagogiczny. Obejmuje on nadzorowanie i wspieranie pracy nauczycieli. W tym celu dyrektor może wykorzystać kompetencje i umiejętności doświadczonych nauczycieli, wykreować liderów przedmiotowych, organizować lekcje pokazowe, hospitaacje, omawiać trudności i niedociągnięcia, prezentować ciekawe rozwiązania i pomysły, a także zorganizować system wzajemnego wsparcia. Nadzór pedagogiczny dotyczy dbałości o jak najlepsze wypełnianie zadań zawodowych przez nauczycieli. Dlatego dyrektor, już zatrudniając nauczyciela, powinien zwrócić uwagę nie tylko na wymagania kwalifikacyjne, ale też na jego faktyczne umiejętności. W tym celu mógłby np. zaproponować przeprowadzenie lekcji pokazowej, aby nauczyciel udowodnił swoje kompetencje. Przeprowadzanie hospitaacji, ocenianie nauczycieli i rozmowy z nimi wymagają, aby sam dyrektor był nauczycielem z mistrzowskim poziomem kompetencji merytorycznych i dydaktycznych¹, ponieważ aby kształtować czyjeś kompetencje, trzeba samemu je posiadać (Fullan, 2006); w przeciwnym razie nauczyciele będą lekceważyć jego zalecenia albo realizować je tylko wtedy, kiedy obserwuje to dyrektor.

Jednym z ważnych elementów funkcjonowania szkoły jest odpowiednia komunikacja dyrekcji z uczniami i ich rodzicami (Kosińska, 1999). Aby ułatwić współpracę, dyrektor powinien zadbać o to, aby np. zastępstwa za nieobecnych nauczycieli były wywieszane w gablocie. Ponadto przy wejściu do budynku można umieścić tablicę informacyjną zawierającą wykaz wychowawców klas

¹ Dyrektorami są najczęściej nauczyciele mianowani lub dyplomowani, chociaż według interpretacji obowiązujących przepisów organ prowadzący szkołę może powołać na to stanowisko osobę niebędącą nauczycielem (Jagielski, 2010, s. 18-19).

oraz nauczycieli określonych przedmiotów i godziny ich dyżurów czy konsultacji. Wszelkie informacje i zmiany w pracy szkoły powinny być też umieszczone na stronie internetowej, w miejscu dostępnym dla uczniów i rodziców. Dyrektor powinien też zorganizować oddzielny pokój do rozmów nauczycieli z rodzicami, którzy powinni być na bieżąco informowani o postępach ich dzieci, trudnościach w nauce oraz frekwencji. Rodzice powinni być powiadamiani o terminach zebrań klasowych, znać kalendarz roku szkolnego i zasady kontaktowania się ze szkołą i z nauczycielami. Należy też umożliwić uczniom i rodzicom zaangażowanie w pracę szkoły, np. udział w tworzeniu planów rozwoju szkoły, programu wychowania czy innych dokumentów regulujących pracę szkoły. Wszystkie podstawy programowe, programy nauczania, poradniki metodyczne i inne materiały powinny być dostępne w bibliotece szkolnej lub na stronie internetowej szkoły. Rodziców można też włączyć do pomocy uczniom słabszym lub uzdolnionym albo wykorzystać ich jako ekspertów na różnych zajęciach. Powinni też czynnie uczestniczyć w realizowaniu programu wychowania i profilaktyki, a także zaangażować się w działania prowadzące do przestrzegania dyscypliny wśród uczniów i zasad kultury osobistej.

Zapewnienie właściwej opieki i bezpieczeństwa uczniom z rodzin niepełnych czy zagrożonych patologią wymaga nawiązania współpracy z instytucjami i osobami świadczącymi pomoc socjalną. W tym celu dyrektor może uruchomić świetlicę popołudniową, wprowadzić akcję dożywiania, zadbać, aby uczniowie uczestniczyli w zajęciach rozwijających zdolności i zainteresowania. Ochronę prawną i działania interwencyjne zapewni współpraca z policją. Dyrektor powinien na bieżąco monitorować wydarzenia niebezpieczne dla szkoły i jej otoczenia, konsultować się z fachowcami w sprawie oceny stanu budynku i obiektów znajdujących się na terenie szkoły, eliminować zagrożenia poprzez poprawę wyposażenia szkoły.

Wyniki badań prowadzonych przez Z. Kwiecińskiego pokazują, że efekty funkcjonowania szkoły oraz ich zróżnicowanie są „funkcją procesów i uwarunkowań środowiska i społeczeństwa oraz ich zmian, a nie odwrotnie. Szkoła adaptuje się funkcjonalnie do swego otoczenia bezpośredniego i szerszego kontekstu społecznego, do ich struktur i potrzeb” (Kwieciński, 2007, s. 16). Z tego powodu ocena pracy dyrektora i funkcjonowania szkoły nie może się odbywać w oderwaniu od analizy aspektu społecznego i politycznego oraz wymagań lokalnego środowiska.

Dyrektor jest nie tylko funkcjonariuszem, urzędnikiem, przedstawicielem instytucji, który dba o właściwą organizację i realizację pracy szkoły, lecz także nauczycielem, który nieustannie rozwija swoje pedagogiczne kompetencje, ale przede wszystkim reprezentantem wartości, które decydują o sposobie kierowania szkołą oraz o kierunku wychowania i kształcenia, jak również two-

rzą wizerunek szkoły. Sfera wartości w szkole jest obszarem wypracowanym przez członków szkolnej społeczności. Wspólne wartości stanowią swoisty system kontroli, informujący o oczekiwaniach i motywujący do odpowiedniego zachowania (Kozak, 2007). Nauczanie i zarządzanie szkołą opierają się na reprezentowaniu i przekazywaniu wartości, dlatego dyrektor powinien dbać o własny rozwój osobowy, ponieważ tylko wtedy będzie umiał wybrać odpowiednie wartości, będzie rozumiał ich znaczenie, potrafił je realizować i uzasadnić nimi sposób i kierunek kształcenia. Wtedy szkoła będzie miała jakąś tożsamość, nie będzie jedną z wielu, będzie określona, a nie nijaka. Umożliwi to identyfikację nauczycieli i uczniów ze szkołą (Kouzes, Posner, 2007), rozwijanie poczucia współdecydowania i odpowiedzialności za szkołę, za to, jaka ona jest. Postawa dyrektora wobec obowiązków wynikających z pełnionej funkcji, jasny i czytelny system wartości warunkujący dokonywanie codziennych wyborów, dążenie do rozwoju kompetencji zawodowych i osobistych oraz to, jakim jest człowiekiem w relacjach z innymi, stanowią podstawowe warunki umożliwiające prawidłową pracę szkoły.

Dyrektor powinien mieć wysoką kulturę osobistą, przejawiającą się w szacunku dla drugiego człowieka, uprzejmości, stosowaniu właściwego słownictwa pozbawionego raniących ocen, opanowaniu. Powinien umieć wytworzyć taką atmosferę, która pozwala na wzajemną akceptację wszystkich członków szkolnej społeczności oraz identyfikowanie się z placówką. Dyrektor jako lider musi być sprawny, czyli dobrze organizować pracę szkoły, dobierać odpowiednich do tego ludzi i metody, a także skuteczny – powinien umieć wyznaczać cele i zadania możliwe do realizacji (Kosińska, 1999). Przywództwo dyrektora będzie tym skuteczniejsze, im więcej zaufania okazuje on nauczycielom oraz im więcej przekazuje im uprawnień (Michalak, 2006).

Działalność dyrektora odbywa się zawsze w relacji z drugim człowiekiem, ale nie jest to relacja partnerska, w której obie strony mają taką samą pozycję, lecz relacja zależności, w której dyrektor pełni funkcję nadrzędną. Stanowisko dyrektora wiąże się też z możliwością działań manipulacyjnych i zmuszania do zachowań konformistycznych ze względu na zależność służbową albo do działań pozornych, w których obie strony udają, że wykonują swoje zadania zgodnie z oczekiwaniami. Taka sytuacja sprawia, że szkoła funkcjonuje na zasadzie udawania, że wszystko jest w porządku, ale znacząco hamuje inicjatywę i rzeczywiste zaangażowanie nauczycieli i uczniów oraz blokuje ich rozwój. Może też stanowić usprawiedliwienie dla bierności i niewielkich starań (ponieważ profity są tylko dla najbardziej nadskakujących lub „samych swoich”, a wychyłanie się jest niemile widziane), prowadzi również do całkowitego podporządkowania się oczekiwaniom dyrekcji, aby spokojnie funkcjonować. Jeśli dyrektor prezentuje styl kierowania z elementami autorytaryzmu i domi-

nacji, to pozbawia nauczycieli samodzielności, „uzależnia i zwalnia z myślenia o powodzeniu całości” (Tołwińska, 2011, s. 108). Może to sprawić, że będzie wtedy traktowany jak przysłowiowa „złota rybka” (Czarnecki, 2006, s. 20) spełniająca życzenia, rozwiązująca problemy i za wszystko odpowiedzialna. Dyrektor nie powinien uzależniać nauczycieli od siebie i swoich decyzji, ale raczej sprawiać, by czuli się oni współodpowiedzialni za funkcjonowanie szkoły, w przeciwnym razie bowiem powstanie toksyczny trójkąt w postaci: destrukcyjnego przywódcy z potrzebą dominacji, uległych podwładnych – konformistów i klakierów – oraz niesprzyjającego otoczenia związanego z sytuacją niepewności, niestabilności i zagrożeń (Nosal, 2010; Łukasik, 2010).

Każdy dyrektor powinien mieć dystans do siebie i swojej roli. Odnosi się to do nieprzeceniania własnych działań, roztropności i umiejętności kompromisu, a także umiejętności przyznania się do błędu i chęci poprawy. Współdziałanie znacznie utrudniają niewłaściwe postawy przejawiane przez dyrektora albo przez nauczycieli, w postaci egocentryzmu, egoizmu, wyniosłości, partykularyzmu i prywaty, oraz brak dobrej woli i zaangażowania, bierność (Czarniawski, 2002). Dyrektor powinien wyraźnie komunikować, że wierzy w możliwości nauczycieli, i okazywać zadowolenie z ich rozwoju, nie widząc w tym zagrożenia dla swojej pozycji. Zakres jego odpowiedzialności powoduje, że jest on „budowniczym zespołu” (Adair, 2001, s. 171) w dynamicznych, zmiennych sytuacjach i relacjach, co sprawia, że budowanie zespołu nigdy się nie kończy.

Sytuacja dyrektora nie jest łatwa – z jednej strony musi się podporządkować wymaganiom organu prowadzącego, przepisom i ustaleniom ministerialnym oraz zaleceniom nadzoru pedagogicznego kuratorium, a z drugiej dbać o to, aby pracownicy, uczniowie i ich rodzice byli zadowoleni, aby nikt w szkole nie czuł się pominięty, a także motywować nauczycieli i uczniów przy niewystarczających środkach materialnych. Pozostaje on w wielu zależnościach i układach, pełniąc różne funkcje: wobec nauczycieli jest przedstawicielem władz, a wobec organów nadzorujących – przedstawicielem środowiska szkolnego. Dyrektor powinien rozwijać „sztukę mądrego kompromisu, tzn. połączenia realizmu z umiejętnością powiedzenia *non possumus*” oraz „współzycia z ludźmi – brak agresji, bycie przeciw zasadom działań, a nie przeciw człowiekowi działającemu” (Radziwiłł, 1991, s. 14). Życzliwe kontakty interpersonalne, przebywanie w gronie ludzi uczciwie pracujących, odpowiedzialnych za to, co robią, budują przyjazną atmosferę, w której każdy ma szansę realizowania swojego rozwoju. Ważne jest, aby dyrektor umiał tworzyć wspólnotę, w której wszyscy jej członkowie utożsamiają się z wartościami, celami i sposobem kształcenia szkoły, ponieważ tylko wtedy będzie ona instytucją służącą rzeczywistemu rozwojowi uczniów i nauczycieli.

Relacje interpersonalne w miejscu pracy stanowią ogromne wsparcie w pracy nauczyciela i wpływają na odczuwanie przez niego satysfakcji zawodowej. Brak właściwych relacji może prowadzić do powstania poczucia niepewności i niepokoju, odwoływania się do złych przykładów, zuchwałości, oszołomienia. Może też powodować irytację oraz celowe dostarczanie współpracownikom informacji wprowadzających w błąd, a także tworzenie problemów. Nauczyciel w sytuacji niedostatecznego wsparcia ze strony innych może mieć negatywny stosunek do własnego zdrowia, przestać dbać o siebie i odczuwać potrzebę przemocy. Prawidłowe relacje w miejscu pracy powodują efekty przeciwne: następuje redukcja niepewności i niepokoju, odwoływanie się do dobrych przykładów, rozwiązywanie problemów, oderwanie od stresu, wzbudzanie sympatii, dostarczanie informacji pomocnych, pozytywny stosunek do zdrowia, dbanie o siebie oraz twórcze pragnienie podporządkowania się normom społecznym (Terelak, 2001).

Wzajemne więzi, zaufanie, dzielenie się radościami i problemami zawodowymi i prywatnymi, możliwość porozmawiania, pomoc w konkretnych sytuacjach w pokonywaniu trudności, poczucie, że można liczyć na innych, poświęcanie innym swojej uwagi i czasu, zainteresowanie ich sprawami powodują, że człowiek nie czuje się samotny i widzi sens swojej pracy.

Główne założenia koncepcji badawczej

Poznanie naukowe jest możliwe jedynie w ramach określonych założeń (Rubacha, 2008). Według Nowaka (2001, s. 53) „przyjęcie pewnych założeń o naturze zjawisk badanych w sposób istotny rzutuje na zasadność doboru określonej metody do rozwiązywania danego problemu na terenie danego typu zjawisk”. Refleksja nad zagadnieniami dotyczącymi sposobu postępowania badawczego wymaga przyjęcia podstaw ontologicznych i epistemologicznych badań satysfakcji z pracy, które stanowią istotną część ich charakterystyki metodologicznej.

Aktualne badania satysfakcji z pracy dotyczą przede wszystkim aspektów praktycznych, związanych głównie z warunkami pracy mającymi bezpośredni lub pośredni wpływ na odczuwanie satysfakcji. Wydaje się, że występuje niedostatek pogłębionej dyskusji dotyczącej podstaw teoretycznych badań nad satysfakcją, które powinny stanowić podstawę poznawczą i metodologiczną do rozważań o charakterze bardziej praktycznym. Ponadto przy prowadzeniu badań, których obiektem jest człowiek (Furmanek, 2014), niezbędne jest ustalenie założeń antropologicznych, które wymagają przyjęcia określonego sposobu rozumienia człowieka. Założenia antropologiczne, ontologiczne i epistemologiczne stanowią podstawę koncepcji badawczej i analizy wyników badań oraz doboru metod postępowania naukowego zmierzającego do odkrycia obiektywnej prawdy.

1. Podstawy antropologiczne badań

Poszukiwania badawcze oparte na założeniach antropologicznych muszą uwzględniać odpowiedzi na pytania: kim jest człowiek, dlaczego człowiek istnieje, jaki jest cel życia ludzkiego, jakie są warunki tożsamości człowieka, w jaki sposób człowiek może realizować swoje potrzeby i pragnienia, co sprawia, że jest szczęśliwy? Od sposobu rozumienia człowieka, jego możliwości i ograniczeń, zależą cele oraz metody postępowania badawczego. Warunkiem prowadzenia badań jest oparcie się na realistycznej i integralnej wizji człowieka, czyli na takim modelu antropologicznym, który respektuje wszystkie istotne elementy rzeczywistości człowieka – nie tylko sferę fizyczności, ale też sfery: moralną, duchową, religijną, wartości, aspiracji, ideałów. Realistyczna i integralna antropologia umożliwi przygotowanie, przeprowadzenie i analizę badań w odniesieniu do człowieka w całej jego skomplikowanej i wieloaspektowej rzeczywistości.

Optymalny model antropologiczny oznacza taką koncepcję człowieka, która jest realistyczna, czyli uwzględnia zarówno jego możliwości, jak i ograniczenia, ponadto jest integralna, czyli uwzględnia wszystkie podstawowe wymiary człowieczeństwa oraz ich wzajemne powiązania. Wydaje się, że te kryteria spełnia antropologia personalistyczna, według której człowiek jest rozumiany w sposób realistyczny oraz integralny.

Człowiek jest osobą, kimś, kogo nie można zredukować do jego samoświadomości czy sumy jego poszczególnych cech. Nie można traktować go jak przedmiotu, który da się do końca opisać. Osoba wyraża się poprzez funkcjonowanie w trzech wymiarach. Pierwszy z nich to wymiar wertykalny, oznaczający zdolność osoby do wznoszenia się ponad siebie ku ostatecznej rzeczywistości, której poznanie jest osiągalne jedynie dla świata osób. Wymiar drugi, oddolny, wskazuje na fakt, że człowiek jest kimś, kto ma wspólne elementy ze światem materii, co oznacza, że ma zdolność do spotkania z rzeczywistością materialną. Trzeci wymiar, horyzontalny, świadczy o tym, że człowiek jest zdolny do spotkania z innymi ludźmi w sposób umożliwiający tworzenie wspólnoty, w której każdy funkcjonuje jako osoba, w sposób wolny i odpowiedzialny (Mounier, 1960).

Człowiek podlega rozwojowi, który jest urzeczywistnianiem siebie jako osoby. W personalistycznej koncepcji człowieka, uwzględniającej jego integralny rozwój, może się on spełnić tylko wtedy, gdy rozpozna siebie jako istotę wolną i odpowiedzialną, dysponującą sobą. Człowiek jako osoba jest obecny (w przeciwieństwie do rzeczy, które po prostu są) – dla siebie poprzez postawę,

jaką zajmuje wobec siebie i świata; dla świata poprzez pracę i zaangażowanie; dla ludzi poprzez miłość i odpowiedzialność (Mounier, 1960).

Personalizm może odgrywać rolę wiedzy fundamentalnej dla nauk humanistycznych i praktycznych dotyczących ludzkiego działania, pokazując możliwość spotkania się różnych nauk, w których obiektem badań jest osoba ludzka. Takie podejście może więc stanowić swoisty klucz do całego procesu poznawczego i metodologicznego. Metoda personalistyczna odzwierciedla wielostronny, żywy i pełny stosunek człowieka do całej rzeczywistości badanej i do każdego jej aspektu. Wtedy każda metoda szczegółowa, osadzona w kontekście personalizmu, zawsze odnosi się do człowieka będącego integralną osobą, wolną w swoich wyborach i działaniach, odpowiedzialną za nie, istniejącą w relacji do rzeczywistości.

Badania dotyczące człowieka opierają się na korelowaniu „podmiotowości z przedmiotowością, świata subiektywnego z obiektywnym, świata wewnętrznego z zewnętrznym” (Barth, 2008, s. 48). Poznanie odbywa się nie tylko poprzez rozumowe dociekania, obserwację czy doświadczenia, ale również przez intuicję, stanowiącą podstawę do spekulatywnego rozumowania. W tym znaczeniu intuicja jest koniecznym uzupełnieniem rozumowania, a „poznanie intuicyjne zyskuje w ten sposób charakter osobowego zaangażowania, a nawet osobowego spotkania” (tamże). Człowiek istnieje w świecie innych osób, egzystuje z nimi i żyje dla innych. W personalistycznej koncepcji badań człowiek jest opisywany nie tylko przez teorie, lecz także, na podstawie danych pochodzących z codziennego doświadczenia, przez obserwację różnych faktów życia ludzkiego. Cechą charakterystyczną takiego podejścia jest ścisły związek z doświadczeniem siebie jako podmiotu swoich przeżyć i działań oraz z doświadczeniem poznania świata i relacji z innymi. Należy jednak mieć świadomość, że badania dotyczące człowieka, jego natury, zachowania, możliwości i ograniczeń, mogą w pewnym stopniu odzwierciedlać skłonność badacza do myślenia według własnego postępowania, a nie w oparciu o rzeczywistość (Dziewiecki, 2011).

W niniejszej pracy podstawowym założeniem badawczym jest personalistyczna koncepcja człowieka jako osoby ludzkiej, będącej wartością autonomiczną i podmiotem swoich działań, realizującej się w relacji do otoczenia.

Aby urzeczywistnić swoje człowieczeństwo, swoje potencjalne możliwości – człowiek musi realizować dobro. Uznanie prawdy o dobru i przyjęcie jej przez wolną wolę jako powinności buduje dobro w człowieku, z czym wiąże się dokonanie zgodnego z nią wyboru wartości, a w konsekwencji postępowanie według tych wartości. Dlatego może on i powinien osobistym wysiłkiem docierać do prawdy, gdyż może i powinien rozstrzygać o tym, co jest prawdziwe i dobre. Rozwój człowieka realizuje się w interakcjach z innymi ludźmi: „osoba

ludzka nie przeciwstawia się pojęciu «my» – to «my» ją utwierdza i wzbogaca; [...] jest jedyną rzeczywistością zdolną do bezpośredniego komunikowania siebie, jest skierowana ku drugiej osobie, a nawet w niej istnieje, jest skierowana ku światu i w nim istnieje [...]. Człowiek dorosły, tak samo jak dziecko, określa się przez swój stosunek do innych oraz do rzeczy – w pracy, w koleżeństwie, w przyjaźni, miłości, działaniu i konfrontacjach, nie zaś poprzez odniesienie do siebie samego” (Mounier, 1960, s. 201). Osoba ma naturę wspólnotową, gdyż najważniejszym dla niej doświadczeniem jest kontakt ze światem osób. Człowiek może się w pełni aktualizować dopiero we wspólnocie z innymi, w relacjach z drugim, w byciu dla drugiego. W odniesieniu do prowadzonych w tym zakresie badań należy wziąć pod uwagę istotne wymiary funkcjonowania człowieka w interakcjach z innymi.

W prezentowanych tutaj badaniach relacje będą ujmowane w dwóch wymiarach: jako aspekt pracy nauczyciela oraz jako podstawowy czynnik dobrej atmosfery w pracy, co w znacznym stopniu ułatwia funkcjonowanie zawodowe i stanowi jedno z najważniejszych uwarunkowań satysfakcji z pracy. Takie podejście zakłada posiadanie wiedzy o człowieku, namysł nad jego funkcjonowaniem w pracy i istotnymi aspektami tego funkcjonowania, a także domaga się przyjęcia obiektywnych wskaźników umożliwiających realizację celu badań.

Według Tarnowskiego przedmiotem formalnym badań w pedagogice jest „pozytywny sposób oddziaływania na człowieka, w celu osiągnięcia pożądanego wyniku, np. rozwinięcia człowieczeństwa jednostki ludzkiej” (Tarnowski, 1993, s. 54). Dobre relacje w pracy są tym, co buduje człowieka, prowadzi do rozwoju jego człowieczeństwa, a równocześnie nadaje sens pracy, w której człowiek może spełniać się poprzez to, co robi dla innych, co w efekcie przynosi mu radość i poczucie jakości życia. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do koncepcji i analizy niniejszych badań, ze względu na charakter pracy nauczyciela i jego funkcjonowanie zawodowe. Stanowi też uzasadnienie wyboru przedmiotu formalnego prezentowanych tutaj badań – relacji interpersonalnych w aspekcie ich oddziaływania na satysfakcję z pracy, która odzwierciedla to, czy człowiek jest szczęśliwy w pracy, czy praca daje mu poczucie spełnienia i sensu, czy umożliwia urzeczywistnianie jego możliwości. Podmiotem badań jest nauczyciel funkcjonujący w złożonej rzeczywistości szkolnej, której istotnymi elementami są: jakość wzajemnych relacji i satysfakcja z pracy rozpatrywana w kontekście czynników dotyczących relacji z uczniami i ze współpracownikami, a także zdobytych osiągnięć w sferze indywidualnych doświadczeń zawodowych.

2. Założenia ontologiczne. Przedmiot materialny i formalny badań

Perspektywa ontologiczna prowadzi do poszukiwania odpowiedzi na pytania o to, czym jest satysfakcja z pracy, na czym polega jej istota, jakie są jej cechy konstytutywne i konsekwentne, co powinno być przedmiotem badań nad satysfakcją z pracy, jaki ma być zakres problemów badawczych. Określenie cech konstytutywnych (cech wewnętrznych, istoty satysfakcji z pracy) i konsekwentnych (cech zewnętrznych, stanowiących następstwo cech konstytutywnych) badań nad satysfakcją z pracy wymaga poszukiwań i refleksji związanych z próbą odpowiedzi na postawione pytania. Duża część badań nad satysfakcją koncentruje się na analizie jej cech konstytutywnych, co oznacza, że odnoszą się one do tego, czym jest satysfakcja, jakie są jej własności, co odróżnia ją od innych badanych zjawisk. Pozostałe badania dotyczą cech konsekwentnych satysfakcji, czyli jej następstw, skutków, uwarunkowań oraz wpływu na rozwój i funkcjonowanie człowieka.

Satysfakcję z pracy można odnieść do czterech kategorii ontologicznych: rzeczy (i osób), cech, zdarzeń i relacji (Kotarbiński, 1961). Istotą satysfakcji z pracy są dynamiczne oddziaływania podmiotowo-przedmiotowe, których podmiotem jest człowiek z całym bogactwem przeżyć, doświadczeń, ze swoją indywidualnością i niepowtarzalnością, a przedmiotem – warunki pracy, zadania zawodowe, wymagania, organizacja i klimat pracy, czyli wszystko to, co stanowi otoczenie człowieka w miejscu pracy. Satysfakcja z pracy ma tę własność, że wiąże emocje, zachowania, wartości, zdolności poznawcze, analityczne i świadomość człowieka z warunkami miejsca pracy. Perspektywa ontologiczna w badaniach nad satysfakcją obejmuje więc: charakterystykę satysfakcji z pracy, analizę jej uwarunkowań podmiotowych i środowiskowych, a także relacje podmiotowo-przedmiotowe oraz znaczenie satysfakcji z pracy dla jakości życia człowieka.

Podstawy ontologiczne badań satysfakcji z pracy umożliwiają określenie przedmiotu badań w studiach nad satysfakcją, którym może być każdy spośród wymienionych elementów. Wyznaczają one jednocześnie zakres tematyki badawczej, a w dalszej kolejności szczegółowe problemy badawcze, podejmowane z perspektywy różnych dyscyplin, a także w ujęciu interdyscyplinarnym. Perspektywa ontologiczna rzutuje na możliwości i sposób poznania wyznaczonego przedmiotu badań oraz rozwiązania przyjętych problemów badawczych.

Założenie ontologiczne prezentowanych tutaj badań uwzględnia fakt, że satysfakcja z pracy nie jest jakimś sztucznym tworem, ale jest zakorzeniona w istocie człowieka funkcjonującego w relacjach z innymi w danym kontekście

pracy. Można ją badać w odniesieniu do każdej osoby pracującej lub grup pracowników w różnych aspektach, przy zachowaniu odpowiedniej metody postępowania badawczego.

W perspektywie ontologicznej badania nad satysfakcją z pracy nauczycieli wymagają podjęcia analizy charakterystyki i uwarunkowań satysfakcji z pracy, w tym refleksji nad funkcjonowaniem zawodowym nauczyciela: jego kwalifikacjami i kompetencjami, obowiązkami, warunkami pracy oraz nad relacjami interpersonalnymi stanowiącymi istotę pracy nauczyciela i równocześnie jeden z warunków odczuwania satysfakcji z pracy. W niniejszych badaniach satysfakcja z pracy będzie rozpatrywana w perspektywie czynników, które ją kształtują i są powiązane przede wszystkim z relacjami interpersonalnymi, nawiązanymi przez nauczyciela w szkole.

Kontekst ontologiczny wyznacza więc przedmiot materialny badań, którym jest satysfakcja z pracy nauczyciela, a przedmiotem formalnym, określającym cel poznawczy, jest istotny aspekt tego zagadnienia, warunkujący funkcjonowanie zawodowe nauczyciela i odczuwanie przez niego satysfakcji, czyli relacje interpersonalne w szkole i osiągnięcia zawodowe.

3. Epistemologiczny kontekst badań

Podejście epistemologiczne skupia się na możliwościach i kierunkach naukowego badania satysfakcji z pracy w zakresie określonym na poziomie ontologicznym. W tym celu postuluje się wykorzystanie dorobku dyscyplin naukowych, dla których satysfakcja z pracy stanowi przedmiot badań. Epistemologiczna refleksja nad satysfakcją z pracy powinna z kolei ułatwić przejście do problematyki metodologii badań, w szczególności metod badawczych.

Podejmując problematykę studiów nad satysfakcją z pracy w perspektywie epistemologicznej, dla klarowności wyводу, należy wprowadzić rozróżnienie między epistemologią satysfakcji a epistemologią badań nad satysfakcją z pracy. W niniejszym opracowaniu rozpatrywane będą wyłącznie kwestie dotyczące tego drugiego zagadnienia, rozumiane jako założenia dotyczące możliwości poznania oraz wynikające z nich reguły wyjaśniania. Ponadto, prowadząc badania naukowe, należy mieć na względzie określony wcześniej kontekst ontologiczny – przedmiot badań, wyznaczający ich granicę.

Aby określić założenia epistemologiczne, należy postawić kilka podstawowych pytań: w jaki sposób można i należy poznawać satysfakcję z pracy w sposób naukowy, co jest interesującego w badaniach satysfakcji z pracy, jakie

pytania badawcze i hipotezy można postawić i jak je sformułować, a także jak zinterpretować otrzymane wyniki? W tym kontekście wydaje się, że główny problem epistemologiczny, a w konsekwencji metodologiczny, w badaniach satysfakcji z pracy polega na złożoności i zróżnicowaniu odpowiedzi, jakie na przedstawione pytania udzieliliby badacze reprezentujący różne dyscypliny. Świadczy o tym różnorodność teorii i koncepcji badawczych, oryginalnych lub zapożyczonych, wykorzystywanych w badaniach nad tą dziedziną. Jak już napisano we wcześniejszej części opracowania, satysfakcja z pracy w różnych aspektach jest przedmiotem badań wielu nauk społecznych i humanistycznych (m.in. psychologii, nauk z zakresu organizacji i zarządzania, pedagogiki, socjologii). Analiza badań prowadzonych w ramach tych dyscyplin, uwzględniająca przedmiot materialny badań (w kontekście ontologicznym) oraz jego aspekt (przedmiot) formalny, umożliwi bardziej trafne określenie ich podejścia epistemologicznego. Oznacza to, że wiele nauk ma wspólny materialny przedmiot badań, a tym, co je odróżnia, jest przedmiot formalny.

Sytuacja epistemologiczna badań satysfakcji z pracy jest zatem złożona i tym samym trudna do jednoznacznego scharakteryzowania od strony metodologicznej. Spowodowane jest to przedmiotem badań (kontekst ontologiczny), na który nakłada się wieloaspektowość ujęć badawczych (kontekst epistemologiczny).

W naukach humanistycznych punktem wyjścia jest człowiek nie jako przedmiot poznania, „lecz zawsze jako rzeczywistość przeżywana. Owo przeżywanie życia stanowi o specyfice humanistycznego poznawania rzeczywistości [...]. W tym sensie rozróżnienie pomiędzy poznaniem humanistycznym a przyrodniczym nie tyle jest prostą konsekwencją pozycji ducha i natury, ile o wiele bardziej wypadkową zróżnicowania między poznaniem wychodzącym od przeżywania życia a poznaniem obiektywizującym świat w kategoriach przedmiotowych, poddających się empirycznej operacjonalizacji” (Milerski, 2011, s. 51). Paradygmat, jako źródło „metod, obszarów badawczych oraz standardów rozwiązań akceptowanych przez dowolną dojrzałą społeczność badaczy w dowolnym czasie” (Kuhn, 1968, s. 27), wyznacza podejście metodologiczne, pozwala zatem na formułowanie podstawowych pytań badawczych o cele i metody poznania. Paradygmaty nauk społecznych opierają się na rekonstrukcji i interpretacji, w przeciwieństwie do nauk przyrodniczych, które opierają się na odkryciu i wyjaśnianiu (Klus-Stańska, 2009).

Niniejsze badania są usytuowane w ramach dyscypliny, jaką jest pedagogika. Podejście pedagogiczne charakteryzuje „komplementarna perspektywa antropologiczno-humanistyczno-prosobowa, prorozwojowa, prospektywna” (Kubinowski, 2008, s. 51). Ze względu na fakt, że podjęte badania dotyczą oddziaływań istotnych aspektów środowiska pracy nauczycieli, mogą być one

osadzone w subdyscyplinach pedagogicznych, przede wszystkim w pedagogice pracy, ale także w pedeutologii i andragogice. Paradygmat jest obecnie w pedagogice „konstrukcją epistemologicznie zróżnicowaną. Oznacza to przewyższenie dotychczasowego zamknięcia w jednym paradygmacie dominującym, uznanym naukowo sposobie poznania natury człowieka, rzeczywistości społecznej i wychowawczej. W konsekwencji możemy mówić o paradygmatycznej mozaice ustalania znaczeń wykraczającym znacznie poza to, co obiektywistyczne, przechodzące w kategorii interpretatywnej i hermeneutycznej rekonstrukcji” (Krause, 2011, s. 77). W naukach społecznych paradygmaty oferują różne perspektywy, „każda z nich uwzględnia pewne aspekty społecznego życia nieobecne w pozostałych, a jednocześnie pomija wątki ujawniane gdzie indziej [...], paradygmaty nie są ani prawdziwe, ani fałszywe; jako sposoby patrzenia są tylko mniej lub bardziej użyteczne. Każdy z paradygmatów [...] oferuje odmienny sposób patrzenia na życie społeczne człowieka. Każdy czyni pewne założenia co do natury rzeczywistości społecznej [...], każdy może otworzyć przed nami nowe możliwości rozumienia, zasugerować inny rodzaj teorii, być inspiracją dla innych rodzajów badań” (Babbie, 2004, s. 57).

Należy więc założyć istnienie wielości paradygmatów, co wiąże się z różnymi interpretacjami i podejściami. W związku z tym można przyjąć, że paradygmaty subdyscyplin pedagogicznych wyłaniają się z paradygmatu głównego, z uwzględnieniem jego nadrzędności, ale też weryfikacji dotychczasowych uzgodnień. Wydaje się też, że w przypadku subdyscyplin pedagogicznych występuje większa możliwość interpretacji paradygmatu niż w pedagogice ogólnej. Pedagogika jest więc nauką wieloparadygmatyczną (m.in. Lewowicki, 2007; Kubinowski, 2010; Hejnicka-Bezwińska, 2010) ze względu na fakt, że obejmuje różne obszary złożonej i wielowymiarowej badanej rzeczywistości, przy wielu podejściach i stanowiskach.

4. Różne podejścia badawcze w pedagogice

Wielu badaczy konstruuje paradygmat w znaczeniu metodologicznym, jako sposób poznawania świata. Pojawiają się jednak głosy rozważające definiowanie tej kategorii w innych, szerszych kontekstach, obejmujących sposoby widzenia określonych problemów oraz ich rozwiązywanie, również w obszarze działań (Krause, 2011). Za najbardziej ogólny podział paradygmatów badawczych, wykorzystywany także w naukach humanistycznych i społecznych,

należy uznać układ trzech paradygmatów, który obejmuje ujęcia: ilościowe, jakościowe i mieszane (Creswell, 2013).

Paradygmat ilościowy zakłada obiektywność rzeczywistości społecznej, która jest niezależna od osoby badacza. Zbierane informacje o rzeczywistości społecznej mają także charakter obiektywny. Stosowane metody badawcze prowadzą do wyjaśnienia mechanizmów kształtujących rzeczywistość społeczną i generowania predykcji, które jej dotyczą. Badanie ilościowe oznacza sprawdzanie obiektywnych teorii przez analizowanie relacji między różnymi zmiennymi. Zmienne te można mierzyć przy użyciu odpowiednich narzędzi, a uzyskane dane ilościowe poddawać procedurom statystycznym. Weryfikacja teorii następuje na drodze dedukcyjnej, a uzyskane wyniki są powtarzalne i można je uogólniać.

Podjęcie jakościowe zakłada subiektywny charakter rzeczywistości społecznej i jej wielowarstwowość. Badanie jakościowe oznacza analizowanie i interpretowanie znaczeń, jakie jednostki lub grupy przypisują problemom z zakresu nauk humanistycznych i społecznych. Badacz w procesie poznania wchodzi w interakcje z przedmiotem poznania. Postępowanie badawcze obejmuje wyłanianie nowych pytań i procedur w toku badania, gromadzenie danych w warunkach współuczestnictwa, indukcyjną analizę danych – od szczegółu do ogółu – oraz interpretację znaczenia danych. Zebrane informacje traktowane są jako obciążone jednostkowym doświadczeniem. Paradygmat ten opiera się na weryfikacji danych, ukazując złożoność sytuacji. Celem badań jakościowych jest zrozumienie rzeczywistości społecznej.

Badanie mieszane łączy w sobie metody jakościowe i ilościowe, jest więc zorientowane pozytywistycznie oraz hermeneutycznie (Dróźka, 2010b). Obejmuje odpowiednie założenia filozoficzne, zastosowanie w praktyce metod ilościowych i jakościowych oraz ich integrację w projekcie badawczym. Każdy z typów badań „służy innym celom i przedstawia inne wizerunki procesów i zjawisk społecznych, edukacyjnych i kulturowych: badania ilościowe obrazują ogólne prawidłowości w dużym zbiorze, natomiast badania jakościowe obrazują doświadczenia jednostek w zakresie przebiegających zjawisk, procesów czy zdarzeń w konkretnym miejscu i kontekście” (Juszczak, 2013, s. 59). Powiązanie obu modeli badawczych umożliwia poznanie, wyjaśnianie, rozumienie oraz interpretację faktów i zjawisk pedagogicznych komplementarnie. Badanie mieszane nie jest więc tylko gromadzeniem i analizowaniem różnych danych, ale polega na wykorzystywaniu obu ujęć łącznie w sposób bardziej efektywny niż w przypadku każdego z nich osobno (Creswell, 2013). Zdaniem Palki (2006), nie należy przeciwstawiać sobie tych dwóch typów badań, ale trzeba je uznać za równoprawne.

Łączenie obu procedur w jednym badaniu może oczywiście wzbudzać pewne wątpliwości i kontrowersje. Według Pilcha i Bauman (2001, s. 269), przy założeniu, że podejścia: ilościowe i jakościowe opierają się na odmiennych podstawach ontologicznych, epistemologicznych, a nawet aksjologicznych, stosowanie metodologii mieszanej prowadzi do sprzeczności, „ponieważ nie można równocześnie zakładać istnienia i nieistnienia obiektywnego świata, obiektywności i subiektywności poznania, stawiać hipotez na początku procesu badawczego i równocześnie traktować je jako jego rezultat”. Podobnie uważa Danuta Zając-Urbaniak (2010), twierdząc, że jednoczesne stosowanie w badaniach dwóch orientacji metodologicznych nie jest zasadne, ponieważ opierają się one na odmiennym wyobrażeniu o badanej rzeczywistości. Należy więc pamiętać o uproszczeniach i zagrożeniach, jakie mogą towarzyszyć zbyt pospiesznemu ich wykorzystaniu w badaniach. Bez wątpienia jednak podejście mieszane otwiera przed badaczami nowe możliwości. Ponadto w środowisku naukowym badania mieszane, prowadzone w naukach społecznych, medycznych, technicznych i innych, stają się coraz bardziej popularne, o czym świadczy m.in. międzynarodowe czasopismo „Journal of Mixed Methods Research” (2007–), spora liczba publikacji (3277 rekordów w uniwersalnej bazie bibliograficzno-abstraktowej SCOPUS firmy Elsevier), w tym monografie i podręczniki, a także stosunkowo wysoki stopień zaawansowania refleksji nad jej istotą, formami, celami i głównymi zasadami (Cisek, 2010).

W badaniu obejmującym opinie respondentów czy też ich wskazania problem metodologiczny dotyczy wątpliwości co do tego, czy badanie dostarcza nam wiedzy o faktach, czy też służy zdobyciu wiedzy o sposobie interpretacji faktów przez informatora. Czy rzeczywistość istnieje w sposób obiektywny i niezależny od wszystkich uczestników życia społecznego, czy jest taka, jaką ją widzą poszczególne osoby? Czy celem prowadzonych badań jest ustalenie uniwersalnych praw rządzących życiem społecznym oraz wniosków dotyczących całej populacji, czy jest nim opis dotyczący konkretnych osób, czasu i miejsca? Czy teoria jest podstawą badań empirycznych, czy też celem badań jest opis i ewentualnie tworzenie teorii, a nie jej weryfikacja? Czy strategia badawcza jest jednoznacznie określoną procedurą, której jasność i uzasadnienie poszczególnych etapów jest warunkiem poprawności metody, czy też badacz nie ma z góry określonego planu i zakłada możliwość dokonywania zmian pod wpływem informacji uzyskiwanych w trakcie badań? Czy badacz jest zewnątrzny i niezależny wobec badanego przedmiotu, czy też ma bliski i bezpośredni kontakt z uczestnikiem badań? (Jasiński, Kowalski, 2007).

Podejście ilościowe, odwołując się do częstości wskazań respondentów, stawia sobie za cel oszacowanie natężenia opisywanego zjawiska, weryfikację hipotez o zależnościach między zmiennymi, odkrywanie związków przyczy-

nowo-skutkowych. Podejście jakościowe zaś, poprzez pogłębioną analizę wypowiedzi każdego z rozmówców, prowadzi do tworzenia typologii sposobów interpretacji badanego zjawiska. Ważne jest więc właściwe umiejscowienie każdej z metod. Niezachowanie tej reguły prowadzi do nadinterpretacji wyników badań, a nawet do całkowitego zafałszowania wniosków. O zastosowaniu konkretnych metod decyduje cel badań, problemy badawcze, charakterystyka analizowanego zjawiska, a także wielowymiarowość i złożoność rzeczywistości społecznej, a nie preferencje poszczególnych badaczy, wynikające często z uprzedzeń do odmiennego podejścia badawczego. Brak współpracy między badaczami reprezentującymi jakościowe i ilościowe paradygmaty w metodologii badań społecznych znacznie zubaża przeprowadzane analizy. Oczywiście, nie należy minimalizować różnic między metodami ilościowymi a jakościowymi. Warto zawsze mieć świadomość ograniczeń i odmienności każdego z typów, ale też dostrzegać możliwości, jakie stwarza umiejętne połączenie technik badawczych związanych z poszczególnymi podejściami.

Brak analizy jakościowej badań ilościowych, a także brak bezpośredniego kontaktu z badanymi osobami powodują, że wyniki takich badań sprowadzają się do formalnej weryfikacji postawionych hipotez badawczych, co znacząco obniża jakość możliwych wniosków. Istotnym zagadnieniem w przypadku metod ilościowych jest problem reprezentatywności, podczas gdy w tej kwestii zupełnie inne podejście prezentują badania jakościowe. W badaniu ilościowym zasadniczą czynnością jest pomiar, polegający na przypisaniu obserwowanym obiektom oraz relacjom między nimi pewnych liczb (miar), które mają określać relacje między badanymi elementami. O tym, jakiego typu wnioski będzie można wyprowadzić na podstawie uzyskanych w badaniu danych, decyduje poziom pomiaru. W badaniu ilościowym proces badawczy przebiega równocześnie z rezygnacją z danych indywidualnych na rzecz coraz bardziej syntetycznych wniosków dotyczących badanych elementów. Na podstawie macierzy danych indywidualnych, w których występuje przypisanie wartości zmiennych poszczególnym jednostkom obserwacji, badacz wyznacza rozkłady zmiennych, a następnie parametry charakteryzujące strukturę zbiorowości ze względu na te zmienne. Traci więc informację o poszczególnych jednostkach, zyskuje jednak możliwość wnioskowania o całej populacji.

Badania jakościowe opierają się na założeniu, że „każde poznanie nie jest bezpośrednim odwzorowaniem rzeczywistości, lecz jego interpretacją, określonym ujęciem, przysłaniającym inne możliwe ujęcia” (Urbaniak-Zajęc, 2008, s. 191). W badaniu jakościowym pomiar w zasadzie nie występuje. Celem jest tu stworzenie typologii obserwowanych obiektów i opisanie relacji między nimi. Procedura badawcza ma na celu ujawnienie i opisanie punktów widzenia ludzi w całej ich różnorodności. Niemniej brak znajomości typologii i sposobu

rozumienia określeń podawanych przez uczestników badania może prowadzić do wniosków nieadekwatnych i nieużytecznych, chociaż sprawiających wrażenie poprawnych formalnie i mających charakter jakościowy. Badania jakościowe koncentrują się na pogłębionym opisie postaw, motywów, sposobów postrzegania rzeczywistości, interpretacjach specyficznych dla małych, konkretnych zbiorowości. Dąży się do pokazania specyfiki i wydobycia odmienności, charakterystycznej dla każdego badanego. Sytuację badawczą traktuje się jako świat zamknięty, niepowtarzalny. Stąd też bierze się niechęć badaczy do tworzenia generalizacji, wykraczających poza opis danej zbiorowości. W zamian za rezygnację z wnioskowania o całej populacji zyskuje się możliwość formułowania pogłębionych interpretacji na poziomie konkretnych osób (Jasiński, Kowalski, 2007).

Wybór metody badawczej ilościowej lub jakościowej nie wiąże się z wyższością którejkolwiek z nich. W obu podejściach ujawnia się napięcie między opisem, rozumieniem, wyjaśnianiem i przewidywaniem. Różnice dotyczą raczej rozłożenia akcentów niż wykluczenia któregoś z nich. Metody jakościowe są wyraźnie skierowane na rozumienie opisywanych zjawisk z perspektywy ich uczestników, ilościowe zaś nie zakładają konieczności rozumienia zjawisk i procesów, lecz pozwalają na ich wyjaśnianie oraz formułowanie przewidywań. W badaniach ilościowych badacz odkrywa i weryfikuje zależności, odwołując się do reprezentatywności przeprowadzonego pomiaru, natomiast w badaniach jakościowych zagłębia się w opinie badanych, poszukując w nich wzorów służących pogłębionej interpretacji. Paradoksalnie, obie metody badawcze, dzięki radykalnej odmienności założeń i celów analizy, wyjątkowo dobrze się uzupełniają, a w niektórych badaniach są wręcz niezbędne w całym procesie badawczym. Obserwacje pewnego typu postaw mogą stać się inspiracją do badań ilościowych nad powszechnością tych postaw w danej populacji. Z drugiej strony badania wykazujące duże natężenie pewnych przekonań wśród badanych osób prowadzą nieraz do pogłębionych studiów przypadku, do interpretacji w sposób jakościowy zgromadzonych wcześniej ilościowych danych empirycznych. Przygotowanie kwestionariusza zawsze poprzedza pewna forma analizy jakościowej, opartej na bezpośredniej obserwacji lub na analizie literatury przedmiotu i istniejących już badań. Pytania w kwestionariuszu powinny być nie tylko poprawne merytorycznie, ale też uwzględniać kontekst badawczy. Niekiedy jest więc tak, że „terminy jakościowe i ilościowe mają znaczenie wyłącznie symboliczne, ponieważ w badaniach jakościowych stosuje się także pewne obliczenia, w ilościowych dokonuje jakościowej analizy danych” (Pilch, Bauman, 2001, s. 267). Fakt, że w wielu badaniach „proste wskaźniki ilościowe cechują niektóre porządne badania jakościowe, pokazuje,

że dychotomiczny podział na to, co jakościowe i ilościowe, może być kwestionowany” (Silverman, 2008, s. 30-31).

Te dwa podejścia można zatem traktować nie jako przeciwstawne, ale komplementarne wobec siebie. Kompatybilność obu metod oznacza, że mogą być one stosowane w jednym badaniu, ponieważ rzeczywistość społeczną można poznawać na różne sposoby, a każdy z nich pozwala na uchwycenie innych aspektów badanego zjawiska. O zastosowaniu określonego podejścia decyduje problem badawczy, a konkretne metody i techniki są wobec niego wtórne (Creswell, 2013).

W literaturze metodologicznej nauk humanistycznych i społecznych toczy się dyskusja na temat możliwości i ograniczeń obu podejść epistemologicznych do poznawania rzeczywistości. Ze względu na złożoność przedmiotu badań w pedagogice oraz jego interdyscyplinarny charakter poszukiwania właściwych metod badawczych nabierają szczególnego znaczenia.

We współczesnych badaniach pedagogicznych istnieją koncepcje łączenia ilościowych i jakościowych założeń metodologicznych oparte na triangulacji. W równoległych lub następujących po sobie badaniach jakościowych i ilościowych można badać dane zjawisko i dzięki temu dokładniej i obszerniej go opisać (Krüger, Pfaff, 2006). Triangulacja łączy się z próbą „spojrzenia na sytuację w wyniku zespolenia odmiennych perspektyw jej oglądu lub różnorodność wyników” (Silverman, 2008, s. 260). W nowszych koncepcjach triangulacji badanie ilościowe poprzedza badanie jakościowe, ponieważ nie dochodzi tu do niedopuszczalnego przemieszania logiki badawczej. Zakłada się przy tym, że kompleksowości zjawisk społecznych można sprostać jedynie poprzez integrację wyników otrzymanych za pomocą obu podejść badawczych – muszą się one jednak uzupełniać i w żadnym razie nie mogą być mieszane logiki badawcze obu metod (Krüger, Pfaff, 2006).

Integracja metod ilościowych i jakościowych musi się opierać na zachowaniu odrębności i specyfiki obu podejść w momencie realizacji badań. Działania w ramach każdego z nich realizowane są równoległe, a zarazem niezależnie od siebie – żadna z technik nie oddziałuje na drugą w trakcie przeprowadzania badania. Badacz formułuje wnioski z badań ilościowych niezależnie od wniosków z badań jakościowych. Rezultaty mogą się wzajemnie potwierdzać lub wykazywać sprzeczności. Jeśli będą ze sobą zgodne, a obraz zbadanej rzeczywistości jednolity, to wnioski z badań pozwolą na bardziej jednoznaczną ocenę podjętych działań. Odmienność wyników opartych na każdej z metod pozwala stwierdzić wielowymiarowość rzeczywistości, której nie mogłaby oddać żadna z tych metod stosowana osobno. Oba te podejścia mają własną specyfikę i zakres wniosków, które można by formułować w ramach danego podejścia. Nawet zatem sprzeczne wnioski będą się raczej nawzajem uzupełniać, niż

znosić, w żadnym razie jednak wyniki danego podejścia nie powinny służyć weryfikowaniu czy falsyfikowaniu wniosków wyprowadzonych na podstawie zastosowania drugiego z nich (Miles, Huberman, 2000).

Analiza jakościowa umożliwia wieloaspektową interpretację wyników statystycznych. Zależności uzyskiwane na podstawie analiz ilościowych mogą być lepiej rozumiane i zaprezentowane, jeśli są powiązane z refleksją uwzględniającą jakościowe ujęcie problemu. Wyjaśnienia otrzymanych wyników ilościowych to pewne modele, których nie należy traktować jako ostatecznej prawdy o całej rzeczywistości. Wymagają więc one interpretacji na podstawie przyjętych założeń antropologicznych, ontologicznych i epistemologicznych. Metody ilościowe i jakościowe nie są konkurencyjne – w niektórych procesach badawczych istnieje możliwość integracji obu podejść, z uwzględnieniem ich ograniczeń, odrębności i nieprzekładalności. Pogodzenie obu perspektyw – ilościowej i jakościowej – służy wzbogaceniu jakości badań oraz wniosków, przy zachowaniu podrzędności wobec postawionego problemu badawczego.

Podstawy metodologiczne badań

Punktem wyjścia poszukiwań badawczych było przyjęcie założenia, że satysfakcja z pracy jest istotnym subiektywnym odczuciem pracownika – uwarunkowanym czynnikami indywidualnymi i zewnętrznymi – które prowadzi do wielu pozytywnych efektów w pracy zawodowej i życiu osobistym oraz sprzyja rozwojowi człowieczeństwa. Praca nauczyciela obejmuje wykonywanie wielu zadań zawodowych, a także rozwój osobisty, jednak posiadane kompetencje ujawniają się tylko wtedy, gdy nauczyciel umie budować dobre relacje, przede wszystkim z uczniami, ale również ze współpracownikami, co znacznie ułatwia funkcjonowanie zawodowe. Trudno sobie wyobrazić nauczyciela, który nie ma tej umiejętności – właściwie nie może wtedy prawidłowo wykonywać swojej pracy, która w dużej mierze obejmuje oddziaływanie wychowawcze na uczniów oraz ich motywowanie, co prowadzi do wspierania ich rozwoju. Z tego powodu uznano, że relacje w pracy nauczyciela są ważnym czynnikiem warunkującym jego satysfakcję z pracy. Relacje są obustronne – nie tylko nauczyciel wywiera wpływ na wychowanków, lecz także uczniowie, którzy są wyzwaniem i źródłem motywacji dla nauczyciela, oddziałują na niego, sprawiając, że nauczyciel ciągle musi doskonalić swoje metody pracy. Charakter pracy nauczyciela sprzyja więc rozwojowi zarówno zawodowemu, jak i osobistemu, realizowaniu swojego człowieczeństwa w kontaktach z innymi. Kwestie te są bardzo interesujące dla poznania naukowego, można je badać w różnych aspektach. Każdy człowiek ma szansę być szczęśliwy, również poprzez wykonywanie swojej pracy, która daje zadowolenie i poczucie spełnienia (Błaszczuk i in. 2003; Czapiński, 2014; Kotowska i in., 2010; Rostowska, 2008; Santorski, 2002; Zalewska, 2003), może rozwijać swoje człowieczeństwo i przyczyniać się do rozwijania człowieczeństwa innych. Wydaje się, że praca nauczyciela w szczególny sposób sprzyja realizowaniu tych założeń.

Dotychczasowe badania satysfakcji z pracy wskazują na złożoność tej problematyki, a także podkreślają znaczenie tych kwestii, w szczególności w analizie funkcjonowania w zawodach z misją społeczną (Bajcar i in., 2012; Czerw, Borkowska, 2010; Czechowska-Bieluga, 2013; Zubrzycka-Maciąg, 2013; Bartkowiak, 2009). Kierując się tymi przesłankami, podjęto niniejsze badania, zakładając, że najbardziej odpowiednią metodą poznania czynników satysfakcji z pracy nauczycieli w odniesieniu do ich doświadczeń indywidualnych będzie metoda mieszana: w pierwszej kolejności zostanie przeprowadzone badanie ilościowe, umożliwiające weryfikację przyjętych hipotez, a następnie badanie jakościowe, umożliwiające uzupełnienie i wzbogacenie wiedzy otrzymanej na etapie ilościowym.

1. Przedmiot i cel badań

W pedagogice empirycznej przedmiotem badań jest zjawisko pedagogiczne sprowadzone do obserwowalnego faktu, podczas gdy przedmiotem zainteresowań pedagogiki hermeneutycznej jest zjawisko pedagogiczne rozpatrywane w kategoriach wartości nadających sens ludzkiemu życiu (Gnitecki, 2007). Zjawisko pedagogiczne jest obserwowalne wtedy, gdy występuje w charakterze sygnałów działających na zmysły. Sygnałom tym przypisuje się określoną treść (znaczenie) i dopiero z niej może wynikać określona wartość (sens). Zjawisko pedagogiczne jest nieobserwowalne wtedy, gdy występuje w postaci symbolicznej i ma dla człowieka określoną wartość – treść może wynikać dopiero z wartości. Może być tak, że zjawisko pedagogiczne jest równocześnie obserwowalne i nieobserwowalne, co wywołuje konsekwencje dotyczące metod naukowego badania. Przedmiot badań implikuje metodę, a nie odwrotnie (Gnitecki, 1993, s. 39-40).

W literaturze pedagogicznej przedmiot badań jest ujmowany niejednorodnie ze względu na różne założenia, paradygmaty i sposoby analizy procesów wychowania. W niniejszej pracy przedmiot badań jest rozumiany w znaczeniu obejmującym „uchwycenie warunków umożliwiających realizację sensu bycia człowiekiem” (Gnitecki, 2008, s. 39), co wynika z przyjętych założeń antropologicznych i ontologicznych – „nie jest zatem tak, że przedmiot badań istnieje niezależnie od badaczy, ale jest przez nich definiowany za pośrednictwem perspektyw, w których go opisują” (Rubacha, 2008, s. 161).

Satysfakcja z pracy nauczycieli jest określona przez czynniki subiektywne oraz sytuacyjne, związane z miejscem wykonywania pracy. Jest to więc zagadnienie złożone, ponieważ dotyczy człowieka i jego dobra. W pracy nauczyciel zawsze pozostaje w relacjach z innymi ludźmi, co umożliwia wzajemne budowanie człowieczeństwa. Jakość tych relacji może stanowić istotny czynnik satysfakcji, wyznaczający perspektywę funkcjonowania zawodowego nauczycieli.

Przedmiotem badań niniejszej pracy są relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste nauczycieli jako czynniki satysfakcji z pracy rozpatrywane w kontekście ich indywidualnego doświadczenia.

Uzasadnia to, w powiązaniu z przedstawionymi wcześniej podstawami antropologicznymi i ontologicznymi, sformułowanie podstawowego celu badań, jakim jest ustalenie związków między relacjami z uczniami i współpracownikami oraz osiągnięciami zawodowymi a ich indywidualnymi doświadczeniami związanymi z pracą w szkole. Badania mają ukazać znaczenie relacji interpersonalnych w pracy nauczyciela oraz jego osiągnięć zawodowych jako istotnych czynników satysfakcji z pracy i funkcjonowania zawodowego.

Określenie przedmiotu badań oraz ich celu wymaga przyjęcia odpowiedniego postępowania badawczego.

2. Projekt badań własnych

Metoda postępowania naukowego nakreśla całościową strategię badawczą, decyduje o zastosowaniu konkretnych technik gromadzenia danych, sposobów ich analizy i interpretacji. Wybór metody badań zależy od złożoności przedmiotu badań i charakteru postawionego problemu badawczego (Silverman, 2012). Należy też uwzględnić specyfikę badanej grupy.

Według Gniteckiego (2007) metodę badań w pedagogice można rozpatrywać równocześnie na poziomie empirycznym i hermeneutycznym. Dostrzegając ograniczenia metod empirycznych i hermeneutycznych, dąży się do ich integralnego stosowania. W metodzie empirycznej źródłem wiedzy i weryfikacji przyjętych założeń są fakty empiryczne. W wyniku opisu i wyjaśnienia powstaje wiedza opisująca prawidłowości. W metodzie hermeneutycznej źródłem wiedzy jest refleksja o człowieku w kontekście uwarunkowań kulturowych. Świat ludzki jest nie tylko światem faktów empirycznych, ale też światem wartości, czyli wszystkiego, co ma sens dla człowieka i ludzkości. W wyniku zrozumienia i interpretacji tych wartości powstaje wiedza hermeneutyczna. Natura i kultura są nierozzerwalnie związane z życiem człowieka,

dlatego w badaniach pedagogicznych dopuszcza się integralne stosowanie metod empirycznych i hermeneutycznych. Rzeczywistość jest zbiorem faktów danych i zadanych, a człowiek jest uwikłany w stały i zmienny kontekst kulturowy: „zbiór faktów danych i stały kontekst kulturowy wyznacza obiektywistyczny model poznania [...]. Z kolei zbiór faktów zadanych i zmienny kontekst kulturowy wyznacza konstruktywistyczny model poznania [...]” (Gnitecki, 2007, s. 11). Zakłada się więc istnienie obiektywnych faktów oraz zmienność świata. Połączenie obu modeli badań otwiera drogę do poznania opartego na zrównoważeniu obu podejść, które się wzajemnie uzupełniają. Niniejsze badania obejmują: empiryczny opis i wyjaśnianie faktów danych, a także hermeneutyczną interpretację oraz rozumienie faktów danych i zadanych (Gnitecki, 2008).

W rzeczywistości pedagogicznej człowiek przebywa jednocześnie w trzech sferach: faktu, działania i wartości. W odniesieniu do każdej z nich formułuje pytanie, które jest równocześnie pytaniem skierowanym ku niemu samemu. W sferze faktów pyta, „kim jest człowiek”, w sferze działania, „kim się staje człowiek pod wpływem działania”, w sferze wartości, „kim ma być człowiek” (Gnitecki, 1993, s. 26). Człowiek jest w ustawicznym stawianiu się: „kim jest” i „kim ma być”. Proces ten przebiega w obu kierunkach: w wychowaniu „od sfery faktów poprzez sferę działania ku wartościom, które nadają sens ludzkiemu życiu. Odwrotnie dzieje się w przypadku samowychowania, w którym sfera wartości jest punktem wyjścia działań skierowanych ku faktom, które realizują sens wartości” (Gnitecki, 2007, s. 63). Badania zmierzają do poszukiwania odpowiedzi na te pytania w sferze faktów empirycznych (pedagogika empiryczna) oraz w sferze wartości (pedagogika hermeneutyczna), a sfera działania odnosi się do pedagogiki prakseologicznej (Gnitecki, 1996).

Badania ilościowe oparte są na założeniu, że świat społeczny można opisać przez pewne prawidłowości, podobnie jak świat przyrodniczy, a poznanie jest odzwierciedleniem obiektywnie istniejącej rzeczywistości, niezależnej od aktywności badacza. W badaniach jakościowych przyjmuje się, że obiekty świata społecznego wyposażone są w sensy i znaczenia, tworzone i zmieniane w procesie interakcji (Cudowska, 2014). Badania jakościowe dotyczą znaczących przejawów lub istotnych cech danego zjawiska i opierają się na zasadzie niemożności oddzielenia faktów od wartości (Kubinowski, 2011). Humanistyczna perspektywa poznawania świata człowieka obejmuje „ulożenie w centrum zainteresowań i całego procesu badawczego człowieka jako osoby, traktowanie badacza-człowieka jako prymarnego i decydującego instrumentu poznawania zjawisk ludzkich, świadome wykorzystywanie w badaniach wymiarów poznania wynikających z istoty człowieczeństwa” (Kubinowski, 2011, s. 63). Takie podejście tworzy podstawy koncepcji metodologicznej.

W niniejszej pracy bazę proponowanej koncepcji badawczej stanowi układ zasadniczych paradygmatów oraz możliwości ich powiązania i wzajemnego uzupełniania. Badania przeprowadzono na podstawie metody mieszanej, obejmującej empiryczne badania ilościowe oraz empiryczne badania jakościowe satysfakcji z pracy nauczycieli, przy czym badanie jakościowe jest poprzedzone przez badanie ilościowe. W niniejszych badaniach przyjęto, że zastosowane metody nie są opozycyjne, ale komplementarne wobec siebie oraz że umożliwią uzyskanie spójnej i kompleksowej odpowiedzi na pytanie badawcze.

Satysfakcja z pracy jest doznaniem subiektywnym, uwarunkowanym różnymi czynnikami indywidualnymi i sytuacyjnymi związanymi z miejscem pracy. Jest zagadnieniem złożonym, zasadne więc wydaje się stosowanie różnych podejść epistemologicznych w jej poznawaniu i rozumieniu.

Uwarunkowania subiektywne satysfakcji z pracy oraz fakt, że w jednym miejscu pracy można znaleźć osoby odczuwające mniejszą lub większą satysfakcję, skłaniają do przeprowadzenia badań jakościowych. Poznanie jednak źródeł satysfakcji z pracy nauczycieli jako obiektywnych elementów i faktów skłania do zastosowania również metody ilościowej.

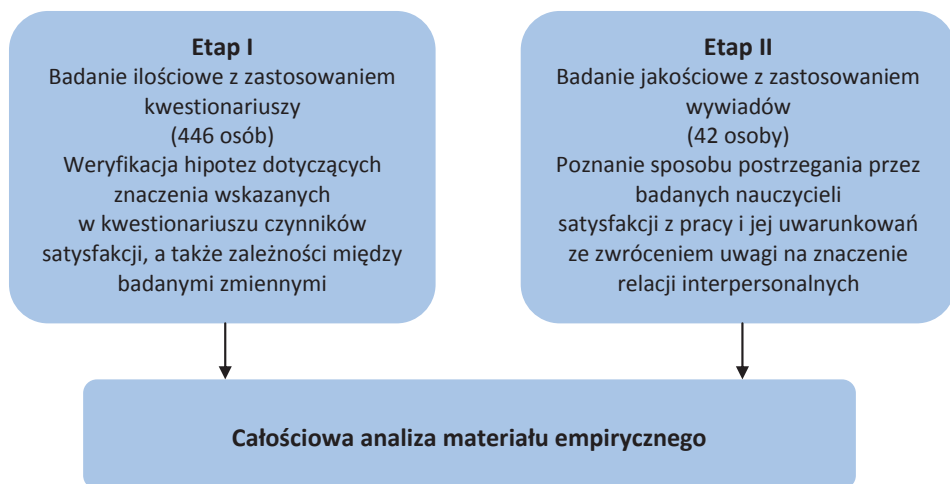
Podejścia ilościowe i jakościowe umożliwią bardziej dogłębne poznanie przedmiotu materialnego badań, czyli satysfakcji z pracy nauczycieli, oraz przedmiotu formalnego – relacji interpersonalnych i osiągnięć zawodowych jako czynników satysfakcji – niż byłoby to możliwe w przypadku zastosowania wyłącznie badań jakościowych albo ilościowych. W ramach analizy ilościowej, dotyczącej np. rozwoju nauczycieli, uczenia się, odczuwania satysfakcji czy procesów budowania relacji, opis jest mało dynamiczny i nadmiernie uproszczony. Bardziej właściwe jest wtedy wykorzystanie metody jakościowej, interpretatywnego sposobu rozumienia tych zjawisk, ponieważ badane są tu odczucia i formy ludzkiej aktywności, realizowania posiadanego potencjału. Badania zyskują wtedy wymiar społeczny i emocjonalny, a kluczowymi elementami stają się indywidualnie pojmowane czynniki satysfakcji, emocje, wzajemne interakcje i procesy komunikacyjne podtrzymujące trwałość wizerunku i budujące tożsamość nauczyciela.

Metoda mieszana, w aspekcie jakościowym, pozwala na zrozumienie, w jaki sposób relacje kształtują satysfakcję z pracy nauczycieli, metoda ilościowa zaś umożliwi wskazanie konkretnych źródeł satysfakcji, ich hierarchii, a także powiązania z takimi zmiennymi jak rodzaj szkoły, staż pracy, stopień awansu, co prowadzi do pewnej generalizacji, określenia modeli i rozróżnienia typów. Wydaje się więc, że ze względu na przedstawione wcześniej założenia, metoda mieszana będzie najwłaściwsza dla przeprowadzenia niniejszych badań, ponieważ umożliwi najpełniejsze poznanie przedmiotu badań i realizację celu badawczego.

Każdy z paradygmatów: jakościowy i ilościowy, opiera się na innych podstawach poznawczych. Świadomość tego zróżnicowania pozwala na lepsze zrozumienie stanowisk i koncepcji osadzonych w tych paradygmatach, ponadto rozważenie tego samego problemu przeprowadzone na gruncie różnych paradygmatów prowadzi do ciekawej, dualistycznej analizy. Odmienność metod stosowanych w różnych ujęciach poznawczych może w efekcie przynieść głębszą refleksję nad satysfakcją z pracy i jej uwarunkowaniami oraz lepsze zrozumienie opisywanego zjawiska, co stanowi uzasadnienie stosowania metody mieszanej i w pewnym stopniu godzi różne perspektywy badawcze traktowane jako przeciwstawne.

Biorąc pod uwagę trudności w łączeniu badań ilościowych i jakościowych w jednym projekcie badawczym, a także uwzględniając zalecenia Milesa i Hubermana (2000) dotyczące stosowania metody mieszanej, wykonano dwa osobne badania, niezależnie od siebie. Pierwsze badanie zostało przeprowadzone metodą ilościową, z wykorzystaniem typowej dla tych badań procedury, a w drugim zastosowano metodę jakościową. Obie metody łączy przedmiot badań – satysfakcja z pracy nauczycieli – ale w badaniu ilościowym skupiono się na określeniu ważności (znaczenia) wskazanych w kwestionariuszu źródeł satysfakcji, a także zależności między badanymi zmiennymi dotyczącymi grupy badanych nauczycieli jako całości, a w badaniu jakościowym na przyczynach powodujących satysfakcję z pracy w ujęciu indywidualnym badanych nauczycieli. W pierwszym badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a w drugim metodę indywidualnych przypadków.

Plan badań integrujących oba paradygmaty przedstawia rysunek 1.



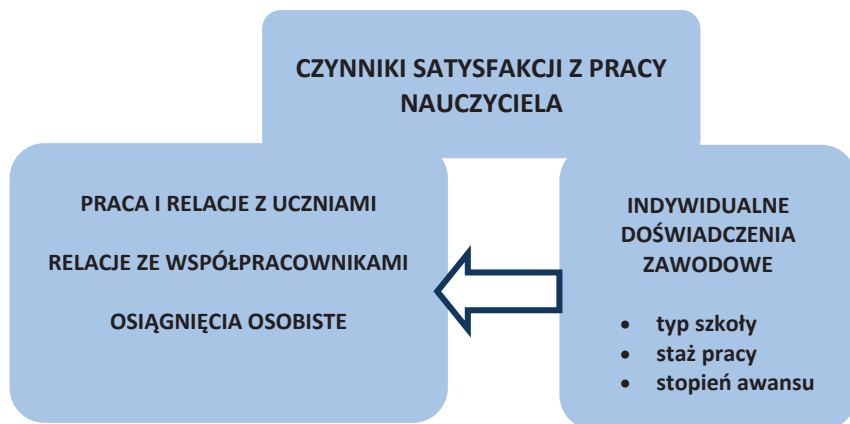
Rysunek 1. Struktura procesu badawczego

W obu podejściach rozpatrywano elementy, które składają się na odczuwanie satysfakcji z pracy, zwracając uwagę przede wszystkim na relacje interpersonalne nawiązywane przez nauczyciela. W badaniu ilościowym uwzględniono kategorie relacji oraz przypisane im wskaźniki, a także osiągnięcia osobiste nauczycieli, a badanie jakościowe pozwoliło na zrozumienie perspektywy badanych nauczycieli w zakresie ich subiektywnego postrzegania źródeł satysfakcji, w tym relacji interpersonalnych w pracy, w odniesieniu do powodów, które sprawiają, że mogą one stanowić czynnik satysfakcji.

3. Założenia badań ilościowych

Badanie uwarunkowań satysfakcji zawodowej nauczycieli wymaga uwzględnienia szerokiego spektrum czynników podmiotowych i sytuacyjnych, należałoby więc zastosować analizę, która uwzględnia cały zbiór zmiennych oraz interakcje między nimi, w tym m.in. motyw, wartości, czynniki związane z organizacją pracy i wiele innych. Nawet gdyby dostępne były narzędzia zawierające pakiety analiz obejmujących cały układ takich zmiennych – jego wyniki byłyby trudne do interpretacji. Ze względu na złożoność zjawiska satysfakcji zawodowej i czynników je powodujących postanowiono zbadać tylko niektóre aspekty problematyki satysfakcji oraz dokonać ich analizy w odniesieniu do postawionych problemów badawczych. Założono przy tym (uwzględniając badania pilotażowe), że relacje w pracy oraz osiągnięcia osobiste nauczycieli, powiązane z rozwojem zawodowym, stanowią najbardziej znaczące źródła satysfakcji. Praca nauczyciela łączy się ze wzrostem kompetencji i rozwojem osobistym, co przejawia się w jakości wykonywanych zadań i powinności zawodowych oraz w umiejętności nawiązywania relacji, przede wszystkim z uczniami, ale też ze współpracownikami, ponieważ to z nimi nauczyciel najczęściej się kontaktuje i spędza w szkole najwięcej czasu. Badania ilościowe dotyczą ustalenia źródeł satysfakcji z pracy i uwzględniają aspekty codziennej pracy nauczyciela.

Wieloletnie doświadczenie pracy w szkole, analiza literatury dotyczącej satysfakcji z pracy oraz działań zawodowych nauczycieli stanowiły przesłankę do zaprojektowania modelu badań (rys. 2) odnoszącego się do trzech obszarów funkcjonowania zawodowego respondentów.



Rysunek 2. Model badań czynników satysfakcji z pracy nauczycieli

Badania zostały przeprowadzone w oparciu o autorski model źródeł satysfakcji z pracy nauczycieli (rys. 2), na podstawie którego zaprojektowano kwestionariusz ankiety. Badania odbyły się w szkołach, za zgodą dyrektora, bez udziału badacza. Nauczyciele wypełniali kwestionariusze przy okazji wspólnych spotkań, np. rad pedagogicznych, co umożliwiło ich wypełnianie przez większą liczbę respondentów.

Celem poszukiwań badawczych na tym etapie było poznanie źródeł satysfakcji z pracy nauczycieli z uwzględnieniem relacji interpersonalnych, a także ich preferencji dotyczących podanych czynników. W związku z tym, oprócz zmiennej zależnej, tj. czynników satysfakcji w badanych obszarach funkcjonowania zawodowego, przyjęto zmienne niezależne, które mogły mieć znaczenie w określaniu przez badanych preferencji dotyczących źródeł satysfakcji (Krajewska, 1999). Wśród nich wyróżniono: rodzaj szkoły, staż pracy w zawodzie nauczyciela i stopień awansu zawodowego.

Aby określić wartość zmiennych, przyjęto wskaźniki, których zadaniem jest znalezienie empirycznego sensu dla zmiennych i dzięki którym badania zyskują na trafności i rzetelności (Łobocki, 2006). W niniejszym badaniu zastosowano wskaźniki inferencyjne i empiryczne charakteryzujące zmienne zależne i niezależne oraz wskaźniki definicyjne służące do określenia preferencji badanych nauczycieli w zakresie źródeł satysfakcji z pracy.

Badania ilościowe, odnoszące się do relacji z uczniami i współpracownikami oraz do osiągnięć osobistych, skupiają się na wskazaniu źródeł satysfakcji z pracy w każdej z tych kategorii. Zastosowano tu pomiar porządkowy (Walasek-Jarosz, 2010) w skali od 1 do 5, gdzie 5 oznacza wybór najbardziej znaczącego czynnika. Przeprowadzone badanie pilotażowe miało na celu sprawdzenie przydatności kwestionariusza, kontrolę empirycznej zasadności

założeń, zrozumiałość dla badanych pytań umieszczonych w ankiecie, bliższe dookreślenie problematyki badań (Nowak, 2007, s. 61). Środowisko nauczycieli jest sfeminizowane, stąd w grupie badawczej znajduje się niewielu (67) mężczyzn, co stanowi 15% wszystkich respondentów. Badanie pilotażowe miało też pomóc w sprawdzeniu, czy występują różnice dotyczące wyników w zależności od płci badanych nauczycieli. Okazało się, że w niniejszych badaniach płeć respondentów nie jest czynnikiem różnicującym odpowiedzi badanych nauczycieli, ponieważ otrzymano podobne wyniki w odniesieniu zarówno do kobiet, jak i do mężczyzn.

4. Problemy i hipotezy badawcze

Przyjęty w założeniach teoretyczno-metodologicznych przedmiot i cel badań implikuje następujący główny problem badawczy:

Czy występuje, a jeśli tak, to jaki jest charakter zależności między relacjami zawodowymi i osiągnięciami osobistymi nauczycieli jako czynnikami satysfakcji z pracy a ich indywidualnym doświadczeniem oraz jakie są wewnętrzne zależności między badanymi czynnikami satysfakcji?

Tak postawiony problem badawczy wymaga doprecyzowania w postaci dalszych pytań. Ze względu na analizowane obszary funkcjonowania zawodowego, zróżnicowanie badanej próby nauczycieli oraz specyfikę zawodu postawiono szczegółowe problemy badawcze. W prowadzonych badaniach ważne było określenie:

1. **W jakim stopniu pracę i relacje z uczniami jako czynniki satysfakcji różnicują indywidualne doświadczenia zawodowe nauczycieli?**
2. **Jaka jest zależność między relacjami nauczycieli ze współpracownikami w środowisku szkolnym a ich indywidualnymi doświadczeniami związanymi z sytuacją zawodową?**
3. **Jaki związek występuje między osiągnięciami osobistymi badanych nauczycieli a ich indywidualnymi doświadczeniami zawodowymi?**
4. **W jakim stopniu występują wewnętrzne korelacje między badanymi czynnikami satysfakcji z pracy a indywidualnymi doświadczeniami nauczycieli?**

Niezbędnym elementem empirycznych badań ilościowych, szczególnie w badaniu związków między zmiennymi, jest postawienie hipotez badawczych – założeń, które ukierunkowują i organizują proces badawczy. Hipotezy odwołują się do znanych faktów z dziedziny danej nauki, są prawdopodobne i moż-

liwe do zweryfikowania, nie są sprzeczne z udowodnionymi już twierdzeniami danej dyscypliny naukowej, są jednoznaczne i szczegółowo sformułowane oraz stanowią pomost „między światem teorii a światem empirii” (Konarzewski, 2000, s. 44). Hipotezy, formułowane w postaci twierdzeń, stanowią przypuszczalne odpowiedzi na postawione pytania badawcze, „których prawdziwość chcemy potwierdzić w toku badań” (Maszke, 2010, s. 161). Jeśli jednak badania mają charakter diagnostyczny i dotyczą właściwości zmiennych, to formułowanie hipotez nie jest konieczne, ponieważ mogą one wywierać wpływ na wynik badań (Łobocki, 2006). Ze względu na fakt, że postawione problemy badawcze są pytaniami, na które poszukujemy odpowiedzi, odnoszącymi się do zależności między zmiennymi, w niniejszych badaniach przyjęto następujące hipotezy.

Hipoteza główna zakłada, że występuje istotna zależność między rozpatrywanymi czynnikami satysfakcji z pracy badanych nauczycieli, związanymi z relacjami z uczniami i współpracownikami oraz osiągnięciami osobistymi, a ich indywidualnymi doświadczeniami, które można opisać poprzez typ szkoły, staż pracy i stopień awansu zawodowego. Siła związku między tymi zmiennymi zależeć będzie od natężenia wartości, które je charakteryzują (Kwiatkowska, 2005; Michalak, 2007; Lebuda, 2014; Siekańska, 2004; Czerw, Borkowska, 2010; Juchnowicz, 2010).

Badani nauczyciele tworzą zróżnicowaną grupę zawodową ze względu na indywidualne doświadczenia. Z racji jednak charakteru pracy nauczyciela, związanego ze wspieraniem rozwoju swoich wychowanków, na każdym etapie edukacyjnym zakłada się, że w obszarze pracy i relacji z uczniami wybór czynników satysfakcji z pracy, dokonany przez nauczycieli, jest podobny w każdej grupie nauczycieli, niezależnie od typu szkoły, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego. W każdej szkole są uczniowie mniej i bardziej zdolni, współpracownicy są bardziej lub mniej życzliwi i pomocni, dlatego ze względu na specyfikę pracy każdego nauczyciela – wspieranie rozwoju każdego ucznia, niezależnie od jego wieku, w najlepszy możliwy sposób – wydaje się, że wskazania dotyczące przyczyn satysfakcji z pracy, związane z badanymi obszarami funkcjonowania zawodowego nauczycieli, nie będą się różnić. Należy sądzić, że nauczyciele w każdej szkole, niezależnie od indywidualnych doświadczeń zawodowych, dokonają podobnych wyborów czynników satysfakcji z pracy.

H1. Zakłada się, że najważniejsze czynniki satysfakcji z pracy nauczyciela dotyczą obszaru pracy z uczniami, ponieważ to w nim koncentrują się główne działania zawodowe, których efekty sprawiają, że nauczyciele widzą sens tego, co robią (Tarnowski, 2009; Śnieżyński, 2001, Przygońska, 2015; Bajcar i in., 2011). Osiągnięcia uczniów, ich postępy oraz rozwój umiejętności poznawczych i społecznych stanowią ogromne źródło

motywacji do pracy. Ten obszar funkcjonowania zawodowego wydaje się mieć największe znaczenie przy odczuwaniu zadowolenia z dobrze wykonanej pracy, poczucia spełnienia i bycia potrzebnym. Wydaje się też, że w tym obszarze zachodzi istotny związek między satysfakcją z pracy a postępami w nauce uczniów słabszych, zakłada się zatem, że postępy tych uczniów najsilniej oddziałują na satysfakcję nauczycieli w badanym obszarze. Uczniowie mniej zdolni lub mający trudności w nauce stanowią szczególne wyzwanie dla nauczyciela, mobilizują go do zwiększonego wysiłku, stosowania niestandardowych metod nauczania i pogłębienia relacji z tymi uczniami. Trud włożony w nauczanie i wychowanie ucznia mniej zdolnego lub sprawiającego kłopoty, szczególnie jeśli widoczne są efekty takiej pracy, daje ogromną satysfakcję (Poraj, 2009; Lebuda, 2014; Czechowska-Bieluga, 2013).

- H2. W obszarze relacji ze współpracownikami zakłada się, że istnieje związek między dobrymi relacjami ze współpracownikami, jako czynnikiem satysfakcji z pracy, a indywidualnymi doświadczeniami zawodowymi nauczycieli, ponadto nauczyciele wyżej cenią utrzymywanie dobrych relacji z innymi nauczycielami niż z dyrekcją.** Nauczyciel dłużej przebywa i częściej kontaktuje się z kolegami i koleżankami w pracy niż z dyrektorem, a dobre codzienne relacje tworzą przyjazną i miłą atmosferę, dlatego relacje ze współpracownikami są prawdopodobnie ważniejsze niż dobre relacje z dyrektorem, który z racji pełnionego stanowiska nie przebywa z nauczycielami zbyt długo. Gdyby preferencje nauczycieli dotyczące tego wyboru były odwrotne, oznaczałoby to, że są koniunkturalistami, bez skłonności do zaangażowania i poświęceń. Na podstawie jednak obserwacji pracy nauczycieli oraz długiej praktyki pracy w szkole można nabrać przekonania, że nauczyciele w ogromnej większości są bardzo oddani swojej pracy, wkładają w nią serce i poświęcają dodatkowy czas uczniom, co przeważnie nie jest zauważane. Nie są więc nastawieni wyłącznie interesownie, ale ważne jest dla nich coś, co jest niemierzalne, lecz służy pomaganiu innym, również swoim współpracownikom. Nauczyciele rozmawiają o swoich problemach, dzielą się doświadczeniami, wzajemnie się wspierają. Stanowi to podstawę do przypuszczenia, że dobre relacje z innymi nauczycielami w szkole będą w tym obszarze najczęściej wybierane (Parzęcki, 2013; Malinowska, 2000; Pyżalski, 2010; Jasińska, 2010; Kawula, 1999).
- H3. Nauczyciel podczas swojej pracy nieustannie się rozwija poprzez radzenie sobie w szkolnych sytuacjach, ale też poszerzanie wiedzy, rozwijanie kompetencji zawodowych i osobistych, zdobywanie dodatkowych kwalifikacji. Osiągnięcia te różnicuje typ szkoły, staż pracy**

i stopień awansu zawodowego (Gaś, 2001; Sęk, 2011a; Siekańska, 2005; Michalak, 2007; Kupczyk, 2006). Kwalifikacje, wiedza merytoryczna i metodyczna, umiejętności, doświadczenie, radzenie sobie z realizacją zadań zawodowych sprawiają, że nauczyciel ma świadomość bycia profesjonalistą. Można więc założyć, że istnieje związek między odczuwaniem satysfakcji z pracy z powodu osiągnięć zawodowych a indywidualnymi doświadczeniami badanych nauczycieli. Przypuszcza się ponadto, że nauczyciele są przekonani o swoim profesjonalizmie, który prawdopodobnie jest najważniejszym czynnikiem satysfakcji w obszarze osiągnięć osobistych. Długi staż pracy w zawodzie nauczyciela oraz wyższy stopień awansu zawodowego sprawiają, że nauczyciel staje się coraz bardziej profesjonalny. Oznacza to też bogatsze doświadczenia niż w przypadku początkujących nauczycieli. Z tego powodu przypuszcza się też, że istnieje silny związek między profesjonalizmem nauczycieli z długim stażem pracy i stopniem awansu nauczyciela mianowanego i dyplomowanego a odczuwaniem satysfakcji z pracy oraz że przekonanie o swoim profesjonalizmie stanowi najważniejszy czynnik satysfakcji w tych grupach nauczycieli. Profesjonalizm oznacza posiadanie specjalistycznych kompetencji i umiejętności wykorzystywanych podczas wykonywania pracy zawodowej. Wyższy stopień awansu jest potwierdzeniem zdobytych kompetencji oraz wysiłku włożonego w jego uzyskanie. Świadomość bycia dobrym nauczycielem-profesjonalistą, przekonanie o możliwości poradzenia sobie w trudnych okolicznościach, zdobyte kwalifikacje, certyfikaty, odznaczenia i nagrody stanowią osobiste osiągnięcia w rozwoju zawodowym, które dla doświadczonych nauczycieli mogą być bardziej znaczącym czynnikiem satysfakcji z pracy niż praca z uczniami i relacje ze współpracownikami. Z tego powodu przypuszcza się, że największą satysfakcją dla nauczycieli mianowanych i dyplomowanych z długim stażem pracy stanowi przekonanie, że są profesjonalistami, mają specjalistyczne kompetencje i umiejętności, które ukształtowały się w toku pracy, poprzez zdobyte doświadczenia, radzenie sobie w różnych sytuacjach zawodowych oraz podejmowanie różnych inicjatyw dotyczących rozwoju zawodowego, a także dążenie do tego, aby być coraz lepszym nauczycielem. Wyższy stopień awansu jest potwierdzeniem zdobytych kompetencji oraz wysiłku włożonego w jego uzyskanie. Świadomość bycia dobrym nauczycielem-profesjonalistą, przekonanie o możliwości poradzenia sobie w trudnych okolicznościach, zdobyte kwalifikacje, certyfikaty, odznaczenia i nagrody stanowią osobiste osiągnięcia w rozwoju zawodowym, które dla doświadczonych nauczycieli mogą być bardziej znaczącym czynnikiem satysfakcji z pracy niż praca z uczniami i relacje ze współpracownikami.

H4. Zakłada się także, że można zaobserwować istotne wewnętrzne korelacje między rozpatrywanymi czynnikami satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualnymi doświadczeniami zawodowymi. Przypuszcza się też, że najbardziej istotne korelacje dotyczą obszaru pracy z uczniami i obszaru relacji ze współpracownikami. Jeśli jakość relacji w pracy jest ważna dla nauczyciela, to prawdopodobnie będzie on dążył do budowania dobrych relacji zarówno z uczniami, jak i z innymi nauczycielami. Prawidłowe relacje stanowią wsparcie w pracy nauczyciela, a także rezultat jego starań w tym zakresie. Dobre relacje z uczniami powodują, że nauczyciel ma z nimi lepszy kontakt, potrafi ich zmotywować, wzbudza zaufanie i jest wiarygodny, co sprawia, że uczniowie chętniej się uczą. Dobre relacje ze współpracownikami umożliwiają wspieranie się w trudnych sytuacjach, pomoc w rozwiązywaniu problemów, przyjazną atmosferę. Wtedy nauczyciel nie czuje się zagrożony, może liczyć na innych, jest bardziej swobodny w stosowaniu własnych metod nauczania i wychowania, co w następstwie prowadzi do lepszych rezultatów w pracy z uczniami (Lebuda, 2014; Łukasik, 2010; Bartkowiak, 2009; Błaszczyk i in., 2003).

5. Charakterystyka badanych nauczycieli

Próbe badawczą stanowi „reprezentacja badanej populacji wyodrębniona w celach badawczych” (Gnitecki, 2007, s. 8). Próba do badań została dobrana celowo (Kožuch, 2011), ze względu na to, że odzwierciedla „pewną cechę bądź proces, które nas interesują” (Silverman, 2008, s. 172). Dobór celowy dotyczy jednostek, „które spełniają określone kryteria oraz charakteryzują się takimi, a nie innymi właściwościami [...]. W doborze tym badacz nie zdaje się na przypadek [...]” (Maszke, 2010, s. 173). Podstawą doboru próby była wiedza własna dotycząca badanej populacji oraz cel badań (Babbie, 2004, s. 205). Badaną próbe stanowią nauczyciele ze względu na specyficzne cechy ich funkcjonowania w zawodzie, związane przede wszystkim z budowaniem relacji interpersonalnych, oraz istoty ich pracy, która służy innym, co nadaje jej wartość i głęboki sens, a także ma związek z odczuwaniem satysfakcji i poczuciem spełnienia. Badania przeprowadzone metodą mieszaną dają możliwość zarówno ustalenia podobnych danych otrzymanych w wyniku postępowania badawczego, jak i wyjaśnienia ewentualnych różnic (Barbour, 2011). Badani respondenci stanowili próbe reprezentywną (Juszczyk, 2004) dla całej popu-

lacji nauczycieli, ponieważ składa się ona z nauczycieli różnych typów szkół o liczebności zbliżonej do danych na ten temat przedstawionych w raporcie GUS (2015).

Badania ilościowe zostały przeprowadzone w szkołach, podczas zebrań nauczycieli na radach pedagogicznych. Wywiady przeprowadzono również w szkołach, po wcześniejszym umówieniu się z danym nauczycielem. Udział w badaniach był dobrowolny. Szczegółowe dane dotyczące badanych nauczycieli w odniesieniu do typu szkoły, w której pracują, płci, stażu pracy, stopnia awansu zawodowego, prezentują tabele 1-4.

Badania ilościowe przeprowadzono w 2014 i 2015 roku. Badana grupa liczyła 446 nauczycieli, w tym 154 nauczycieli szkół podstawowych, 130 nauczycieli gimnazjów, 86 nauczycieli liceów ogólnokształcących i 76 nauczycieli zespołów szkół zawodowych. Nauczyciele stanowili reprezentację szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych z terenu Lublina i Świdnika. Liczebność grupy badawczej, ze względu na rozróżnienie typów szkół, jest zbliżona do danych przedstawionych w raporcie GUS (2015), z którego wynika, że w roku szkolnym 2014/2015 większość kadry pedagogicznej stanowili nauczyciele szkół podstawowych (36,6%), a następnie nauczyciele gimnazjów (20,4%). Pozostali nauczyciele byli zatrudnieni w innych typach placówek oświatowych.

Typ szkoły, związany z etapem edukacyjnym, a w przypadku szkół ponadgimnazjalnych z rodzajem kształcenia, wybrano ze względu na założenie dotyczące występowania ewentualnych rozbieżności w otrzymanych wynikach. Według Barbour (2011, s. 101) „nie ma czegoś takiego, jak «neutralne» miejsce badań [...]. Wykorzystanie więcej niż jednego miejsca stwarza możliwość porównania danych”. W tabeli 1 zestawiono dane dotyczące liczby osób badanych w poszczególnych typach szkół.

Tabela 1. Typy szkół, w których pracują badani nauczyciele

Typ szkoły	N	%
Szkoła podstawowa (SP)	154	34,5
Gimnazjum (G)	130	29,1
Liceum ogólnokształcące (LO)	86	19,3
Zespół szkół zawodowych (ZSZ)	76	17,1
Razem	446	100

Liczebność każdej z badanych grup nauczycieli, ze względu na etap edukacyjny, mieści się w przedziale od 29,1% do 36,4%. Najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele wszystkich badanych szkół ponadgimnazjalnych (36,4%), najmniej liczną – nauczyciele gimnazjów (29,1%).

W zawodzie nauczyciela występuje duża feminizacja, co odzwierciedlają dane dotyczące grupy badawczej. W badaniu wzięło udział 379 kobiet i 67 mężczyzn. Ze względu na przeprowadzone badania pilotażowe, które nie wykazały znaczących różnic dotyczących wyników badań w zależności od płci nauczycieli, zdecydowano nie wyłączać ze zbioru danych grupy mężczyzn. W tabeli 2 przedstawiono dane dotyczące płci badanych nauczycieli.

Tabela 2. Płeć badanych nauczycieli

Typ szkoły	N		%	
	K	M	K	M
Szkoła podstawowa	137	17	30,7	3,8
Gimnazjum	121	9	27,1	2
Liceum ogólnokształcące	64	22	14,4	4,9
Zespół szkół zawodowych	57	19	12,8	4,3
Razem	379	67	85	15
	446		100	

Najliczniejszą grupę mężczyzn wśród respondentów stanowią nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych: liceów i zespołów szkół zawodowych (łącznie 9,2%), najmniej liczną – nauczyciele gimnazjów (2%).

Grupę badawczą tworzyli nauczyciele o różnym stażu pracy: od nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie po nauczycieli doświadczonych, z bardzo długim stażem pracy. W grupie respondentów wyróżniono cztery przedziały odnoszące się do stażu pracy: nauczyciele z krótkim stażem pracy (do 5 lat), nauczyciele ze średnim stażem pracy (6 do 15 lat), nauczyciele z długim stażem pracy (16 do 25 lat), nauczyciele z bardzo długim stażem pracy (powyżej 25 lat). Tabela 3 prezentuje dane dotyczące stażu pracy z uwzględnieniem wyróżnionych przedziałów.

Wśród badanych najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele ze średnim, długim i bardzo długim stażem pracy (88,6%), najmniej liczną – nauczyciele z krótkim stażem pracy (11,4%). Najwięcej doświadczonych nauczycieli w badanej grupie pracuje w liceach ogólnokształcących (94,2%), a w pozostałych typach szkół pracuje porównywalna liczba nauczycieli z krótkim stażem pracy, odpowiednio: 13,1% (gimnazjum), 12,3% (szkoła podstawowa) oraz 13,2% (zespoły szkół zawodowych).

Tabela 3. Staż pracy badanych nauczycieli

Typ szkoły	N				%			
	Staż pracy				Staż pracy			
	<5 lat	6-15 lat	16-25 lat	>25 lat	< 5 lat	6-15 lat	16-25 lat	>25 lat
Szkoła podstawowa (SP)	19	67	43	25	12,3	43,5	28	16,2
Gimnazjum (G)	17	31	43	39	13,1	23,8	33,1	30
Liceum ogólnokształcące (LO)	5	26	30	25	5,8	30,2	34,9	29,1
Zespół szkół zawodowych (ZSZ)	10	19	27	20	13,2	25	35,5	26,3
Razem	51	143	143	109	11,4	32,1	32,1	24,4
	446				100			

Staż pracy nauczycieli jest powiązany ze stopniem awansu zawodowego. W badanej grupie zdecydowaną większość stanowią doświadczeni nauczyciele, dlatego można się spodziewać, że najwięcej z nich będzie miało stopień nauczyciela mianowanego bądź dyplomowanego. Szczegółowe dane na temat stopnia awansu zawodowego znajdują się w tabeli 4.

Tabela 4. Stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli

Typ szkoły	N				%			
	stażysta	kontraktowy	mianowany	dyplomowany	stażysta	kontraktowy	mianowany	dyplomowany
Szkoła podstawowa (SP)	3	22	40	89	2	14,3	25,9	57,8
Gimnazjum (G)	4	21	36	69	3	16,2	27,7	53,1
Liceum ogólnokształcące (LO)	2	8	21	55	2,3	9,3	24,4	64
Zespół szkół zawodowych (ZSZ)	3	9	20	44	4	11,8	26,3	57,9
Razem	12	60	117	257	2,7	13,5	26,2	57,6
	446				100			

W badanej grupie respondentów najwięcej jest nauczycieli dyplomowanych: od 64% w liceum ogólnokształcącym do 53,1% w gimnazjum. Najmniej liczną grupę stanowią nauczyciele stażyści (2,7%) oraz kontraktowi (13,5%). Potwierdziło się więc założenie dotyczące powiązania stażu pracy ze stopniem awansu zawodowego. Wyniki te są zbliżone do danych przedstawionych w raporcie GUS (2015), z którego wynika, że w roku szkolnym 2014/2015 większość kadry pedagogicznej stanowili nauczyciele dyplomowani (53,2%). Nauczyciele mianowani stanowili 25,6% kadry, nauczyciele kontraktowi 14,7%, stażyści 3,9%.

Badani nauczyciele pracują w różnych typach szkół, powiązanych z kolejnymi etapami edukacyjnymi. Większość respondentów to nauczyciele doświadczeni, dyplomowani i mianowani, ze średnim, długim i bardzo długim stażem pracy. Są to zatem osoby mające bogate doświadczenie zawodowe, które zetknęły się w swojej pracy z różnymi sytuacjami i problemami. Stąd można przypuszczać, że otrzymany materiał badawczy jest wiarygodny, a udzielone odpowiedzi są efektem refleksji nad własną pracą i różnymi sferami funkcjonowania w zawodzie. Charakterystyka badanych nauczycieli według kryterium typu szkoły, płci, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego jest zbliżona do charakterystyki populacji wszystkich nauczycieli (GUS, 2015).

6. Koncepcja badań jakościowych

Badania jakościowe dotyczą „poznawania znaczących przejawów badanego zjawiska w sposób możliwie najbardziej odpowiadający sukcesywnie odkrywanej w danym kontekście jego istocie” (Kubinowski, 2011, s. 61). Dane w badaniach jakościowych są informacjami pochodzącymi z rzeczywistości empirycznej, gromadzonymi w sposób metodyczny, które poddaje się dokładnej analizie znaczeń, sensów i wymowy badanych zjawisk. Są to więc „wszelkie dane odzwierciedlające, wyrażające, przekazujące różne jakości, czyli istotne cechy, znaczące przejawy badanych zjawisk, odnoszące się do ich esencji, które mogą podlegać percepcji badacza za pośrednictwem wszystkich jego zmysłów oraz mogą być rejestrowane przy użyciu przeróżnych mediów” (Kubinowski, 2011, s. 80). Dane pochodzące z wywiadów składają się z zarejestrowanych dosłownych przekazów osób badanych, dotyczących ich doświadczeń, opinii, odczuć i wiedzy. Dane pochodzące z obserwacji obejmują „dokładne opisy aktywności, zachowań, działań ludzi oraz wszelkich interakcji interpersonalnych i procesów, które są częścią obserwowalnego doświadczenia człowieka” (Kubinowski, 2011, s. 79). Analiza materiału otrzymanego podczas wywiadu,

w rezultacie wzajemnej interakcji badacza i badanego, ma charakter zintegrowany: obejmuje zarówno analizę wypowiedzi osoby badanej, jak i obserwacje oraz wrażenia samego badacza. Badanie jakościowe nie może zostać poddane ścisłej formalizacji metodologicznej, chociaż odwołuje się do reguł procesu poznawczego, ponieważ opiera się na „improwizacji” (Kubinowski, 2011, s. 160) badacza, będącej efektem jego wiedzy i umiejętności badawczych, dobierania rozwiązań, pasji poznawczej i zaangażowania emocjonalnego.

Analiza danych jest procesem „systematycznego przeglądania i organizowania zbieranego materiału empirycznego [...]. Polega głównie na wieloaspektowej pracy z różnymi danymi [...]. Polega głównie na wyjaśnianiu tych analitycznych konstruktów, ich formułowaniu w relacji do teorii, twierdzeń innych badaczy, praktyki i czynienia ich zrozumiałymi, a także uzasadnianiu ważności i użyteczności wyników badań [...] dzięki nim przechodzimy od obszernego, rozproszonego, nieuporządkowanego materiału terenowego do mniej lub bardziej syntetycznych wyników całego postępowania badawczego. Analiza, interpretacja, podobnie jak analiza i zbieranie danych, są w nim nierozłączne” (Kubinowski, 2011, s. 236-237).

Celem poszukiwań badawczych na tym etapie było uzupełnienie i wzbogacenie wiedzy otrzymanej na etapie badań ilościowych, przede wszystkim poznanie sposobu postrzegania przez badanych nauczycieli satysfakcji z wykonywanej pracy i jej uwarunkowań, ze zwróceniem uwagi na znaczenie relacji interpersonalnych w szkole, ich jakości, oddziaływań pozytywnych i negatywnych. Badanie jakościowe ukazuje perspektywę nauczycieli odnoszącą się do rozumienia zjawiska satysfakcji z pracy i jej czynników. Wymaga ono formułowania pytań adekwatnych do przedmiotu materialnego badań, jakim jest satysfakcja z pracy badanych nauczycieli, oraz przedmiotu formalnego, czyli osiągnięć osobistych oraz relacji interpersonalnych w szkole.

Wypowiedzi badanych osób można uznać za specjalną kategorię zachowań, przy czym warunkiem poprawności wniosków dotyczących znaczeń tych zachowań jest „znajomość odpowiednich elementów kultury badanej zbiorowości, bogactwa jej norm i wyobrażeń, wzorów reagowania na pewne sytuacje, reguł zachowania się w pewnych rolach społecznych itp.” (Nowak, 2007, s. 171). Zakładamy w ten sposób, że członkowie pewnej zbiorowości zachowują się w sytuacjach podobnych w sposób zbliżony, zachowania ludzkie są podobne, tak że obserwując jeden z elementów całej serii zachowań, jesteśmy w stanie wyprowadzić zasadne wnioski dotyczące innych bądź zbliżonych zachowań danej grupy ludzi. O cechach grup społecznych możemy wnioskować na podstawie cech ich członków (Babbie, 2004).

Analiza zagadnień związanych z satysfakcją z pracy oraz rezultaty badań na etapie ilościowym pozwoliły dostrzec różnorodne problemy, które nale-

ży szczegółowo zbadać. Wcześniejsze założenia ukierunkowują prowadzone badania w stronę analizy wyjaśniającej odczuwanie satysfakcji z pracy przez poszczególnych nauczycieli, ze zwróceniem uwagi na relacje interpersonalne w szkole. Analiza badań jakościowych może też niekiedy zmierzać do wydobywania pewnych regularności w danych (Konarzewski, 2000), co może również prowadzić do bardziej ogólnych wniosków (Silverman, 2008). Opowiadanie własnych doświadczeń związanych z odczuwaniem satysfakcji wzmacnia potrzebę rozważenia roli kontekstu w tworzeniu znaczeń, co uzasadnia pytania o fakty, dotyczące np. warunków pracy, a także wyjaśnienia użytych określeń oraz opisywanych zachowań i postaw.

Na etapie jakościowym próbę badawczą stanowili nauczyciele, którzy wzięli udział w badaniach na etapie ilościowym i wyrazili chęć uczestnictwa w dalszych badaniach. Wywiady zostały zrealizowane w 2016 roku, w miejscu pracy badanych nauczycieli. Z każdym nauczycielem ustalono termin i miejsce spotkania, tak aby czuł się on komfortowo. Podczas prowadzenia rozmowy ważne było, aby nawiązać kontakt z nauczycielem, stworzyć klimat zaufania i wzajemnej sympatii. Wywiady zarejestrowano za pomocą aplikacji umożliwiającej rejestrację dźwięków na telefonie komórkowym. Każdy nauczyciel został poinformowany o nagrywaniu rozmowy na telefon oraz o przestrzeganiu zasady anonimowości. W badaniu wzięło udział łącznie 42 nauczycieli z różnych typów szkół: szkół podstawowych, gimnazjów, liceów i szkół zawodowych. Opis próby badawczej prezentuje tabela 5.

Tabela 5. Charakterystyka badanych nauczycieli na etapie badań jakościowych

Typ szkoły	Stopień awansu					Staż pracy				
	stażysta S	kontraktowy K	mianowany M	dplomowany D	N	< 5 lat krótki K	6-15 lat średni Ś	16-25 lat długi D	>25 lat b. długi BD	N
Szkoła podstawowa (SP)	-	2	3	6	11	2	1	5	3	11
Gimnazjum (G)	1	2	2	5	10	3	1	2	4	10
Liceum ogólnokształcące (LO)	-	3	4	4	11	3	2	3	3	11
Zespoły szkół zawodowych (ZSZ)	-	1	1	8	10	1	1	6	2	10
Razem	1	8	10	23	42	9	5	16	12	42

Symbole przedstawione w tabeli dotyczące typu szkoły, stopnia awansu i określenia stażu pracy będą wykorzystane przy wypowiedziach nauczycieli na etapie analizy badań jakościowych.

Badanie jakościowe opierało się na bezpośredniej rozmowie z nauczycielami dotyczącej czynników, które sprawiają, że mogą oni odczuwać satysfakcję z pracy. Na tym etapie założono, że każdy nauczyciel – mniej lub bardziej zadowolony – jest w stanie wskazać przyczyny satysfakcji, podać przykłady z tym związane, a dalsze dociekania podczas rozmowy pozwolą na zrozumienie i pogłębienie analizowanych kwestii. Jeśli nauczyciel nie odczuwa satysfakcji lub odczuwa ją tylko w niektórych obszarach swojego funkcjonowania czy też opisuje trudne sytuacje, które sprawiają, że praca nie jest tak satysfakcjonująca, jak by tego oczekiwał – również przekazuje interesujące dane, istotne dla dalszych analiz. Możemy poznać miejsce satysfakcji w szerszym spektrum działań, z uwzględnieniem trudności napotykanych w pracy. Prowadzone rozmowy umożliwiają zrozumienie, w jaki sposób tworzy się doświadczenie satysfakcji i jakie to ma znaczenie dla badanych nauczycieli. Gromadzona przez lata wiedza i doświadczenia nauczycieli, ich zachowania oraz nadawanie sensu zdarzeniom i przeżyciom są związane z mniej lub bardziej świadomą interpretacją sytuacji. Badania te ukazują punkt widzenia danego nauczyciela, jego perspektywę, są ukierunkowane na ujawnianie znaczeń nadawanych przez nauczycieli oraz ich emocji, co w znacznym stopniu wzmacnia i uzupełnia wyniki badań ilościowych.

Rozmowa została zorganizowana w sposób planowy (Kvale, 2011) i konstrukcjonistyczny (Miś, 2007), ponieważ umożliwia to procesualne spojrzenie na zjawisko satysfakcji z pracy. Ma to pozytywne następstwa: po pierwsze, możemy poznać szersze spektrum działań nauczyciela, co daje możliwość ciekawszej analizy; po drugie, zyskuje się nie tylko potwierdzenie przekonań nauczycieli na temat badanego zjawiska, ale też nowe spojrzenie na jego potencjalną wartość i generalnie problematykę humanizacji pracy. W związku z tym w badaniu największy nacisk położono na odkrycie tego, co sprawia, że nauczyciele odczuwają satysfakcję z pracy, a na drugim planie znalazło się badanie relacji interpersonalnych w szkole.

Badania były przeprowadzane z wykorzystaniem kwestionariuszy wywiadów standardowych (Konarzewski, 2000), według ustalonego wzoru, realizowane w czasie indywidualnych spotkań z nauczycielami w miejscu ich pracy. W aneksie umieszczono kwestionariusz wywiadu adresowany do badanych nauczycieli.

Wywiady zostały przeprowadzone za zgodą respondentów i utrwalone w pamięci telefonu komórkowego w postaci plików MP3. W ten sposób zarejestrowano 42 wywiady z nauczycielami. Wywiad przybrał postać częściowo

ustrukturyzowaną, co łączyło się z serią pytań. Nauczyciele zostali poinformowani o sposobie przeprowadzania wywiadu, o tym, że będzie to swobodna rozmowa, podczas której mogą przedstawić własne doświadczenia i przeżycia dotyczące badanego tematu, a także opisywać różne sytuacje z tym związane. Nauczycielom przekazano informację, że wywiad skończy się w momencie, w którym uznają, że już nic więcej nie mają do powiedzenia, oraz że mogą być im zadawane dodatkowe pytania, które wyjaśnią wątpliwości lub wzbudzą szczególne zainteresowanie. Po pytaniu, czy nauczyciel chciałby jeszcze coś dodać na omawiany temat, i uzyskaniu odpowiedzi przeczącej wyłączano aplikację na telefonie.

W przypadku pytania o odczuwanie satysfakcji zastosowano wywiad narracyjny, ponieważ nauczyciele mogli się swobodnie wypowiadać na ten temat oraz na temat relacji szkolnych. Każdy wywiad rozpoczynał się pytaniem o staż pracy w zawodzie nauczyciela i uzyskany stopień awansu zawodowego. Kolejne pytania były otwarte i dotyczyły rozumienia pojęcia satysfakcji z pracy, opisywania zdarzeń, sytuacji i doświadczeń, które sprawiają, że nauczyciele odczuwają satysfakcję, czynników motywujących i powodujących zadowolenie z pracy, przede wszystkim znaczenia relacji interpersonalnych i ich oddziaływania na atmosferę w szkole, oraz zalet pracy w zawodzie nauczyciela. Na tym etapie rozmowy ważne było, aby badacz jak najrzadziej zabierał głos, pozwalając nauczycielowi na samodzielne konstruowanie swojej historii. Po zakończeniu rozmowy wielu badanych nauczycieli mówiło, że rozmowa na temat satysfakcji z pracy pozwoliła im dostrzec wiele pozytywnych stron wykonywanego zawodu, że mogli dokonać refleksji i uświadomić sobie zalety swojej pracy i to, w jaki sposób różne sytuacje i osoby, z którymi pracują, sprawiają, że mają oni poczucie spełnienia i widzą sens tego, co robią. Należy też podkreślić, że przeprowadzenie wywiadów było możliwe dzięki ogromnej życzliwości badanych nauczycieli, wymagało przecież poświęcenia niemałej ilości czasu na rozmowę, otwartości i chęci pomocy, za co jestem bardzo wdzięczna.

Czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia

Koncepcja badań, uwzględniająca zaprezentowane założenia, obejmuje jednostkę w grupie, a więc czynniki satysfakcji z pracy nauczyciela w aspekcie relacji interpersonalnych, jakie nawiązuje w szkole, oraz jego pojmowanie satysfakcji z pracy w kontekście funkcjonowania zawodowego.

Praca nauczycieli charakteryzuje się złożonością oraz zmiennością zadań i obowiązków, różnymi warunkami i okolicznościami pracy oraz sposobami postępowania, ale można przy tym wyznaczyć stałe obszary podejmowanej aktywności, które umożliwią przeprowadzenie badań dotyczących uwarunkowań satysfakcji zawodowej nauczycieli. Stanowi to przesłanki do ustalenia czynników satysfakcji zawodowej badanych nauczycieli poprzez poznanie ich opinii dotyczącej różnych aspektów codziennej pracy w szkole.

Na pierwszym etapie analiz skoncentrowano się na poszukiwaniu związków między rozpatrywanymi czynnikami satysfakcji z pracy badanych nauczycieli w trzech obszarach: relacje z uczniami, relacje ze współpracownikami oraz osiągnięcia osobiste, a ich indywidualnymi doświadczeniami opisanymi przez: typ szkoły, staż pracy, stopień awansu (według modelu przedstawionego na rys. 2, służącego za podstawę badań). W tym celu poszukiwano odpowiedzi na pytania: W jakim stopniu pracę i relacje z uczniami różnicują indywidualne doświadczenia zawodowe nauczycieli? Jaka jest zależność między relacjami nauczycieli ze współpracownikami w środowisku szkolnym a ich indywidualnymi doświadczeniami związanymi z sytuacją zawodową? Jaki związek występuje między osiągnięciami osobistymi badanych nauczycieli a ich indywidualnymi doświadczeniami zawodowymi? W jakim stopniu występują wewnętrzne korelacje między badanymi czynnikami satysfakcji z pracy a indywidualnymi doświadczeniami nauczycieli?

Poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania usytuowano w kontekście indywidualnych doświadczeń nauczycieli związanych z ich sytuacją zawodową, które to doświadczenia są rozumiane w niniejszej pracy jako: typ szkoły, w której pracują nauczyciele, staż pracy oraz stopień awansu zawodowego.

Znalezienie odpowiedzi na postawione pytania wymaga przyjęcia określonego postępowania badawczego. W tym celu w każdym z badanych obszarów (relacje z uczniami, relacje ze współpracownikami i osiągnięcia osobiste) określono wskaźniki umożliwiające identyfikację czynników powodujących satysfakcję oraz przeprowadzenie badań empirycznych (Łobocki, 2006). W każdym obszarze wyznaczono 5 wskaźników, które respondenci mieli uporządkować według 5-stopniowej skali od najważniejszych (5) do najmniej ważnych (1) czynników satysfakcji zawodowej, zgodnie z założeniami skali Likerta (1932). Przyjęto przy tym, że znaczące czynniki satysfakcji można wyodrębnić przy wynikach powyżej wartości środkowej (3).

W celu ustalenia najbardziej istotnych czynników satysfakcji zawodowej nauczycieli oraz zbadania zależności wskazanych w problemach badawczych zastosowano zestawienia procentowe oraz metody statystyczne: obliczanie średniej arytmetycznej, minimum, maksimum, liczby modalnej, a także współczynnik korelacji Pearsona, dzięki któremu określono poziom zależności liniowej między zmiennymi.

1. Praca i relacje z uczniami jako czynnik satysfakcji zawodowej nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia

W obszarze pracy z uczniami należało uporządkować następujące czynniki: *dobrze relacje z uczniami, utrzymywanie dyscypliny, sukcesy uczniów na olimpiadach, konkursach itp., przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych oraz przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów*. W tabeli 6 zestawiono dane liczbowe (średnie arytmetyczne i dominanty) prezentujące wybory badanych nauczycieli z różnych typów szkół (SP, G, LO, ZSZ) dotyczące czynników satysfakcji odnoszących się do pracy z uczniami.

Rozkład średnich arytmetycznych pokazuje, że największą satysfakcję w pracy z uczniami sprawiają nauczycielom sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach, czyli w sytuacjach, w których uczniowie z różnych szkół rywalizują ze sobą i osiągają dobre wyniki. Czynnik ten został najwyższej oceniony przez nauczycieli wszystkich typów szkół, przy czym najwyższy

wynik otrzymano w gimnazjum ($M = 4,62$), a w szkole podstawowej i zespołach szkół zawodowych średnia wskazań nauczycieli ma taką samą wartość ($M = 3,92$). Ponadto w każdym typie szkoły przy tym wskaźniku najczęściej podawano wartość 5, czyli najwyższą z możliwych, co pozwala uznać, że dla wszystkich badanych nauczycieli sukcesy osiągnięte przez uczniów we współzawodnictwie z uczniami innych szkół stanowią najbardziej istotny czynnik satysfakcji w pracy z uczniami.

Tabela 6. Czynniki satysfakcji z pracy w obszarze pracy z uczniami a typ szkoły

Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów	3,25	3,51	3,29	2,88	4	3	3	3
Dobre relacje z uczniami	2,39	3,46	2,08	2,67	1	2	1	2
Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych	2,48	3,42	2,81	2,33	1	1	1	1
Utrzymywanie dyscypliny	2,96	3,97	2,95	3,20	4	4	2	4
Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.	3,92	4,62	3,88	3,92	5	5	5	5

Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów jest również ważnym czynnikiem satysfakcji dla nauczycieli wszystkich typów szkół, jednakże nauczyciele gimnazjów i szkół zawodowych wyżej oceniają umiejętność utrzymywania dyscypliny (odpowiednio $M = 3,97$ i $M = 3,20$), co może świadczyć o tym, że w tych szkołach najczęściej występują problemy wychowawcze, związane z nieprawidłowymi zachowaniami. Radzenie sobie w takich okolicznościach oraz umiejętność wprowadzania dyscypliny i stosowania reguł postępowania jest dla nauczycieli gimnazjów i zespołów szkół zawodowych czynnikiem, który sprawia, że mogą odczuwać zadowolenie z wykonywanej pracy. W odniesieniu do utrzymywania dyscypliny wskazywano najczęściej wartość 4 w każdym typie szkoły, jedynie w liceum ogólnokształcącym najczęściej wybierano wartość 2, co może świadczyć o tym, że w tym typie szkoły występują najmniejsze problemy z nieprawidłowymi zachowaniami. Przy wskaźniku dotyczącym przyrostu wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów najczęściej podawano wartość 3 (w gimnazjum, liceum ogólnokształcącym i zespołach szkół zawodowych), a w przypadku szkoły podstawowej występowała wartość 4 (druga w hierarchii ważności). Satysfakcja nauczycieli szkoły podstawowej jest zatem powiązana z widocznymi efektami ich pracy w odniesieniu do wszystkich uczniów.

Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych jest kolejnym znaczącym czynnikiem satysfakcji dla nauczycieli gimnazjów ($M = 3,42$), a najmniej ważnym dla nauczycieli zespołów szkół zawodowych ($M = 2,33$). W liceach otrzymano wynik wyższy ($M = 2,81$) niż w szkołach podstawowych ($M = 2,48$), nie przekroczył on jednak wartości 3 (średkowej) w żadnej szkole oprócz gimnazjów. Ponadto przy tym wskaźniku najczęściej podawano wartość 1 (najmniej ważną) we wszystkich typach szkół.

Dobre relacje z uczniami stanowią ważny czynnik satysfakcji dla nauczycieli gimnazjum ($M = 3,46$), a nauczyciele liceów ogólnokształcących ocenili ten wskaźnik jako najmniej znaczący ($M = 2,08$). Nauczyciele szkół podstawowych również uważają, że jest to najmniej istotny czynnik satysfakcji ($M = 2,39$), lecz nauczyciele zespołów szkół zawodowych cenią ten czynnik wyżej ($M = 2,67$) niż efekty pracy z uczniami słabszymi ($M = 2,33$). W przypadku relacji z uczniami wartość 1 ($M_o = 1$) wskazano najczęściej w dwóch typach szkół (szkoła podstawowa i liceum ogólnokształcące), a wartość 2 ($M_o = 2$) wystąpiła najczęściej również w dwóch typach szkół (gimnazjum i szkoła zawodowa).

Podsumowując, można uznać, że w obszarze pracy z uczniami największą satysfakcję przynoszą sukcesy uczniów we współzawodnictwie z uczniami innych szkół, a także przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów oraz utrzymywanie dyscypliny i zasad postępowania. Świadczy to o tym, że nauczyciele zwracają największą uwagę na wyniki nauczania i postępy uczniów, doceniając przy tym oddziaływania wychowawcze związane z zachowaniami uczniów. Utrzymywanie dobrych relacji z uczniami oraz przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych są mniej znaczące niż inne badane czynniki satysfakcji.

Satysfakcja z pracy jest subiektywnym doznaniem nauczyciela, powiązanim z doświadczaniem różnych sytuacji zawodowych, co wiąże się ze stażem pracy i stopniem awansu zawodowego. Warto zatem analizować wyniki badań czynników satysfakcji zawodowej nauczycieli w obszarze pracy z uczniami, przyjmując za kryterium okres zatrudnienia oraz uzyskany stopień awansu zawodowego.

Tabela 7 zawiera wartości średnie oraz liczby modalne otrzymanych wyników badań dotyczących wskaźników satysfakcji nauczycieli z krótkim (do 5 lat), średnim (6 do 15 lat), długim (16 do 25 lat) oraz bardzo długim (powyżej 25 lat) stażem pracy w poszczególnych typach szkół.

Przedstawione wyniki badań pokazują, że najbardziej znaczącym czynnikiem satysfakcji z pracy w każdej grupie badanych nauczycieli, niezależnie od stażu pracy, są sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach czy olimpiadach. Otrzymane wyniki są nieco zróżnicowane. Czynnik ten został najwyżej

Tabela 7. Czynniki satysfakcji w obszarze pracy z uczniami a staż pracy

Krótki staż pracy (do 5 lat)								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów	2,82	3,26	2,80	2,89	2	5	4	3
Dobre relacje z uczniami	2,59	3,16	1,60	2,77	3	4	2	2
Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych	2,41	1,95	3,40	2,34	1	1	5	1
Utrzymywanie dyscypliny	3,29	2,95	3,60	3,14	4	2	4	4
Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.	3,88	3,68	3,60	3,86	5	5	5	5
Średni staż pracy (6 do 15 lat)								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów	2,94	2,93	2,81	2,84	1	3	3	2
Dobre relacje z uczniami	2,58	2,40	2,19	2,47	2	1	1	2
Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych	2,55	2,51	2,88	1,84	1	1	1	1
Utrzymywanie dyscypliny	2,90	3,28	2,88	3,42	2	4	2	4
Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.	4,03	3,88	4,23	4,42	5	5	5	5
Długi staż pracy (16 do 25 lat)								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów	3,56	2,93	3,67	2,96	4	2	5	3
Dobre relacje z uczniami	2,53	2,84	1,97	2,59	1	4	1	1
Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych	2,67	2,58	2,87	2,37	2	1	4	1
Utrzymywanie dyscypliny	2,56	3,16	2,70	3,07	3	3	3	4
Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.	3,67	3,49	3,80	4,00	5	5	5	5

Bardzo długi staż pracy (powyżej 25 lat)								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów	3,33	3,76	3,44	2,75	3	5	3	3
Dobre relacje z uczniami	2,00	2,56	2,20	3,05	1	2	2	2
Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych	2,26	1,92	2,56	2,70	2	1	1	1
Utrzymywanie dyscypliny	3,31	2,88	3,20	3,05	4	3	2	4
Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.	4,10	3,88	3,68	3,45	5	5	5	5

oceniony przez nauczycieli ze średnim stażem pracy pracujących w szkołach zawodowych ($M = 4,42$), liceach ogólnokształcących ($M = 4,23$) oraz w szkołach podstawowych ($M = 4,03$), a także przez nauczycieli z bardzo długim stażem pracy w szkołach podstawowych ($M = 4,10$) i nauczycieli szkół zawodowych z długim stażem pracy ($M = 4,00$). Ponadto w tej kategorii wszyscy nauczyciele w każdym typie szkoły najczęściej wybierali wartość 5 (o najwyższej wadze), co potwierdza ważność tego czynnika satysfakcji dla wszystkich grup nauczycieli. W każdym typie szkoły odbywają się egzaminy zewnętrzne, w tym testy na zakończenie szkoły podstawowej i gimnazjum, egzaminy maturalne w liceum oraz egzaminy potwierdzające zdobycie kwalifikacji zawodowych w szkołach zawodowych. Na każdym etapie edukacyjnym uczniowie mogą wziąć udział w różnych konkursach przedmiotowych i tematycznych oraz w olimpiadach sprawdzających wiedzę. Nauczyciele każdego typu szkoły przygotowują uczniów do tego typu rywalizacji, a osiągnięte wyniki mogą stanowić istotny czynnik satysfakcji.

Nauczyciele liceum z krótkim stażem pracy najmniej cenią dobre relacje z uczniami jako czynnik satysfakcji ($M = 1,60$). Otrzymany wynik można wyjaśnić tym, że nauczyciele, którzy rozpoczynają pracę, skupiają się przede wszystkim na radzeniu sobie z obowiązkami zawodowymi, wdrażaniem do pracy, budowaniem autorytetu, zdobywaniem pozycji zawodowej, dlatego dobre relacje z uczniami nie stanowią dla nich znaczącego czynnika satysfakcji. Wyjątek stanowią nauczyciele gimnazjów ($M = 3,16$), co można wytłumaczyć tym, że traktują oni utrzymywanie dobrych z uczniami jako element radzenia sobie z problemami wychowawczymi, które nierzadko pojawiają się w tym okresie życia młodych ludzi. W grupie nauczycieli liceów z krótkim stażem pracy najwięcej satysfakcji przynosi utrzymanie dyscypliny ($M = 3,60$), co stanowi równie ważny czynnik satysfakcji jak sukcesy uczniów w konkursach,

olimpiadach czy na egzaminach ($M = 3,60$). Ponadto młodym nauczycielom liceów satysfakcję sprawia przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych ($M = 3,40$), co jest najbardziej zauważalne oraz potwierdza skuteczność nauczania i wzmacnia poczucie sensu wykonywanej pracy. Nauczyciele gimnazjum z krótkim stażem pracy najczęściej wybierali wartość 5 (najwyższą) przy wskaźniku dotyczącym przyrostu wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów, a nauczyciele liceów – przy wskaźniku dotyczącym przyrostu wiedzy i umiejętności uczniów słabszych. W pozostałych grupach młodych nauczycieli przy wskaźniku dotyczącym postępów w nauce uczniów słabszych najczęściej wybierano wartość 1 (najniższą).

Ważnym czynnikiem satysfakcji w grupie nauczycieli gimnazjów i szkół zawodowych ze średnim stażem pracy jest utrzymywanie dyscypliny (odpowiednio $M = 3,28$ i $M = 3,42$). Przy tym wskaźniku podawali oni najczęściej wartość 4, a wartość 1 wskazywali nauczyciele wszystkich typów szkół ze średnim stażem pracy w obszarze postępów w nauce uczniów słabszych. Okazuje się, że jest to najmniej znaczący czynnik satysfakcji dla nauczycieli tej grupy, także ze względu na najniższe otrzymane średnie wyników dotyczące tego wskaźnika.

Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów jest istotnym czynnikiem satysfakcji z pracy nauczycieli liceów ($M = 3,67$) oraz szkół podstawowych z długim stażem pracy ($M = 3,56$). Przy tym wskaźniku w szkołach podstawowych najczęściej występowała wartość 4, a nauczyciele liceów w tej grupie najczęściej wybierali wartość 5. Znaczącym czynnikiem satysfakcji jest również umiejętność utrzymania dyscypliny. Dotyczy to szczególnie nauczycieli gimnazjów ($M = 3,16$) oraz szkół zawodowych ($M = 3,06$), podobnie jak przy wynikach badań dotyczących wszystkich grup nauczycieli, zaprezentowanych w tabeli 6.

Nauczyciele z bardzo długim stażem pracy są najbardziej doświadczeni i umieją sobie radzić z różnymi problemami w pracy zawodowej. Rozkład średnich zaprezentowany w tabeli 7 pokazuje, że nauczyciele z tej grupy odczuwają satysfakcję zawodową z powodu umiejętności utrzymywania dyscypliny. Jest to istotny czynnik satysfakcji dla nauczycieli szkół podstawowych ($M = 3,31$), liceów ($M = 3,20$) i szkół zawodowych ($M = 3,05$). Ponadto nauczyciele szkół podstawowych najczęściej wybierali przy tym wskaźniku wartość 4 ($M_o = 4$), co wskazuje na fakt, że radzenie sobie z zaprowadzaniem dyscypliny ma istotne znaczenie jako czynnik powodujący odczuwanie satysfakcji z pracy. Ważnym czynnikiem satysfakcji w tej grupie nauczycieli są postępy w nauce wszystkich uczniów. Ma to znaczenie szczególnie dla nauczycieli gimnazjów ($M = 3,76$), liceów ($M = 3,44$) oraz szkół podstawowych ($M = 3,33$). Nauczyciele z długim stażem pracy czerpią satysfakcję z przekonania, że potrafią nauczyć. Ponadto

nauczyciele gimnazjów wskazywali najczęściej wartość 5 przy tym wskaźniku ($M_o = 5$). Nauczyciele szkół zawodowych z najdłuższym stażem pracy mają satysfakcję z powodu utrzymywania dobrych relacji z uczniami ($M = 3,05$). Są to nauczyciele w okresie przedemerytalnym, którzy z powodu dużej liczby przedmiotów zawodowych, teoretycznych i praktycznych (co często wiąże się z podziałem na grupy), mają bliższy kontakt z uczniami, co również sprawia, że mają satysfakcję z pracy. Zdają sobie sprawę, że niedługo ta sytuacja ulegnie zmianie, i może dlatego w tym czasie większą uwagę zwracają na utrzymywanie dobrych relacji z uczniami.

Podsumowując, można zauważyć, że staż pracy jest czynnikiem różnicującym odczuwanie satysfakcji przez wszystkich nauczycieli przede wszystkim w obszarze tworzenia relacji z uczniami, które stanowią ważny czynnik satysfakcji dla nauczycieli gimnazjów z krótkim stażem pracy oraz szkół zawodowych z bardzo długim stażem pracy, ale nie ma to większego znaczenia dla pozostałych nauczycieli. Wyniki dotyczące innych czynników satysfakcji badanych grup nauczycieli są przybliżone, stąd można uznać, że pozostałe czynniki satysfakcji w obszarze pracy z uczniami mają podobne znaczenie dla wszystkich grup nauczycieli w różnych typach szkół.

Kolejnym kryterium analizy wyników badań dotyczących czynników satysfakcji zawodowej nauczycieli w obszarze pracy z uczniami jest stopień awansu zawodowego. Otrzymane średnie oraz liczby modalne odnoszące się do badań nauczycieli z różnymi stopniami awansu zawodowego prezentuje tabela 8.

Tabela 8. Czynniki satysfakcji w obszarze pracy z uczniami a stopień awansu zawodowego

Nauczyciel stażysta								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				M _o			
Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów	2,75	3,33	3,50	1,67	-*	-*	-*	1
Dobre relacje z uczniami	3,00	2,33	1,50	2,33	4	-*	-*	2
Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych	2,75	3,00	3,00	3,67	-*	-*	-*	5
Utrzymywanie dyscypliny	3,00	3,33	3,50	4,00	4	4	-*	4
Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.	3,50	3,00	3,50	3,33	5	-*	-*	-*

Nauczyciel kontraktowy								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów	3,10	3,09	2,25	3,33	5	3	1	3
Dobre relacje z uczniami	2,52	3,18	1,63	2,33	3	4	1	1
Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych	2,19	1,82	3,75	1,89	1	1	4	1
Utrzymywanie dyscypliny	3,10	2,82	3,00	3,33	4	2	3	4
Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.	4,10	4,09	4,38	4,11	5	5	5	5
Nauczyciel mianowany								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów	3,19	3,00	3,19	2,85	5	2	3	2
Dobre relacje z uczniami	2,53	2,68	2,24	2,65	2	2	1	2
Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych	2,67	2,20	2,67	2,30	2	1	1	1
Utrzymywanie dyscypliny	2,97	3,43	3,05	3,15	4	4	3	4
Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.	3,64	3,70	3,86	4,05	5	5	5	5
Nauczyciel dyplomowany								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów	3,35	3,15	3,47	2,89	4	5	3	3
Dobre relacje z uczniami	2,25	2,51	2,11	2,77	1	1	1	2
Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych	2,46	2,55	2,73	2,34	2	1	1	1
Utrzymywanie dyscypliny	2,91	3,09	2,89	3,14	4	4	2	4
Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.	4,03	3,71	3,84	3,86	5	5	5	5

* Liczby modalnej nie ustalono z powodu zbyt małej liczby badanych nauczycieli stażystów (tabela 4).

Otrzymane wyniki pokazują, że najważniejszym czynnikiem satysfakcji w obszarze pracy z uczniami dla wszystkich nauczycieli, niezależnie od

stopnia awansu zawodowego i typu szkoły, są sukcesy uczniów osiągane na egzaminach, konkursach czy olimpiadach. Przy tym wskaźniku również otrzymano najwyższe średnie, przyjmując za kryterium staż pracy (tabela 7), co świadczy o tym, że zarówno stopień awansu zawodowego, jak i staż pracy nie stanowią czynnika różnicującego odczuwanie satysfakcji z powodu sukcesów uczniów w rywalizacji z innymi szkołami. Najwyższe wartości średniej otrzymano w przypadku nauczycieli kontraktowych z liceów ($M = 4,38$), a następnie szkół zawodowych ($M = 4,11$) i szkół podstawowych ($M = 4,10$) oraz gimnazjów ($M = 4,09$). Wszystkie średnie mają wartość powyżej 4, ponadto przy tym wskaźniku wszyscy nauczyciele badanej grupy najczęściej wybierali wartość 5, co potwierdza znaczenie sukcesów osiąganych przez uczniów jako najważniejszego w tym obszarze czynnika satysfakcji z pracy.

Istotnym czynnikiem satysfakcji z pracy nauczycieli stażystów jest umiejętność utrzymania dyscypliny, przy czym nauczyciele szkół zawodowych ($M = 4,00$) przypisują temu czynnikowi większe znaczenie niż nauczyciele liceum ($M = 3,50$), gimnazjum ($M = 3,33$) i szkoły podstawowej ($M = 3,00$). Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych jest ważnym czynnikiem satysfakcji nauczycieli stażystów ze szkół zawodowych ($M = 3,67$), a w przypadku nauczycieli gimnazjów i liceów otrzymano wynik przeciętny ($M = 3,00$). Taki sam wynik otrzymano w odniesieniu do nauczycieli szkół podstawowych w zakresie dobrych relacji z uczniami, a przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów jest ważnym czynnikiem satysfakcji dla nauczycieli stażystów z liceów ($M = 3,50$) oraz gimnazjów ($M = 3,33$). Nauczyciele stażyści są nauczycielami z najkrótszym, najwyżej dwuletnim stażem pracy, dlatego otrzymane wyniki różnią się od wyników badań nauczycieli z krótkim stażem pracy, wśród których mogą znajdować się nauczyciele kontraktowi. Ponadto nauczyciele stażyści stanowią niewielką (2,7%) grupę spośród badanych respondentów (tabela 4), nie można też ustalić liczby modalnej we wszystkich badanych przypadkach. Wyniki otrzymane w rezultacie wyborów wskazanych przez nauczycieli stażystów mogą stanowić jedynie uzupełnienie wyników badań nauczycieli kontraktowych.

Nauczyciele kontraktowi z liceów uważają, że znaczącym czynnikiem satysfakcji jest przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych ($M = 3,75$). W grupie nauczycieli kontraktowych zespołów szkół zawodowych ważne jest utrzymywanie dyscypliny w klasie ($M = 3,33$), podobnie jak dla nauczycieli szkół podstawowych ($M = 3,10$). W obu grupach nauczycieli kontraktowych przy tym wskaźniku najczęściej wybierano wartość 4. Przeciętny wynik ($M = 3,00$) dotyczący tego wskaźnika otrzymano w przypadku nauczycieli liceów. Nauczyciele kontraktowi wskazali też przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów jako istotny czynnik przynoszący satysfakcję zawodową, przede

wszystkim nauczycielom szkół zawodowych ($M = 3,33$), szkół podstawowych ($M = 3,10$) i gimnazjów ($M = 3,09$). Otrzymane wyniki pokazują, że dobre relacje z uczniami nie są ważnym czynnikiem satysfakcji z pracy.

Nauczyciele mianowani to przede wszystkim nauczyciele z długim i bardzo długim stażem pracy, podobnie jak nauczyciele dyplomowani. Wyniki badań w grupie nauczycieli mianowanych pokazują, że umiejętność utrzymywania dyscypliny jest istotnym czynnikiem satysfakcji dla nauczycieli gimnazjów ($M = 3,43$). Wynik nieco wyższy niż przeciętny otrzymano też w przypadku mianowanych nauczycieli szkół zawodowych ($M = 3,15$) i liceów ($M = 3,05$). Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów jest istotnym czynnikiem satysfakcji z pracy dla mianowanych nauczycieli szkół podstawowych i liceów ($M = 3,19$), a w przypadku nauczycieli gimnazjów otrzymano przy tym wskaźniku wynik przeciętny ($M = 3,00$).

Nauczyciele dyplomowani uważają przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów za ważny czynnik warunkujący satysfakcję z pracy. Najwyższe wyniki otrzymano w przypadku nauczycieli liceów ($M = 3,47$) i szkół podstawowych ($M = 3,35$) oraz gimnazjów ($M = 3,15$). Dyplomowani nauczyciele szkół zawodowych uważają, że satysfakcję z pracy sprawia umiejętność utrzymywania dyscypliny ($M = 3,14$), podobnie jak dyplomowani nauczyciele gimnazjów ($M = 3,09$). Pozostałe wyniki miały wartość średniej poniżej przeciętnej.

Podsumowując, można uznać, że czynnikiem przynoszącym nauczycielom największą satysfakcję z pracy w zakresie pracy z uczniami są sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach czy olimpiadach, czyli we współzawodnictwie z uczniami innych szkół. Podobne wyniki otrzymano w badaniach twórczych orientacji życiowych nauczycieli, które to badania wykazały, że istotnym czynnikiem satysfakcji zawodowej nauczycieli są sukcesy uczniów (Cudowska 2014). Takie stanowisko prezentują też Bańka (2000) i Zalewska (2009), udowadniając, że zadowolenie z pracy jest w dużym stopniu zeterminowane skutecznością zawodową. Otrzymane wyniki świadczą o tym, że ten czynnik satysfakcji ma największe znaczenie dla wszystkich badanych grup nauczycieli, niezależnie od typu szkoły, stażu pracy czy stopnia awansu zawodowego.

Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów jest istotnym czynnikiem satysfakcji dla nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjalnych i liceów, przy czym im większy staż pracy i wyższy stopień awansu zawodowego, tym wyższe są otrzymane wyniki dotyczące tego wskaźnika. Może to świadczyć o satysfakcji nauczycieli z powodu tego, że umieją nauczyć. Kompetencje nauczyciela ciągle się rozwijają, dlatego doświadczeni nauczyciele są przekonani, że umieją sobie radzić z zadaniami dydaktycznymi, a widoczne efekty sprawiają, że dostrzegają oni sens swojej pracy i czują się potrzebni, w rezultacie zaś

odczuwają satysfakcję z pracy. Osiągnięcia uczniów są sukcesem nauczycieli, co potwierdziły również badania Lebudy (2014).

Najmniej znaczącym czynnikiem satysfakcji dla nauczycieli wszystkich badanych grup jest przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych oraz utrzymywanie dobrych relacji z uczniami. Można to wyjaśnić tym, że prawdopodobnie uczniom mniej zdolnym trzeba poświęcić więcej czasu i zaangażowania oraz podjąć wysiłek przygotowywania dla nich specjalnych zadań do wykonania, a otrzymane efekty nie będą tak widoczne jak u uczniów zdolniejszych. Ponadto słabsi uczniowie przeważnie nie biorą udziału w różnego rodzaju konkursach, a na egzaminach nie osiągają wysokich wyników. Potwierdza to w pewien sposób wybory nauczycieli dotyczące sukcesów osiągniętych przez uczniów jako najważniejszego czynnika satysfakcji z pracy.

Utrzymywanie dobrych relacji z uczniami również nie decyduje o odczuwaniu satysfakcji przez nauczycieli. Można to wytłumaczyć tym, że mogą oni traktować swój zawód z perspektywy osiągnięć i najbardziej zależy im na widocznych rezultatach swojej pracy, ponieważ stanowi to kryterium, według którego są oceniani przez otoczenie: przełożonych, innych nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Nawiązywanie i utrzymywanie dobrych relacji z uczniami nie jest przedmiotem oceny nauczyciela, nie otrzymuje on za to nagród ani wyróżnień; rzadko ten aspekt pracy jest traktowany jako element profesjonalizmu nauczyciela.

2. Relacje ze współpracownikami jako czynnik satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia

W sferze dotyczącej relacji ze współpracownikami nauczyciele wyznaczali hierarchę następujących aspektów: *dobre relacje z nauczycielami, dobre relacje z przełożonymi, możliwość otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników, docenianie przez innych przez innych, posiadanie zaufanych przyjaciół*. Tabela 9 prezentuje średnie arytmetyczne i liczby modalne określające wybory nauczycieli dotyczące badanych wskaźników według typu szkoły, w której pracują (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące, zespół szkół zawodowych), w sferze relacji ze współpracownikami.

Otrzymane wyniki pokazują, że najważniejszym czynnikiem satysfakcji z pracy w tym obszarze, według badanych nauczycieli, jest utrzymywanie dobrych relacji z innymi nauczycielami. Przy tym wskaźniku otrzymano naj-

Tabela 9. Czynniki satysfakcji z pracy w obszarze relacji ze współpracownikami a typ szkoły

Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Dobre relacje z nauczycielami	3,68	3,45	3,55	3,34	4	4	5	5
Dobre relacje z przełożonymi	3,04	3,11	2,96	3,25	3	4	3	4
Możliwość otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników	3,11	3,44	2,85	3,07	3	5	1	3
Docenianie przez innych	2,75	2,81	2,62	2,77	2	2	2	2
Posiadanie zaufanych przyjaciół	2,44	2,21	2,93	2,57	1	1	1	1

wyższe średnie w każdym typie szkoły. Najwyżej cenią sobie ten aspekt pracy nauczyciele szkół podstawowych ($M = 3,68$), liceów ($M = 3,55$), gimnazjów ($M = 3,45$) i szkół zawodowych ($M = 3,34$). Nauczyciele liceów i szkół zawodowych najczęściej przy tym wskaźniku podawali najwyższą wartość ($Mo = 5$), a nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów najczęściej wybierali wartość 4, co potwierdza istotne znaczenie tego aspektu pracy w szkole jako czynnika satysfakcji zawodowej.

Wysokie wartości średnich otrzymano również przy wskazaniach dotyczących możliwości otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników, przy czym jest to szczególnie ważne dla nauczycieli gimnazjów ($M = 3,44$), szkół podstawowych ($M = 3,11$) i szkół zawodowych ($M = 3,07$). Dobre relacje z przełożonymi są znaczącym czynnikiem satysfakcji dla nauczycieli szkół zawodowych ($M = 3,25$), gimnazjów ($M = 3,11$) i szkół podstawowych ($M = 3,04$). Nauczyciele gimnazjów i szkół zawodowych najczęściej wybierali wartość 4 przy wskaźniku dotyczącym dobrych relacji z przełożonymi, a wartość 5 najczęściej wybierali nauczyciele gimnazjów przy ocenie wskaźnika odnoszącego się do otrzymywania pomocy i wsparcia od współpracowników.

Poczucie bycia docenianym przez współpracowników oraz posiadanie zaufanych przyjaciół w gronie nauczycielskim nie są znaczącymi czynnikami satysfakcji w opinii badanych nauczycieli każdego typu szkoły. Nauczyciele szkół podstawowych, gimnazjów i szkół zawodowych cenią dobre relacje ze współpracownikami i przełożonymi oraz możliwość otrzymania od nich pomocy i wsparcia – są to równocześnie czynniki, które powodują odczuwanie satysfakcji z pracy.

Nauczyciele liceów byli jedyną grupą respondentów, dla których w obszarze relacji ze współpracownikami jedynym czynnikiem powodującym satysfakcję z pracy są dobre stosunki interpersonalne z innymi nauczycielami. Nauczyciele tej grupy nadawali niższą rangę ($M < 3,00$) pozostałym badanym

wskaźnikom, co oznacza, że wzajemne relacje w gronie nauczycielskim mają znaczenie w odczuwaniu satysfakcji zawodowej. Miła atmosfera w pracy sprawia, że spotkanie sympatycznych ludzi, rozmowy z nimi, różnego rodzaju kontakty ze współpracownikami mogą stanowić znaczący czynnik zadowolenia z wykonywanej pracy.

Warto również, podobnie jak w obszarze relacji z uczniami, przeprowadzić analizę wyborów, jakich dokonali nauczyciele z różnym stażem pracy w obszarze relacji ze współpracownikami. Wyniki tych badań prezentuje tabela 10.

Tabela 10. Czynniki satysfakcji w obszarze relacji ze współpracownikami a staż pracy

Krótki staż pracy (do 5 lat)								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Dobre relacje z nauczycielami	3,65	3,89	2,60	3,34	4	5	1	5
Dobre relacje z przełożonymi	3,82	3,42	3,20	3,25	4	4	2	4
Możliwość otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników	3,06	3,47	3,80	3,07	3	3	3	3
Docenianie przez innych	2,18	2,26	3,20	2,77	1	2	4	2
Posiadanie zaufanych przyjaciół	2,29	1,95	2,20	2,57	1	1	1	1
Średni staż pracy (6 do 15 lat)								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Dobre relacje z nauczycielami	3,55	3,46	3,69	3,95	5	4	5	5
Dobre relacje z przełożonymi	2,71	3,09	3,15	3,21	1	3	4	4
Możliwość otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników	3,48	3,34	3,12	3,11	3	5	3	4
Docenianie przez innych	2,84	2,85	2,77	2,32	2	2	2	2
Posiadanie zaufanych przyjaciół	2,42	2,30	2,27	2,42	1	1	1	1
Długi staż pracy (16 do 25 lat)								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Dobre relacje z nauczycielami	3,63	3,30	3,67	3,48	4	5	5	5
Dobre relacje z przełożonymi	2,98	2,98	3,43	3,37	3	4	4	4
Możliwość otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników	3,05	3,42	2,60	3,07	4	5	1	3
Docenianie przez innych	2,88	3,16	2,80	2,70	1	2	3	2
Posiadanie zaufanych przyjaciół	2,47	2,14	2,43	2,37	1	1	1	1

Bardzo długi staż pracy (powyżej 25 lat)								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Dobre relacje z nauczycielami	3,85	3,36	3,32	3,15	4	4	4	5
Dobre relacje z przełożonymi	3,03	3,16	2,72	3,10	3	4	3	4
Możliwość otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników	2,90	3,72	2,96	3,15	2	5	1	3
Docenianie przez innych	2,79	2,48	2,60	2,90	2	2	2	2
Posiadanie zaufanych przyjaciół	2,49	2,28	3,28	2,70	1	1	4	3

Rozkład średnich arytmetycznych przedstawiony w tabeli 9 pokazuje, że najbardziej znaczącym czynnikiem dla nauczycieli z różnym stażem pracy w obszarze kontaktów ze współpracownikami jest utrzymywanie dobrych relacji z innymi nauczycielami. Przy tym wskaźniku otrzymano najwyższe średnie w każdej badanej grupie nauczycieli, z wyjątkiem nauczycieli liceów z krótkim, mniejszym niż pięcioletnim, stażem pracy ($M = 2,60$). Pozostali nauczyciele nadawali temu wskaźnikowi wysoką, ponadprzeciętną rangę. Dobre relacje z kolegami z pracy są istotnym czynnikiem satysfakcji przede wszystkim dla nauczycieli szkół zawodowych ze średnim stażem pracy ($M = 3,95$), nauczycieli gimnazjów z krótkim stażem pracy ($M = 3,89$) oraz nauczycieli szkół podstawowych z bardzo długim stażem pracy ($M = 3,85$). Najwyższe wyniki dotyczące tego wskaźnika otrzymano w grupie nauczycieli ze średnim stażem pracy ($3,46 < M < 3,95$) oraz w grupie nauczycieli z długim stażem pracy ($3,30 < M < 3,67$). Nauczyciele, którzy pracują w szkole przynajmniej 6 lat, cenią wzajemne dobre kontakty, można więc przypuszczać, że umiejętność budowania przyjaznych relacji jest jednym z istotnych czynników umożliwiających odczuwanie satysfakcji z wykonywanej pracy. Przy wskaźniku dotyczącym dobrych relacji z innymi nauczycielami najczęściej w każdej badanej grupie nauczycieli, z wyjątkiem nauczycieli liceów z krótkim stażem pracy, wybierano najwyższą wartość 5 ($Mo = 5$), co podkreśla znaczenie dobrych relacji w szkole.

Okazuje się, że utrzymywanie dobrych relacji z przełożonymi liczy się najbardziej dla nauczycieli szkół podstawowych z krótkim stażem pracy ($M = 3,82$), przy czym należy zauważyć, że jest to najwyższy wynik dotyczący wszystkich badanych wskaźników w grupie nauczycieli szkół podstawowych, niezależnie od stażu pracy. Może to oznaczać, że w pierwszych latach pracy nauczyciele szkół podstawowych starają się utrzymać dobre relacje z przełożonymi, co stanowi ważny czynnik determinujący ich satysfakcję z pracy, a znaczenie tego czynnika jest mniejsze w grupie nauczycieli szkół podstawowych ze średnim i długim stażem pracy (odpowiednio $M = 2,71$ i $M = 2,98$),

w grupie zaś nauczycieli szkół podstawowych z bardzo długim stażem pracy otrzymano wynik nieco wyższy niż przeciętny ($M = 3,03$).

Dobre relacje z przełożonymi stanowią również znaczący czynnik satysfakcji zawodowej przede wszystkim dla nauczycieli liceów z długim stażem pracy ($M = 3,43$) i nauczycieli gimnazjów z krótkim stażem pracy ($M = 3,42$). Najwyższe wyniki dotyczące tego wskaźnika otrzymano w grupie nauczycieli z krótkim stażem pracy, można zatem uznać, że przede wszystkim nauczyciele, którzy rozpoczynają swoją drogę zawodową, zabiegają o dobre kontakty z przełożonymi. Zdobywanie przychylności dyirekcji jest dla nich ważne ze względu na utrzymanie pracy, podejmowanie różnych inicjatyw, które wymagają zgody i wsparcia dyirekcji, oraz wypracowanie korzystnego własnego wizerunku. Rozkład średnich pokazuje, że dla nauczycieli z krótkim stażem pracy dobre relacje z przełożonymi są ważniejsze niż dobre relacje z innymi nauczycielami.

Możliwość otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników jest znaczącym czynnikiem satysfakcji dla nauczycieli z krótkim i średnim stażem pracy. Najwyższe wyniki dotyczące tego wskaźnika otrzymano w grupie nauczycieli liceów ($M = 3,80$) i gimnazjów ($M = 3,47$) z krótkim stażem zawodowym. W grupie nauczycieli szkół podstawowych i zawodowych z krótkim stażem pracy otrzymano wyniki nieco powyżej przeciętnej (odpowiednio $M = 3,06$ i $M = 3,07$). W grupie nauczycieli ze średnim stażem pracy najwyższe wyniki otrzymano w przypadku nauczycieli szkół podstawowych ($M = 48$) i gimnazjów ($M = 3,34$), a najniższe w grupie nauczycieli liceów ($M = 3,12$) i szkół zawodowych ($M = 3,11$). Nauczyciele ze średnim i długim stażem pracy badanych typów szkół przypisują nieco mniejsze znaczenie temu czynnikowi, z wyjątkiem nauczycieli gimnazjów. Nauczyciele tego typu szkoły z bardzo długim stażem pracy wyżej ocenili ten czynnik satysfakcji ($M = 3,72$) niż nauczyciele z długim stażem pracy ($M = 3,42$). Nauczyciele gimnazjów z każdym stażem pracy wskazywali przy tym czynniku wartość $M > 3,30$ ($M = 3,34$ w grupie nauczycieli ze średnim stażem pracy do $M = 3,72$ w grupie nauczycieli z bardzo długim stażem pracy). Ponadto nauczyciele gimnazjów ze średnim, długim i bardzo długim stażem pracy najczęściej podawali wartość 5 ($M_0 = 5$), oceniając wskaźnik dotyczący możliwości otrzymania pomocy i wsparcia od innych współpracowników. Wyniki te świadczą o tym, że przekonanie o możliwości otrzymania pomocy od współpracowników stanowi dla nauczycieli gimnazjów, niezależnie od stażu pracy, znaczący czynnik warunkujący odczuwanie satysfakcji z pracy.

Docenianie przez innych stanowi czynnik satysfakcji z pracy wyłącznie dla nauczycieli liceów z krótkim stażem pracy ($M = 3,20$) i nauczycieli gimnazjów z długim stażem pracy ($M = 3,16$), a posiadanie zaufanych przyjaciół

w gronie pedagogicznym jest ważne jedynie dla nauczycieli liceów z bardzo długim stażem pracy ($M = 3,28$).

Otrzymane wyniki pokazują, że staż pracy może być kryterium różniącym odczuwanie satysfakcji z pracy w obszarze kontaktów ze współpracownikami. Utrzymywanie dobrych relacji z innymi nauczycielami jest istotnym czynnikiem satysfakcji w każdej badanej grupie nauczycieli, przy czym początkujący nauczyciele bardziej cenią utrzymywanie dobrych relacji z przełożonymi niż z innymi współpracownikami. Nauczyciele uważają, że w ich pracy ważna jest też możliwość otrzymania pomocy i wsparcia ze strony współpracowników.

Podsumowując, można stwierdzić, że nauczyciele bardziej cenią dobre relacje w pracy i wsparcie, jakie otrzymują od innych współpracowników, niż docenianie przez innych czy posiadanie przyjaciół w pracy. Satysfakcja z pracy w sferze relacji ze współpracownikami jest zatem uwarunkowana jakością tych relacji, wzajemną pomocą, poczuciem, że można liczyć na innych. Relacje interpersonalne w miejscu pracy w istotny sposób wpływają na atmosferę w pracy, czego dowodzą badania przeprowadzone wśród innych grup zawodowych (Bacon, 2015; Adler i in., 2011; Myjak, 2014; Gros, 2003), co potwierdza znaczenie tego czynnika satysfakcji zawodowej również w odniesieniu do badanej grupy nauczycieli.

W dalszej części zostanie przeprowadzona analiza wyników badań czynników satysfakcji z pracy w obszarze relacji ze współpracownikami w odniesieniu do kryterium, jakim jest stopień awansu zawodowego. Otrzymane wyniki badań są przedstawione w tabeli 11.

Tabela 11. Czynniki satysfakcji w obszarze relacji ze współpracownikami a stopień awansu zawodowego

Nauczyciel stażysta								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Dobre relacje z nauczycielami	3,50	3,67	3,50	3,33	4	-*	-*	4
Dobre relacje z przełożonymi	4,00	3,00	3,50	4,00	5	3	-*	-*
Możliwość otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników	3,00	3,33	4,00	3,33	3	-*	-*	-*
Docenianie przez innych	2,50	2,67	3,00	2,00	2	2	-*	-*
Posiadanie zaufanych przyjaciół	2,00	2,33	1,00	2,33	1	1	1	1

Nauczyciel kontraktowy								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Dobre relacje z nauczycielami	3,76	3,68	3,00	3,56	5	5	3	4
Dobre relacje z przełożonymi	3,48	3,14	3,25	3,33	4	3	3	3
Możliwość otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników	3,19	3,59	3,13	3,00	3	4	2	3
Docenianie przez innych	2,19	2,23	3,25	2,89	2	1	4	2
Posiadanie zaufanych przyjaciół	2,38	2,36	2,38	2,22	1	1	1	1
Nauczyciel mianowany								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Dobre relacje z nauczycielami	3,81	3,53	3,62	3,85	5	4	4	5
Dobre relacje z przełożonymi	3,03	3,43	3,48	3,25	4	4	4	4
Możliwość otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników	3,25	3,03	2,95	3,30	3	5	2	3
Docenianie przez innych	3,00	2,88	2,90	2,35	2	2	3	2
Posiadanie zaufanych przyjaciół	1,92	2,23	2,05	2,25	1	1	1	2
Nauczyciel dyplomowany								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Dobre relacje z nauczycielami	3,59	3,36	3,55	3,34	4	5	5	5
Dobre relacje z przełożonymi	2,86	2,97	2,96	3,25	3	3	3	4
Możliwość otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników	3,01	3,60	2,85	3,07	2	5	1	3
Docenianie przez innych	2,81	2,92	2,62	2,77	2	2	2	2
Posiadanie zaufanych przyjaciół	2,75	2,16	2,93	2,57	1	1	1	1

* Liczby modalnej nie ustalono z powodu zbyt małej liczby badanych nauczycieli stażystów (tabela 4).

Analizując rozkład średnich arytmetycznych, można zauważyć, że najwyższe wartości otrzymano przy wskaźniku dotyczącym dobrych relacji z nauczycielami w każdej badanej grupie, niezależnie od stopnia awansu zawodowego. Wyjątek stanowią nauczyciele stażyści szkoły podstawowej ($M = 4,00$) i szkół zawodowych ($M = 4,00$), którzy dopiero rozpoczynają pracę i wyżej cenią dobre relacje z przełożonymi. Niemniej ze względu na fakt, że nauczyciele stażyści stanowili niewielką część badanej grupy nauczycieli (tabela 4), wyniki te, podobnie jak w analizach przedstawionych we wcześniejszej części, moż-

na traktować jako uzupełnienie wyników otrzymanych w grupie nauczycieli kontraktowych.

Dobre relacje z innymi nauczycielami najwyżej cenią nauczyciele mianowani szkół zawodowych ($M = 3,85$) i szkół podstawowych ($M = 3,81$), a także nauczyciele kontraktowi ze szkół podstawowych ($M = 3,76$), nauczyciele stażysty i kontraktowi z gimnazjów (odpowiednio $M = 3,67$ i $M = 3,68$) oraz nauczyciele mianowani z liceów ($M = 3,62$). Pozostałe średnie arytmetyczne dotyczące tego wskaźnika przyjmowały wartość od $M = 3,00$ (nauczyciele kontraktowi z liceów) do $M = 3,59$ (dyplomowani nauczyciele szkoły podstawowej). Najwyższe wyniki otrzymano w grupie nauczycieli mianowanych, podobnie jak w grupie nauczycieli ze średnim i długim stażem pracy (tabela 10), co świadczy o tym, że doświadczeni nauczyciele uważają dobre wzajemne relacje w gronie nauczycielskim za istotny warunek satysfakcji z pracy. Znaczenie tego czynnika potwierdzają również wyniki dotyczące liczby modalnej. Przy tym wskaźniku nauczyciele kontraktowi szkół podstawowych i gimnazjów, nauczyciele mianowani szkół podstawowych i zawodowych, a także nauczyciele dyplomowani gimnazjów, liceów i szkół zawodowych najczęściej wybierali najwyższą wartość 5 ($M_o = 5$).

Utrzymywanie dobrych relacji z przełożonymi jest ważne przede wszystkim dla nauczycieli stażystów, kontraktowych i mianowanych. Jedynie nauczyciele dyplomowani ze szkół zawodowych uznali ten czynnik za znaczący ($M = 3,25$). Najwyższe wyniki dotyczące tego wskaźnika otrzymano (oprócz przedstawionych wcześniej wyników nauczycieli stażystów: $M = 4,00$) w grupie nauczycieli kontraktowych ze szkół podstawowych ($M = 3,48$) i nauczycieli mianowanych ($M = 3,48$). Nauczyciele z niższym stopniem awansu zawodowego budują swoją pozycję w szkole poprzez różne działania związane z procedurami dotyczącymi kolejnych stopni awansu, w czym ogromny udział ma dyrektor, poprzez swój udział w postępowaniu, ale też akceptację działań, kontrolowanie, tworzenie przyjaznej atmosfery itd. Nauczyciele, którzy chcą osiągać kolejne stopnie awansu zawodowego, muszą dbać o dobre relacje z dyrekcją.

Satysfakcja z pracy jest też uwarunkowana możliwością otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników. Można zauważyć, że najwyższe średnie otrzymano w grupie nauczycieli stażystów z liceów ($M = 4,00$), nauczycieli dyplomowanych ($M = 3,60$) i kontraktowych ($M = 3,59$) z gimnazjów. Otrzymane wyniki pokazują, że wsparcie ze strony współpracowników jest ważne w każdej badanej grupie nauczycieli, ale większe znaczenie ma dla nauczycieli z niższym stopniem awansu zawodowego (z wyjątkiem nauczycieli gimnazjów). Uczniowie gimnazjum, znajdujący się w trudnym okresie rozwojowym, sprawiają prawdopodobnie wiele problemów wychowawczych. Radzenie sobie

z niełatwymi sytuacjami w gimnazjum wymaga od nauczycieli wzajemnej współpracy. Doświadczeni dyplomowani nauczyciele gimnazjum mają świadomość ogromnego znaczenia wspólnych spójnych działań i otrzymywanego wsparcia, dlatego ta sfera pracy jest dla nich ważna. Potwierdzają to również wyniki dotyczące liczby modalnej: mianowani i dyplomowani nauczyciele gimnazjów najczęściej przy tym wskaźniku wybierali wartość 5 ($M_o = 5$).

Docenianie przez innych oraz posiadanie przyjaciół w gronie nauczycielskim nie powodują odczuwania satysfakcji z pracy. Przeciętny wynik dotyczący poczucia bycia docenianym ($M = 3,00$) otrzymano w przypadku nauczycieli stażystów z liceum i nauczycieli mianowanych ze szkoły podstawowej, natomiast wynik powyżej przeciętnego otrzymano jedynie w grupie nauczycieli kontraktowych z liceum ($M = 3,25$).

Podsumowując, można stwierdzić, że posiadanie wyższego stopnia awansu zawodowego decyduje o tym, iż nauczyciele bardziej cenią dobre wzajemne relacje w gronie współpracowników niż dobre relacje z dyrekcją. Podobne wyniki otrzymano w badaniach dotyczących oddziaływania komponentów środowiska pracy na poziom satysfakcji pracowników; wykazały one, że w odczuwaniu satysfakcji relacje ze współpracownikami są ważniejsze niż relacje z przełożonymi (Gros, 2003). Wyższy stopień awansu świadczy o ugruntowanej pozycji zawodowej: nauczyciele mianowani i dyplomowani nie muszą już w takim stopniu liczyć się z dyrekcją jak nauczyciele z niższym stopniem awansu. Ponadto nauczyciele mianowani i dyplomowani nie muszą korzystać z pomocy i wsparcia ze strony innych nauczycieli w takim zakresie jak nauczyciele z niższymi stopniami awansu. Wyjątek stanowią dyplomowani nauczyciele gimnazjum, co wiąże się ze specyfiką szkoły, jak to wyjaśniono wcześniej. W obszarze relacji ze współpracownikami liczą się zatem przede wszystkim wzajemne, budujące interakcje w gronie nauczycielskim, przyjazne kontakty, które stanowią dla nauczycieli znaczący czynnik satysfakcji z pracy. Podobne wyniki otrzymała Miszczuk (2008) w badaniach przeprowadzonych wśród nauczycieli oraz Guzy-Steinke (2013), która badała wzajemność w relacjach zawodowych w grupie respondentów z różnym wykształceniem i różnymi miejscami pracy. Warunkiem właściwego klimatu pracy jest okazywanie wzajemności, która jest oczekiwana przez pracowników, a także staje się przyczyną podejmowanych działań. Atmosfera w pracy jest zatem istotnym elementem zadowolenia z pracy, który może rekompensować inne niedogodności, związane np. z warunkami pracy, a także mobilizować do aktywności.

3. Osiągnięcia zawodowe jako czynnik satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia

Według przyjętego modelu badań czynników satysfakcji z pracy nauczycieli (rys. 2) ostatnim badanym obszarem były osiągnięcia osobiste, wśród których oceniano następujące czynniki: *posiadanie stopnia awansu zawodowego, nagrody i wyróżnienia, terminowe i rzetelne wywiązywanie się z nałożonych obowiązków, posiadanie dodatkowego wykształcenia (drugiego kierunku studiów, studiów podyplomowych itp.) oraz profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności*. Wyniki badań ilustrujące wybory nauczycieli różnych typów szkół, dotyczące podanych wskaźników, w postaci średnich arytmetycznych oraz liczb modalnych prezentuje tabela 12.

Tabela 12. Czynniki satysfakcji z pracy w obszarze osiągnięć zawodowych a typ szkoły

Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Posiadanie stopnia awansu zawodowego	2,29	2,33	2,24	2,09	1	1	1	1
Nagrody i wyróżnienia	2,28	2,48	2,44	2,91	1	2	1	3
Terminowe i rzetelne wywiązywanie się z nałożonych obowiązków	3,45	3,45	3,47	3,50	4	4	4	4
Posiadanie dodatkowego wykształcenia	2,70	2,72	2,60	2,55	3	3	3	3
Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności	4,28	4,01	4,32	3,95	5	5	5	5

Najważniejszym czynnikiem satysfakcji z pracy, w opinii badanych nauczycieli, jest ich profesjonalizm – wiedza i umiejętności dotyczące wykonywanego zawodu. Przy tym wskaźniku otrzymano najwyższe średnie (o wartości powyżej 4) w grupach nauczycieli z trzech typów szkół: liceów ($M = 4,32$), szkół podstawowych ($M = 4,28$) i gimnazjów ($M = 4,01$). Nieco mniejszą wartość średniej otrzymano w grupie nauczycieli szkół zawodowych ($M = 3,95$). Znaczenie tego czynnika satysfakcji potwierdzają wybory nauczycieli, scharakteryzowane przez liczby modalne: nauczyciele wszystkich typów szkół najczęściej podawali przy tym wskaźniku najwyższą wartość 5 ($Mo = 5$). Zawód nauczyciela można wykonywać tylko po spełnieniu określonych wymagań dotyczących kwalifikacji, potwierdzonych dyplomami uczelni, posiadania

wiedzy merytorycznej z zakresu nauczanego przedmiotu, umiejętności dydaktycznych i wychowawczych. Ponadto praca nauczyciela wiąże się z ogromną odpowiedzialnością, dotyczącą optymalnego wspierania rozwoju uczniów i zapewnienia im bezpieczeństwa. Zawód nauczyciela można zaliczyć do najwyższego poziomu kwalifikacji, ponieważ podejmuje on strategiczne decyzje związane z pełną odpowiedzialnością za pracę i rozwój innych osób (Kwiatkowski, Woźniak, 2003). Jest to zatem praca, którą może wykonywać tylko bardzo dobrze przygotowany specjalista, nieustannie doskonalący swoją wiedzę i umiejętności. Świadomość swojego profesjonalizmu, specyfiki pracy, umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach zawodowych stanowi dla nauczycieli znaczący czynnik satysfakcji z wykonywanej pracy.

Terminowe i rzetelne wywiązywanie się ze swoich obowiązków jest znaczącym czynnikiem satysfakcji z pracy dla wszystkich badanych nauczycieli z każdego typu szkoły. Wartości otrzymanych średnich arytmetycznych są zbliżone: w zespołach szkół zawodowych $M = 3,50$, w liceach $M = 3,47$, a w szkołach podstawowych i gimnazjach $M = 3,45$. W każdym typie szkoły przy tym czynniku nauczyciele najczęściej wskazywali wartość 4 ($M_o = 4$). Otrzymane wyniki świadczą o tym, że nauczyciele uznają swoją rzetelność, obowiązkowość, radzenie sobie z dotrzymywaniem terminów w wykonywaniu zadań zawodowych za istotny czynnik warunkujący poczucie satysfakcji z pracy. Uzyskanie awansu zawodowego oraz otrzymywane nagrody i wyróżnienia nie są znaczącymi czynnikami satysfakcji nauczycieli w badanych typach szkół.

W tabeli 13 przedstawiono wyniki badań w sferze osiągnięć osobistych z uwzględnieniem stażu pracy nauczycieli.

Tabela 13. Czynniki satysfakcji w obszarze osiągnięć zawodowych a staż pracy

Krótki staż pracy (do 5 lat)								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				M _o			
Posiadanie stopnia awansu zawodowego	2,59	2,42	2,60	2,20	2	2	3	2
Nagrody i wyróżnienia	1,82	2,42	2,00	1,90	1	3	1	1
Terminowe i rzetelne wywiązywanie się z nałożonych obowiązków	3,35	3,53	3,60	3,60	4	4	5	4
Posiadanie dodatkowego wykształcenia	3,35	2,42	3,00	2,60	3	1	5	3
Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności	3,88	4,21	3,80	4,70	5	5	4	5

Średni staż pracy (6 do 15 lat)								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Posiadanie stopnia awansu zawodowego	2,42	2,31	2,42	1,63	2	1	2	1
Nagrody i wyróżnienia	2,52	2,46	2,62	2,53	2	2	2	3
Terminowe i rzetelne wywiązywanie się z nałożonych obowiązków	3,45	3,43	3,35	3,47	4	4	4	4
Posiadanie dodatkowego wykształcenia	2,39	2,49	2,62	2,68	1	3	3	3
Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności	4,23	4,30	4,00	4,68	5	5	5	5
Długi staż pracy (16 do 25 lat)								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Posiadanie stopnia awansu zawodowego	2,28	2,28	2,03	2,37	2	1	1	2
Nagrody i wyróżnienia	2,42	2,33	2,57	2,48	3	2	3	1
Terminowe i rzetelne wywiązywanie się z nałożonych obowiązków	3,40	3,35	3,33	3,56	4	3	4	4
Posiadanie dodatkowego wykształcenia	2,63	2,98	2,67	2,63	2	3	3	3
Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności	4,28	4,07	4,45	3,96	5	5	5	5
Bardzo długi staż pracy (powyżej 25 lat)								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Posiadanie stopnia awansu zawodowego	2,08	2,40	2,52	2,45	1	1	2	2
Nagrody i wyróżnienia	2,13	2,84	2,28	2,70	2	2	1	2
Terminowe i rzetelne wywiązywanie się z nałożonych obowiązków	3,56	3,64	3,52	3,50	4	4	4	4
Posiadanie dodatkowego wykształcenia	2,74	3,12	2,64	2,65	3	3	3	3
Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności	4,49	3,00	4,13	3,70	5	5	5	5

Otrzymane wyniki pokazują, że profesjonalizm nauczycieli w zakresie wiedzy i umiejętności okazał się najbardziej znaczącym czynnikiem satysfakcji w badanych grupach, jednakże można zauważyć pewne zróżnicowanie wyników, odnoszące się do typu szkoły i stażu pracy nauczycieli. Profesjonalizm zawodowy jako czynnik satysfakcji został najwyższej oceniony przez nauczycieli ze średnim stażem pracy – wszystkie wyniki mają wartość 4,00 lub wyższą, przy czym największe wartości średnich otrzymano w grupie nauczycieli szkół zawodowych ($M = 4,68$), gimnazjów ($M = 4,30$) i szkół podstawowych ($M = 4,23$). Ponadto nauczyciele wszystkich typów szkół ze średnim stażem pracy najczęściej podawali przy tym wskaźniku najwyższą wartość 5 ($M_o = 5$), co potwierdza znaczenie tego wyboru. Oznacza to, że nauczyciele ze średnim stażem pracy uważają siebie za profesjonalistów w zawodzie i daje im to poczucie satysfakcji z pracy. Wysokie wyniki dotyczące tego wskaźnika otrzymano również w grupie nauczycieli z długim stażem pracy: najwyższe w grupie nauczycieli liceów ($M = 4,45$) oraz szkół podstawowych ($M = 4,28$). Nauczyciele z bardzo długim stażem pracy również ocenili ten wskaźnik wyżej niż pozostałe w badanym obszarze: najwyższą średnią otrzymano w grupie nauczycieli szkół podstawowych ($M = 4,49$), z wyjątkiem nauczycieli gimnazjów – w tej grupie otrzymano najniższą średnią o przeciętnej wartości ($M = 3,00$). Nauczyciele gimnazjów wyżej ocenili wskaźnik dotyczący terminowego i rzetelnego wywiązywania się z obowiązków ($M = 3,64$) oraz wskaźnik dotyczący posiadania dodatkowego wykształcenia ($M = 3,12$).

Analiza wyników dotyczących profesjonalizmu jako czynnika satysfakcji otrzymanych wśród nauczycieli z krótkim stażem pracy pokazuje, że początkujący nauczyciele wysoko oceniają profesjonalizm nauczyciela. Najwyższą wartość średniej w tej grupie otrzymano wśród nauczycieli szkół zawodowych ($M = 4,70$) i nauczycieli gimnazjów ($M = 4,21$). Może to oznaczać, że nauczyciele na początku swojej drogi zawodowej mają świadomość, że wykonywanie tej pracy wymaga profesjonalizmu, odpowiednich kwalifikacji i przygotowania zawodowego, a także rozwijania kompetencji. Profesjonalne radzenie sobie z obowiązkami zawodowym może stanowić znaczący czynnik satysfakcji również dla nauczycieli z krótkim stażem pracy.

Przy wskaźniku dotyczącym profesjonalizmu nauczycieli w badanej grupie podawano najczęściej najwyższą wartość 5 ($M_o = 5$), z wyjątkiem nauczycieli liceum z krótkim stażem pracy ($M_o = 4$). Ta grupa nauczycieli najczęściej wybierała wartość 5 przy wskaźniku dotyczącym dodatkowego wykształcenia i terminowego wywiązywania się z obowiązków, co może świadczyć o tym, że ci nauczyciele prawdopodobnie mają świadomość, iż profesjonalizm jest czymś, co się nieustannie kształtuje i łączy z większym doświadczeniem zawodowym.

Wyniki badań przedstawione w tabeli 13 pokazują, że istotnym czynnikiem satysfakcji z pracy może być umiejętność terminowego i rzetelnego wywiązywania się ze swoich obowiązków. Czynnikiem ten najwyżej ocenili nauczyciele gimnazjów z długim stażem pracy ($M = 3,64$), nauczyciele liceów i szkół zawodowych z krótkim stażem pracy ($M = 3,60$) oraz nauczyciele szkół podstawowych ($M = 3,56$), liceów ($M = 3,52$) i szkół zawodowych ($M = 3,50$) z bardzo długim stażem pracy, a także nauczyciele szkół zawodowych z długim stażem pracy ($M = 3,56$).

Posiadanie dodatkowego wykształcenia jest istotnym czynnikiem satysfakcji dla nauczycieli szkół podstawowych z krótkim stażem pracy ($M = 3,35$) oraz nauczycieli gimnazjów z bardzo długim stażem pracy ($M = 3,12$). Przy tym wskaźniku nauczyciele liceów z krótkim stażem pracy najczęściej wybierali wartość 5 ($M_o = 5$).

Analiza wyników badań przedstawionych w tabeli 13 daje możliwość uzupełnienia wyników badań przedstawionych w tabeli 12, ponieważ uwzględnia również kryterium stażu pracy. Okazuje się, że najwyższe wartości średnich przy wskaźniku dotyczącym profesjonalizmu nauczyciela jako czynnika satysfakcji otrzymano w grupie nauczycieli szkół zawodowych z krótkim i średnim stażem pracy (odpowiednio $M = 4,70$ i $M = 4,68$). Wysokie wyniki dotyczące tego wskaźnika otrzymano w całej badanej grupie nauczycieli ze średnim stażem pracy. Są to nauczyciele, którzy przepracowali w szkole przynajmniej 5 lat, co oznacza, że przepracowali kilka cykli kształcenia, znają kalendarz roku szkolnego i zadania zawodowe, które należy realizować zgodnie z określonymi terminami, mają zatem świadomość, że praca nauczyciela wymaga nieustannego kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności oraz stawania się profesjonalistą w zawodzie, co równocześnie przynosi satysfakcję z pracy. Wyniki przedstawione w tabeli 13 pokazują, że ani stopień awansu zawodowego, ani otrzymywane nagrody i wyróżnienia nie są znaczącymi czynnikami satysfakcji z pracy dla badanych grup nauczycieli.

W tabeli 14 znajdują się wyniki badań dotyczące wskaźników obszaru odnoszącego się do osobistych osiągnięć zawodowych nauczycieli z uwzględnieniem stopnia awansu zawodowego.

Najwyższe wyniki w obszarze osiągnięć osobistych otrzymano przy wskaźniku dotyczącym profesjonalizmu zawodowego jako czynnika satysfakcji z pracy. Nauczyciele z każdym stopniem awansu najczęściej wskazywali tutaj wartość 5, co potwierdza znaczenie tego czynnika (liczby modalnej nie można było ustalić jedynie w grupie nauczycieli stażystów gimnazjów i liceów z powodu zbyt małej liczby respondentów).

Tabela 14. Czynniki satysfakcji w obszarze osiągnięć zawodowych a stopień awansu zawodowego

Nauczyciel stażysta								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Posiadanie stopnia awansu zawodowego	3,00	2,67	2,50	2,33	4	2	-*	2
Nagrody i wyróżnienia	2,25	3,33	1,50	2,33	1	-*	-*	1
Terminowe i rzetelne wywiązywanie się z nałożonych obowiązków	2,75	4,00	4,50	3,67	2	-*	-*	4
Posiadanie dodatkowego wykształcenia	3,75	1,67	2,00	2,00	3	1	-*	-*
Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności	3,25	3,33	4,50	4,67	5	-*	-*	5
Nauczyciel kontraktowy								
Czynniki	S	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Posiadanie stopnia awansu zawodowego	2,43	2,23	2,00	2,00	2	2	2	2
Nagrody i wyróżnienia	1,86	2,18	2,50	1,67	1	2	1	1
Terminowe i rzetelne wywiązywanie się z nałożonych obowiązków	3,52	3,50	3,00	3,67	4	4	4	4
Posiadanie dodatkowego wykształcenia	3,00	2,59	3,63	2,89	3	3	3	3
Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności	4,19	4,50	3,88	4,78	5	5	5	5
Nauczyciel mianowany								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Posiadanie stopnia awansu zawodowego	2,42	2,18	2,67	2,45	1	2	2	1
Nagrody i wyróżnienia	2,36	2,28	2,62	1,90	1	1	3	2
Terminowe i rzetelne wywiązywanie się z nałożonych obowiązków	3,56	3,65	3,29	3,50	3	4	4	3
Posiadanie dodatkowego wykształcenia	2,69	2,70	2,52	2,85	3	3	3	4
Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności	3,97	4,20	3,90	4,30	5	5	5	5

Nauczyciel dyplomowany								
Czynniki	SP	G	LO	ZSZ	SP	G	LO	ZSZ
	M				Mo			
Posiadanie stopnia awansu zawodowego	2,14	2,42	2,24	2,09	1	1	1	1
Nagrody i wyróżnienia	2,36	2,62	2,44	2,91	2	2	1	3
Terminowe i rzetelne wywiązywanie się z nałożonych obowiązków	3,42	3,34	3,47	3,50	4	4	4	4
Posiadanie dodatkowego wykształcenia	2,55	2,80	2,60	2,55	3	3	3	3
Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności	4,52	3,83	4,32	3,95	5	5	5	5

* Liczby modalnej nie ustalono z powodu zbyt małej liczby badanych nauczycieli stażystów (tabela 4).

Profesjonalizm zawodowy jest szczególnie istotnym czynnikiem satysfakcji z pracy dla nauczycieli kontraktowych. W tej grupie otrzymano najwyższe wyniki dotyczące tego wskaźnika, przede wszystkim wśród nauczycieli szkół zawodowych ($M = 4,78$), gimnazjów ($M = 4,50$) i szkół podstawowych ($M = 4,19$). W grupie nauczycieli dyplomowanych ten czynnik został najwyżej oceniony przez nauczycieli szkół podstawowych ($M = 4,52$) i liceów ($M = 4,32$). Wśród nauczycieli mianowanych największe średnie dotyczące wskaźnika odnoszącego się do profesjonalizmu zawodowego jako czynnika satysfakcji otrzymano w grupie nauczycieli szkół zawodowych ($M = 4,30$) i gimnazjów ($M = 4,20$). W grupie nauczycieli stażystów, rozpoczynających pracę, można zauważyć spore rozbieżności w wynikach dotyczących tego wskaźnika: w przypadku nauczycieli szkół zawodowych średnia wynosi $M = 4,67$, w grupie nauczycieli liceów $M = 4,50$, ale wśród nauczycieli szkół podstawowych wartość średniej wynosi $M = 3,25$, a w grupie nauczycieli gimnazjów $M = 3,33$. Nauczyciele stażysty stanowią niewielką część całej grupy respondentów (tabela 4), rzetelność jednak wymaga prezentacji wszystkich otrzymanych wyników odnoszących się do kryterium, jakim jest stopień awansu zawodowego nauczycieli.

Nauczyciele dyplomowani uważają, że terminowe i rzetelne wywiązywanie się z obowiązków zawodowych stanowi kolejny znaczący czynnik satysfakcji. W tej grupie najwyższe wyniki otrzymano w grupie nauczycieli szkół zawodowych ($M = 3,50$), liceów ($M = 3,47$) i szkół podstawowych ($M = 3,42$). Nauczyciele dyplomowani nie uznają żadnego z trzech pozostałych wskaźników (zdobytego stopnia awansu zawodowego, posiadania dodatkowego wykształcenia, nagród czy wyróżnień) za istotne czynniki sprawiające satysfakcję z pracy, podobnie jak nauczyciele z pozostałymi stopniami awansu zawodowego.

W grupie nauczycieli mianowanych wyniki powyżej wartości środkowej ($M = 3,00$) otrzymano przy wskaźniku odnoszącym się do terminowego i rzetelnego wywiązywania się z obowiązków zawodowych. Wskaźnik ten został wysoko oceniony również przez nauczycieli kontraktowych, przede wszystkim szkół zawodowych ($M = 3,67$), szkół podstawowych ($M = 3,52$) i gimnazjów ($M = 3,50$). Ponadto nauczyciele kontraktowi z liceów uważają, że posiadanie dodatkowego wykształcenia może stanowić znaczący czynnik satysfakcji z pracy ($M = 3,63$).

Analizując otrzymane wyniki, można stwierdzić, że w obszarze osobistych osiągnięć zawodowych największą satysfakcję przynosi badanym nauczycielom profesjonalizm, dotyczący wiedzy i umiejętności. Możliwość osobistego rozwoju jest dla nauczycieli jednym z najbardziej istotnych czynników satysfakcji, co wykazały również badania prowadzone przez Cudowską (2014). Również badania Bery (2008) przeprowadzone wśród młodych migrantów polskich wykazały, że możliwość rozwoju zawodowego pozwala na indywidualne doświadczenie profesjonalizmu, a w rezultacie przynosi poczucie samorealizacji, spełnienia i satysfakcji z pracy, co stanowi jedną z dwóch głównych korzyści łączonych z pracą (oprócz zarabiania pieniędzy) według młodzieży polskiej, słowackiej i niemieckiej (Kukla, 2013). Rozpatrując kryteria związane z indywidualnymi doświadczeniami zawodowymi nauczycieli (typ szkoły, staż pracy i stopień awansu zawodowego), można zauważyć, że ten czynnik uznano za najbardziej znaczący w grupie nauczycieli ze średnim i długim stażem pracy oraz wśród nauczycieli kontraktowych i mianowanych, chociaż przy tym wskaźniku otrzymano najwyższe wyniki w każdej badanej grupie, bez względu na przyjęte kryterium. Kolejnym istotnym czynnikiem satysfakcji jest rzetelność w wykonywaniu obowiązków zawodowych i terminowe wywiązywanie się ze zobowiązań. Badania Bartkowiak (2009) również wykazały, że zaangażowanie przyczynia się do odczuwania satysfakcji z pracy. Najwyższe wyniki dotyczące tego wskaźnika otrzymano w grupie nauczycieli dyplomowanych oraz w grupie nauczycieli z długim i bardzo długim stażem pracy. Pozostałe czynniki odnoszące się do osiągnięć w pracy, tzn. posiadanie stopnia awansu zawodowego, dodatkowego wykształcenia, otrzymywanie nagród i wyróżnień, nie jest – w opinii badanych nauczycieli – istotnym czynnikiem satysfakcji z pracy.

4. Wewnętrzne zależności między czynnikami satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualnymi doświadczeniami

Nauczyciele oceniali znaczenie czynników warunkujących satysfakcję zawodową, nadając im odpowiednią rangę. Wyznaczone w ten sposób wybory nauczycieli w obrębie trzech badanych obszarów satysfakcji (rys. 2) poddano analizie poprzez ocenę korelacji między badanymi zmiennymi zależnymi określonymi przez czynniki satysfakcji z pracy. Zależność oznacza „łączone występowanie wartości dwu lub więcej zmiennych, przy czym zmiany wartości jednej zmiennej wiążą się ze zmianami wartości drugiej zmiennej” (Kubielski, Suchocka, 2003, s. 87). Analiza korelacji ma służyć wykryciu zależności między wyborami dokonanymi przez badanych nauczycieli. Pozwoli to wyodrębnić w badanej populacji nauczycieli powiązania między czynnikami satysfakcji, co umożliwi wyprowadzenie wniosków dotyczących znaczenia i rodzaju zależności tych wymiarów satysfakcji z pracy, w których zbiory zmiennych są wzajemnie zależne.

Szczegółowe dane dotyczące korelacji czternastu par zmiennych (wzajemnych zależności każdego z pięciu czynników w trzech badanych obszarach) w grupach badanych nauczycieli przedstawiono w tabelach 15, 16, 17 i 18. Przyjęto, że znaczące są zależności, dla których współczynnik korelacji przyjmuje wartość większą niż 0,4 oraz mniejszą niż -0,4.

4.1. Korelacje wewnętrzne czynników satysfakcji w grupie nauczycieli szkół podstawowych

W tabeli 15 przedstawiono współczynniki korelacji dotyczące istotnych zależności między czynnikami satysfakcji z pracy w grupie nauczycieli szkół podstawowych.

Wyniki korelacji przedstawione w tabeli 15 pokazują, że jedyna zależność dodatnia wystąpiła między czynnikiem dotyczącym sukcesów uczniów w rywalizacji z innymi a czynnikiem dotyczącym posiadania stopnia awansu zawodowego ($r = 0,48$). Można zatem przypuszczać, że badanym nauczycielom szkół podstawowych, dla których ważnym czynnikiem satysfakcji z pracy jest posiadanie stopnia awansu zawodowego, satysfakcję przynosi również osiągnięcie sukcesów przez ich uczniów na egzaminach, konkursach czy olimpiadach.

Tabela 15. Istotne korelacje między czynnikami satysfakcji z pracy w grupie nauczycieli szkół podstawowych

Czynniki	Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.	Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych	Docenianie przez innych	Posiadanie zawodowych przyznanych wyróżnień	Posiadanie stopnia awansu zawodowego	Nagrody i wyróżnienia
	r					
Dobre relacje z uczniami	-0,51				-0,41	
Utrzymywanie dyscypliny		-0,49				
Dobre relacje z nauczycielami			-0,53			
Dobre relacje z przełożonymi				-0,53		
Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.					0,48	
Terminowe i rzetelne wywiązywanie się z nałożonych obowiązków						-0,42
Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności					-0,53	-0,45

Pozostałe korelacje dotyczące czynników satysfakcji z pracy w grupie nauczycieli szkół podstawowych mają wartość ujemną. Badani nauczyciele, dla których posiadanie stopnia awansu zawodowego jest znaczącym czynnikiem satysfakcji, nie postrzegają profesjonalizmu czy dobrych relacji z uczniami jako warunków zadowolenia z pracy (odpowiednio $r = -0,53$ i $r = -0,41$). Może to oznaczać, że dla takich nauczycieli ważniejsze są zewnętrzne oznaki prestiżu zawodu niż dążenie do doskonalenia wiedzy i umiejętności czy dobre relacje z uczniami. Nauczyciele, dla których otrzymywanie nagród i wyróżnień stanowi znaczący czynnik satysfakcji, nie cenią rozwijania profesjonalizmu zawodowego ani terminowego i rzetelnego wywiązywania się z obowiązków

(odpowiednio $r = -0,45$ i $r = -0,42$). Na podstawie analizy otrzymanych wyników korelacji czynnika satysfakcji dotyczącego awansu zawodowego oraz czynnika dotyczącego otrzymywania nagród i wyróżnień można stwierdzić, że respondenci, dla których ważne są zewnętrzne przejawy pozycji zawodowej nauczyciela, uważają, że dążenie do profesjonalizmu, rzetelne realizowanie zadań zawodowych czy utrzymywanie dobrych relacji z uczniami nie są znaczącymi uwarunkowaniami satysfakcji z pracy. Można też przypuszczać, że dla takich nauczycieli bardziej liczą się pozory niż solidność, sumienność i profesjonalizm (jeśli się nie opłacają), mogą też oni przejawiać skłonność do robienia czegoś na pokaz czy podejmowania działań, które przynoszą widoczne korzyści, związane z wyższą pozycją zawodową. W pewnym zakresie potwierdzają to kolejne korelacje: między docenianiem przez innych a dobrymi relacjami z innymi nauczycielami oraz między posiadaniem zaufanych przyjaciół a dobrymi relacjami z przełożonymi (obie korelacje mają wartość $r = -0,53$). Stąd można przypuszczać, że jeśli nauczyciel dba przede wszystkim o to, żeby był doceniany, i zabiega o dobre relacje z przełożonymi, to nie mają dla niego znaczenia dobre relacje z innymi nauczycielami czy posiadanie przyjaciół w gronie współpracowników. Może to dowodzić koniunkturalizmu takiego nauczyciela i robienia tego, co zostanie zauważone i nagrodzone, starają o to, aby mieć dobrą opinię, przede wszystkim u przełożonego, większego skupiania się na oczekiwaniach dotyczących doceniania jego pracy niż na relacjach międzyludzkich w gronie nauczycielskim.

Na podstawie otrzymanych wyników można stwierdzić, że badani nauczyciele szkół podstawowych, dla których ważne są postępy w nauce uczniów słabszych, nie przypisują dużego znaczenia umiejętności utrzymywania dyscypliny ($r = -0,49$). Tymczasem nauczyciele, którym satysfakcję z pracy przynoszą sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach czy olimpiadach, bardziej skupiają się na doprowadzeniu do tych sukcesów niż na utrzymywaniu dobrych relacji z uczniami ($r = -0,51$). Z drugiej strony można się spodziewać, że nauczyciele, którzy lubią swoją codzienną pracę, którym zależy nie tylko na spektakularnych osiągnięciach, ale też na wspieraniu rozwoju uczniów słabszych – starają się utrzymywać dobre relacje interpersonalne z uczniami i nauczycielami, co sprawia, że te czynniki przynoszą im satysfakcję z pracy.

4.2. Korelacje wewnętrzne czynników satysfakcji w grupie nauczycieli szkół gimnazjalnych

W tabeli 16 przedstawiono wyniki korelacji czynników satysfakcji z pracy dotyczące nauczycieli gimnazjów.

Tabela 16. Istotne korelacje między czynnikami satysfakcji z pracy w grupie nauczycieli gimnazjów

Czynniki	Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.	Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów	Docenianie przez innych	Posiadanie zaufanych przyjaciół	Posiadanie stopnia awansu zawodowego	Nagrody i wyróżnienia
	r					
Dobre relacje z uczniami	-0,45					
Utrzymywanie dyscypliny		-0,51				
Dobre relacje z nauczycielami			-0,58			
Dobre relacje z przełożonymi				-0,41		
Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności					-0,48	-0,44

W grupie nauczycieli gimnazjów wszystkie korelacje czynników satysfakcji były ujemne, co oznacza, że wartości cech zależnych zmieniają się w przeciwnym kierunku. Można zatem przypuszczać, że nauczyciele, dla których sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach czy olimpiadach są znaczącym czynnikiem satysfakcji z pracy, nie starają się o utrzymywanie dobrych relacji z uczniami ($r = -0,45$), gdyż liczą się dla nich przede wszystkim efekty, a nie miła atmosfera podczas przygotowań do osiągnięcia celu. Nauczyciele, którym satysfakcję sprawia przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów, nie koncentrują się na utrzymywaniu dyscypliny ($r = -0,51$), ale raczej na postępach w nauce swoich podopiecznych.

Istotna zależność wystąpiła między czynnikiem dotyczącym doceniania przez innych a czynnikiem dotyczącym dobrych relacji z innymi nauczycielami ($r = -0,58$). Otrzymany wynik stanowi podstawę podobnych refleksji jak w przypadku grupy nauczycieli szkół podstawowych. Jeśli nauczycielowi zależy na byciu docenianym i jest to dla niego znaczący czynnik satysfakcji z pracy, to można przypuszczać, że nie będzie w takim samym stopniu dążył do utrzymywania dobrych relacji z nauczycielami. Kolejna korelacja między posiadaniem zaufanych przyjaciół a dobrymi relacjami z przełożonymi ($r = -0,41$)

również wskazuje na fakt, że ci nauczyciele, którym zależy przede wszystkim na dobrych relacjach z przełożonymi, nie starają się o pozyskanie przyjaciół w gronie nauczycielskim.

Nauczyciele gimnazjów, którym satysfakcję sprawia posiadanie stopnia awansu zawodowego, nie nadają podobnego znaczenia czynnikowi satysfakcji odnoszącemu się do rozwijania swojego profesjonalizmu w zakresie wiedzy i umiejętności ($r = -0,48$). Podobnie nauczyciele, którzy wysoko cenią otrzymywanie nagród i wyróżnień, nie uważają profesjonalizmu zawodowego za znaczący czynnik satysfakcji ($r = -0,44$).

Analiza wyników otrzymanych w grupie nauczycieli gimnazjów wykazała podobne jak w grupie nauczycieli szkół podstawowych zależności między badanymi czynnikami satysfakcji. Oznacza to, że nauczyciele, którzy satysfakcję z pracy wiążą z sukcesami, nagrodami, awansem i dobrymi relacjami z przełożonym, bardziej cenią zewnętrzne, widoczne dla innych oznaki doceniania roli zawodowej niż satysfakcję osiąganą z powodu utrzymywania dobrych relacji z uczniami czy innymi nauczycielami. W związku z tym można uznać, że nauczyciele, dla których czynnikiem satysfakcji są przede wszystkim dobre relacje w pracy z uczniami i innymi nauczycielami, przywiązują mniejszą wagę do korzyści, które mogą osiągnąć, pracując w zawodzie – nagród, sukcesów czy doceniania przez innych. Tacy nauczyciele są zadowoleni z pracy wtedy, gdy panuje w niej miła atmosfera i przyjazne wzajemne relacje, a zewnętrzne oznaki prestiżu zawodowego są dla nich mniej ważne i nie stanowią znaczącego czynnika satysfakcji.

4.3. Korelacje wewnętrzne czynników satysfakcji w grupie nauczycieli liceów

Wyniki istotnych korelacji czynników satysfakcji w grupie nauczycieli liceów prezentuje tabela 17.

Dodatnie korelacje otrzymano przy dwóch zależnościach, co oznacza, że wraz ze wzrostem wartości jednej cechy następuje wzrost wartości drugiej (Zglińska-Pietrzak i in., 2004). Pierwsza z korelacji dodatnich ukazuje związek między profesjonalizmem nauczycieli a przyrostem wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów ($r = 0,54$). Oznacza to, że nauczycielom, dla których ważne jest doskonalenie wiedzy i umiejętności oraz stawianie się coraz lepszym specjalistą w zawodzie, satysfakcję z pracy sprawiają widoczne postępy w nauce wszystkich uczniów. Rozwijanie profesjonalizmu ma przynosić korzyść wszystkim uczniom, a nie tylko budować poczucie własnej wartości nauczyciela.

Tabela 17. Istotne korelacje między czynnikami satysfakcji z pracy w grupie nauczycieli liceów

Czynniki	Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.	Utrzymywanie dyscypliny	Docenianie przez innych	Posiadanie zaufanych przyjaciół	Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności	Nagrody i wyróżnienia
	r					
Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych	-0,50					-0,41
Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów		-0,61			0,54	
Dobre relacje z nauczycielami			-0,41			
Dobre relacje z przełożonymi				-0,44		
Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności		-0,49				-0,47
Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.						0,41
Posiadanie stopnia awansu zawodowego					-0,47	

Kolejną korelację dodatnią otrzymano przy zależności dotyczącej otrzymywania nagród i wyróżnień oraz sukcesów uczniów na egzaminach, konkursach czy olimpiadach ($r = 0,41$). Nauczyciele, którym satysfakcję przynosi otrzymywanie nagród i wyróżnień, odczuwają zadowolenie z pracy również wtedy, kiedy ich uczniowie osiągają sukcesy we współzawodnictwie z innymi. Może to też oznaczać, że nauczyciele, których uczniowie osiągnęli wysokie wyniki, oczekują za to gratyfikacji, a także uważają, że nagrody i wyróżnienia należą się przede wszystkim nauczycielom, którzy osiągają wysokie efekty kształcenia.

Korelacje ujemne w grupie nauczycieli liceów otrzymano przy kilku zależnościach między czynnikami satysfakcji z pracy. Na tej podstawie można wprowadzić przedstawione w dalszej części wnioski. Nauczyciele liceów, którym satysfakcję sprawiają sukcesy ich uczniów na egzaminach, konkursach czy olimpiadach, nie przypisują szczególnego znaczenia przyrostowi wiedzy uczniów słabszych ($r = -0,50$). Tacy nauczyciele koncentrują się przede wszystkim na dążeniu do sukcesów uczniów we współzawodnictwie z innymi, co można realizować z uczniami zdolniejszymi, którzy mogą osiągnąć wysokie wyniki nauczania. Z drugiej strony nauczyciele, którzy skupiają się na postępach w nauce uczniów słabszych, nie przywiązują szczególnej wagi do sukcesów uczniów w różnego rodzaju rywalizacji.

Nauczyciele liceów, którzy wysoko cenią przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów jako czynnik satysfakcji, nie uważają umiejętności utrzymania dyscypliny w klasie za znaczący czynnik satysfakcji ($r = -0,61$). Można to wytłumaczyć tym, że w liceach ogólnokształcących rzadziej występują problemy z zachowaniami uczniów niż w innych typach szkół, a nauczyciele koncentrują się przede wszystkim na przygotowaniu uczniów do matury. Nauczyciele liceów, którym satysfakcję z pracy sprawia rozwijanie swojego profesjonalizmu, nie przywiązują większej wagi do utrzymywania dyscypliny ($r = -0,49$). Ważniejsze jest dla nich stawianie się coraz lepszym nauczycielem. Tacy pedagodzy również nie przypisują większego znaczenia otrzymywaniu nagród i wyróżnień ($r = -0,47$). Nauczyciele, którym satysfakcję z pracy sprawia przede wszystkim otrzymywane nagrody, nie uważają przyrostu wiedzy i umiejętności uczniów słabszych za znaczący czynnik satysfakcji ($r = -0,41$). Nauczyciele otrzymują nagrody i wyróżnienia przede wszystkim za wysokie wyniki nauczania, a te trudno osiągnąć w przypadku uczniów słabszych.

Nauczyciele liceów, którym satysfakcję sprawia to, że mogą uważać się za profesjonalistów, co wiąże się z rozwijaniem swojej wiedzy i umiejętności, nie przypisują większego znaczenia posiadaniu stopnia awansu zawodowego ($r = -0,47$). Oznacza to, że nie utożsamiają rozwijania swojego profesjonalizmu z uzyskaniem stopniem awansu zawodowego, który prawdopodobnie wiąże z wymaganiami formalnymi i wyższymi zarobkami. Nauczyciele, którym zależy na dobrych relacjach z przełożonymi i stanowi to dla nich znaczący czynnik satysfakcji, nie zabiegają o pozyskanie zaufanych przyjaciół w gronie pedagogicznym ($r = -0,44$). Nauczycielom, którzy chcą być doceniani przez innych, nie zależy na dobrych relacjach z innymi nauczycielami ($r = -0,41$). Oznacza to, że ci nauczyciele koncentrują się bardziej na zdobywaniu uznania i dobrych relacjach z przełożonymi niż na budowaniu przyjaznych relacji w gronie nauczycielskim. Podobne wyniki korelacji dotyczące tych grup czynników otrzymano w grupie nauczycieli gimnazjów (tabela 16) i szkół podstawowych (tabela 15).

4.4. Korelacje wewnętrzne czynników satysfakcji w grupie nauczycieli szkół zawodowych

Korelacje czynników satysfakcji z pracy, które wystąpiły w grupie nauczycieli zespołów szkół zawodowych, prezentuje tabela 18.

Tabela 18. Istotne korelacje między czynnikami satysfakcji z pracy w grupie nauczycieli szkół zawodowych

Czynniki	Dobre relacje z uczniami	Utrzymywanie dyscypliny	Docenianie przez innych	Posiadanie zaufanych przyjaciół	Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności	Nagrody i wyróżnienia
	r					
Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów		-0,61			0,55	
Dobre relacje z nauczycielami			-0,58		0,46	
Dobre relacje z przełożonymi				-0,45		
Profesjonalizm zawodowy w zakresie wiedzy i umiejętności						-0,47
Sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach itp.	-0,42					
Posiadanie stopnia awansu zawodowego					-0,68	
Terminowe i rzetelne wywiązywanie się z nałożonych obowiązków						-0,54

W grupie nauczycieli szkół zawodowych otrzymano dwie korelacje dodatnie. Pierwsza z nich dotyczy profesjonalizmu zawodowego nauczycieli oraz przyrostu wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów ($r = 0,55$). Oznacza to,

że nauczyciele, którzy traktują swój profesjonalizm jako znaczący czynnik satysfakcji z pracy, równocześnie przywiązują wagę do postępów w nauce wszystkich uczniów. Nauczyciele szkół zawodowych powiększają swoją wiedzę i rozwijają umiejętności przede wszystkim po to, aby skorzystać na tym ich uczniowie. Podobne wyniki otrzymano w grupie nauczycieli liceów (tabela 17). Kolejna korelacja dodatnia w tej grupie nauczycieli również dotyczy profesjonalizmu, który znajduje się w zależności z czynnikiem odnoszącym się do dobrych relacji z innymi nauczycielami ($r = 0,46$). Analiza tej korelacji pozwala na ukazanie powiązania, które można wyjaśnić tym, że nauczyciele szkół zawodowych uznający za ważny czynnik satysfakcji z pracy swój profesjonalizm istotne znaczenie przypisują też dobrym relacjom z innymi nauczycielami, współpracy z nimi, bez czego trudno mówić o doskonaleniu metod nauczania i wychowania.

Pozostałe korelacje dotyczące czynników satysfakcji w badanej grupie nauczycieli miały wartość ujemną. Nauczyciele, którzy czerpią satysfakcję z postępów w nauce wszystkich uczniów, nie przywiązują wagi do utrzymania dyscypliny ($r = -0,61$). Nauczyciele szkół zawodowych, podobnie jak nauczyciele w innych typach szkół, nie łączą sukcesów osiągniętych przez ich uczniów z utrzymywaniem z nimi dobrych relacji ($r = -0,42$). Oznacza to, że ci nauczyciele bardziej skupiają się na realizacji celów kształcenia niż na budowaniu relacji z uczniami. Nauczyciele, którym satysfakcję sprawia docenianie przez innych, nie przywiązują wagi do utrzymywania dobrych relacji z innymi nauczycielami ($r = -0,58$). Podobne wyniki dotyczące tej zależności otrzymano w grupie nauczycieli szkół podstawowych (tabela 15), gimnazjów (tabela 16) i liceów (tabela 17). Można przypuszczać, że nauczyciele, którym satysfakcję sprawia bycie docenianym, nie przywiązują większej wagi do starań o dobre relacje w gronie pedagogicznym, lecz zabiegają przede wszystkim o uznanie ze strony innych. Potwierdza to kolejna korelacja ujemna między posiadaniem zaufanych przyjaciół w pracy a dobrymi relacjami z przełożonymi ($r = -0,45$); pokazuje ona, że nauczyciel, który przywiązuje wagę do relacji z przełożonymi i stanowi to dla niego znaczący czynnik satysfakcji z pracy, prawdopodobnie nie będzie zabiegał o zawieranie przyjaźni w gronie nauczycielskim, ponieważ dobre relacje z dyrekcją są dla niego ważniejsze. Nauczyciele szkół zawodowych, podobnie jak nauczyciele innych typów szkół, nie łączą profesjonalizmu z awansem zawodowym ($r = -0,68$). Oznacza to, że nauczyciele ci prawdopodobnie łączą zdobycie kolejnego stopnia awansu ze spełnieniem formalnych wymagań, a nie z rzeczywistym rozwojem zawodowym. Ujemną korelację otrzymano też przy zależności między czynnikiem dotyczącym nagród i wyróżnień a profesjonalizmem nauczyciela ($r = -0,47$). Oznacza to, że nauczyciele szkół zawodowych prawdopodobnie uważają, iż

nagrody otrzymuje się nie za doskonalenie wiedzy i umiejętności, ale raczej za inne osiągnięcia. Ciekawy jest też kolejny wynik korelacji, który może to potwierdzać ($r = -0,54$), między czynnikiem dotyczącym nagród i wyróżnień a rzetelnym wywiązywaniem się z obowiązków zawodowych. Można zatem przypuszczać, że – w opinii badanych nauczycieli – solidna i uczciwa praca nie jest powodem otrzymania nagrody czy wyróżnienia.

5. Podsumowanie

Analizując zależności występujące między rozpatrywanymi czynnikami satysfakcji z pracy nauczycieli, związanymi z pracą, relacjami z uczniami i ze współpracownikami, osiągnięciami, a ich indywidualnymi doświadczeniami zawodowymi, określonymi przez typ szkoły, staż pracy i stopień awansu, można zauważyć pewne prawidłowości. Niezależnie od typu szkoły, w każdej grupie nauczycieli otrzymano korelacje ujemne między tymi samymi grupami czynników. Pierwszą z takich zależności jest powiązanie uzyskania stopnia awansu zawodowego z profesjonalizmem. Korelacja ujemna pokazuje, że nauczyciele nie łączą rozwijania wiedzy czy umiejętności z osiągniętym stopniem awansu zawodowego. Według badanych nauczycieli dążenie do uzyskania kolejnego stopnia awansu wiąże się raczej z koniecznością spełnienia niezbędnych wymagań formalnych niż z rzeczywistym rozwojem swego profesjonalizmu.

Kolejną powtarzającą się korelacją ujemną w każdej badanej grupie nauczycieli jest zależność między czynnikiem dotyczącym otrzymywania nagród i wyróżnień a profesjonalizmem. W opinii badanych nauczycieli rozwijanie profesjonalizmu nie przynosi korzyści w postaci otrzymania nagrody. Doskonalenie swojej wiedzy i umiejętności może być niewystarczającym powodem do uzyskania dodatkowej gratyfikacji. Może to świadczyć o tym, że nauczyciele traktują rozwijanie swojego profesjonalizmu jako oczywiste, albo o tym, że nagrody otrzymują osoby, o których trudno powiedzieć, że są profesjonalistami.

Następną korelacją ujemną, którą można zaobserwować w każdej badanej grupie nauczycieli, jest zależność między docenianiem przez innych a dobrymi relacjami z nauczycielami. Można to wyjaśnić tym, że nauczycielom, którym bardziej zależy na uznaniu innych, mniej zależy na budowaniu dobrych relacji w gronie pedagogicznym. Są to nauczyciele, którzy cenią przede wszystkim okazywanie im szacunku i uznania, dla których jest to ważniejsze niż życzliwe

relacje z nauczycielami. Z drugiej strony nauczyciele, dla których znaczącym czynnikiem satysfakcji są dobre relacje w gronie pedagogicznym, bardziej je cenią niż uznanie ze strony innych.

W grupach nauczycieli ze wszystkich typów szkół otrzymano też korelację ujemną dotyczącą zależności między posiadaniem zaufanych przyjaciół a dobrymi relacjami z przełożonymi. Jeśli istotnym czynnikiem satysfakcji z pracy jest utrzymywanie dobrych relacji z dyrekcją, to mniejsze znaczenie ma szukanie przyjaciół w gronie nauczycielskim. Można zatem uznać, że nauczyciele, którym zależy na posiadaniu przyjaciół w pracy i stanowi to czynnik ich satysfakcji zawodowej, nie przywiązują wagi do budowania dobrych relacji z przełożonymi.

Korelacją dodatnią otrzymano w grupach nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych: liceów i szkół zawodowych, przy zależności między profesjonalizmem nauczyciela a przyrostem wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów. Oznacza to, że według nauczycieli szkół przygotowujących do matury, a także do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, profesjonalizm w zawodzie nauczyciela przejawia się w postępach ich uczniów, czyli im większe postępy uczniów, tym lepszym profesjonalistą jest nauczyciel.

W prowadzonych badaniach ważne było określenie, które czynniki w badanych obszarach funkcjonowania zawodowego odnoszących się do pracy z uczniami, relacji ze współpracownikami i osiągnięć osobistych nauczycieli mają największe znaczenie w odczuwaniu satysfakcji z pracy i w jaki sposób indywidualne doświadczenia zawodowe, określone przez staż pracy i stopień awansu zawodowego, różnicują wybory nauczycieli, a także jakie zależności występują między badanymi czynnikami satysfakcji nauczycieli a ich indywidualnymi doświadczeniami związanymi z sytuacją zawodową.

Badania przeprowadzone na etapie ilościowym pozwoliły na weryfikację postawionych hipotez. Każda z hipotez ma ograniczony zasięg, zatem tezy w niej zawarte nie mogą być generalizowane.

Pierwsza hipoteza potwierdziła się częściowo. Biorąc pod uwagę indywidualne doświadczenia zawodowe badanych nauczycieli, określone przez typ szkoły, staż pracy czy stopień awansu (tabele 6-14), można zauważyć, że badani nauczyciele dokonywali różnych wyborów czynników satysfakcji. Nie potwierdziło się więc założenie, że nauczyciele dokonują podobnych wyborów czynników satysfakcji z pracy niezależnie od typu szkoły, stażu pracy czy stopnia awansu. Wyjątek może stanowić jedynie czynnik satysfakcji dotyczący sukcesów uczniów na egzaminach, konkursach czy olimpiadach, który nauczyciele ze wszystkich badanych grup uznali za najważniejszy w obszarze pracy z uczniami. Najbardziej znaczącymi czynnikami satysfakcji z pracy nauczyciela w badanych obszarach (rys. 2) są te, które dotyczą pracy z uczniami. Analiza

średnich arytmetycznych przedstawionych w tabelach 6, 9 i 12 wykazuje, że w sferze pracy z uczniami badani nauczyciele wyżej ocenili badane wskaźniki niż w pozostałych obszarach. Średnia arytmetyczna wyników z tabeli 6 wynosi 3,16 i jest wyższa niż średnia wyników z tabel 9 i 12, w których otrzymano 3,00. W ten sposób potwierdziło się założenie, że najważniejsze czynniki satysfakcji z pracy nauczyciela są związane z obszarem pracy z uczniami. Założono też, że w dziedzinie pracy z uczniami istnieje istotny związek między postęпами w nauce uczniów słabszych a satysfakcją z pracy nauczycieli i że postępy uczniów słabszych najsilniej oddziałują na odczuwanie satysfakcji w obszarze pracy z uczniami. Na podstawie wyników badań przedstawionych w tabeli 6 można stwierdzić, że nie zostało to potwierdzone, ponieważ według badanych nauczycieli najważniejszym czynnikiem satysfakcji w tym obszarze są sukcesy na egzaminach, w konkursach i olimpiadach, osiągnięte przede wszystkim przez uczniów zdolnych. Ponadto analiza wyników przedstawionych w tabeli 6 wykazuje, że według badanych nauczycieli przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych jest najmniej znaczącym czynnikiem satysfakcji (oprócz utrzymywania dobrych relacji z uczniami) niż pozostałe rozpatrywane czynniki, tzn. utrzymywanie dyscypliny oraz przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów.

Druga hipoteza potwierdziła się całkowicie, co ilustrują tabele 9–11, przedstawiające wyniki przeprowadzonych w tym zakresie badań. Wykazano w ten sposób, że istnieje związek między dobrymi relacjami ze współpracownikami jako czynnikiem satysfakcji z pracy badanych nauczycieli a ich indywidualnymi doświadczeniami zawodowymi, ponadto nauczyciele wyżej cenią utrzymywanie dobrych relacji z innymi nauczycielami niż z dyrekcją.

Kolejna hipoteza, zakładająca, że istnieje związek między odczuwaniem satysfakcji z pracy z powodu osiągnięć zawodowych a indywidualnymi doświadczeniami badanych nauczycieli, potwierdziła się częściowo. Wyniki badań przedstawione w tabelach 12–14 pokazują, że najbardziej istotnym czynnikiem satysfakcji w obszarze osiągnięć osobistych jest przekonanie nauczycieli o własnym profesjonalizmie w zakresie wiedzy i umiejętności. Okazuje się, że dla badanych nauczycieli świadomość bycia profesjonalistą – posiadanie wiedzy, umiejętności, doświadczenia, radzenie sobie z problemami w różnych sytuacjach zawodowych – stanowi najważniejszy czynnik kształtujący satysfakcję w tym obszarze. Należy też podkreślić, że przy tym wskaźniku, podobnie jak przy wskaźniku dotyczącym sukcesów uczniów na egzaminach i konkursach (tabele 6 i 12), otrzymano najwyższe wartości średnich arytmetycznych ($M = 4,14$) spośród wszystkich wskaźników we wszystkich badanych obszarach, co wzmacnia znaczenie tych czynników jako źródeł satysfakcji z pracy. Założono też, że istnieje silny związek między profesjona-

lizmem nauczycieli a odczuwaniem satysfakcji z pracy oraz że przekonanie o swoim profesjonalizmie stanowi najważniejszy czynnik satysfakcji w grupach nauczycieli z długim stażem pracy i posiadaniem stopnia awansu nauczyciela mianowanego i dyplomowanego w obszarze osiągnięć osobistych. Analiza wyników badań przedstawionych w tabelach 13 i 14 pozwala na weryfikację postawionego założenia. Okazało się, że własny profesjonalizm jest najważniejszym czynnikiem satysfakcji dla nauczycieli ze średnim stażem pracy (od 6 do 15 lat) i dla nauczycieli kontraktowych, a więc założenie się nie potwierdziło. Ponadto w grupie nauczycieli kontraktowych ze średnim stażem pracy otrzymano najwyższe wyniki dotyczące czynnika związanego z sukcesami uczniów na olimpiadach, w konkursach i na egzaminach wśród wszystkich rozpatrywanych czynników satysfakcji w grupach nauczycieli z uwzględnieniem stażu pracy i stopnia awansu zawodowego (tabele 7 i 8).

Hipoteza zakładająca istotne korelacje wewnętrzne między rozpatrywanymi czynnikami satysfakcji z pracy badanych nauczycieli a ich indywidualnymi doświadczeniami zawodowymi potwierdziła się częściowo. Niektóre wewnętrzne zależności między czynnikami satysfakcji a indywidualnymi doświadczeniami badanych nauczycieli można uznać za istotne (tabele 15–18). Niemniej na podstawie wyników badań przedstawionych w tabelach 15–18 można stwierdzić, że nie wykazano żadnej korelacji dodatniej ani ujemnej między wskaźnikami z obszaru pracy z uczniami i obszaru relacji ze współpracownikami, co założono w ostatniej hipotezie. Otrzymane wyniki mogą świadczyć o tym, że żaden z badanych wskaźników dotyczących pracy z uczniami nie oddziałuje na żaden wskaźnik z badanego obszaru relacji z nauczycielami i odwrotnie. Nie można zatem przypuszczać, że jeśli dla nauczyciela ważne są relacje ze współpracownikami i powiązane z nim badane czynniki, to tak samo ważne lub zupełnie nieistotne będą czynniki satysfakcji z obszaru pracy z uczniami; między wskaźnikami z obu badanych obszarów nie wykazano żadnej zależności.

Podsumowując, można stwierdzić, że najważniejszymi czynnikami satysfakcji z pracy badanych nauczycieli są: sukcesy ich uczniów osiągane na egzaminach, w konkursach czy na olimpiadach, przekonanie o własnym profesjonalizmie – posiadaniu specjalistycznej wiedzy, umiejętności i doświadczenia zawodowego – oraz dobre relacje z innymi współpracownikami. Czynniki te powodują, że praca sprawia badanym nauczycielom satysfakcję i że doznają oni przyjemnych odczuć związanych z wykonywaniem obowiązków zawodowych, lubią swoją pracę. Przeprowadzone badania nie potwierdziły istotnej zależności między odczuwaniem satysfakcji z pracy a postępami w nauce uczniów słabszych, a także między długim stażem pracy i uzyskaniem stopnia awansu nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego a przekonaniem o by-

ciu profesjonalistą. Taką zależność stwierdzono jedynie w grupie nauczycieli kontraktowych ze średnim stażem pracy. Nie można także potwierdzić założenia, że nauczyciele wszystkich etapów edukacyjnych i różnych typów szkół, z różnym stażem pracy i stopniem awansu, dokonują podobnych wyborów czynników satysfakcji z pracy. Grupa nauczycieli nie jest jednolita – nadają oni różne znaczenia czynnikom, które sprawiają, że odczuwają satysfakcję z wykonywanej pracy. Z tego powodu w badaniach dotyczących satysfakcji z pracy nauczycieli należy uwzględniać okoliczności zawodowe. Wyniki badań nie wykazały też żadnej korelacji między wyborami nauczycieli dotyczącymi czynników satysfakcji z obszaru pracy z uczniami a ich wyborami dotyczącymi czynników z obszaru relacji ze współpracownikami.

Uwarunkowania i znaczenie satysfakcji z pracy badanych nauczycieli

Przedmiotem niniejszych badań są czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli rozpatrywane w odniesieniu do relacji interpersonalnych, które nauczyciel nawiązuje podczas swojej pracy w szkole, oraz jego osiągnięć zawodowych. Po przeprowadzeniu badań ilościowych pojawiły się kwestie wymagające uzupełnienia, rozwinięcia i wzbogacenia. Jedną z nich jest problematyka motywacji do pracy, powiązana z odczuwaniem satysfakcji (Springer, 2011). W związku z tym przeprowadzono badanie jakościowe, które miało służyć uzupełnieniu wyników, analiz i wniosków otrzymanych na etapie ilościowym. Celem tego badania było poznanie sposobu rozumienia przez badanych nauczycieli satysfakcji z pracy, czynników, które sprawiają, że nauczyciele lubią swoją pracę, perspektywy postrzegania wykonywanej pracy oraz sytuacji i wydarzeń, które wywołują zadowolenie i poczucie spełnienia. Badanie jakościowe może też weryfikować zależności przyczynowo-skutkowe (Miles, Huberman, 2000), będące przedmiotem wyjaśniania na etapie ilościowym prowadzonych badań (Rubacha, 2013).

Wywiady z nauczycielami były ukierunkowane na otrzymanie informacji dotyczących czynników satysfakcji z pracy oraz relacji interpersonalnych w szkole i ich wpływu na odczuwanie zadowolenia. Wywiady nie były jedynie podążaniem za listą gotowych pytań, rozmową, której przebieg jest dokładnie znany, ale założono tutaj dużą dozę elastyczności. Nauczyciel mógł się swobodnie wypowiedzieć i wyrazić swój punkt widzenia.

Zgodnie z zaleceniami metodologii badań jakościowych (Juszczyk, 2013) sformułowano w tej fazie badań szczegółowe problemy badawcze, adekwatne do przedmiotu analiz. Na tym etapie badań interesujące jest przede wszystkim to, w jaki sposób nauczyciele postrzegają satysfakcję z pracy. W jaki sposób

zmieniało się poczucie satysfakcji, począwszy od momentu podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela? Jakie fakty i sytuacje z codziennej pracy w szkole sprawiają satysfakcję? Co decyduje o odczuwaniu satysfakcji z pracy? W jaki sposób relacje z uczniami, nauczycielami i dyrekcją oddziałują na satysfakcję z pracy? Jakie czynniki mają największy wpływ na motywację do pracy nauczyciela? Jakie zalety i wady ma praca nauczyciela? Założeniem prowadzonych rozmów była otwartość na poznawanie sposobu rozumienia satysfakcji z pracy przez nauczycieli, interpretacji codziennych szkolnych wydarzeń, perspektywy postrzegania swojej pracy – bez formułowania zmiennych, wskaźników i hipotez badawczych (Pilch, Bauman, 2001). W badaniu jakościowym istotne są doświadczenia osób badanych, ich doznania, odczuwanie, percepcja, spostrzeżenia, co umożliwi pogłębione, wielostronne rozpoznanie przedmiotu badań.

W analizie wyników badań jakościowych zastosowano koncepcję Milesa i Hubermana (2000), która obejmuje trzy współwystępujące działania badawcze: redukcję danych, reprezentowanie danych i wyprowadzanie wniosków. Redukcja danych polega na selekcji, upraszczaniu i przekształcaniu danych otrzymanych w postaci nagrania wywiadu, a także odnosi się do decyzji badacza dotyczących wszelkich wyborów dokonywanych podczas badania, np. informacji czy opisów. Reprezentacja danych dotyczy sposobu organizowania i prezentowania zbioru otrzymanych informacji. Mogą być one przedstawione w postaci tekstu, ale też w formie schematów, grafów czy wykresów, co ułatwia analizę i formułowanie wniosków. Wyprowadzanie i weryfikacja wniosków trwają przez cały proces analizy, ponieważ od samego początku badacz decyduje o tym, co ma znaczenie, dostrzega wyjaśnienia, podobieństwa czy regularność wśród otrzymanych danych. W ujęciu Milesa i Hubermana (2000) analiza danych jakościowych jest nieprzerwanym procesem w toku badań. Konkluzje ugruntowują się przez cały okres gromadzenia i analizowania danych, wraz z postępem badań. Trzy przedstawione, wzajemnie przenikające się nurty działań nie wyczerpują złożoności interpretacyjnej dotyczącej analizy badań jakościowych, stanowią jednak podstawę dalszych refleksji i rozważań, służących wyjaśnianiu zjawiska satysfakcji z pracy nauczycieli w powiązaniu z relacjami interpersonalnymi w szkole oraz wyprowadzaniu wniosków.

1. Rozumienie pojęcia satysfakcji z pracy przez nauczycieli

Badani nauczyciele byli pytani o to, jak rozumieją pojęcie satysfakcji z pracy i z czym się ona im kojarzy. Wyjaśnienia nauczycieli koncentrowały się

wokół dwóch grup czynników: wewnętrznych i zewnętrznych (rys. 3). W rozmowie nauczyciele odwoływali się do własnych przeżyć i indywidualnego postrzegania satysfakcji. Wypowiedzi nauczycieli przytaczane w dalszej części są anonimowe, przy każdej z nich podano jedynie symbole, odnoszące się kolejno do stopnia awansu, typu szkoły i stażu pracy, umieszczone w tabeli 5, przedstawiającej charakterystykę nauczycieli biorących udział w jakościowym etapie badań.

Odnosząc się do czynników wewnętrznych, nauczyciele wskazywali przede wszystkim na aspekt afektywny satysfakcji z pracy, określając ją jako zadowolenie z pracy, chęć codziennego przychodzenia do pracy i wykonywania obowiązków zawodowych, radość z przebywania z ludźmi spotykanymi w pracy, przekonanie o sensie wykonywanej pracy, poczuciu spełnienia w pracy. Pytani o to, jak rozumieją satysfakcję, z czym im się ona kojarzy i jak zmieniało się poczucie satysfakcji od momentu podjęcia pracy w szkole, nauczyciele wskazywali też na czynniki zewnętrzne. W ten sposób przeprowadzali pewną analizę tego zjawiska.

Nauczyciele przedstawiali pojęcie satysfakcji z pracy i skojarzenia z nią związane w następujący sposób:

Moja satysfakcja z pracy wynosi 110%. Przekonałam się o tym, jak bardzo za mną tęsknią w pracy, kiedy złamałam nogę i poszłam na zwolnienie. Poczułam, że mnie nie tylko lubią, ale też cenią zawodowo. Dostaję SMS-y, maile z pytaniami o zdrowie, życzeniami, ale także z pytaniami o sprawy związane z pracą. Wydaje się więc, że jestem niezastąpiona (śmiesz). Spełniam się zawodowo, kocham młodzież, kocham to, co robię. I wiem, że mnie kochają. (D, ZSZ, BD)

Wypowiedź tej nauczycielki świadczy o tym, że bardzo lubi ona swoją pracę, czuje się w niej potrzebna i doceniana przez uczniów i współpracowników. Doświadczyła wielu dowodów wsparcia i życzliwości, szczególnie wtedy, gdy przebywała na długim zwolnieniu i nie mogła uczestniczyć w codziennym życiu szkolnym, którego jej w tym czasie brakowało. Prawdopodobnie ta sytuacja (czasowego braku pracy) szczególnie uświadomiła badanej nauczycielce, jak ważna jest dla niej praca i jak wiele przynosi zadowolenia. Badana nauczycielka czuje się spełniona w swojej pracy i nie może się doczekać, kiedy znowu będzie mogła ją wykonywać. Zaakcentowała też fakt, że kocha uczniów i czuje, że oni to odwzajemniają.

Inni badani nauczyciele pytani o to, jak rozumieją satysfakcję z pracy, podkreślali doświadczanie pozytywnych emocji związanych z wykonywaną pracą.

Satysfakcja to odczuwanie przyjemności z tego, co się robi. (M, G, BD)

Satysfakcja to zadowolenie z pracy, chodzi o to, żeby być zadowolonym, żeby chcieć rano wstawać do pracy, myśleć o tym, że to, co robię, daje mi satysfakcję, zadowolenie, sprawia radość, daje mi siłę i jest dla mnie ważne. (D, LO, D)

Satysfakcja z pracy kojarzy mi się z przyjemnością przychodzenia do pracy, z tym, że jak wstaję rano, z uśmiechem i chęcią idę do pracy, bo coś ciekawego będzie się działo. (D, G, D)

Badani nauczyciele kojarzą satysfakcję z odczuwaniem przyjemności związanej z wykonywaną pracą. Podkreślają też fakt, że satysfakcja jest wtedy, kiedy chętnie idą do pracy, czekają na kolejny dzień w pracy, na sytuacje i wydarzenia, do których są pozytywnie nastawieni. Warto wyróżnić wypowiedź nauczyciela, który mówi, że codzienna praca jest ciekawa, pozbawiona nudy, co oznacza, że nie wiadomo z góry, co się w niej wydarzy i jaka ma być reakcja. Ten aspekt nieprzewidywalności wymusza kreatywność, elastyczność, niestandardowe zachowania i sprawia, że w pracy można się czegoś nowego dowiedzieć, nauczyć, a także rozwijać swoje umiejętności interpersonalne i zawodowe. Nauczyciele łączą satysfakcję z pracy z poczuciem spełnienia, zadowoleniem, radością z jej wykonywania.

Satysfakcja z pracy w zawodzie nauczyciela jest też powiązana z osiągnięciami i zachowaniami uczniów.

Dużą satysfakcję sprawia mi, jak uczniowie są ciekawi, zadają pytania – nawet takie, na które nie jestem w stanie odpowiedzieć, wychodzą poza program, są zainteresowani przedmiotem, to, że uczeń czegoś chce i mogę mu w tym towarzyszyć, nawet nie tyle pomóc, co towarzyszyć. (D, ZSZ, D)

Satysfakcja jest wtedy, kiedy widzę, że uczniowie przychodzą na moje zajęcia, że mogę ich czegoś nauczyć, zrobić z nimi zrobić coś konkretnego, że widzę postępy uczniów i to, że oni też są z tego zadowoleni. (D, ZSZ, D)

Satysfakcja z pracy kojarzy mi się z tym, że z chęcią idę do pracy, że jestem zadowolona z tego, co robię, że osiągam jakieś sukcesy, które są nie tylko moimi sukcesami, ale sukcesami ucznia, widoczne postępy ucznia nie tylko w nauce, ale też w zachowaniu, szczególnie jeśli trafi się na słaby i trudny zespół. Satysfakcję przynosi mi też to, że potrafię nawiązać takie relacje z uczniami, że są posłuszni i mogę zorganizować im pracę, a nawet zachowują się tak dobrze, jak bym się tego nie spodziewała. (D, SP, D)

Nauczyciele odczuwają satysfakcję nie tylko wtedy, kiedy uczniowie osiągają sukcesy w nauce, lecz także w sytuacjach, kiedy są oni zainteresowani przedmiotem, zadają pytania, chcą wiedzieć więcej. Ważne są również postępy uczniów w nauce, widoczne nie tylko dla nauczyciela, ale również dla nich samych, które wyrażają się w tym, że potrafią coś zrobić i są z tego zadowoleni.

Dla nauczyciela oznacza to, że umie czegoś nauczyć, spełnia się w zawodzie, może obserwować rozwój ucznia. Ogromną satysfakcję sprawiają nauczycielom widoczne postępy w zachowaniu uczniów, co ma znaczenie szczególnie w przypadku uczniów trudnych. Nauczyciele cenią też to, że potrafią zorganizować pracę uczniom, sprawić, że są posłuszni i wykonują polecenia, a także to, że umieją nawiązywać takie relacje z uczniami, które budują wzajemną interakcję, umożliwiającą wspieranie rozwoju ucznia.

Niektórzy badani nauczyciele podkreślali ponadto znaczenie czynnika finansowego w odczuwaniu satysfakcji z pracy.

Satysfakcja oznacza, że dobrze myślę o miejscu pracy, to, że się mogę utrzymać i że czuję jakiś sens tego, co robię. (M, LO, D)

W pracy muszę mieć satysfakcję finansową. (K, SP, K)

Miałbym większą satysfakcję, gdyby kasa była większa. (M, G, Ś)

Wysokość wynagrodzenia otrzymywanego za pracę jest kolejnym czynnikiem zewnętrznym, który może powodować satysfakcję. Nauczyciele mają świadomość, że wykonywana praca daje im środki na utrzymanie, i chcieliby, żeby poziom zarobków był zadowalający.

Wypowiedzi badanych nauczycieli na temat rozumienia pojęcia satysfakcji z pracy i skojarzeń z nią związanych umożliwiają wyodrębnienie dwóch grup czynników: wewnętrznych i zewnętrznych. Zestawienie tych czynników prezentuje rysunek 3.



Rysunek 3. Rozumienie pojęcia satysfakcji z pracy przez badanych nauczycieli

Nauczyciele w swoich wypowiedziach odwołują się do własnych doświadczeń i rozumienia pojęcia satysfakcji w połączeniu z aspektami codziennej pracy, które uznają za istotne przy odczuwaniu zadowolenia z pracy. Określenia i skojarzenia dotyczące satysfakcji z pracy podawane przez nauczycieli wiążą się z ich postrzeganiem i rozumieniem roli zawodowej. Można zatem uznać, że prawie wszystkie wyodrębnione czynniki satysfakcji z pracy, zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne, zależą od samego nauczyciela, jego nastawienia, zaangażowania, umiejętności, sposobu pracy i postępowania. Jedynym wyjątkiem jest wysokość zarobków, które w przypadku nauczycieli są ustalane przez odpowiednie władze. Jeśli są one zbyt niskie, mogą stanowić czynnik frustracji, który w znaczący sposób obniża odczuwanie satysfakcji z pracy.

Nauczyciele odnosili pojęcie satysfakcji z pracy do własnych odczuć, spostrzeżeń, skojarzeń. Nie kojarzyli satysfakcji z czynnikami związanymi np. z organizacją zajęć w szkole, atmosferą w pracy czy motywowaniem przez dyrekcję, ale te czynniki, mimo że niewymienione, mogą pośrednio oddziaływać na odczuwanie satysfakcji, przede wszystkim na dobre relacje w pracy, wzajemną życzliwość i motywację. Jeśli przełożony źle organizuje pracę albo np. wzmacnia zachowania, które negatywnie oddziałują na klimat w szkole, to może sprawić, że nauczyciele nie będą zadowoleni z pracy, a wzajemne relacje będą instrumentalne, nastawione wyłącznie na osiągnięcie korzyści lub realizowanie własnych interesów.

Wybór czynników prawie wyłącznie związanych z osobistymi odczuciami i doświadczeniami świadczy o tym, że satysfakcja z pracy jest doznaniem indywidualnym. W kolejnej części rozmowy nauczyciele mówili o tym, jak zmieniało się ich poczucie satysfakcji z pracy od momentu, kiedy zaczęli pracować w zawodzie nauczyciela. Większość nauczycieli uważa, że po latach pracy ma większą satysfakcję niż na początku.

U mnie satysfakcja z pracy zawsze była, może poza jakimiś krótkimi momentami. I wydaje mi się, że ciągle narasta. Nawet nie wiem, kiedy te lata minęły. Ciągle czuję, że jestem potrzebna, że ma sens to, co robię. (D, LO, BD)

Ja teraz odczuwam większą satysfakcję niż na początku mojej pracy. Kiedyś nie umiałam sobie radzić z dyscypliną, zainteresować uczniów przedmiotem. Teraz radzę sobie o wiele lepiej (D, ZSZ, D)

Większą satysfakcję z pracy odczuwam zdecydowanie teraz, bo mam większe doświadczenie, więcej wewnętrznego spokoju, mniej biorę do siebie, to, że wypracowałam sobie dobrą opinię i pozycję, że to, o co poproszę dyrekcję – dostaję. (D, G, D)

Teraz mam większą satysfakcję z pracy niż wtedy, kiedy zaczynałam. Mam laureatów, po kilkoro w konkursach wojewódzkich, moje klasy miały wyniki najlepsze – były wśród 4% najlepszych klas w Polsce. Na pewno młody człowiek, zaraz po studiach, jest pełen zapału, ale też ciągle się czegoś uczy. Myślę, że satysfakcja z pracy rośnie z wiekiem, doświadczeniem, zmienia się świadomość, ciągle są jakieś nowe sytuacje, ważne, żeby być aktywnym, podejmować nowe działania, reagować na to, co się dzieje. (D, SP, D)

Większa po latach pracy satysfakcja badanych nauczycieli jest uwarunkowana ich doświadczeniem, rozwijaniem kompetencji, aktywnością i angażowaniem się w pracę. Doświadczeni nauczyciele mieli do czynienia z różnymi trudnymi sytuacjami szkolnymi, z którymi musieli sobie poradzić, mieli możliwość weryfikowania swoich metod, obserwowania uczniów, nawiązywania z nimi relacji. Poznali rytm życia szkoły, nauczyli się funkcjonować w grupie współpracowników, zdobyli pewność siebie, ugruntowaną przez radzenie sobie z wyzwaniami w pracy.

Kilkoro nauczycieli uważa, że ma mniejszą satysfakcję z pracy niż na początku swojej drogi zawodowej.

U mnie satysfakcja z pracy maleje. Zaraz po studiach byłem nakręcony i chciałem wszystko pozmieniać. A potem zaczynałem postępować schematycznie i może dlatego nie odczuwam już takiej przyjemności z pracy, a może to jest problem wypalenia zawodowego. (M, G, BD)

Wcześniej miałam większą satysfakcję z pracy, bo wykonywałam zadania tylko dydaktyczno-wychowawcze. Teraz robię mnóstwo dodatkowych rzeczy, mam coraz więcej dokumentów do opracowywania, jest ciągła presja na promocję szkoły, wykonuję pracę marketingową, zajmuje mi to tyle czasu i tak angażuje, że już nie mam siły na pracę z uczniami. Mam za dużo uczniów w klasie, trudno jest ich wszystkich ogarnąć, ciągle się na edukacji oszczędza. Sami kupujemy papier do ksero. Słyszałam coś takiego, że nauczyciel to chyba jedyny zawód, w którym z domu wynosisz coś do pracy. (D, ZSZ, D)

Badani nauczyciele, którzy mają mniejszą satysfakcję z pracy, wiążą ten fakt z wypaleniem zawodowym, z przeciążeniem czynnościami, które muszą wykonywać i które nie są związane z pracą dydaktyczno-wychowawczą, albo z oszczędnościami na oświacie. Nauczyciele mówią, że ciągle przybywa im nowych obowiązków, przede wszystkim związanych z tworzeniem różnych dokumentów, planów, strategii i raportów. Ponadto w sytuacji niżu demograficznego nauczyciele mają dodatkowe zadania, które wiążą się z promocją szkoły. Zaangażowanie w różne dodatkowe czynności powoduje, że mają oni coraz mniej czasu na pracę z uczniami i czują się przeciążeni obowiązkami.

Przesłania im to zalety pracy i w znacznym stopniu uniemożliwia odczuwanie zadowolenia.

Niektórzy nauczyciele nawiązywali do zjawiska wypalenia zawodowego i odnosili je do własnych doświadczeń.

W pracy nauczyciela nie ma czasu na wypalenie zawodowe, bo nie można postępować schematycznie. Cały czas coś się dzieje, reforma goni reformę i nie pozwala na jakiegokolwiek schematy, trzeba mieć oczy dookoła głowy, żeby się orientować na bieżąco w tych sprawach. (D, ZSZ, BD)

Ja mam ciągle satysfakcję z pracy, nie ma mowy o wypaleniu zawodowym, w szkole ciągle coś się dzieje. Przez reformy ciągle coś się zmienia, zmieniła się matura z polskiego, zmienia się liczba godzin, a nawet nazwy przedmiotów, nie ma czasu na nudę. Teraz będę musiała uczyć równoległe według starej podstawy programowej i według nowej, co wymaga dodatkowego wysiłku. Są dni lepsze i gorsze, ale wypalenia u siebie nie obserwuję, ciągle mam satysfakcję z tego, co robię, zresztą zawsze chciałam to robić, spełniam się w tym, czuję, że to jest to, co powinnam robić. Szczerze mówiąc, nigdy nie myślałam o żadnej innej pracy. Do niektórych rzeczy podchodzę z dystansem i uważam, że są wpisane w zawód. (D, LO, D)

Wypowiedzi tych nauczycieli pokazują, że u nich wypaleniu zawodowemu zapobiega charakter pracy nauczyciela, który wiąże się ze zmiennością i nieprzewidywalnością oraz brakiem schematów. Kolejnym czynnikiem przeciwdziałającym wypaleniu, według badanych nauczycieli, jest fakt, że w systemie edukacji ciągle następują zmiany, częste reformy wymagają dostosowania się do nowych wymagań, nie ma mowy o popadnięciu w rutynę.

Podsumowując tę część badań jakościowych, można stwierdzić, że satysfakcja z pracy jest subiektywnym doznaniem, kojarzonym z doświadczaniem przyjemności, zadowolenia, a nawet radości z wykonywanej pracy, z pozytywnym nastawieniem do obowiązków zawodowych, a także z poczuciem spełnienia i bycia potrzebnym. Satysfakcję powodują dobre relacje w pracy, wzajemna życzliwość, poczucie bycia docenianym, sukcesy i postępy uczniów w nauce, zainteresowanie przedmiotem, widoczna poprawa zachowania uczniów, ciekawa praca, konieczność niestandardowego reagowania oraz zadowalający poziom zarobków.

Badani nauczyciele, którzy odczuwają satysfakcję, mówią, że jest ona większa niż na początku pracy. Spowodowane jest to zdobywaniem doświadczenia i pozycji zawodowej, rozwijaniem kompetencji, poczuciem profesjonalizmu, pewnością siebie dotyczącą radzenia sobie w sprawach zawodowych. Nauczyciele, których satysfakcja z pracy jest niższa niż kiedyś, uważają, że jest to spowodowane nadmiarem dodatkowych obowiązków, niezwiązanych z bezpośrednią pracą z uczniami, ponadto te narastające dodatkowe zadania

pochłaniają tyle czasu i energii, że nie mają już oni siły na pracę dydaktyczno-wychowawczą.

Nauczyciele uważają, że ciągle reformy i zmiany w systemie oświaty nie pozwalają na przyzwyczajenia i rutynę, twierdzą też, że ich praca jest ciekawa i uniemożliwia stosowanie schematów.

2. Sytuacje szkolne powodujące satysfakcję z pracy badanych nauczycieli

Praca w szkole łączy się z przeżywaniem wielu przyjemnych chwil i zdarzeń związanych z wykonywaniem zawodu, które powodują, że nauczyciele widzą sens swojej pracy i doświadczają poczucia spełnienia. Dostrzegają rezultaty swojej pracy, związane nie tylko z postępami w nauce, ale też z zachowaniami uczniów i wzajemnymi relacjami. Utwierdzają się w przekonaniu, że jest to zawód, który służy innym i który warto wykonywać. Nauczyciele byli proszeni o opisanie sytuacji, które sprawiły, że odczuwali satysfakcję z wykonywanej pracy.

Miałam w każdej klasie, którą uczyłam, uczniów, którzy byli laureatami albo zajmowali wysokie miejsca w konkursach. Moje klasy miały też wysokie wyniki w egzaminach zewnętrznych – jedne z najlepszych w Polsce. Mogę powiedzieć, że to jest moja satysfakcja, te ich wyniki i osiągnięcia. (D, SP, BD)

Satysfakcję przyniósł mi mój sukces w dawnych latach – miałem laureata wojewódzkiego konkursu. Było nas wtedy sześcioro nauczycieli tego przedmiotu, a tylko mój uczeń był laureatem. (M, G, BD)

Nauczyciele mają ogromną satysfakcję, jeśli ich uczniowie odnoszą wymierne sukcesy – na olimpiadach czy konkursach, we współzawodnictwie z innymi. Satysfakcja jest tym większa, im większy sukces ucznia. W przypadku uczniów słabszych satysfakcję sprawiają ich postępy w nauce, jeśli uda się ich zmotywować, zmobilizować do wysiłku, budować ich poczucie własnej wartości, sprawić, że do czegoś dążą, starają się być coraz lepsi w tym, co robią. Szczególną satysfakcję przynoszą również osiągnięcia takich uczniów na konkursach lub egzaminach zewnętrznych.

Ja mam od lat satysfakcję, zwłaszcza wtedy, kiedy czuję, że przyczyniłam się do sukcesu jakiegoś ucznia w mniejszym lub większym stopniu. Do naszej szkoły za-

wodowej przychodzą słabsi uczniowie i z tymi słabymi uczniami też można odnieść jakiś sukces, np. na jakimś prestiżowym konkursie ogólnopolskim. To naprawdę mnie podbudowuje i wtedy jest to satysfakcja. Mamy zawody, w których w Polsce mamy pierwsze, drugie lub trzecie miejsce. To jest bardzo miłe i satysfakcjonujące, że można z tych uczniów tyle wydobyć. (D, ZSZ, D)

W szkole, w której pracuję, nie ma spektakularnych sukcesów uczniów, nie mamy tu olimpijczyków czy laureatów konkursów. Tutaj sukces mierzę inaczej. Sukces jest wtedy, kiedy przychodzi do mnie uczeń, ma problemy z czytaniem i pisanem, potem to dziecko zdaje maturę na poziomie 40% – to jest dla mnie ogromny sukces. Miałam też ucznia z zespołem Aspergera i to dziecko zdało maturę, co prawda poprawkową, ale ja wiem, co to znaczy. Mało tego, ten uczeń studiuje na Politechnice Warszawskiej, ponieważ był lepszy z przedmiotów ścisłych. Nie mam tu wysokich wyników, ale same postępy uczniów, które widzę, sprawiają mi satysfakcję. (M, LO, D)

Kolejne wypowiedzi nauczycieli potwierdzają fakt, że satysfakcję z pracy przynoszą nie tylko z osiągnięcia uczniów w olimpiadach i konkursach, lecz także obserwowanie ich rozwoju, wysiłku i widocznych efektów kształcenia, jak też zainteresowanie przedmiotem. Wypowiedzi nauczycieli świadczą o tym, że zachowania, ciekawość, postępy uczniów słabszych mogą stanowić znaczący czynnik zadowolenia z pracy. Nawet niewielkie obserwowalne zmiany czy rezultaty kształcenia uczniów słabszych lub sprawiających trudności, stanowiących wyzwanie dla nauczyciela, mogą prowadzić do odczuwania satysfakcji zawodowej i poczucia spełnienia.

Nauczyciele doświadczają satysfakcji w pracy również wtedy, kiedy uczniowie mają do nich zaufanie, przychodzą z problemami, o których nie rozmawiają z innymi. Chcą otrzymać wsparcie, usłyszeć radę, albo po prostu zwierzyć się i porozmawiać.

Pamiętam sytuację, kiedy przyszedł do mnie uczeń i powiedział, że ma problem, bo jego dziewczyna jest w ciąży. Nie wiedział, co ma zrobić, jak o tym powiedzieć rodzicom. Potem się okazało, że to fałszywy alarm, ale bardzo sobie cenię to, że przyszedł z tym do mnie. Mam tę satysfakcję, że potrafiłam wzbudzić jego zaufanie, i nawet nie myślę o jakichś tam osiągnięciach w nauce. (D, ZSZ, D)

Dla nauczycieli ważne jest też, jeśli uczniowie ich doceniają. Może to się przejawiać w bieżących sytuacjach szkolnych albo po latach.

Satysfakcję sprawia mi to, że uczniowie przychodzą do mnie i mówią, że chcą, żebym ich uczył. Ale też to, że idą na studia na ten kierunek, którego uczę. Niektórzy zostają potem nauczycielami. (D, LO, BD)

Ta wypowiedź nauczyciela świadczy też o tym, że satysfakcję sprawia mu fakt, iż potrafił zainteresować uczniów przedmiotem do tego stopnia, że wybierają taki sam kierunek studiów. Kolejna wypowiedź również ilustruje fakt, że pobudzenie zainteresowania uczniów przedmiotem, ich ciekawości i ambicji może stanowić istotny czynnik satysfakcji z pracy.

Satysfakcja jest dla mnie wtedy, kiedy uczeń w czasie lekcji zapyta o coś, nawet o to, czego w danym momencie nie wiem, a umawiamy się np. za tydzień, że on to sam znajdzie i o tym opowie. Wtedy widzę, że słuchał, a nawet czymś się zainteresował. Satysfakcja to są dla mnie raczej takie małe rzeczy, codzienne sytuacje, a nie olimpijczycy, których w tej szkole nie będę miała. Cieszę się też z tego, kiedy informuję uczniów, że jest jakiś konkurs, zgłasza mi się uczeń, robi prezentację, którą wysłałam. Wprawdzie nic tam nie zdobył, ale samo to, że się zgłosił i chciał to zrobić, cieszył się z tego, czekał na wyniki. Mówił też, że za rok postara się bardziej – to też jest dla mnie satysfakcja. (D, ZSZ, D)

Niektórzy nauczyciele lubią swoją pracę również dlatego, że każdego dnia mogą obserwować pomysłowość uczniów, czasem śmieszne sytuacje czy tłumaczenia.

Ja lubię takie zwykłe, codzienne sytuacje na lekcji, czasem śmieszne, i to sprawia, że lubię swoją pracę. Na przykład to, kiedy uczeń nie mógł czegoś znaleźć w wyszukiwarce podczas lekcji i powiedział, że skończył się Internet. Ciągłe są jakieś nowe doświadczenia, nowe pomysły uczniów. (M, SP, D)

Ja pamiętam taką sytuację, kiedy tłumaczyłam liczby ujemne: Krzysiu, jak Ci ktoś zabierze 3 cukierki i jeszcze potem 2 cukierki, to ile cukierków razem Ci zabierze? Krzysio na to: całą garść. (M, SP, Ś)

Wielu nauczycieli spotyka się z dowodami życzliwości swoich uczniów, które pojawiają się w różnych sytuacjach oraz miejscach i są okazywane w różnej formie.

Jechałam kiedyś samochodem, zatrzymałam się, żeby przepuścić ludzi, patrzę, a to moje uczennice, których już nie uczę, wszystkie mi machają i robią serduszka. Dla takich chwil się żyje. (D, G, D)

Kiedyś miałam taką sytuację. Jest koniec roku, miałam wtedy trzecią klasę, wychodzę obładowana kwiatami, a moje dzieci robią taką zaporę na drodze, na ulicy i nie chcą mnie puścić. Musiała wtedy pani dyrektor interweniować, żebym mogła przejechać samochodem. (D, G, BD)

Moja klasa na moje urodziny zrobiła mi niespodziankę. Powiedzieli, że ktoś zostawił sweter w klasie, potrzebny jest klucz, a ja wtedy byłam na dyżurze. Wchodzę do klasy, a oni wszyscy stoją i śpiewają „Ważne są tylko te dni, których jeszcze nie znamy...” i wręczają mi tomik poezji Grechuty. W takich sytuacjach czuję, że żyję. To jest to. (D, G, BD)

Moi uczniowie nakręcili dla mnie filmik, na którym było pokazane, jak weszli do fontanny (potem ich straż miejska ścigała), i pokazują kartkę z napisem „super fajna pani ...”. Ten filmik był tak nakręcony, że po prostu rewelacja. I to właśnie daje mi satysfakcję. (D, LO, BD)

Przedstawione sytuacje pokazują wdzięczność, życzliwość i pamięć uczniów, a także ich niezwykłą pomysłowość. Nie można się zatem dziwić, że nauczyciele, którzy doświadczają takich sytuacji, często używają określeń odnoszących się do satysfakcji z życia, a nie tylko z pracy, odczuwania szczęścia i spełnienia. Ciekawe są też formy okazywania sympatii – często związane z wykorzystaniem nowych technologii, popularnych symboli i zachowań, ale przede wszystkim świadczące o kreatywności uczniów i ich chęci okazania serdeczności. Takie chwile bez wątpienia są bardzo przyjemne i sprawiają, że nauczyciele mogą odczuwać satysfakcję z pracy.

Nauczyciele mają satysfakcję również wtedy, gdy rodzice uczniów okazują im sympatię, życzliwość i szacunek, szczególnie kiedy się tego nie spodziewają.

Jak myślę o satysfakcji, to w ogóle mnie nie interesują żadne konkursy czy olimpijczyki. To zwykle „dzień dobry” w różnych miejscach i sytuacjach – są to uczniowie, ich rodzice, absolwenci, to, że chcą mi to powiedzieć i że mnie pamiętają. Na przykład teraz poszłam w tłusty czwartek do cukierni, kupiłam pączki, zobaczyła mnie mama mojej uczennicy, zawróciła i pyta, ile pączków kupiłam. Odpowiedziałam, że 10, a ona załadowała mi pudło pączków i wręczyła. To są często takie miłe sytuacje, których się nie spodziewam. (D, SP, D)

W odczuwaniu satysfakcji z pracy ważne są też rezultaty oddziaływań wychowawczych, które przejawiają się poprzez zachowania i postawy uczniów, zwłaszcza gdy dotyczy to uczniów lub klas sprawiających problemy.

Dla mnie ważne są postępy uczniów, ale zawsze trzeba brać pod uwagę ten poziom, od którego się startuje. Miałam zespół bardzo trudny, na lekcję mieli przyjść goście, mówiłam im, że lekcja będzie taka, jak zwykle, ale bardzo proszę, żeby się nie spóźnić, a oni tylko skończyli poprzednią lekcję, od razu przybiegli, kiedy jeszcze nie zdążyłam wyjść z klasy – tak się tym przejęli. Nawet takie zachowania sprawiają mi satysfakcję. (M, SP, D)

Mnie ogromną satysfakcję sprawia, jeśli widzę, że takiego dzieciaka bardzo zagubionego, z trudną sytuacją życiową, można wyprowadzić na ludzi, jak sobie daje radę, pracuje, czasem widzę, jak idzie z wózczykiem, czyli ma rodzinę, a zapowiadał się na ancymona. Chodzi zwłaszcza o tych słabszych uczniów, którzy nie mają wsparcia w rodzinie, którymi się nikt nie interesuje, a u nas w szkole mamy takich sporo. (D, ZSZ, BD)

Kiedyś miałam takiego ucznia, nie uczył się, był okropnie wulgarny, przyszedł do mnie coś zaliczać, a ja mu powiedziałam, że ma piękne, zielone oczy, a był to chłopak niezbyt atrakcyjny. Chyba nikt mu czegoś takiego nie mówił, a on uważał się za kogoś najgorszego. Zapadła cisza, zaświeciło słońce, zobaczyłam te piękne, zielone oczy, a przede wszystkim to, jak bardzo potrzebuje on takiej zwykłej akceptacji czy pochwały. Po tym fakcie był zupełnie inny, przynajmniej w mojej obecności. (D, ZSZ, D)

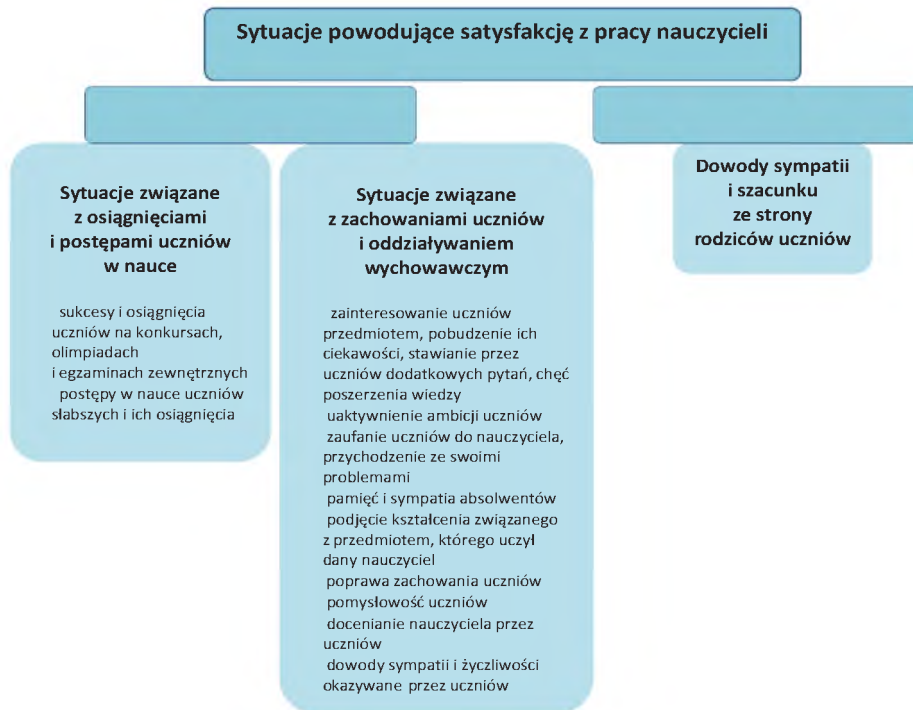
Widoczne postępy w zachowaniu uczniów są efektem pracy wychowawczej nauczyciela, jego starań i wysiłku, aby takie postawy kształtować. Ważne jest, by dostrzec w każdym uczniu, nawet najsłabszym czy niegrzecznym, jakieś pokłady dobra, zalety i potencjał oraz podjąć próby budowania jego poczucia własnej wartości i wydobywania tego, co w nim najlepsze. Czasem mogą to być jakieś gesty czy zachowania, które świadczą o zainteresowaniu, chęci wsparcia i życzliwości wobec tego ucznia. Warto zatem ciągle starać się o to, aby nawiązać kontakt z uczniem, zabiegać o niego, nawet jeśli rezultat nie przychodzi szybko. Nieustanne starania, stosowanie różnych metod i działań, aby ukształtować odpowiednie nastawienie i zachowania uczniów, mogą przynieść efekt, który pojawia się niespodziewanie, i wtedy satysfakcja jest jeszcze większa.

Nauczyciele swoją satysfakcję z pracy łączą przede wszystkim z różnymi sytuacjami, w których biorą udział uczniowie, rzadko zaś rodzice. W przeprowadzonych rozmowach nie zanotowano też żadnej sprawiającej satysfakcję sytuacji, która dotyczyłaby współpracowników czy dyrekcji. Świadczy to o tym, że nauczyciele doświadczają satysfakcji z pracy głównie wtedy, gdy wiąże się ona z zachowaniami i osiągnięciami uczniów. Na podstawie tej części badań można zatem stwierdzić, że głównym obszarem, w którym nauczyciele odczuwają satysfakcję z pracy, doświadczają przyjemności i zadowolenia – jest praca z uczniami. Satysfakcja wiąże się przede wszystkim z różnymi sytuacjami, w których nauczyciele dostrzegają sens swojej pracy, widzą, że są potrzebni, a ich działania wywołują w uczniach to, co w nich najlepsze.

Biorąc pod uwagę wypowiedzi nauczycieli dotyczące okoliczności, w których doświadczają oni satysfakcji z pracy, można wyróżnić następujące sytuacje:

- sukcesy i osiągnięcia uczniów na konkursach, olimpiadach i egzaminach zewnętrznych;
- postępy w nauce uczniów słabszych i ich osiągnięcia;
- zainteresowanie uczniów przedmiotem, ich ciekawość, stawianie dodatkowych pytań, chęć poszerzenia wiedzy;
- pobudzenie ambicji uczniów;
- zaufanie uczniów do nauczyciela, przychodzenie ze swoimi problemami;
- pamięć i sympatia absolwentów;
- podjęcie kształcenia związanego z tym przedmiotem, którego uczył dany nauczyciel;
- oddziaływania wychowawcze, postępy w zachowaniu uczniów;
- pomysłowość uczniów, śmieszne sytuacje;
- docenianie nauczyciela przez uczniów;
- dowody sympatii i życzliwości okazywane przez uczniów;
- dowody sympatii i szacunku okazywane przez rodziców.

Rozmowy z badanymi nauczycielami umożliwiają zaprezentowanie tych sytuacji, które powodują, że odczuwają oni satysfakcję z pracy. Rodzaje tych sytuacji przedstawia rysunek 4.



Rysunek 4. Sytuacje sprawiające satysfakcję z pracy

Badani nauczyciele, proszeni o opisanie sytuacji, które zwiększają ich satysfakcję z pracy, najczęściej relacjonowali zdarzenia związane z oddziaływaniami wychowawczymi, które powodują dostrzegalne pozytywne zmiany zachowania i postaw uczniów, co ilustruje rysunek 4. Badania przeprowadzone przez Cudowską (2014) również wykazały, że sympatia uczniów, przyjazna atmosfera i kontakty interpersonalne są znaczącymi czynnikami satysfakcji z pracy nauczycieli. Można zatem uznać, że ten obszar działań nauczyciela, często niedoceniany, oraz rezultaty jego działań wychowawczych stanowią istotne czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli, a równocześnie przyczyniają się do rozwoju cech osobowości, charakteru i nastawienia ucznia. W ocenie pracy nauczyciela najczęściej bierze się pod uwagę wyniki nauczania i sukcesy uczniów, ale warto też prowadzić ocenę jakościową, związaną z wykonywaniem zadań wychowawczych. Okazywanie życzliwości i wdzięczności nauczycielowi, zainteresowanie przedmiotem, którego uczy, jest przecież efektem jego pracy, umiejętności nawiązywania relacji i pobudzenia aktywności uczniów. Podobne wyniki otrzymała Jagiełło (2012), która w badaniach dotyczących spotkania jako wydarzenia wychowującego, przeprowadzonych w grupie studentów pedagogiki, zwróciła uwagę na fakt, że doświadczanie prawdziwej relacji – spotkania między nauczycielem a uczniem – daje obu stronom szansę rozwoju osobowości, wzbogacania, osiągnięcia dojrzałości, doskonalenia siebie, bycia otwartym i życzliwym człowiekiem. Możliwość pomagania innym jest najwyżej cenioną wartością pracy – co wykazały również badania przeprowadzone przez Berę (2008) wśród młodych migrantów polskich – która oddziałuje na ich sukcesy zawodowe, zadowolenie z życia i pracy. Z badań przeprowadzonych przez Poraj (2009) wynika, że najbardziej zadowoleni z pracy są nauczyciele pasjonaci, zaangażowani w swoją pracę, akceptujący ludzi, z którymi pracują, w przeciwieństwie do nauczycieli frustratów, którzy deklarują negatywne nastawienie do wszystkich badanych czynników swojej pracy. Potwierdzają to badana Bartkowiak (2009), które wykazały, że pozytywne nastawienie do własnego rozwoju i uczenia się w organizacji sprzyja dobrostanowi pracownika.

3. Relacje interpersonalne w szkole jako czynnik satysfakcji z pracy badanych nauczycieli

Badani nauczyciele byli też proszeni o podzielenie się swoją opinią na temat znaczenia relacji w pracy – z uczniami, innymi nauczycielami i dyrekcją – jako czynnika oddziałującego na satysfakcję z pracy. Wszyscy badani

nauczyciele podkreślali, że relacje w pracy są bardzo ważne, ponieważ budują przyjazną atmosferę w szkole, sprawiają, że chce im się przychodzić do pracy, przebywać z ludźmi, z którymi się pracuje, i mają z tego powodu pozytywne odczucia, kiedy myślą o pracy.

Relacje to podstawa satysfakcji z pracy. Ważne jest, żeby się lubić w gronie, komunikować na poziomie partnerskim, lubić ze sobą przebywać. Ale my nad tym pracujemy, robimy wycieczki, chcemy się spotykać poza szkołą. Gdyby nie to, na pewno byłoby dużo gorzej. Utrzymujemy też kontakty prywatne, rozmawiamy o sprawach nie tylko zawodowych. (M, LO, D)

Dla mnie wszystkie relacje w szkole są ważne. Ale nigdy nie wchodzę w relacje mocno partnerskie z uczniami. Szanujemy siebie wzajemnie, oni wiedzą, że ja jestem nauczycielem, możemy rozmawiać, dyskutować, ale wymagam szacunku. Relacje z nauczycielami są dla mnie bardzo ważne, bo to są przecież relacje, które sprawiają, że mi się chce do pracy przyjść. Nie da się przyjaźnić ze wszystkimi, ale mam taką grupę, z którą spotykamy się poza szkołą, organizujemy też wspólne wyjazdy. Dziewczyny, które mają dzieci, prowadzą je na te same zajęcia, plastyczne, basen itp. Wydaje mi się, że wystarczy mieć taką, nawet małą grupę życzliwych osób i już jest OK, bo ze wszystkimi się nie da. Te relacje mam dlatego, że długo pracuję w jednym miejscu, dobrze się poznaliśmy i możemy na siebie liczyć. Mam dwie, może nawet trzy takie osoby, do których gdybym zadzwoniła o północy i powiedziała, że czegoś potrzebuję, nie byłoby problemu. My sobie naprawdę wzajemnie pomagamy, wspieramy się, jeśli ktoś ma jakieś problemy, czuje się wtedy prawdziwą wspólnotę. (D, ZSZ, D)

U nas np. odbywają się często tzw. integracje pracowników, imprezki, żeby wyjść poza mury szkoły, pośpiewać, potańczyć, można się wtedy poznać zupełnie z innej strony. Ktoś, kto np. w szkole jest takim sztywniakiem, może okazać się zupełnie inny. I to też wpływa na relacje. (M, G, BD)

W prezentowanych wypowiedziach nauczyciele zwrócili uwagę na czynniki, które budują dobre wzajemne relacje. Jednym z nich jest możliwość poznania kolegów nie tylko od strony zawodowej, lecz także prywatnej. Służą temu osobiste spotkania i rozmowy, ale też imprezy integracyjne organizowane poza szkołą, kiedy można zobaczyć w kimś, z kim się pracuje, zupełnie innego człowieka, można go polubić i zrozumieć oraz nawiązać z nim kontakt. W ten sposób tworzą się bliższe relacje między ludźmi, wzajemne interakcje stają się bardziej przyjazne i życzliwe, co również oddziałuje na pozytywną atmosferę w szkole. Poprzez nawiązywanie bliższych relacji nauczyciele doświadczają poczucia wsparcia, mogą liczyć na siebie, wiedzą, że nie zostaną sami ze swoimi problemami.

Kiedy chorowałam, miałam ogromne wsparcie od nauczycieli, ale uczniowie też znaleźli kontakt do mnie. Naprawdę, ma to dla mnie ogromne znaczenie, czuję, że mnie lubią i jestem dla nich ważna. Z uczniami, nawet absolwentami, nigdy nie byłam po imieniu, trzeba zachować właściwe proporcje. Ale jeśli uczeń jest zadowolony, ma dobre relacje w klasie i z nauczycielami, to wtedy może przyciągnąć innych. Dobra opinia jest bardzo ważna dla szkoły. (M, ZSZ, Ś)

Relacje w pracy są ważne, jak nie ma dobrych relacji między ludźmi, to po prostu się źle pracuje, nie ma żadnej przyjemności z pracy, to jest fakt. Z uczniami też trzeba dobrze żyć, to też jest ważne, trzeba sobie umieć to ustawić. (D, LO, D)

Nauczyciele zwracali uwagę na to, że ważne są nie tylko wzajemne interakcje w gronie, ale też, a może przede wszystkim, relacje z uczniami, przy czym zaznaczali, że powinny one się opierać na wzajemnym szacunku. Przedstawiona wyżej wypowiedź nauczyciela akcentuje fakt, że wzajemne dobre relacje w szkole powodują, iż uczniowie czują się w niej dobrze, co buduje dobrą opinię o szkole.

Relacje w gronie są bardzo ważne. Musi być jakaś płaszczyzna porozumienia, to, że się chce iść do pracy i spotkać z tymi ludźmi. Ważna jest też współpraca i to, że się wymieniamy jakimiś pomysłami, doświadczeniami, że nie ma takiej wrogości. Wiadomo, że jest jakiś element rywalizacji, jest też presja ze strony dyrekcji, żeby mieć te wyniki. Ale ważna jest ta pozytywna atmosfera, to, że się z chęcią idzie do pracy, i to, jak się potem o pracy myśli, jak się wraca do domu. A relacje z uczniami są chyba najważniejsze. Jest to pierwszy recenzent, w sumie jesteśmy codziennie hospitolani przez uczniów na każdej lekcji i ważne jest, jak jesteśmy odbierani, i to są te relacje. (D, SP, D)

Prezentowane wypowiedzi podkreślają znaczenie dobrych relacji z nauczycielami i uczniami oraz zwracają uwagę na pozytywne odczucia związane z atmosferą w szkole, na fakt, że dobre relacje sprawiają, iż chce się chodzić do pracy i dobrze się o niej myśli. Niektórzy nauczyciele zwracali też uwagę na fakt, że relacje mogą popsuć nieprzyjemne emocje, plotki i nadmierna rywalizacja.

Relacje w pracy mają ogromne znaczenie. Środowisko jest trudne, bo to prawie same kobiety, czyli emocje, humory, plotki itd. Ale ważne jest to, żeby nie było wyścigu szczurów. Fajnie jest, że możemy coś razem zrobić, np. teraz przygotowujemy uroczystość z okazji 3 Maja. I my, nauczyciele, będziemy występować, nikt nas do tego nie zmuszał, to nasza inicjatywa. Zawsze też na zakończenie roku klas trzecich występujemy przed uczniami i rodzicami i śpiewamy piosenki. I to jest właśnie to. Z drugiej strony bardzo ważne są relacje z uczniami. W naszej szkole mieliśmy sporo uczniów z okolicznych wsi. I to są niesamowite dzieci, które mają

pewne zasady, wartości, są otwarte, rozmawiają z nauczycielem jak z człowiekiem. Te dzieciaki mają dobry wpływ i na nauczycieli, i na innych uczniów. Gorzej jest, gdy trafiają dzieci trudne, bo mają trudną sytuację w domu. Ale wtedy to jest jakies wyzwanie, żeby do nich dotrzeć. (M, G, BD)

Dobre relacje w pracy można budować nie tylko przez spotkania osobiste i pozaszkolne, lecz także poprzez wspólne działania, np. przygotowywanie imprez dla uczniów przez nauczycieli. Przedstawiona wypowiedź zwraca uwagę na fakt, że dobre wzajemne relacje w szkole nie tworzą się same, ale wymagają wysiłku i zaangażowania przede wszystkim ze strony nauczycieli, którzy robią coś nie tylko dla siebie, ale głównie dla uczniów. Nauczyciele, którzy chcą mieć dobre relacje w pracy, powinni zatem podjąć starania, aby do tego doprowadzić, zarówno w gronie nauczycielskim, jak i w kontaktach z uczniami.

Nauczyciele w swoich wypowiedziach zwracali też uwagę na wpływ osoby dyrektora i jego działań na to, jaka atmosfera panuje w szkole i jakie są w niej relacje, oraz na zadowolenie z pracy.

Bardzo dużo zależy od dyrekcji, jak się te relacje układają. Jeśli jest niejasny sposób zarządzania albo niesprawiedliwe traktowanie, to robi się taka zła atmosfera. Albo też to, że mieliśmy kiedyś duży pokój nauczycielski i wszyscy tam siedzieli. Później nauczyciele podzielili się na grupy i zaczęli siedzieć gdzieś w jakichś salkach na zapleczu. I teraz to właściwie nikt w tym pokoju nie siedzi, nie rozmawiamy tak jak kiedyś, tylko bierzemy dziennik i idziemy do klasy. Mamy też te dyżury, czasem się wchodzi i nie ma z kim porozmawiać. To są takie niuanse, ale przez to chyba też nie ma takich relacji, jakie mogłyby być. (M, SP, Ś)

Relacje i atmosfera w szkole są bardzo ważne, ale można je zepsuć, np. przez niesprawiedliwe traktowanie czy rozdzielanie dodatkowych pieniędzy wybranym nauczycielom. Bardzo ważne są relacje między dyrektorem a podwładnymi, to wpływa na atmosferę w szkole. (D, LO, D)

Uważam, że relacje w pracy są bardzo ważne. Jak jest dobra atmosfera, dobre relacje między nauczycielami, to jest bardzo istotne. Od dyrekcji bardzo dużo zależy, kiedyś, za poprzedniej dyrektorki, relacje były lepsze. Ważne jest, żeby dyrektor miał autorytet, który wypracował, a nie tylko pokazywał, jaki jest ważny. (M, G, D)

Problemy w relacjach są najczęściej po rozdzieleniu dodatków motywacyjnych i nagród dyrektora – jeden dostanie, a drugi nie dostanie. Problemy są też wtedy, kiedy robi się przydziały godzin, np. jedni dostają dobre klasy, a inni nie i nie mogą się wykazać, bo zawsze mają np. integracyjne, ze słabszymi uczniami, albo też przydział wychowawstwa czy lepszy plan. (D, G, D)

Ważny jest przepływ informacji z każdej strony. Rozmawianie z ludźmi jest podstawą. Najgorsze jest, jak nie ma jasnych reguł albo jak dyrekcja ma jakies oczeki-

wania, a nie przekazuje tego. Albo też taka sytuacja, że musi wszystko mieć pod kontrolą, nie ma zaufania do ludzi. Z jednej strony dyrekcja chce wiedzieć, co się w szkole dzieje, ale nie stwarza okazji do spotkań i rozmów na ten temat, kiedy można przekazać, co się zrobiło czy co się planuje. (D, ZSZ, BD)

Z dyrekcją mam raczej relacje trudne, napięte i nie widzę możliwości, żeby to zmienić. Z dyrekcją jest tak – trzeba zrobić to, co sobie życzy, a jeśli tego się nie robi albo ma się inne zdanie, to jest się ciągle w opozycji. (M, LO, D)

Wypowiedzi nauczycieli świadczą o tym, jak ważną rolę odgrywa dyrektor w budowaniu dobrej atmosfery i przyjaznych relacji w szkole. Istotny jest sposób zarządzania, organizacja pracy i traktowanie ludzi. Jeśli sposób zarządzania i organizacji pracy jest niejasny, a dyrektor niesprawiedliwie traktuje ludzi i przydziela obowiązki bez czytelnych, jasno określonych zasad, nie ma zaufania do ludzi, nie tworzy okazji do spotkań i rozmów, jest zamknięty na pomysły i inne opinie, forsuje wyłącznie swoje rozwiązania, wymaga bezwzględnego posłuszeństwa – na pewno nie sprzyja to dobrym relacjom i pozytywnej atmosferze, ale raczej prowadzi do destrukcji, wyzwiania negatywnych emocji, frustracji, a w rezultacie do obniżenia jakości kształcenia i poczucia satysfakcji z pracy.

Analizując wypowiedzi nauczycieli dotyczące relacji w szkole jako czynnika satysfakcji, można wyodrębnić następujące czynniki budujące wzajemne relacje i dobrą atmosferę, powodujące przyjemne odczucia związane z wykonywaną pracą:

- spotkania pozaszkolne w gronie nauczycielskim, imprezy integracyjne;
- rozmowy na tematy pozazawodowe, umożliwiające bliższe poznanie;
- podejmowanie wspólnych działań mających na celu integrację grona oraz budowanie dobrych relacji z uczniami czy wprowadzanie pewnych szkolnych zwyczajów i tradycji;
- odczuwanie przyjemności z pracy, chęć pójścia do pracy, pozytywne nastawienie;
- doświadczanie wsparcia, świadomość, że można liczyć na współpracowników w razie wystąpienia problemów;
- życzliwa i przyjazna atmosfera w pracy,
- poczucie wspólnoty;
- wzajemny szacunek uczniów i nauczycieli, spełnianie swoich oczekiwań, utrzymywanie zasad;
- podejmowanie wysiłku i starań, zaangażowanie w budowanie dobrych wzajemnych relacji.

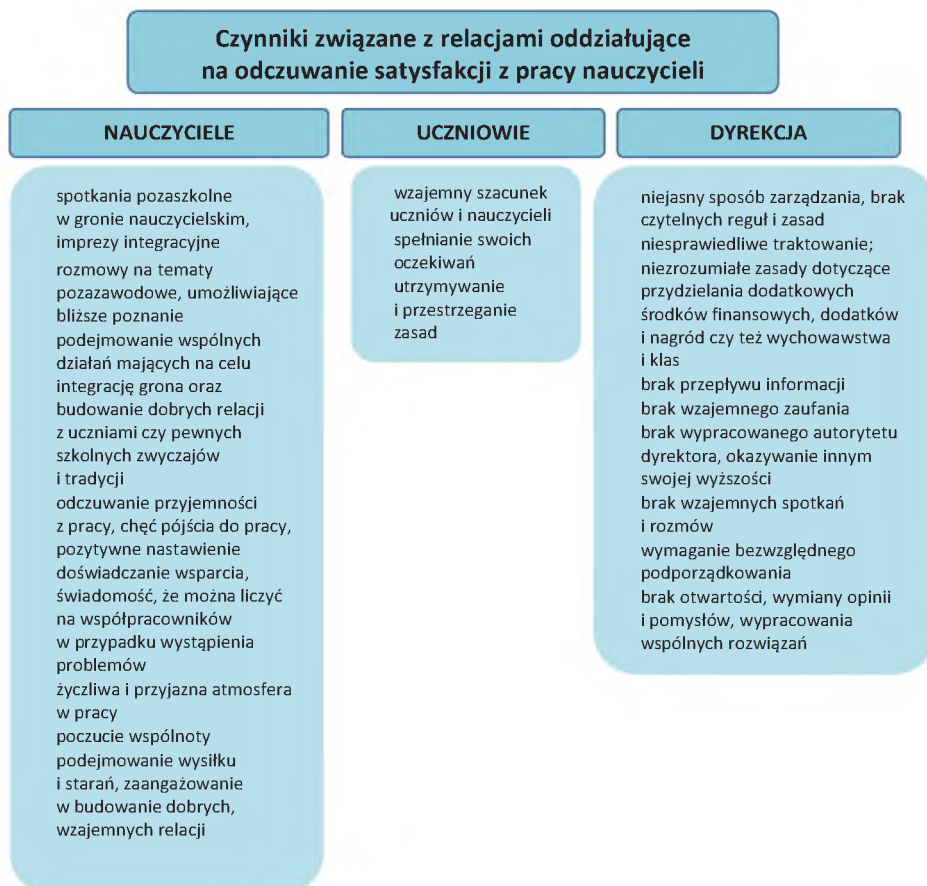
W wypowiedziach nauczycieli pojawiły się też fragmenty mówiące o tym, w jaki sposób relacje i atmosfera w szkole mogą być zakłócone. Nauczyciele

wskazywali na ogromne znaczenie sposobu zarządzania szkołą przez dyrektora. Wśród czynników utrudniających dobre relacje nauczyciele wymieniali:

- niejasny sposób zarządzania, brak czytelnych reguł i zasad;
- niesprawiedliwe traktowanie;
- niezrozumiałe zasady dotyczące przydzielania dodatkowych środków finansowych, dodatków i nagród czy też wychowawstwa i klas;
- brak przepływu informacji;
- brak wzajemnego zaufania;
- brak wypracowanego autorytetu dyrektora, okazywanie innym swojej wyższości;
- brak wzajemnych spotkań i rozmów;
- wymaganie bezwzględnej podporządkowania;
- brak otwartości, wymiany opinii i pomysłów, wypracowywania wspólnych rozwiązań.

Rozmowy z nauczycielami dotyczące znaczenia relacji w szkole jako czynnika satysfakcji umożliwiają wyodrębnienie czynników związanych z relacjami odnoszącymi się do nauczycieli, uczniów i dyrekcji. Rysunek 5 przedstawia schemat ilustrujący czynniki związane z relacjami oddziałujące na odczuwanie satysfakcji z pracy.

Wszystkie czynniki satysfakcji z pracy zaprezentowane na rysunku 5 dotyczą wzajemnych relacji między nauczycielami, uczniami i dyrekcją. Analiza tych czynników pokazuje, że są one powiązane z własnymi zachowaniami uczestników procesu edukacji, co oznacza, że relacje interpersonalne można kształtować i zależą one od postępowania, starań i wysiłków podejmowanych po to, aby były one przyjazne i życzliwe. Wzajemne relacje nauczycieli oraz nauczycieli i uczniów mogą być zatem budowane przy obustronnym zaangażowaniu. Należy jednak podkreślić, że za kształt i jakość relacji z uczniami odpowiada przede wszystkim nauczyciel, z racji pełnionej funkcji, umiejętności i odpowiedzialności za swoją pracę. Podobnie jest w przypadku relacji między dyrektorem i nauczycielami. W tej sytuacji to przede wszystkim dyrektor jest odpowiedzialny za relacje w szkole, z tytułu pełnionej funkcji. Sposób zarządzania szkołą, organizacji pracy, traktowania ludzi, stosowanie jasnych i czytelnych reguł postępowania, rozmawianie z innymi, liczenie się z ich odczuciami i opinią, wzajemna wymiana informacji, promowanie właściwych zachowań mają ogromne znaczenie w budowaniu dobrego klimatu pracy. Jeśli dyrektor nie przestrzega tych zasad, może doprowadzić do konfliktów, napiętej atmosfery, frustracji, braku życzliwości, co wywołuje negatywne nastawienie nauczycieli i uczniów do szkoły, a w konsekwencji – obniżenie jakości kształcenia i nieprzychylnie opinie. Badania jakościowe Biernackiej (2009), przeprowadzone wśród pracowników firm konsultingowych i nauczy-



Rysunek 5. Czynniki satysfakcji z pracy związane z relacjami, odnoszące się do nauczycieli, uczniów i dyrekcji

cieli akademickich, potwierdzają otrzymane wyniki, podkreślając znaczenie atmosfery w pracy jako czynnika satysfakcji, na co składa się budowanie dobrych relacji interpersonalnych, wzajemna życzliwość i empatia.

4. Zalety i wady pracy nauczyciela

W rozmowach z badanymi pedagogami pojawiło się pytanie o zalety i wady pracy w zawodzie nauczyciela, ponieważ są to czynniki, które mogą kształtować satysfakcję z pracy. Każdy z badanych nauczycieli podkreślał, że

praca w szkole nigdy nie jest nudna ani monotonna, a główną zaletą jest możliwość pracy z młodym człowiekiem, wprowadzanie go w świat, obserwowanie jego rozwoju.

Zaletą jest to, że mogę obserwować rozwój uczniów i mieć satysfakcję z każdego, nawet najmniejszego postępu dziecka. (M, SP, Ś)

W mojej pracy wspaniałe jest to, że mogę mieć wpływ na formowanie postaw uczniów, przekazywać im wartości, obserwować pozytywne zmiany. (D, SP, D)

Najważniejszą zaletą jest to, że mamy kontakt z młodym pokoleniem. Nie jesteśmy przez to zgorzkniali, mamy większe poczucie dystansu i humoru. (M, LO, D)

Praca nauczyciela ma kilka zalet. Przede wszystkim dla mnie jest to taki teatr aktorów. Na każdej lekcji jest się kimś innym, gra się kogoś innego i te twarze wpatrzone w ciebie, że ty ich wprowadzasz w świat, coś im pokazujesz, oni wychodzą zadowoleni, to jest coś niesamowitego. No i to, że czuję się młodo, bo jestem z młodymi ludźmi, muszę reagować na to, co się dzieje, muszę być na bieżąco, żeby z nimi rozmawiać. I jeszcze to, że praca nie jest monotonna. Ja mam co roku inny plan i na nowo ustawiam swoje życie, to jest ciągły ruch, ciągle nowi ludzie, ciągle trzeba coś nowego wymyślać, nie mogę przecież z kartek sprzed 25 lat prowadzić lekcji. (D, G, BD)

Wypowiedzi badanych nauczycieli świadczą o tym, że doceniają oni to, co otrzymują i czego doświadczają poprzez wykonywanie swojej pracy. Nie są to rzeczy materialne, ale wyłącznie ich pozytywne odczucia, przeżycia i doświadczenia. Wielu nauczycieli mówi, że przebywanie z młodymi ludźmi, konieczność reagowania, nawiązywanie relacji, wymiana informacji sprawiają, że sami czują się młodo, a doświadczanie pozytywnych emocji powoduje, że mają satysfakcję z pracy.

Zaletą pracy nauczyciela jest to, że nie wpadasz w rutynę, nie ma nudy, nie wiesz, w którym momencie i czym cię mogą zaskoczyć, zawsze się coś dzieje. Nawet jak masz ten sam temat w dziesięciu klasach, to i tak zawsze to przebiega inaczej. Masz kontakt z drugim człowiekiem, musisz się rozwijać, nawet przygotowując się do lekcji. (D, ZSZ, D)

Każdy dzień pracy wygląda inaczej, praca jest twórcza, nieprzewidywalna, nie można się w niej nudzić, mobilizuje do ciągłej aktywności. (M, SP, D)

Charakter pracy nauczyciela nie pozwala na bierność, stagnację, stosowanie powtarzalnych rozwiązań; zawsze jest to praca dynamiczna, różnorodna, wymagająca otwartości, twórczego podejścia, szczególnie wobec uczniów. Jest to zatem praca wymagająca nieustannej aktywności i zmuszająca do rozwoju,

co nauczyciele cenią i wskazują jako zaletę. Z badań przeprowadzonych przez Cudowską (2014) wynika, że podejmowanie nowych zadań oraz innowacyjność są znaczącymi czynnikami satysfakcji z pracy, co również potwierdzają prezentowane tu wypowiedzi nauczycieli.

Zaletą jest to, że ciągle muszę się rozwijać, doksztalać, zdobywać nowe umiejętności, że ta praca wymaga ciągłego doskonalenia. (M, G, D)

W pracy ciągle muszę się uczyć, poszukiwać czegoś nowego, ciekawego, zdobywam nowe doświadczenia, co rozwija i mnie, i ucznia. (D, SP, D)

W mojej pracy cenię to, że muszę się ciągle rozwijać i mam możliwość wykorzystania własnej inwencji, różnych pomysłów, mogę być kreatywna, nikt mi nie może narzucić, jak mam prowadzić lekcje. (M, ZSZ, Ś)

Praca uczy mnie pokory i wyrozumiałości, mobilizuje do pracy nad sobą, wymaga systematycznego kształcenia, doskonalenia, rozwoju intelektualnego. (D, LO, BD)

Nauczyciele mówili, że wykonywanie pracy zawodowej jest nierozzerwalnie związane z koniecznością samodoskonalenia, ciągłego kształcenia, a także podkreślali, że praca kształtuje ich osobowość i charakter, uczy pokory, otwartości i wyrozumiałości, oddziałuje zatem na ich rozwój intelektualny i osobowy, co stanowi kolejny istotny czynnik kształtujący poczucie satysfakcji z pracy.

W powszechnej opinii zaletą pracy nauczyciela są przede wszystkim wakacje i ferie. Badani nauczyciele również uważają, że jest to zaleta ich pracy, ale w rozmowach podawali przykłady, że nie zawsze jest to dla nich czas wolny, wskazywali też wady takiej organizacji urlopu. Niektórzy nauczyciele uważają, że powinni pracować w szkole codziennie przez 8 godzin, w tym czasie realizować wszystkie obowiązki, ale powinni mieć do tego zapewnione odpowiednie warunki. Inni nauczyciele cenią sobie to, że część pracy wykonują w domu i sami decydują o tym, kiedy i w jaki sposób to wykonują.

Zaletą mojej pracy jest urlop wakacyjny, ferie, przerwy świąteczne i nie ma co udawać, że jest inaczej. Po drugie – to, że się pracuje z młodymi ludźmi, muszę być na bieżąco, żeby mieć z nimi dobry kontakt. Mnie osobiście odpowiada to, że ja dużą część pracy wykonuję w domu, każdy ma inne potrzeby, ale mnie się to akurat podoba, że ja decyduję o tym, kiedy i jak pracuję w domu. Kieruję swoją pracą i lubię pracować w domu. (D, LO, D)

Ci, co nie pracowali w zawodzie nauczyciela, powiedzą, że największą zaletą są wakacje. Ale np. nie mogę sobie wziąć urlopu wtedy, kiedy mnie by to pasowało. Poza tym ceny w wakacje są najwyższe, nie tak jak w maju czy we wrześniu. Niektórzy mówią też, że mało pracujemy, bo tylko 18 godzin. Ale jakby każdy chciał

policzyć te godziny, np. przygotowanie do lekcji, sprawdzanie, rady pedagogiczne czy te różne rzeczy, które robimy, spotkania z rodzicami, zebrania czy wycieczki, to jest tego naprawdę dużo. Wolałbym pracować od 7.00 do 15.00, jak np. ludzie w biurze, ale w tym czasie byłoby tam wszystko: i szkolenia, i klasyfikacje, rady pedagogiczne, zebrania itd. Ale nie na zasadzie, że 50 nauczycieli jest zgonionych do pokoju nauczycielskiego, a tam jest 6 krzesełek. Ci, którzy nie pracują w tym zawodzie, nie wiedzą, jak to jest stanąć przed klasą 30-osobową i prowadzić lekcje tak, żeby było cicho i oni jeszcze pracowali, a tam mogą się przecież dziać różne historie. (M, G, BD)

Dla mnie wakacje nie są zaletą pracy nauczyciela, bo jakbym chciał np. pojechać w góry w marcu czy generalnie wtedy, kiedy jest taniej, to nie mogę. Zresztą tych wakacji jest coraz mniej. Rekrutacja elektroniczna kończy się w drugiej połowie lipca, ktoś musi dyżurować, a zaczynamy tak naprawdę już w połowie sierpnia. A egzaminy zawodowe? Są nawet podczas ferii, a ja muszę wtedy być w szkole. Miałem takie wakacje, że były to tylko 4 tygodnie, a gwarantowanych jest 6. (D, ZSZ, D)

Przytoczone wypowiedzi świadczą o tym, że wśród samych nauczycieli zdania są podzielone: jedni uważają, że powinni na terenie szkoły wykonywać wszystkie obowiązki zawodowe i pracować 8 godzin codziennie, inni chcieliby – tak jak jest teraz – część zadań wykonywać w domu. Podobnie jest w przypadku urlopu – według badanych nauczycieli wakacje i ferie są niewątpliwą zaletą ich pracy, ale mają w tej kwestii pewne zastrzeżenia, związane z tym, że nie mogą wziąć urlopu w innym terminie. W wypowiedziach nauczycieli można też dostrzec pewną gorycz lub nawet pretensje dotyczące tego, w jaki sposób ich praca jest odbierana – przez pryzmat krótkiego czasu pracy, wakacji i ferii. Stąd, być może, w tych rozmowach pojawiały się elementy wskazujące również na wady takiej organizacji pracy; nauczyciele chcieli wytłumaczyć, jak to wygląda z ich perspektywy.

Nauczyciele opisywali też wady swojej pracy jako czynniki zakłócające ich poczucie satysfakcji z pracy.

Największą wadą jest biurokracja, ta papierologia mnie wykańcza. Jak człowiek pisał ręcznie, to mniej papierów było niż teraz, zużywam jedną ryzę papieru na miesiąc, aż myślałam, że ktoś mi podbiera, ale zwróciłam na to uwagę i jednak nie. I po co to komu? (D, ZSZ, BD)

Najbardziej frustruje mnie brak stabilności w przepisach i bałagan organizacyjny w szkole. To na pewno nie wpływa dobrze na relacje i satysfakcję z pracy. Muszę ciągle walczyć o wszystko, a powinnam to mieć od razu. (D, LO, D)

Obciążające są też ciągle zmiany przepisów i wymagań, a teraz jeszcze ta niepewność związana z reformą. Za dużo znaków zapytania, a za mało pewników.

Obserwuję też, jak wielu nauczycieli nie ma etatu w jednej szkole, łączy godziny z kilku szkół, to też jest frustrujące, ta niepewność co do etatu. (D, ZSZ, D)

Wśród czynników negatywnych związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciele wymieniali najczęściej: zmieniające się przepisy, bałagan dotyczący organizacji pracy, złe warunki pracy, konieczność sporządzania niepotrzebnych, ich zdaniem, raportów, dokumentów itp. (tzw. papierologia). Według badanych nauczycieli istotnym czynnikiem, który może powodować frustrację, jest brak bezpieczeństwa zatrudnienia lub konieczność łączenia etatu w kilku szkołach.

Nauczycieli zniechęcają do pracy również sytuacje, kiedy nie widzą efektów swojej pracy albo nie mogą nawiązać kontaktu z uczniami, którzy nie reagują na podejmowane przez nauczyciela starania.

Najbardziej frustrujące w mojej pracy jest to, kiedy nie widzę efektów. Dwoję się i troję, a tu nic. Teraz nauczanie wygląda inaczej, jest mnóstwo materiałów, filmów, gotowych scenariuszy itd. Poprowadziłam kiedyś taką naprawdę super lekcję, a czuję, że mówiłam do ściany, potem pytam, a 5 osób coś z tego pamięta. Problem polega na tym, że nie ma pracy w domu i to dotyczy chyba wszystkich przedmiotów. (M, ZSZ, D)

Brak satysfakcji z pracy to nie to, że uczeń nie wie, tylko że nie chce wiedzieć. Siedzi, nic go nie obchodzi, widać, że nic go nie interesuje. Bo są dzieci, które czegoś nie wiedzą i nie wstydzą się o to zapytać, nie wiedzą, ale się pytają. Najgorzej, jeśli w klasie nikt się o nic nie pyta. Nawet taki film *Pregi* nie robi na nich wrażenia, film *Chce się żyć* też nie robi na nich wrażenia, oni tylko są na lekcji, nic więcej. I w pewnym momencie już ze mnie też opada ta siła i już się nie staram. Widzę, że nic z tego nie będzie, i to jest najbardziej frustrujące. (D, G, D)

Sytuacje, w których uczniowie nie są zainteresowani lekcją, nie zadają pytań, nie można do nich dotrzeć, stanowią ogromne obciążenie w pracy nauczyciela, szczególnie wtedy, gdy jest on zaangażowany, podejmuje wysiłek, żeby przygotować i przeprowadzić ciekawe zajęcia.

Niektórzy nauczyciele mówili o trudnych relacjach z rodzicami jako o czynniku, który powoduje, że praca wywołuje w nich negatywne emocje.

Myślę, że najbardziej frustrujące w mojej pracy mogą być relacje z rodzicami, niesprawiedliwe oceny, roszczeniowa postawa. Jeśli człowiek podejmuje ileś tam działań i stara się i zależy mu, a tu nagle znienacka przychodzi jakiś rodzic z pretensjami i wie lepiej. Miałam kiedyś taki przypadek. Po zabawie przychodzi rodzic po dziecko i zaczyna mówić o tym, że jego córka ma niesprawiedliwą ocenę z zachowania, bo tylko dobrą. A my mamy swoje procedury, poza tym wszyscy

nauczyciele się wypowiadają, a nie tylko ja. I to pytanie „dlaczego?” boli, bo to jest taki brak zaufania. Jak stawiam 4+, to znaczy, że tam czegoś brakuje. A ja często powtarzam rodzicom, że my gramy do jednej bramki i to dobro dziecka jest najważniejsze. (D, G, D)

Jeśli dziecko pójdzie do domu i tam będzie coś mówione przeciwko nam, to z tego nic dobrego nie wyjdzie. Jeśli my, nauczyciele, coś mówimy czy czegoś chcemy, czy to, że mamy jakieś wymagania, to tylko po to, żeby to dziecko było mądrzejsze, lepsze, chociaż może to brzmi jak truizm. Niektórym rodzicom wydaje się, że mają tylko prawa, a nie obowiązki. Kiedyś było tak, że na przykład po wycieczce więcej rodziców podchodziło, dziękowało, zapytało się o coś, a teraz to naprawdę rzadkość. Siedzą w samochodach, a ja muszę patrzeć, czy to dziecko tam trafi. (M, SP, BD)

Uważam, że coraz gorzej jest z rodzicami, są coraz bardziej roszczeniowi, same pretensje, nie potrafią zaufać, że ktoś jest specjalistą i zna się na tym, co robi. (D, SP, D)

Negatywne relacje z rodzicami, szczególnie wtedy, gdy mają nieuzasadnione pretensje, powodują frustrację i zniechęcenie do pracy nauczycieli, stanowią czynnik, który przeszkadza w wykonywaniu obowiązków i wspieraniu kształcenia dziecka. Nauczycieli szczególnie oburzają niesprawiedliwe oceny, roszczeniowość rodziców, brak zaufania, traktowanie z wyższością („rodzic wie lepiej”).

Analiza wypowiedzi nauczycieli dotyczących zalet i wad ich pracy jako czynników kształtujących odczuwanie satysfakcji z pracy prowadzi do wyodrębnienia podanych niżej elementów. Wśród zalet swojej pracy nauczyciele wymieniali:

- brak monotonii, nudy, rutyny;
- pracę z młodymi ludźmi;
- obserwowanie rozwoju i postępów ucznia;
- wprowadzanie uczniów w świat, formowanie ich postaw, przekazywanie wartości;
- doświadczanie pozytywnych emocji i sytuacji związanych z wykonywaną pracą;
- przedłużenie młodości;
- fakt, że jest to praca dynamiczna, różnorodna, wymagająca otwartości, twórczego podejścia;
- konieczność ciągłego kształcenia, rozwoju, doskonalenia osobowości i charakteru,
- wakacje, ferie;
- możliwość decydowania o sposobie wykonywania pracy.

Sytuacje przykre, o których opowiadali nauczyciele, oraz ich własne analizy dotyczące stereotypów związanych z wykonywaniem zawodu pozwalają na wyodrębnienie czynników zakłócających odczuwanie pozytywnych emocji związanych z ich pracą. Nauczyciele mówili o następujących trudnościach i wadach swojej pracy:

- brak możliwości wzięcia urlopu w innym terminie niż wakacje lub ferie;
- negatywny wizerunek związany ze stereotypowym postrzeganiem ich pracy;
- nadmierna biurokracja, tworzenie niepotrzebnych dokumentów;
- brak stabilności w uregulowaniach prawnych i wymaganiach;
- bałagan organizacyjny;
- brak bezpieczeństwa zatrudnienia;
- brak widocznych efektów pracy mimo zaangażowania;
- niemożność dotarcia do ucznia, nawiązania z nim kontaktu;
- trudne relacje z rodzicami: nieuzasadnione pretensje, postawa roszczeniowa, brak zaufania.

Zalety i wady pracy nauczyciela, wyodrębnione na podstawie przeprowadzonych rozmów, przedstawia rysunek 6.

Odczuwanie satysfakcji wiąże się z doświadczaniem pozytywnych odczuć wobec swojej pracy. Na podstawie przeprowadzonych rozmów można zauważyć, że nauczyciele cenią w swej pracy przede wszystkim to, co stanowi jej istotę: zmienność, brak rutyny, powtarzalności, wymóg nieustannego niestereotypowego reagowania, rozwoju i doskonalenia. Jest to zatem praca nieprzewidywalna, w której brakuje spokoju i która zmusza do nieustannego wysiłku, a jednak nauczyciele uważają to za zaletę. Doceniają to, że w tej pracy nie mogą stać w miejscu, muszą się nieustannie rozwijać i reagować na różne sytuacje. Z jednej strony uważają, że zaletą ich pracy są wakacje i ferie, a z drugiej dostrzegają wady takiej organizacji pracy, ponieważ nie mogą wziąć urlopu w innym czasie. Istotną zaletą jest też duża samodzielność nauczycieli dotycząca sposobu kształcenia.

Nauczyciele dostrzegają też wady i trudności związane z wykonywaniem zawodu. Mówią o niesprawiedliwej ocenie ich pracy, roszczeniowej postawie rodziców, braku zaufania do ich profesjonalizmu, obniżaniu prestiżu zawodu przez stereotypowe postrzeganie ich pracy. Frustrację nauczycieli powodują też trudności w nawiązaniu dobrych relacji z uczniami i rodzicami, szczególnie w sytuacji, kiedy nauczycielowi na tym zależy i podejmuje starania, aby to zmienić. Brak widocznych efektów swej pracy czy też brak zainteresowania uczniów, mimo zaangażowania nauczyciela, może stanowić kolejny czynnik zakłócający odczuwanie satysfakcji z pracy. Nauczyciele doświadczają też niepokojów z powodu bałaganu organizacyjnego, braku jasnych reguł, zmienia-

jących się uregulowań prawnych, zarządzeń, warunków pracy i programów nauczania, a także nadmiernej biurokracji, co wykazały również badania Cudowskiej (2014).



Rysunek 6. Zalety i wady pracy nauczyciela jako czynniki kształtujące satysfakcję z pracy

5. Czynniki motywujące do pracy badanych nauczycieli

Motywacja do pracy jest ważnym czynnikiem zachowań człowieka w miejscu zatrudnienia. Wywołuje określone rezultaty przejawiające się w działaniach, postawach i odczuciach pracownika. Motywacja jest zespołem środków, bodźców i warunków zachęcających pracownika do angażowania się w swoją pracę i dających mu satysfakcję osobistą (Penc, 2011). Można ją rozumieć jako proces, w którego wyniku pojawia się chęć zrobienia czegoś. Tę chęć Sikorski (2004) nazywa pobudką, motywem lub napięciem motywacyjnym. Aby mógł się pojawić motyw, muszą być spełnione pewne warunki. Pierwszym z nich jest potrzeba, czyli poczucie braku czegoś. Kolejnym warunkiem jest to, żeby ta potrzeba była istotna, co oznacza, że z jej zaspokojeniem wiążą się emocjonalne stany zadowolenia, a z niezaspokojeniem – stany przykrości. Następnym warunkiem wiąże się z możliwością zaspokojenia potrzeby – motyw się nie pojawi, jeśli człowiek jest przekonany o niemożności osiągnięcia jakiegoś celu. Ostatnim warunkiem jest to, żeby zdarzyło się coś, co przypomni o potrzebie lub sprawie, że stanie się ona łatwiejsza do zaspokojenia, innymi słowy – jeśli zadziała motywator. W procesie motywacji szczególną rolę odgrywają bodźce, czyli takie elementy sytuacji człowieka, które wywołują jego zaangażowanie w realizację określonych celów, czyli generują motywy. Według Sikorskiego (2004) motyw jako stan psychiczny podmiotu jest zawsze wewnętrzny, bodziec zaś, jako element sytuacji, w której podmiot się znajduje, zawsze jest zewnętrzny, jest poza tym podmiotem.

Motywacja i satysfakcja z pracy są wzajemnie zależne. Odczuwanie satysfakcji z pracy wiąże się z doświadczaniem pozytywnych emocji związanych z wykonywaniem pracy, pojawia się jako efekt wykonywania czynności zawodowych, może zatem kojarzyć się raczej ze skutkiem niż z przyczyną. Z kolei stan zadowolenia towarzyszący odczuwaniu satysfakcji sprawia, że człowiek chce go przeżywać jak najdłużej lub powracać do niego, co z kolei powoduje dalsze starania o to, by go zachować lub ponownie doświadczyć. W ten sposób motywacja i satysfakcja są wzajemnie powiązane. W wielu opracowaniach czynniki determinujące motywację i satysfakcję z pracy często są tożsame, a satysfakcja traktowana jest jako warunek pozytywnej motywacji do pracy lub jako jeden z elementów ją kształtujących (Springer, 2011). Powiązanie między satysfakcją a czynnikami motywującymi było powodem podjęcia tego tematu podczas rozmowy z nauczycielami, którzy byli pytani również o to, co ich motywuje do pracy, co sprawia, że swoją pracę wykonują z pasją i zadowoleniem. Nauczyciele wypowiadali się swobodnie, podawali różne przykłady,

opisywali sytuacje i odczucia związane z pracą w szkole. Na tej podstawie można wyodrębnić motywy oraz bodźce, które je wywołują.

Nauczyciele często podkreślali, że sam charakter pracy, związany z koniecznością nieustannego rozwoju i dążenia do profesjonalizmu, oraz świadomość znaczenia oddziaływań pedagogicznych i odpowiedzialność, którą ponoszą, motywują ich do pracy.

Motywacją jest dla mnie to, żeby dobrze pracować, żeby ciągle się rozwijać i stawać się coraz lepszym nauczycielem. (M, SP, Ś)

Ważne są też szkolenia, mam okazję dowiedzieć się czegoś, spotkać z fajnymi ludźmi, wymienić doświadczenia. Po takim szkoleniu zawsze chce mi się zrobić coś nowego, mam inspirację i chęci. (D, LO, D)

Sama praca mnie motywuje, nawet po jakiejś przerwie nie mogę się doczekać, kiedy do niej wrócę. Naprawdę bardzo lubię swoją pracę. Czuję się potrzebna, widzę jakieś efekty i to jest to. (D, G, BD)

Jest też jeszcze kwestia odpowiedzialności, czuję, że muszę poprowadzić sprawę do końca. Biorę wiele na siebie, mam świadomość, że mój zawód wiąże się z czymś szczególnym, i to mnie motywuje. (D, ZSZ, D)

I takie własne poczucie odpowiedzialności – taką mam pracę i muszę ją dobrze wykonać. Masz coś do zrobienia, różne obowiązki i robisz to. (M, G, D)

Człowiek jest zmotywowany, kiedy odnajdzie się w zawodzie, czuje misję, którą spełnia. (D, SP, D)

Dążenie do stawania się coraz lepszym nauczycielem, doksztalcanie, udział w szkoleniach, wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami są czynnikami motywującymi do pracy, sprawiającymi też, że nauczyciele ją lubią. Doznawanie pozytywnych emocji związanych z wykonywanym zawodem jest podstawowym wyznacznikiem satysfakcji z pracy. Można zauważyć, że nauczyciele, którzy utożsamiają się z zawodem i mają poczucie jego wyjątkowości, szczególnej misji, którą wypełniają, czują się szczególnie zmotywowani do pracy. Istotnym motywem jest to, że czują się potrzebni i zdają sobie sprawę z odpowiedzialności, którą ponoszą.

Nauczyciele są zmotywowani do pracy, jeśli widzą rezultaty podejmowanych działań, które przejawiają się w postaci osiągnięć uczniów albo też w różnych, sprawiających satysfakcję, sytuacjach.

Motywuje mnie to, kiedy obserwuję ucznia, widzę, że jakieś tam moje działania przynoszą skutek. Widzę, jak się rozwijają, jak się zmieniają, mam kontakt z człowiekiem. To są różne pomysły, a uczniowie naprawdę zaskakują. Postępy uczniów, sukcesy, czasem jakieś dobre słowo. Ale miałam też taką sytuację z dziewczynką

z trudnej rodziny, tyle starań i wydawało mi się, że już do niej nie dotrę, a kiedyś ona mi mówi, że jestem jej ulubioną panią. I to jest to, takie sytuacje mnie motywują.

Motywacją jest to, że się ma sukcesy, ale nie chodzi mi o jakieś pierwsze miejsce w olimpiadzie, tylko o to, że np. zda egzamin czy zda z klasy do klasy, to już jest sukces. (D, ZDZ, D)

Dla mnie motywacją jest to, że uczniowie chcą wiedzieć więcej, są chętni do nauki, zadają pytania. (M, G, BD)

Wypowiedzi nauczycieli świadczą o tym, że w ich pracy motywujące są sukcesy – nie tylko te związane z wynikami w nauce i spektakularnymi osiągnięciami, ale też te, które wiążą się z oddziaływaniem wychowawczym, zachowaniami uczniów, ich reakcjami. Wielu nauczycieli mówiło o tym, że motywuje ich do pracy nawet niewielki sukces ucznia, szczególnie jeśli jest to uczeń mniej zdolny. Istotnym czynnikiem motywującym do pracy jest okazywanie zainteresowania przedmiotem przez uczniów.

Nauczycieli motywują do pracy również bodźce zewnętrzne związane z dobrym klimatem w szkole, przyjaznymi i życzliwymi relacjami ze współpracownikami i uczniami, docenianiem przez innych.

Motywacja jest wtedy, kiedy jest dobra atmosfera w pracy, kiedy czujesz, że dyrekcja ma do ciebie zaufanie, kiedy jest współpraca. (D, ZSZ, D)

Najbardziej motywują mnie te fajne dzieci, które uczę, to, że kiedy przychodzę, to one są uśmiechnięte, mówią „dzień dobry”. To, że jak w piątek przyjeżdżam samochodem, to w oknie moja klasa macha mi na powitanie i ja im też macham. I to jest właśnie ta moja motywacja do pracy. To, że kiedy w piątek mam 7 godzin, mogę od razu wejść z uśmiechem. (D, SP, D)

Mnie motywuje to, kiedy czuję wsparcie dyrekcji i innych nauczycieli, kiedy wiem, że mnie doceniają. (M, G, Ś)

Motywacją jest to, kiedy jest dobra atmosfera w pracy, kiedy czuję przychyłność dyrekcji, spotykam fajnych ludzi i chce mi się pracować. (M, LO, D)

Dobra atmosfera w pracy, pozytywne relacje z innymi nauczycielami i dyrekcją są kolejnym czynnikiem motywującym nauczycieli do pracy. Wielu nauczycieli uważa, że są zmotywowani, kiedy czują przychyłność, wsparcie, życzliwość i zaufanie dyrekcji. Według badanych nauczycieli dyrektor odgrywa szczególnie ważną rolę w motywowaniu do pracy (Zubrzycka-Maciąg, 2013). Wiąże się to również z docenianiem starań i wysiłku nauczyciela, co może się przejawiać w postaci wyrażanych pochwał, uznania czy zaufania, ale też w formie nagród finansowych i premii. Nauczycieli motywują do pracy również

sytuacje szkolne, podczas których mają możliwość doświadczyć zyczliwości uczniów, co się przejawia w postaci różnych miłych zachowań.

Przedstawione wypowiedzi dotyczą motywów i bodźców pozytywnych, niosących ze sobą obietnicę nagrody za jakieś zachowanie. Niektórzy nauczyciele wskazywali też na bodźce negatywne, związane z zagrożeniem jakąś karą lub utratą czegoś ważnego. Bodźce negatywne są ukierunkowane na niedopuszczenie do zmniejszenia aktualnego stopnia zaspokojenia jakiejś potrzeby (Sikorski, 2004).

Wydaje mi się, że częściej jest to taka raczej motywacja lękowa, boisz się stracić godziny czy zatrudnienie. (D, G, D)

Motywacją jest presja, żeby był nabór, bo zamkną szkołę. (D, ZSZ, D)

Niż demograficzny powoduje, że szkoły muszą podejmować starania, aby mieć nabór i zapewnić pracę nauczycielom. Wielu nauczycieli obawia się utraty pracy albo zmniejszenia liczby realizowanych godzin, co również motywuje do zaangażowania i podnoszenia jakości pracy. Ponadto, pod wpływem presji dyrekcji i z powodu niepokoju o pracę, w wielu szkołach nauczyciele organizują akcje promujące ich szkołę. Nauczyciele mogą być zatem motywowani nie tylko przez bodźce pozytywne, ale również negatywne. Można do nich zaliczyć zagrożenie związane z utratą pracy lub pogorszeniem warunków pracy, brak poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji, niepokój o negatywne postrzeganie przez dyrekcję, co w przyszłości może skutkować nieprzyjemnymi relacjami i sytuacjami, a także deprecjonowaniem nauczyciela, złym traktowaniem i pomijaniem przy gratyfikacjach finansowych i pozapłacowych.

Motywacja wiąże się także z możliwością realizacji wartości i oczekiwań prowadzących do osiągnięcia celu w postaci zaspokojenia potrzeby, które stanowi pewną wartość oczekiwaną (Borkowska, 1985; Armstrong, 2000). Wartości są zatem nieodłącznym elementem procesu motywacyjnego, ponieważ ukierunkowują działania i określają ich cel, a także oddziałują na odczuwanie satysfakcji, gdyż pozytywne emocje wobec pracy są również powiązane z możliwością realizowania ważnych wartości. Pozytywne motywy i bodźce można zatem traktować jako wartości, którymi kierują się nauczyciele, wyznaczające cel i sposób postępowania.

Na podstawie przeprowadzonych rozmów można wyodrębnić następujące motywy pozytywne, a więc czynniki wewnętrzne, które powodują, że nauczyciel postępuje w określony sposób:

- chęć rzetelnego wykonywania swojej pracy;
- poczucie, że się lubi tę pracę;

- charakter pracy, powiązany z koniecznością nieustannego rozwoju;
- dążenie do profesjonalizmu;
- ponoszona odpowiedzialność;
- dokształcanie, udział w szkoleniach, wymiana doświadczeń;
- utożsamianie się z zawodem;
- poczucie misji;
- świadomość znaczenia oddziaływań pedagogicznych;
- poczucie, że jest się potrzebnym.

W swoich wypowiedziach dotyczących czynników generujących motywację do pracy nauczyciele uwzględnili również motywy negatywne:

- obawę przed utratą pracy;
- zagrożenie związane z pogorszeniem warunków pracy;
- brak poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji;
- niepokój o negatywne postrzeżenie przez dyrekcję;
- obawę o skutki niepodporządkowania się presji ze strony dyrekcji.

Badani nauczyciele pytani o to, co ich motywuje do pracy, wymieniali również czynniki zewnętrzne, wśród których można wymienić następujące bodźce:

- sukcesy i osiągnięcia uczniów dotyczące wyników w nauce i zachowania;
- obserwowane efekty swoich starań;
- okazywanie zainteresowania uczniów przedmiotem, chęć do nauki;
- dobra atmosfera w szkole;
- przyjazne, życzliwe relacje;
- wsparcie okazywane przez nauczycieli i dyrekcję;
- docenianie przez innych;
- przychyłność i zaufanie okazywane przez dyrekcję;
- spotykanie w pracy fajnych ludzi;
- miłe sytuacje szkolne, serdeczne zachowania uczniów, okazywanie sympatii nauczycielowi.

Motywy i bodźce, które wywołują motywację, chęć do pracy, zaangażowanie i przynoszą satysfakcję, są zaprezentowane na rysunku 7. Przedstawiono na nim schemat ilustrujący motywy (czynniki wewnętrzne) i bodźce (czynniki zewnętrzne). Na podstawie badań wyodrębniono motywy pozytywne i negatywne, bodźce zaś wywołujące motywację mają charakter wyłącznie pozytywny.

Czynniki motywujące do pracy nauczycieli są powiązane z ich odczuciami wobec pracy, z jej postrzeżeniem oraz postępowaniem w pracy. Efektem motywacji jest większe zaangażowanie, poprawienie sposobów wykonywania czynności zawodowych. Rozmowa dotycząca czynników, które oddziałują na motywację nauczycieli, miała na celu uzupełnienie wiedzy dotyczącej uwarun-



Rysunek 7. Motywy i bodźce oddziałujące na motywację do pracy nauczycieli

kowań ich satysfakcji z pracy. W wielu opracowaniach czynniki kształtujące motywację i satysfakcję z pracy są traktowane jako tożsame (Springer, 2011), ale wydaje się, że takie ujęcie nie sprawdza się w każdym przypadku. Analizując zakres i rodzaje czynników i bodźców motywujących, można stwierdzić, że motywację do pracy mogą wywoływać czynniki, które na pewno nie przyczynią się do odczuwania satysfakcji z pracy. Należą do nich np. motywy i bodźce negatywne (rys. 7), które na pewno nie sprawią, że nauczyciel będzie odczuwać satysfakcję z pracy – raczej wywołają reakcję odwrotną. Frustracja, obawy, lęk i zagrożenia powodują stres, związany z przeżywaniem negatywnych emocji. Satysfakcja z pracy wiąże się z zadowoleniem, doświadczaniem pozytywnych odczuć wobec pracy, nie można zatem utożsamiać wszystkich czynników kształtujących motywację z czynnikami kształtującymi satysfakcję. Taka koncepcja może być uprawniona jedynie w odniesieniu do motywów i bodźców pozytywnych, ponieważ rzeczywiście tego rodzaju czynniki mogą kształtować satysfakcję z pracy. Badanie czynników pozytywnych motywujących do pracy nauczycieli pozwala na uzupełnienie wiedzy dotyczącej uwarunkowań satysfakcji z pracy.

Wnioski

Przeprowadzone badania stanowią przykład integracji metod. Badania miały charakter sekwencyjny – w pierwszej kolejności przeprowadzono badanie ilościowe, którego celem było zweryfikowanie hipotez dotyczących zależności między badanymi zmiennymi, a następnie przeprowadzono badanie jakościowe, którego celem było uzupełnienie otrzymanych wyników i wyjaśnienie, jak nauczyciele rozumieją satysfakcję z pracy oraz jakie czynniki i sytuacje w pracy sprawiają, że mogą ją odczuwać.

W obu etapach badań wzięli udział nauczyciele różnych poziomów edukacyjnych, jednakże wyniki tych badań mają ograniczony zasięg i nie upoważniają do formułowania jednoznacznych podsumowań czy uogólnień. Wyniki badań zarysowały jednak pewne tendencje i zależności, umożliwiające ustalenie czynników satysfakcji z pracy badanych nauczycieli oraz oddziaływania relacji zawodowych na odczuwanie satysfakcji, poznanie sposobu rozumienia satysfakcji z pracy przez nauczycieli oraz sytuacji, które ją powodują.

Celem badań na etapie ilościowym było poznanie związków między czynnikami satysfakcji z pracy nauczycieli, w tym relacjami z uczniami i współpracownikami oraz osiągnięciami zawodowymi, a ich indywidualnymi doświadczeniami związanymi z pracą w szkole. Ten etap badań opierał się na przyjętym modelu czynników satysfakcji z pracy (rys. 2) i umożliwił weryfikację postawionych hipotez. Badani nauczyciele tworzyli zróżnicowaną grupę badawczą ze względu na indywidualne doświadczenia zawodowe opisane przez: typ szkoły, staż pracy oraz stopień awansu zawodowego. Analiza dotyczyła w pierwszej kolejności wyników otrzymanych w wyodrębnionych grupach, a następnie ustalenia, czy badane zmienne podlegają modyfikacji w zależności od przyjętego kryterium. Przeprowadzono zatem analizę wyników w każdej z grup z uwzględnieniem typu szkoły, stażu pracy i stopnia awansu. Wyniki

badan ukazały też pewne prawne prawidłowości, które ujawniły się poprzez występowanie wewnętrznych korelacji między badanymi czynnikami a indywidualnymi doświadczeniami zawodowymi badanych nauczycieli.

Na etapie badań jakościowych rozmowy przeprowadzone z nauczycielami pozwoliły na poznanie sposobu rozumienia przez nich satysfakcji z pracy, różnych sytuacji szkolnych, które ją sprawiają, zalet i wad pracy nauczyciela oraz czynników motywujących do pracy. Nauczyciele odpowiadający na pytania relacjonowali sytuacje w sposób, który pasuje do ich przekonań, podkreślając pewne czynniki, a minimalizując inne. Można to zatem uznać za retrospektywne odtwarzanie historii, pewne narracje dotyczące okoliczności sprawiających satysfakcję.

Udział w badaniach jakościowych może mieć znaczenie wychowawcze, a nawet wręcz terapeutyczne w życiu zawodowym badanych nauczycieli. Badacz stara się wysłuchać i zrozumieć badanych, a nawet poświęcić czas na rozmowy o sprawach osobistych, niezwiązanych z prowadzonym badaniem. W bliskim kontakcie dwóch osób – badanego i badacza – szczerą rozmowa, przeprowadzona w bezpiecznych warunkach, może stać się formą terapii niezależnie od celu badań (Kubinowski, 2011). Wydaje się, że tak mogło być w przypadku badanych nauczycieli, ponieważ poprzez rozmowę mieli możliwość dostrzec zalety swojej pracy, właściwie zostali nawet w pewien sposób do tego zmuszeni poprzez dobór pytań. Nauczyciele podawali fakty i opisywali zdarzenia, które sprawiały, że odczuwali satysfakcję. Przywołując pozytywne emocje, mogli zmienić swoje nastawienie do pracy.

Badanie jakościowe umożliwiło opisanie szczegółów tego, w jaki sposób nauczyciele tworzą interakcje w określonej sytuacji, a badanie ilościowe ukazało zmienność czynników satysfakcji i zależności między nimi w odniesieniu do indywidualnych doświadczeń nauczycieli (Silverman, 2008). Przedstawione w dalszej części wnioski pogrupowano zgodnie z kolejnością prowadzonych analiz, wynikającą z przyjętego modelu badań: obszaru pracy z uczniami, relacji ze współpracownikami i osiągnięć osobistych (rys. 2). Następnie przedstawiono wnioski dotyczące badań jakościowych, odnoszących się do wywiadów z nauczycielami, którzy wyjaśniali swój sposób rozumienia satysfakcji z pracy i skojarzenia z nią związane, opowiadali o sytuacjach, które sprawiają satysfakcję, o relacjach i atmosferze w szkole, o zaletach i wadach swojego zawodu oraz o motywacji do pracy.

I. Praca z uczniami

1. Największą satysfakcję sprawiają nauczycielom sukcesy uczniów osiągnięte we współzawodnictwie z innymi uczniami: na konkursach, olimpiadach i na egzaminach zewnętrznych. Ten czynnik satysfakcji z pracy został najwyższej oceniony przez nauczycieli wszystkich typów szkół, przy czym im większy staż pracy i wyższy stopień awansu zawodowego, tym są wyższe otrzymane wyniki dotyczące tego wskaźnika (tabele 6-8). Kompetencje nauczyciela rozwijają się w toku pracy, dlatego doświadczeni nauczyciele są przekonani, że umieją nauczyć i radzić sobie z zadaniami dydaktycznymi. Wyniki ich pracy oceniane przez innych specjalistów sprawiają, że dostrzegają oni sens swojej pracy i czują się potrzebni, a w konsekwencji odczuwają satysfakcję z pracy.
2. Nauczyciele mają satysfakcję również wtedy, gdy mogą obserwować przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów oraz kiedy potrafią wdrożyć dyscyplinę i określone zasady postępowania. Satysfakcja nauczycieli z pracy wiąże się zatem nie tylko z postępami uczniów w nauce, lecz także z rezultatami oddziaływań wychowawczych, związanych z zachowaniami uczniów. Postępy w nauce wszystkich uczniów mają szczególne znaczenie dla dyplomowanych nauczycieli gimnazjów, liceów oraz szkół podstawowych z długim stażem pracy, a także dla mianowanych nauczycieli szkół podstawowych i liceów (tabele 7-8), którzy mają satysfakcję z tego, że potrafią nauczać.
Umiejętność utrzymania dyscypliny jest jednym z najbardziej znaczących czynników satysfakcji dla mianowanych nauczycieli gimnazjów, którzy pracują z młodzieżą w trudnym okresie adolescencji. Jest to niełatwe, dlatego nauczyciele, którzy umieją sobie radzić z dyscypliną i wprowadzać swoje zasady, mogą rzeczywiście odczuwać z tego powodu satysfakcję. Jest to również istotny czynnik satysfakcji z pracy nauczycieli szkół podstawowych, liceów i szkół zawodowych z bardzo długim stażem pracy (tabela 7) oraz dyplomowanych i mianowanych nauczycieli szkół zawodowych (tabela 8), którzy mają bogate doświadczenie i przekonanie, że potrafią utrzymać dyscyplinę, co sprawia im satysfakcję.
3. Im wyższy staż pracy i stopień awansu, tym wyżej nauczyciele szkół podstawowych, gimnazjalnych i liceów cenią przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów jako czynnik satysfakcji (tabele 7-8). Nauczyciele z dużym doświadczeniem mają satysfakcję z tego, że umieją nauczać i mogą obserwować efekty swej pracy w każdym uczniu.
4. Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych stanowi jeden z dwóch najmniej znaczących czynników satysfakcji z pracy (oprócz utrzymywania

dobrych relacji z uczniami). Można to tak wyjaśnić, że prawdopodobnie uczniom mniej zdolnym trzeba poświęcić więcej czasu, zaangażowania i podjąć wysiłek przygotowywania dla nich specjalnych zadań do wykonania, a otrzymane efekty nie będą tak widoczne jak u uczniów zdolniejszych. Ponadto słabsi uczniowie przeważnie nie biorą udziału w różnego rodzaju konkursach, a na egzaminach nie osiągają wysokich wyników. Stanowi to potwierdzenie wyboru najbardziej istotnego czynnika satysfakcji z pracy, którym – według badanych nauczycieli – są sukcesy ich uczniów w rywalizacji z innymi uczniami.

5. Utrzymywanie dobrych relacji z uczniami również nie jest czynnikiem decydującym o odczuwaniu satysfakcji z pracy przez badanych nauczycieli. Można to wytłumaczyć tym, że wielu nauczycieli traktuje swój zawód z perspektywy osiągnięć i najbardziej im zależy na widocznych rezultatach swej pracy, ponieważ stanowi to kryterium, według którego są oni oceniani przez otoczenie – przełożonych, innych nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Nawiązywanie i utrzymywanie dobrych relacji z uczniami nie jest przedmiotem oceny czy prestiżu zawodu nauczyciela, nie otrzymuje się za to nagród ani wyróżnień, rzadko zatem ten aspekt pracy jest traktowany jako element profesjonalizmu nauczyciela. Wyjątek stanowią nauczyciele gimnazjów z krótkim stażem pracy oraz nauczyciele szkół zawodowych z bardzo długim stażem pracy (tabela 7). Można to wyjaśnić w ten sposób, że początkujący nauczyciele gimnazjów traktują utrzymywanie dobrych relacji z uczniami jako element radzenia sobie z problemami wychowawczymi, które często się pojawiają na tym etapie edukacyjnym. Nauczyciele zaś szkół zawodowych z bardzo długim stażem pracy mają bliższy kontakt z uczniami, ponieważ nauczanie przedmiotów zawodowych, teoretycznych i praktycznych, odbywa się przeważnie z podziałem na grupy, co sprzyja poznawaniu uczniów, traktowaniu ich indywidualnie, a w rezultacie nawiązywaniu relacji. Ponadto istotny może być fakt, że znajdują się oni w okresie przedemerytalnym i zdają sobie sprawę, że niedługo ich sytuacja zawodowa ulegnie zmianie; być może, dlatego w tym czasie większą uwagę zwracają na utrzymywanie dobrych relacji z uczniami.
6. Dobre relacje z uczniami są najmniej ważnym czynnikiem satysfakcji zawodowej dla nauczycieli liceów z krótkim stażem pracy (tabela 8). Może to wynikać z tego, że nauczyciele, którzy rozpoczynają pracę, koncentrują się przede wszystkim na radzeniu sobie z obowiązkami zawodowymi, wdrażaniem do pracy, budowaniem autorytetu, zdobywaniem pozycji zawodowej, dlatego dobre relacje z uczniami nie stanowią dla nich znaczącego czynnika satysfakcji.

II. Relacje ze współpracownikami

1. Najważniejszym czynnikiem satysfakcji z pracy w kolejnym badanym obszarze jest utrzymywanie dobrych relacji z innymi nauczycielami (tabela 9). Przy tym wskaźniku otrzymano najwyższe wyniki w każdym typie szkoły, we wszystkich badanych grupach respondentów, niezależnie od stażu pracy i stopnia awansu zawodowego (tabele 10 i 11). Wyjątek stanowią nauczyciele liceów z krótkim, mniejszym niż pięcioletni, stażem pracy, im wyższy jednak staż pracy, tym bardziej nauczyciele cenią dobre wzajemne relacje jako istotny warunek satysfakcji z pracy.
2. Kolejnym istotnym czynnikiem satysfakcji z pracy w tym obszarze jest możliwości otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników, przy czym jest to szczególnie ważne dla nauczycieli gimnazjów, szkół podstawowych i szkół zawodowych (tabela 9). Uwzględniając staż pracy oraz stopień awansu zawodowego, można uznać, że jest to istotny czynnik satysfakcji dla nauczycieli z krótszym stażem pracy i niższym stopniem awansu zawodowego we wszystkich typach szkół, z wyjątkiem nauczycieli gimnazjów, którzy – niezależnie od stażu pracy i stopnia awansu – szczególnie cenią wzajemną współpracę w gronie nauczycielskim w rozwiązywaniu problemów szkolnych związanych z tym etapem edukacyjnym.
3. Docenianie przez współpracowników oraz posiadanie zaufanych przyjaciół w gronie nauczycielskim nie są znaczącymi czynnikami satysfakcji w opinii badanych nauczycieli każdego typu szkoły (tabela 9). Docenianie przez innych stanowi czynnik satysfakcji z pracy wyłącznie dla kontraktowych nauczycieli liceów z krótkim stażem pracy oraz nauczycieli gimnazjów z długim stażem pracy, ale posiadanie zaufanych przyjaciół w gronie pedagogicznym jest ważne jedynie dla nauczycieli liceów z bardzo długim stażem pracy (tabela 10).
4. Nauczyciele liceów uważają, że jedynym znaczącym czynnikiem satysfakcji w tym obszarze są dobre relacje interpersonalne w gronie nauczycielskim (tabela 9). Wynika stąd, że nauczyciele liceów potrzebują wzajemnej wymiany doświadczeń, życzliwej atmosfery, przyjaznych ludzi, wspólnych rozmów i uważają, iż jest to istotny czynnik kształtujący satysfakcję z wykonywanej pracy.
5. Utrzymywanie dobrych relacji z przełożonymi jest ważnym czynnikiem satysfakcji dla nauczycieli szkół zawodowych, podstawowych i gimnazjów (tabela 9). Dotyczy to przede wszystkim nauczycieli z krótkim stażem pracy (tabela 10), dla których dobre relacje z przełożonymi są ważniejsze niż relacje z innymi nauczycielami, a także nauczycieli z niższym niż dyplomowany stopniem awansu zawodowego (tabela 11). Może to być

spowodowane tym, że zdobywanie przychylności dyrekcji jest dla tych nauczycieli ważne ze względu na utrzymanie pracy, podejmowanie różnych inicjatyw, które wymagają zgody i wsparcia dyrekcji, szczególnie tych związanych ze zdobywaniem kolejnego stopnia awansu zawodowego, a także ze względu na budowanie korzystnego własnego wizerunku.

6. Podsumowując wyniki badań w tym obszarze, można stwierdzić, że nauczyciele bardziej cenią dobre relacje w pracy i wsparcie, jakie otrzymują od innych współpracowników, niż docenianie przez innych czy posiadanie przyjaciół w pracy. Satysfakcja z pracy w sferze relacji ze współpracownikami jest zatem uwarunkowana jakością tych relacji, wzajemną pomocą, poczuciem, że można liczyć na innych, dobrą atmosferą w pracy. Ponadto posiadanie wyższego stopnia awansu zawodowego decyduje o tym, że nauczyciele bardziej cenią dobre wzajemne relacje w gronie współpracowników niż dobre relacje z dyrekcją. Wyższy stopień awansu świadczy o ugruntowanej pozycji zawodowej: nauczyciele mianowani i dyplomowani nie muszą już w takim stopniu liczyć się z dyrekcją jak nauczyciele z niższym stopniem awansu. Ponadto nauczyciele mianowani i dyplomowani nie muszą korzystać z pomocy i wsparcia ze strony innych nauczycieli w takim zakresie jak nauczyciele z niższymi stopniami awansu. Wyjątek stanowią dyplomowani nauczyciele gimnazjum, co można tłumaczyć specyfiką etapu edukacyjnego. W sferze relacji ze współpracownikami liczą się zatem przede wszystkim wzajemne budujące interakcje w gronie nauczycielskim oraz przyjazne kontakty, które stanowią dla nauczycieli znaczący czynnik satysfakcji i zadowolenia z pracy.

III. Osiągnięcia osobiste

1. Najważniejszym czynnikiem satysfakcji z pracy w tym obszarze, według wszystkich badanych nauczycieli, niezależnie od typu szkoły, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego, jest ich profesjonalizm: specjalistyczne przygotowanie, wykształcenie, kwalifikacje, doświadczenie, wiedza i umiejętności dydaktyczne i wychowawcze, radzenie sobie w różnych sytuacjach zawodowych (tabele 12-14).
2. Nauczyciele wszystkich typów szkół uważają, że kolejnym znaczącym czynnikiem satysfakcji z pracy w tym obszarze jest terminowe i rzetelne wywiązywanie się z obowiązków. Satysfakcję powoduje to, że radzą sobie oni z dotrzymywaniem terminów oraz uważają, że są obowiązkowi i rzetelni. Stanowi to istotny czynnik satysfakcji, szczególnie w grupie

- nauczycieli dyplomowanych wszystkich typów szkół (tabela 14) oraz nauczycieli z długim i bardzo długim stażem pracy (tabela 13).
3. Uzyskiwanie stopni awansu zawodowego oraz otrzymywanie nagród i wyróżnień nie są znaczącymi czynnikami satysfakcji badanych nauczycieli, niezależnie od typu szkoły, stażu pracy czy stopnia awansu zawodowego (tabele 12-14).
 4. Dodatkowe wykształcenie nie stanowi istotnego czynnika satysfakcji, według badanych nauczycieli, z wyjątkiem nauczycieli z krótkim stażem pracy oraz nauczycieli gimnazjów z bardzo długim stażem pracy (tabela 13), a także nauczycieli kontraktowych z liceów (tabela 14).

IV. Zależności między wyborami dokonаныmi przez badanych nauczycieli

1. W grupie nauczycieli szkół podstawowych badania wykazały pozytywną korelację między posiadaniem stopnia awansu zawodowego a sukcesami uczniów na egzaminach, konkursach czy olimpiadach (tabela 15). Oznacza to, że jeśli dla nauczyciela czynnikiem satysfakcji jest zdobycie kolejnego stopnia awansu zawodowego, to można się spodziewać, że będą nim również sukcesy uczniów w rywalizacji z innymi.
2. Ujemną korelację w grupie nauczycieli szkół podstawowych i szkół zawodowych wykazano między otrzymywaniem nagród i wyróżnień a terminowym i rzetelnym wywiązywaniem się z obowiązków (tabele 15 i 18). Na podstawie analizy otrzymanych wyników można stwierdzić, że respondenci, dla których ważne są zewnętrzne przejawy doceniania pracy nauczyciela w postaci nagród i wyróżnień, nie uważają rzetelnego i sumiennego realizowania obowiązków zawodowych za istotny czynnik satysfakcji z pracy. Może to też oznaczać, że – w opinii badanych nauczycieli – solidna i uczciwa praca nie jest podstawą do przyznania nagrody czy wyróżnienia.
3. W grupie nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów, liceów i szkół zawodowych wykazano korelację ujemną między posiadaniem stopnia awansu zawodowego a profesjonalizmem, a także – w przypadku nauczycieli gimnazjów – dobrymi relacjami z uczniami (tabele 15-18). Może to oznaczać, że dla takich nauczycieli ważniejsze są zewnętrzne oznaki prestiżu zawodu, związane z awansem, niż dążenie do doskonalenia wiedzy i umiejętności czy budowanie relacji z uczniami. Nauczyciele, którym satysfakcję sprawia to, że mogą się uważać za profesjonalistów, co wiąże się z rozwijaniem swojej wiedzy i umiejętności, nie przypisują większego

znaczenia posiadaniu stopnia awansu zawodowego. Badani nauczyciele nie utożsamiają zatem profesjonalizmu z uzyskanym stopniem awansu, który prawdopodobnie wiąże z wymogami formalnymi i wyższymi zarobkami, a nie z rzeczywistym rozwojem zawodowym.

4. W grupie nauczycieli szkół podstawowych korelacje ujemne wystąpiły też między postęпами w nauce uczniów słabszych a umiejętnością utrzymywania dyscypliny (tabela 15). Można się spodziewać, że nauczyciele, którzy lubią swoją codzienną pracę i którym bardziej zależy na wspieraniu rozwoju uczniów słabszych niż na utrzymaniu dyscypliny, starają się budować dobre relacje interpersonalne w szkole, co sprawia, że praca przynosi im satysfakcję.
5. W grupie nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół zawodowych badania wykazały negatywny związek między sukcesami uczniów na egzaminach, konkursach a dobrymi relacjami z uczniami (tabele 15, 16 i 18). Można zatem stwierdzić, że nauczycielom, którzy koncentrują się na doprowadzeniu do tych sukcesów – co sprawia im satysfakcję – mniej zależy na budowaniu relacji z uczniami; są oni ukierunkowani bardziej na zadania i realizację celów kształcenia niż na relacje. Liczą się dla nich przede wszystkim efekty, a nie miła atmosfera podczas przygotowań do osiągnięcia celu.
6. Kolejną korelację ujemną w grupie nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów, liceów i szkół zawodowych otrzymano między czynnikiem dotyczącym doceniania przez innych a czynnikiem dotyczącym dobrych relacji z innymi nauczycielami (tabele 15-18). Oznacza to, że nauczyciele, którym satysfakcję sprawia bycie docenianym, nie przywiązują większej uwagi do starań o dobre relacje w gronie pedagogicznym, ale zabiegają przede wszystkim o uznanie ze strony innych. Jeśli nauczycielowi zależy na byciu docenianym i jest to dla niego znaczący czynnik satysfakcji z pracy, to można przypuszczać, że nie będzie w takim samym stopniu dążył do utrzymywania dobrych relacji z nauczycielami.
7. Następną otrzymaną ujemną korelacją w grupie nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów, liceów i szkół zawodowych była zależność między posiadaniem zaufanych przyjaciół a dobrymi relacjami z przełożonymi (tabele 15-18). Można zatem przypuszczać, że jeśli nauczyciel zabiega o dobre relacje z przełożonymi i stanowi to znaczący czynnik satysfakcji z pracy, to nie ma dla niego znaczenia posiadanie przyjaciół w gronie współpracowników, ponieważ dobre relacje z dyrekcją są dla niego ważniejsze. Tacy nauczyciele koncentrują się bardziej na zdobywaniu uznania i dobrych relacjach z przełożonymi niż na budowaniu przyjaznych relacji w gronie nauczycielskim. Może to również oznaczać koniunkturalizm takiego

- nauczyciela, który dąży do robienia przede wszystkim tego, co zostanie zauważone i nagrodzone, i stara się raczej o to, aby mieć dobrą opinię, zwłaszcza u przełożonego, niż o pozyskanie przyjaciół wśród nauczycieli, z którymi pracuje.
8. W grupie nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów, liceów i szkół zawodowych badania wykazały ujemną korelację między otrzymywaniem nagród i wyróżnień a profesjonalizmem (tabele 15-18). Nauczyciele, dla których ważne są nagrody i wyróżnienia, nie uważają profesjonalizmu zawodowego za znaczący czynnik satysfakcji. Można zatem przypuszczać, że dla takich nauczycieli bardziej liczą się pozory niż rozwijanie swojego profesjonalizmu, jeśli nie przynosi to korzyści w postaci nagrody. Nauczyciele badanej grupy mogą też przejawiać skłonność do robienia czegoś na pokaz czy podejmowania działań, które przynoszą rezultaty związane z zewnętrznymi oznakami doceniania pracy. Otrzymany wynik może też oznaczać, że nauczyciele uważają, iż nagrody otrzymuje się nie za doskonałość wiedzy i umiejętności czy starania o to, aby być profesjonalistą, lecz raczej według uznania osób nagradzających.
 9. Badania wykazały, że nauczyciele liceów, którym satysfakcję z pracy sprawia przede wszystkim otrzymywane nagrody, nie uważają przyrostu wiedzy i umiejętności uczniów słabszych za znaczący czynnik satysfakcji (tabela 17). Nauczyciele otrzymują nagrody i wyróżnienia przede wszystkim za wysokie wyniki nauczania, a te trudno osiągnąć w przypadku uczniów słabszych.
 10. Na podstawie wykazanych korelacji można stwierdzić, że nauczyciele, którzy satysfakcję z pracy wiążą z sukcesami, nagrodami, awansem i dobrymi relacjami z przełożonym, bardziej cenią zewnętrzne, widoczne dla innych przejawy doceniania ich roli zawodowej niż satysfakcję osiąganą z powodu utrzymywania dobrych relacji z uczniami lub z innymi nauczycielami. Nauczyciele, dla których czynnikiem satysfakcji są przede wszystkim dobre relacje w pracy z uczniami i innymi nauczycielami, przywiązują mniejszą wagę do korzyści, które mogą osiągnąć, pracując w zawodzie – nagród, sukcesów czy doceniania przez innych. Tacy nauczyciele są zadowoleni z pracy wtedy, gdy panuje w niej miła atmosfera i przyjazne wzajemne relacje, a zewnętrzne oznaki prestiżu zawodowego są dla nich mniej ważne i nie stanowią znaczącego czynnika satysfakcji.
 11. W grupie nauczycieli gimnazjów, liceów i szkół zawodowych badania wykazały ujemną zależność między przyrostem wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów a utrzymywaniem dyscypliny (tabele 16-18). Nauczyciele, którym satysfakcję sprawia przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów, nie koncentrują się na utrzymywaniu dyscypliny, lecz raczej

na ich postęпах w nauce. Ponadto w liceach ogólnokształcących rzadziej występują problemy z zachowaniami uczniów niż w innych typach szkół, a nauczyciele dbają przede wszystkim o przygotowanie uczniów do matury.

12. W grupie nauczycieli liceów i szkół zawodowych wykazano pozytywny związek między profesjonalizmem nauczycieli a przyrostem wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów (tabele 17 i 18). Oznacza to, że nauczyciele, którzy traktują swój profesjonalizm jako znaczący czynnik satysfakcji z pracy, równocześnie przywiązują wagę do postępów w nauce wszystkich uczniów. Rozwijanie profesjonalizmu ma nie tylko budować poczucie własnej wartości nauczyciela, ale przede wszystkim przynosić korzyść wszystkim uczniom. Nauczyciele rozwijają swoją wiedzę i umiejętności głównie po to, aby skorzystali na tym ich uczniowie.
13. Korelację dodatnią w grupie nauczycieli liceów otrzymano też przy zależności dotyczącej otrzymywania nagród i wyróżnień oraz sukcesów uczniów na egzaminach, konkursach czy olimpiadach (tabela 17). Nauczyciele, którym satysfakcję przynosi otrzymywanie nagród i wyróżnień, odczuwają zadowolenie z pracy również wtedy, kiedy ich uczniowie zdobywają sukcesy we współzawodnictwie z innymi. Może to też oznaczać, że nauczyciele, których uczniowie osiągnęli wysokie wyniki, oczekują za to gratyfikacji, a także uważają, że nagrody i wyróżnienia należą się zwłaszcza tym nauczycielom, którzy osiągają lepsze niż inni efekty kształcenia.
14. W grupie nauczycieli liceów otrzymano korelację ujemną między sukcesami uczniów na egzaminach, konkursach czy olimpiadach, jako czynnikiem satysfakcji z pracy, a przyrostem wiedzy uczniów słabszych. Tacy nauczyciele koncentrują się przede wszystkim na dążeniu do sukcesów uczniów we współzawodnictwie z innymi, co można realizować z uczniami zdolniejszymi, którzy są w stanie osiągnąć wysokie wyniki. Nauczyciele, którzy skupiają się na postęпах w nauce uczniów słabszych, nie przywiązują większej wagi do sukcesów uczniów w różnego rodzaju rywalizacji.
15. Kolejna ujemna korelacja wykazuje, że nauczyciele liceów, którym satysfakcję z pracy sprawia rozwijanie swojego profesjonalizmu, nie przypisują większego znaczenia utrzymywaniu dyscypliny (tabela 17). Ważniejsze jest dla nich stawanie się coraz lepszym nauczycielem.
16. W grupie nauczycieli szkół zawodowych otrzymano korelację dodatnią przy zależności między profesjonalizmem a czynnikiem odnoszącym się do dobrych relacji z innymi nauczycielami. Można to wyjaśnić tym, że nauczyciele szkół zawodowych, dla których ważnym czynnikiem satysfakcji z pracy jest ich profesjonalizm, istotne znaczenie przypisują też dobrym

- relacjom z innymi nauczycielami i współpracy z nimi, bez której trudno mówić o doskonaleniu metod nauczania i wychowania.
17. Analizując zależności występujące między czynnikami satysfakcji z pracy we wszystkim badanych grupach nauczycieli, można zauważyć pewne prawidłowości. Niezależnie od typu szkoły, w każdej grupie nauczycieli otrzymano korelacje ujemne między tymi samymi grupami czynników. Pierwszą z takich zależności jest powiązanie posiadania wyższego stopnia awansu z profesjonalizmem. Korelacja ujemna pokazuje, że nauczyciele nie łączą rozwijania swojej wiedzy czy umiejętności ze zdobytym stopniem awansu zawodowego. Według badanych nauczycieli dążenie do uzyskania kolejnego stopnia awansu wiąże się raczej z koniecznością spełnienia niezbędnych wymogów formalnych niż z rzeczywistym rozwojem profesjonalizmu.
 18. Kolejną powtarzającą się korelacją ujemną w każdej badanej grupie nauczycieli jest zależność między czynnikiem dotyczącym otrzymywania nagród i wyróżnień a profesjonalizmem. W opinii badanych nauczycieli rozwijanie profesjonalizmu nie przynosi korzyści w postaci otrzymania nagrody. Doskonalenie swojej wiedzy i umiejętności może być niewystarczającym powodem do uzyskania dodatkowej gratyfikacji. Może to świadczyć o tym, że nauczyciele traktują rozwijanie swojego profesjonalizmu jako oczywiste, albo też o tym, że nagrody otrzymują osoby, o których trudno powiedzieć, że są profesjonalistami.
 19. Następną korelacją ujemną, którą można zaobserwować w każdej badanej grupie nauczycieli, jest zależność między docenianiem przez innych a dobrymi relacjami z innymi nauczycielami. Stąd wynika, że nauczycielom, którym bardziej zależy na uznaniu innych, mniej zależy na budowaniu dobrych relacji w gronie pedagogicznym. Są to nauczyciele, którzy cenią przede wszystkim okazywanie im szacunku i uznania i dla których jest to ważniejsze niż życzliwe relacje z innymi nauczycielami. Z drugiej strony nauczyciele, dla których znaczącym czynnikiem satysfakcji są dobre relacje w gronie pedagogicznym, bardziej je cenią niż uznanie ze strony innych.
 20. W grupach nauczycieli wszystkich typów szkół otrzymano też korelację ujemną dotyczącą zależności między posiadaniem zaufanych przyjaciół a dobrymi relacjami z przełożonymi. Jeśli istotnym czynnikiem satysfakcji z pracy jest utrzymywanie dobrych relacji z dyrekcją, to mniejsze znaczenie ma szukanie przyjaciół w gronie nauczycielskim. Można zatem stwierdzić, że nauczyciele, którym zależy na posiadaniu przyjaciół w pracy i stanowi to czynnik ich satysfakcji zawodowej, nie przywiązują wagi do budowania dobrych relacji z przełożonymi.

21. W grupach nauczycieli liceów i szkół zawodowych otrzymano korelację dodatnią między profesjonalizmem a przyrostem wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów. Według tych nauczycieli profesjonalizm w zawodzie przejawia się w postępkach ich uczniów, czyli im większe postępy uczniów, tym lepszym profesjonalistą jest nauczyciel.
22. Badania ilościowe wykazały, że najważniejszymi czynnikami satysfakcji z pracy badanych nauczycieli są: sukcesy uczniów osiągnięte na egzaminach, konkursach czy olimpiadach, przekonanie o własnym profesjonalizmie, posiadanie specjalistycznej wiedzy, umiejętności, doświadczenia zawodowego oraz dobre relacje z innymi współpracownikami. Podsumowując, można stwierdzić, że nauczyciele mają satysfakcję z pracy przede wszystkim wtedy, gdy ich uczniowie osiągają sukcesy w konkurencji z innymi uczniami. Równie ważnym czynnikiem satysfakcji z pracy nauczycieli jest też własny profesjonalizm – przekonanie o byciu specjalistą, o wykonywaniu pracy, do której trzeba być przygotowanym, mieć unikalne kompetencje i ciągle je rozwijać. Satysfakcja z pracy nauczycieli jest też uwarunkowana dobrymi relacjami z innymi nauczycielami, które sprawiają, że atmosfera w pracy jest przyjazna, życzliwa, służy wzajemnemu wspieraniu w różnych sytuacjach szkolnych. Nauczyciele są grupą zróżnicowaną – ze względu na etap edukacyjny, typ szkoły, staż pracy, stopień awansu – dokonują też różnych wyborów rozpatrywanych czynników satysfakcji z pracy, dlatego w badaniu i wyjaśnianiu tego zjawiska należy brać pod uwagę kontekst sytuacyjny. Należy jednak podkreślić, że w przeprowadzonych badaniach ilościowych nauczyciele wszystkich badanych grup nadawali podobne, najbardziej istotne znaczenie trzem przedstawionym czynnikom satysfakcji: sukcesom uczniów na konkursach i egzaminach, własnemu profesjonalizmowi i dobrym relacjom z innymi nauczycielami. We wszystkich badanych grupach nauczycieli stwierdzono też korelacje ujemne między stopniem awansu zawodowego a profesjonalizmem, między otrzymywaniem nagród i wyróżnień a profesjonalizmem; między docenianiem przez innych a dobrymi relacjami z innymi nauczycielami; między posiadaniem zaufanych przyjaciół w gronie pedagogicznym a dobrymi relacjami z przełożonymi.

V. Rozumienie satysfakcji z pracy przez nauczycieli

1. Badani nauczyciele kojarzą satysfakcję z odczuwaniem przyjemności związanej z wykonywaną pracą, zwracają zatem uwagę na afektywny aspekt pracy. Określają ją jako zadowolenie z pracy, chęć codziennego przycho-

dzenia do niej i realizowania obowiązków zawodowych, radość z powodu wykonywanej pracy i przebywania ze spotykanymi w niej ludźmi, przekonanie o sensie wykonywanej pracy, oczekiwanie na kolejny dzień w pracy, na sytuacje i wydarzenia, wobec których są pozytywnie nastawieni, a także poczucie spełnienia.

2. Satysfakcja z pracy wiąże się, według badanych nauczycieli, z takimi czynnikami wewnętrznymi jak odczuwanie przyjemności, zadowolenia, radości z wykonywanej pracy, pozytywne nastawienie do pracy, wzajemna życzliwość, poczucie spełnienia i bycia potrzebnym, profesjonalizm, umiejętność nauczania i organizowania pracy.
3. Wśród czynników zewnętrznych, które mają znaczenie w odczuwaniu satysfakcji z pracy, nauczyciele wymieniali: sukcesy i postępy uczniów w nauce, zainteresowanie przedmiotem, poprawę zachowania uczniów, zadowalający poziom zarobków, docenianie ich pracy, interesującą i urozmaiconą pracę, która wymaga pomysłowości i nieszablonowego postępowania.
4. Badani nauczyciele, którzy odczuwają satysfakcję większą niż na początku pracy, uzasadniają ją swoim doświadczeniem, pozycją zawodową, rozwijaniem kompetencji, poczuciem profesjonalizmu, pewnością siebie dotyczącą radzenia sobie w sprawach zawodowych.
5. Nauczyciele, których satysfakcja z pracy jest niższa niż kiedyś, uważają, że jest to spowodowane nadmiarem dodatkowych obowiązków, niezwiązanych z bezpośrednią pracą z uczniami, ponadto te narastające dodatkowe zadania pochłaniają tyle czasu i energii, że nie mają już oni siły na pracę dydaktyczno-wychowawczą.

VI. Sytuacje szkolne powodujące satysfakcję z pracy nauczycieli

1. Satysfakcja z pracy wiąże się z sytuacjami i zdarzeniami, w których biorą udział uczniowie, rzadko rodzice. Badani nauczyciele nie wskazali żadnej sytuacji związanej z innymi nauczycielami czy dyrekcją, co świadczy o tym, że nauczyciele odczuwają satysfakcję głównie wtedy, gdy dotyczy ona zachowań i osiągnięć uczniów. Można zatem stwierdzić, że głównym obszarem, w którym nauczyciele odczuwają satysfakcję z pracy, doświadczają przyjemności i zadowolenia, jest sfera pracy z uczniami. Satysfakcja wiąże się przede wszystkim z różnymi sytuacjami, w których nauczyciele dostrzegają sens swojej pracy, widzą, że są potrzebni, a ich działania wyzwalają w uczniach to, co najlepsze.

2. Nauczyciele mają satysfakcję również wtedy, kiedy rodzice uczniów okazują im sympatię, życzliwość, szacunek, zrozumienie i chcą współpracować.
3. Doświadczanie satysfakcji przez badanych nauczycieli wiąże się z sukcesami uczniów zdolnych na egzaminach czy konkursach, ale też z osiągnięciami uczniów słabszych, których postępy są rezultatem ogromnego wysiłku i pracy pod kierunkiem nauczyciela.
4. Wiele satysfakcji przynoszą nauczycielom sytuacje związane z zachowaniami uczniów, które są konsekwencją oddziaływań wychowawczych.
5. Nauczyciele mają satysfakcję, jeśli uczniowie interesują się przedmiotem, zadają pytania, są ciekawi, ambitni i pomysłowi.
6. Nauczyciele doświadczają satysfakcji, gdy uczniowie mają do nich zaufanie, przychodzą do nich ze swoimi problemami i radzą się w różnych sprawach.
7. Nauczyciele odczuwają satysfakcję również wtedy, gdy spotykają się z dowodami pamięci i sympatii absolwentów oraz gdy ich uczniowie podejmują dalsze kształcenie związane z przedmiotem, którego nauczali.
8. Satysfakcję sprawiają też sytuacje, w których nauczyciele spotykają się z dowodami sympatii, a także z docenianiem przez uczniów.

VII. Relacje i atmosfera w szkole

1. Nauczyciele podkreślają znaczenie dobrych relacji z nauczycielami i uczniami w odczuwaniu satysfakcji oraz zwracają uwagę na pozytywne odczucia związane z atmosferą w szkole, na fakt, że dobre relacje sprawiają, iż chce się chodzić do pracy i ma się do niej pozytywne nastawienie. Zwracają uwagę na to, że dyrektor odgrywa kluczową rolę w budowaniu przyjaznej atmosfery i życzliwych relacji, poprzez odpowiedni sposób zarządzania, organizacji pracy i traktowania ludzi, oparty na jasnych i sprawiedliwych zasadach.
2. Satysfakcji z pracy sprzyjają działania, które mają na celu integrację grona nauczycielskiego, np. prace realizowane w grupach zadaniowych, spotkania poza szkołą, wspólne wyjazdy, rozmowy na tematy pozazawodowe, umożliwiające bliższe poznanie.
3. Według badanych nauczyciele powinni również sami podejmować starania o to, aby w szkole była dobra atmosfera, co równocześnie buduje, wzmacnia i skutkuje przyjaznymi relacjami oraz umożliwia odczuwanie satysfakcji.
4. Satysfakcję sprawia też doświadczanie poczucia wsparcia, świadomość, że można liczyć na współpracowników w razie wystąpienia problemów.

5. W relacjach z uczniami nauczyciele mają satysfakcję również wtedy, gdy widzą, że opierają się one na wzajemnym szacunku, przestrzeganiu określonych zasad i spełnieniu swoich oczekiwań.
6. Nauczyciele podawali też czynniki, które utrudniają dobre relacje. Należą do nich głównie te związane z zarządzaniem szkołą przez dyrektora: brak jasnych reguł i zasad, np. dotyczących przydziału nagród, dodatków, wychowawstwa, klas, niesprawiedliwe traktowanie, brak zaufania, okazywanie wyższości, brak spotkań i rozmów, wymaganie bezwzględnego podporządkowania, brak elastyczności, otwartości, wymiany poglądów, wspólnych rozwiązań.

VIII. Zalety i wady pracy nauczyciela jako czynniki kształtujące satysfakcję

1. Wśród zalet swojej pracy nauczyciele wymieniali następujące: brak monotonii, nudy i rutyny; dynamizm, różnorodność, konieczność twórczego podejścia do pracy; przebywanie z młodymi ludźmi, obserwowanie ich rozwoju, wprowadzanie w świat, formowanie ich postaw, przekazywanie wartości; doświadczanie pozytywnych emocji i sytuacji związanych z pracą; przedłużanie młodości; wakacje i ferie; duża samodzielność, decydowanie o sposobie wykonywania pracy; konieczność nieustannego kształcenia, rozwoju, doskonalenia.
2. Według badanych nauczycieli do wad pracy w zawodzie można zaliczyć: brak możliwości urlopu w innym terminie niż wyznaczony; negatywny wizerunek, stereotypy dotyczące postrzegania nauczycieli i ich pracy; nadmierną biurokrację, tworzenie niepotrzebnych i dublujących się dokumentów; brak stabilności w regulacjach prawnych; bałagan organizacyjny; brak stabilności zatrudnienia; brak widocznych efektów pracy przy dużym zaangażowaniu; niemożność dotarcia do ucznia, nawiązania kontaktu; trudne relacje z rodzicami – brak zrozumienia i zaufania do profesjonalizmu nauczycieli, postawa roszczeniowa.

IX. Czynniki motywujące do pracy nauczycieli

1. Według badanych nauczycieli motywację do pracy można rozpatrywać, biorąc pod uwagę motywę zarówno pozytywną, jak i negatywną.
2. Wśród motywów pozytywnych nauczyciele wymieniali: chęć rzetelnego wykonywania pracy; poczucie, że się lubi swoją pracę; charakter pracy, jej

dynamizm, konieczność nieustannego rozwoju, doksztalcanie, wymiany doświadczeń; dążenie do profesjonalizmu; poczucie odpowiedzialności; utożsamianie się z zawodem; poczucie misji; świadomość, że jest się potrzebnym.

3. Do motywów negatywnych nauczyciele zaliczyli: obawę przed utratą zatrudnienia lub pogorszeniem warunków pracy; brak poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji; niepokój o negatywne postrzeganie przez dyrektora oraz o skutki niepodporządkowania się dyrekcji.
4. Motywację do pracy powodują też bodźce, czyli czynniki zewnętrzne, wśród których nauczyciele wymienili następujące: sukcesy uczniów; widoczne efekty nauczania i wychowania; okazywanie zainteresowania przedmiotem i chęć uczniów do nauki; dobra atmosfera w szkole; życzliwe i przyjazne relacje; wzajemne wsparcie w gronie nauczycielskim; przychyłność i zaufanie dyrekcji; spotykanie w pracy wspaniałych ludzi; miłe sytuacje szkolne, serdeczne zachowania, okazywanie sympatii.

Wnioski z badań odnoszą się do niektórych aspektów satysfakcji z pracy nauczycieli i ich relacji zawodowych, dlatego nie można ich uznać za zbiór kompletny. Przeprowadzone analizy tworzą podstawę do dalszych badań dotyczących czynników satysfakcji z pracy nauczycieli, prowadzonych w kontekście ich funkcjonowania zawodowego. Badania umożliwiły rozpoznanie najważniejszych czynników satysfakcji i ich hierarchii oraz zależności między nimi, a także sytuacji i przykładów z życia zawodowego, które sprawiają, że nauczyciele mają pozytywne nastawienie do pracy. Podsumowując badania ilościowe i jakościowe, można stwierdzić, że nauczyciele uważają się za profesjonalistów dobrze wykonujących swoją pracę, co stanowi znaczący czynnik satysfakcji z pracy. Nauczyciele uważają, że odczuwaniu satysfakcji sprzyjają dobre relacje w gronie nauczycielskim. Największą jednak satysfakcję przynoszą nauczycielom czynniki z obszaru pracy z uczniami – ich sukcesy, osiągnięcia, postępy – sytuacje szkolne i pozaszkolne, w których nauczyciele mogą doświadczyć, że są lubiani, doceniani, a ich starania przynoszą efekt, w których mogą cieszyć się rozwojem młodych ludzi i dobrymi relacjami z nimi.

Zakończenie

Postępowanie badawcze zostało zaprojektowane na podstawie przedstawionych założeń antropologicznych, ontologicznych i epistemologicznych. Perspektywa ontologiczna skłania do poszukiwań i refleksji dotyczących istoty satysfakcji z pracy – czym jest, jakie są jej własności, uwarunkowania i oddziaływanie na życie człowieka. Badanie satysfakcji z pracy może zatem obejmować różne elementy. W niniejszej pracy są to relacje interpersonalne oraz osiągnięcia osobiste, stanowiące istotne uwarunkowania satysfakcji z pracy. Gdy nauczyciel umie budować dobre więzi z innymi, wtedy tworzy życzliwą atmosferę, jest skłonny do działania dla dobra innych, przystosowuje się do warunków otoczenia, nie generuje niepotrzebnych konfliktów i osiąga sukcesy w pracy z uczniami. Funkcjonowanie w relacjach z innymi i integralny rozwój człowieka poprzez te relacje stanowią z kolei istotny element koncepcji personalistycznej człowieka, stanowiącej założenie antropologiczne niniejszych badań. Podstawy epistemologiczne umożliwiają określenie sposobu postępowania badawczego, który prowadzi do realizacji celu badań. Badania przeprowadzono metodą mieszaną (Creswell, 2013) – w pierwszej kolejności przeprowadzono badania ilościowe, a następnie badania jakościowe. Przeprowadzone badania dotyczyły ukazania znaczenia relacji interpersonalnych w pracy nauczyciela jako istotnego czynnika satysfakcji z pracy i funkcjonowania zawodowego. Badanie ilościowe pozwoliło na weryfikację postawionych hipotez oraz określenie znaczenia rozpatrywanych czynników satysfakcji i zależności między nimi. Badanie jakościowe umożliwiło wyjaśnienie, jak nauczyciele rozumieją pojęcie satysfakcji, z czym ona im się kojarzy, jakie sytuacje szkolne sprawiają satysfakcję z pracy, a jakie ją utrudniają. Badania te dostarczyły bogatego materiału, który stanowi uzupełnienie przeprowadzonych wcześniej badań

ilościowych. Materiał uzyskany w badaniach jakościowych dostarcza więcej informacji – treści dotyczących sposobu rozumienia, wyjaśniania, interpretacji, przeżywanych emocji i odczuć, wzbogaconych o opisy sytuacji i przykłady – niż materiał uzyskany w badaniach ilościowych, których rezultatem jest weryfikacja postawionych hipotez. Badania ilościowe umożliwiły określenie hierarchii najważniejszych czynników, które sprawiają satysfakcję nauczycielom, oraz zależności między nimi. Badane czynniki, ich liczba i rodzaje były z góry określone, narzucone nauczycielom, którzy mogli wybierać tylko między czynnikami wyznaczonymi przez badacza. Nauczyciele mogą też odczuwać pewną presję, aby uszeregować czynniki, np. jeśli kilka z nich uznają za jednakowo ważne. Badania jakościowe nie wymagają podobnych założeń, ponieważ dostarczają więcej informacji, niż można to przewidzieć, inaczej niż badania ilościowe, które zawsze wymagają założeń dotyczących przypuszczalnych wyników badań i mają ograniczony zakres rozpatrywanych zmiennych.

Problematyka relacji zawodowych nauczyciela pojawiła się w badaniach ilościowych, w postaci zmiennych dotyczących relacji z uczniami, innymi nauczycielami, dyrekcją, możliwości otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników, doceniania przez innych oraz posiadania przyjaciół w gronie pedagogicznym. W badaniach jakościowych problematyka relacji pojawiała się przy każdym pytaniu, nie tylko przy tych, których treść dotyczyła relacji, ponieważ badani nauczyciele w swoich wypowiedziach zawsze odnosili się do sytuacji związanych z relacjami, zwłaszcza z uczniami.

Obie metody badań umożliwiły całościową analizę problematyki satysfakcji oraz ukazanie znaczenia relacji zawodowych dla odczuwania satysfakcji z pracy przez nauczycieli. Badania przeprowadzone każdą z metod osobno dałyby znacznie uboższy obraz doświadczenia satysfakcji z pracy nauczycieli w powiązaniu z relacjami zawodowymi.

Badania ilościowe ograniczają poznanie rozumienia pojęcia satysfakcji z pracy przez nauczycieli, jej przejawów, uwarunkowań, okoliczności, kontekstu. Badanie jakościowe zaś nie pokazuje związków między czynnikami satysfakcji, trudno też na tej podstawie określić hierarchię ważności i znaczenie konkretnych czynników satysfakcji dla badanych nauczycieli. Jedno i drugie badanie ma zatem swoje ograniczenia, które mogą być niwelowane przez wzajemne uzupełnianie. W niniejszej pracy uznano, że połączenie obu metod pozwoli na ukazanie pełniejszego obrazu zjawiska satysfakcji z pracy nauczycieli oraz znaczenia relacji zawodowych i osiągnięć osobistych dla jej doświadczenia.

Na etapie badań ilościowych utrzymywanie dobrych relacji z uczniami okazało się jednym z najmniej znaczących czynników satysfakcji – największe znaczenie dla badanych nauczycieli miały sukcesy uczniów zdolnych. W trak-

cie zaś badań jakościowych nauczyciele, mówiąc o odczuwaniu satysfakcji z pracy, opowiadali o sytuacjach związanych z uczniami, przy czym podawali nie tylko przykłady dotyczące sukcesów na egzaminach czy konkursach, ale przede wszystkim dotyczące ich zachowań, miłych wydarzeń, sytuacji, które były przyjemne, przynosiły zadowolenie i świadczyły o pozytywnych wzajemnych relacjach, pomysłowości i sympatii uczniów.

Praca to nie tylko zadania zawodowe, wyniki, efektywność, organizacja czy zyski, lecz także, a może przede wszystkim, doświadczenia i przeżycia, które kształtują wykonującego ją człowieka. W pracy człowiek zawsze „wyraża samego siebie, kreuje samego siebie i w pewnym sensie tworzy samego siebie” (Solak, 2011). Wypełnianie obowiązków i powinności jest nierozzerwalnie związane z życiem każdego człowieka – wszystkie czynności, które wykonuje w procesie pracy, mają służyć „ureczywistnianiu się jego człowieczeństwa, spełnianiu osobowego powołania” (Jan Paweł II, 1986, s. 15). Praca pełni zatem funkcję wychowawczą, ponieważ kształtuje charakter, postawy i zachowania wobec obowiązków, umożliwia rozwijanie i wykorzystywanie posiadanego potencjału, unikalnych zdolności i umiejętności, a także funkcję „osobowościotwórczą i społecznotwórczą” (Wiatrowski, 2000, s. 428), gdyż powoduje, że człowiek przekształca swoje otoczenie, nabywa dyscypliny i rzetelności, zdobywa doświadczenie, poznaje otaczającą go rzeczywistość i samego siebie, wchodzi w relacje z innymi ludźmi – tworzy siebie jako człowieka. Jest działalnością celową, powiązaną z wysiłkiem prowadzącym do osiągnięcia określonego wytworu w postaci dobra kulturowego, materialnego lub usługi; umożliwia zaspokajanie potrzeb własnych oraz potrzeb innych ludzi, np. rodziny czy społeczeństwa. Jest szczególną formą działalności sprzyjającą rozwojowi wykonującego ją człowieka; stymuluje przeobrażenia społeczne, kulturowe i gospodarcze (Wołk, 2013).

Problematyka satysfakcji z pracy jest podejmowana przez naukowców wielu dyscyplin naukowych, przede wszystkim z zakresu nauk społecznych: pedagogiki, psychologii, socjologii, nauk o organizacji i zarządzaniu. Nieustanne zainteresowanie badaczy tym zjawiskiem sprawia, że tematyka ta jest stale aktualna i istotna, a jednocześnie nie do końca poznana. Badania satysfakcji z pracy są też potrzebne ze względu na coraz częściej pojawiające się problemy i trudności związane z wykonywaniem pracy, przede wszystkim z brakiem umiejętności tworzenia właściwych, budujących relacji. W dotychczasowych badaniach przeprowadzonych przez polskich pedagogów na gruncie pedagogiki pracy nie podejmowano problematyki oddziaływania relacji zawodowych nauczycieli na odczuwanie satysfakcji z pracy w wymiarach podjętych w niniejszym opracowaniu, obejmujących znaczenie czynników powodujących satysfakcję, zależności między nimi, sposobu rozumienia satysfakcji przez

nauczycieli, sytuacji, które sprawiają, że mogą ją odczuwać, wad i zalet samej pracy oraz czynników motywujących, które również uświadamiają nauczycielom wartość ich pracy i korzyści, jakie im daje, co prowadzi do pozytywnego nastawienia do wykonywanej pracy.

Badania dotyczące satysfakcji z pracy nauczycieli i jej powiązania z osiągnięciami osobistymi, relacjami zawodowymi i otrzymywanym wsparciem mają ogromne znaczenie, można bowiem przypuszczać, że zadowolony nauczyciel, który ma satysfakcję z wykonywanej pracy, będzie pozytywnie oddziaływał na uczniów. Szkoła powinna być miejscem, w którym panuje dobra atmosfera, gdzie ludzie czują się akceptowani, wiedzą, że otrzymają wsparcie w trudnych sytuacjach i że będą traktowani podmiotowo. Brak satysfakcji z pracy oznacza nie tylko obniżenie zaangażowania zawodowego (Sęk, 2011b), ale przede wszystkim wiąże się z negatywnym oddziaływaniem na uczniów, które może mieć charakter wręcz toksyczny lub niszczycielski, a jego rezultaty „mogą być silne, rozległe i trudne do zidentyfikowania w kategoriach bezpośredniego i moralnego sprawstwa” (Śliwerski, 2010b, s. 76). Wydaje się zatem, że badania zjawiska satysfakcji z pracy nauczycieli są zasadne, ponieważ satysfakcja oddziałuje na jakość ich pracy i wzajemnych relacji w szkole. Według Sęka (2011b) wsparcie ze strony rodziny czy przyjaciół nie redukuje stresu związanego z obciążeniami zawodowymi nauczyciela ani objawów wypalenia. Wyniki badań przeprowadzonych przez Sęka przemawiają za tym, żeby doskonalić sieci wsparcia w środowisku zawodowym, ponieważ korzystanie ze wsparcia poza tym środowiskiem nie jest skuteczne.

Ukazanie szerokiej perspektywy uwarunkowań satysfakcji zawodowej wymaga uwzględnienia obu grup czynników, które ją kształtują – sytuacyjnych i podmiotowych. Skupienie się na jednej z nich daje niepełny i zbyt wąski obraz. Należy przy tym wziąć pod uwagę fakt, że istotą pracy nauczyciela jest wchodzenie w relacje z innymi, a także oddziaływanie na innych: „w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczycielskim” (Dawid, 1946, s. 6). Z tej racji podstawą przeprowadzonych badań było przyjęcie założenia, że nawiązywanie i utrzymywanie relacji interpersonalnych stanowi kluczowy czynnik moderujący ważność elementów zarówno sytuacyjnych, jak i podmiotowych, determinujących poczucie zadowolenia z pracy nauczycieli.

Relacje zawodowe nauczyciela z uczniami i współpracownikami mają ogromne znaczenie w wielu wymiarach jego pracy. Po pierwsze, dobre relacje interpersonalne tworzą życzliwą i przyjazną atmosferę, w której ludzie czują się bezpiecznie i mogą rozwijać swoje talenty, zdolności, predyspozycje – wydobywać z siebie i innych to, co najlepsze. Po drugie, pozwalają dostrzec dobro całej wspólnoty szkolnej, nie tylko własnych interesów, ułatwiają zrozumienie

innych, umożliwiają realizację wspólnych celów, rozwiązywanie problemów i radzenie sobie z wyzwaniami. Ponadto umiejętność budowania dobrych relacji przez nauczyciela kształtuje właściwe zachowania ucznia wobec innych ludzi. Konsekwencją dobrych relacji w pracy jest redukcja stresu poprzez doświadczanie wsparcia, życzliwości, akceptacji ze strony innych ludzi, a przez to zapobieganie zagrożeniom psychospołecznym, np. wypaleniu zawodowemu czy braku satysfakcji z wykonywanej pracy. Nawiązywanie relacji wyzwala aktywność człowieka – zmusza go do reagowania, refleksji, wysiłku, kontrolowania swoich emocji, zdobywania nowej wiedzy, dostosowania się do drugiej osoby, uwzględniania jej oczekiwań i potrzeb – a w rezultacie powoduje nieustanny rozwój człowieka. Relacje powodują odkrywanie drugiego człowieka z jego odrębnością. Wzajemne oddziaływania inspirują do działań, pozwalają przezwyciężyć stagnację i rutynę, pozbyć się prowizorki i bylejałości, ułatwiają czynienie dobra, umożliwiają towarzyszenie w rozwoju, w radościach i smutkach, wyzwalają siły tkwiące w człowieku, mobilizują zdolności i predyspozycje. Relacje mają znaczenie wychowujące i motywujące. Nadrzędną cechą wzajemnych relacji jest więc ich kształtujący charakter.

Dobre relacje między nauczycielem a innymi uczestnikami życia szkolnego pojawiają się wtedy, gdy występuje między nimi porozumienie w przestrzeni wzajemnego uczenia się, obcowania i obdarowywania. To, co się wydarza między nauczycielem a innymi członkami szkolnej wspólnoty we wzajemnych relacjach, jest procesem dwukierunkowym, w którym poznawanie zmienia poznającego, jest spotkaniem umożliwiającym stawanie się nauczycielem i stawanie się człowiekiem. Każdy człowiek jest niepowtarzalny, dlatego ludzie są dla siebie wzajemnie niespodzianką, darem. Poznawanie i rozumienie szkolnego świata jest możliwe tylko poprzez doświadczanie wzajemnych budujących relacji, zmniejszanie dystansu, ma zatem charakter dialogowy, jest relacją między osobami, nie może polegać na „władaniu, stwarzaniu, niszczeniu, manipulowaniu, sterowaniu, mnożeniu, ubożeniu” (Sawicki, 1996, s. 28). Człowiek, który nie szanuje prawdy, żyje w kłamstwie, jest zafałszowany wewnątrz, traktuje rzeczywistość w kategoriach osiągania własnych celów, lekceważy drugiego człowieka, tworzy pozory, jest nieszczerzy i zdradliwy, nie jest zdolny do tworzenia dobrych relacji, ponieważ traktuje innych instrumentalnie, przedmiotowo, jako środek do uzyskania własnych korzyści. Nauczyciel powinien być zatem człowiekiem prawym, wiernym, odpowiedzialnym, szanować prawdę, kierować się sercem, troszczyć się o innych, powinien także być gotowy do poświęceń na rzecz drugiej osoby, co umożliwia tworzenie dobrych relacji zawodowych i ze względu na specyfikę pracy stanowi warunek konieczny funkcjonowania w zawodzie.

Rezultatem budującej wzajemnej relacji jest akceptacja innego człowieka, niezależnie od tego, jaki on jest. Nauczyciel ma pomagać uczniowi w lepszym rozumieniu siebie i korzystaniu ze swoich możliwości, a nie zmieniać go, przekształcać czy wykorzystywać do realizacji własnych zamierzeń. Nie oznacza to oczywiście rezygnacji z jakichkolwiek wymagań, przede wszystkim dotyczących kształcenia charakteru, samodyscypliny, pokonywania trudności i wysiłku w dążeniu do celów. Relacja między nauczycielem a uczniem czy innymi osobami, które spotyka w pracy, powinna być odpowiedzią na wartości tkwiące w drugim człowieku. Porozumienie jest możliwe dzięki rozmowie, wzajemnym wysiłkom i staraniom skierowanym na nawiązanie relacji. Podczas spotkań nauczyciela z innymi osobami w przestrzeni szkoły zachodzi wymiana wiedzy i umiejętności, myśli i poglądów oraz emocji, a każde z tych spotkań powinno być budujące, wzbogacające osobowość, podnoszące na duchu, wspierające. Jeśli tak się nie dzieje, to pojawia się pytanie, czy profesjonalny nauczyciel może być znaczącą osobą w życiu swoich uczniów i czy nie jest tak, że to raczej nieprofesjonalni partnerzy wielu codziennych relacji interpersonalnych są bardziej znaczącymi wychowawcami (Kwieciński, 2012). Jakie są przyczyny takiej sytuacji? Czy można w ogóle mówić o profesjonalizmie nauczyciela, jeśli nie umie on motywować uczniów, nawiązywać z nimi relacji, budować ich poczucia własnej wartości? Odczuwanie satysfakcji z pracy może być rezultatem starań nauczyciela o to, aby być profesjonalistą, co oznacza również starania o tworzenie dobrych relacji w szkole, ale też może być przyczyną jego profesjonalnych zachowań związanych z umiejętnością wychowania, budującego i pozytywnego oddziaływania na uczniów. Badania satysfakcji z pracy są zatem kwestią otwartą, można je prowadzić, uwzględniając różne aspekty i konteksty. Poznanie zjawiska satysfakcji z pracy, jej oddziaływania i funkcji, jest zagadnieniem interesującym ze względu na jej znaczenie w życiu zawodowym i pozazawodowym człowieka. Ważne jest też zastosowanie takich badań w sytuacjach związanych z pracą nauczyciela, organizacją i zarządzaniem pracy w szkole, a także w praktyce edukacyjnej, powiązanej z potrzebą doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Zaprezentowane wyniki badań mogą się okazać użyteczne w rozumieniu i rozwiązywaniu niektórych problemów związanych z brakiem satysfakcji z pracy. Mogą pomóc w projektowaniu szkoleń dla nauczycieli oraz systemu kształcenia nauczycieli. Rezultaty badań mogą być też przydatne w diagnozie satysfakcji z pracy nauczycieli. Na podstawie rozpoznania czynników satysfakcji można wnioskować o atmosferze w szkole, zasadach, które obowiązują, sposobie zarządzania i traktowania ludzi, charakterze wzajemnych relacji, oczekiwaniach nauczycieli, warunkach pracy. Wyniki badań mogą zatem ułatwić poprawę sytuacji w wielu sferach życia szkoły, uświadomić nauczycielom

i dyrekcji potrzeby własne i innych, co prowadzi do opracowania i wdrożenia nowych, lepszych rozwiązań.

Przedstawione wyniki badań przyczyniają się do pogłębienia wiedzy pedagogicznej dotyczącej wychowawczej funkcji pracy, problemów humanizacyjnych związanych z pracą ludzką, rozwojem zawodowym i osobowym człowieka poprzez wykonywaną pracę i budowanie relacji interpersonalnych. Ograniczenia przeprowadzonych badań dotyczą możliwości generalizowania wyników na całą populację nauczycieli, o czym przesądza celowy dobór nauczycieli do badań, a także zakres badań ilościowych, obejmujący niektóre czynniki satysfakcji i związki między nimi, oraz charakter badań jakościowych, które są związane z postrzeganiem, interpretacją i narracją badanych nauczycieli. W kolejnych badaniach można zwrócić uwagę na inne aspekty i czynniki satysfakcji z pracy, można też prowadzić badania szczegółowe dotyczące konkretnego czynnika satysfakcji albo w większym zakresie uwzględnić kontekst zawodowy.

Nawiązywanie i utrzymywanie relacji interpersonalnych stanowi podstawę pracy nauczyciela – bez tej umiejętności nie mógłby on realizować zadań zawodowych, właściwie oddziaływać na ucznia, mobilizować go do starań, a także niemożliwy byłby własny rozwój zawodowy i osobowy nauczyciela, który nie może się kształtować bez zaangażowania w relacje międzyludzkie. Przeprowadzone badania wykazały, że satysfakcja z pracy, czyli „odczuwanie przyjemności z tego, co się robi”, łączy się głównie z obszarem związanym z uczniami – ich osiągnięciami, sytuacjami i zachowaniami, które świadczą o rozwoju uczniów, ich sympatii i docenianiu nauczyciela, co daje „satysfakcję, zadowolenie, radość, siłę i jest ważne” oraz sprawia, że „chce się iść do pracy”, „z uśmiechem, bo coś ciekawego będzie się działo”. Satysfakcja z pracy nauczycieli jest też uwarunkowana klimatem pracy, kiedy „chce się pracować”, co oznacza dobrą atmosferę, wzajemne zaufanie, życzliwość, „przychyłość dyrekcji i innych nauczycieli, spotkanie fajnych ludzi”².

Satysfakcja z pracy, jako zjawisko subiektywne i interpretatywne, powinna być badana metodami jakościowymi, ale czynniki ją warunkujące i ich znaczenie oraz związki między nimi, w szczególności weryfikowanie postawionych hipotez dotyczących tych zależności, powinny być badane metodami ilościowymi.

Badanie satysfakcji z pracy może się zatem odbywać zarówno za pomocą metod ilościowych, jak i jakościowych, w zależności od celu prowadzonych badań, problemów badawczych i charakteru analizowanego aspektu. Ze względu na złożoność przedmiotu badań, jakim jest satysfakcja z pracy, a także

² Cytaty pochodzą z wypowiedzi badanych nauczycieli.

postawione problemy badawcze, połączenie obu metod w niniejszej pracy stanowi, jak się wydaje, najbardziej właściwe rozwiązanie.

Badanie ilościowe, prowadzone według przyjętego modelu (rys. 2), umożliwiło zwrócenie uwagi na znaczenie czynników satysfakcji (sukcesy uczniów zdolnych, profesjonalizm, dobre relacje z innymi nauczycielami), które warto badać w różnych aspektach.

Badanie jakościowe pozwoliło na uzupełnienie tej wiedzy, poznanie i zrozumienie perspektywy nauczycieli dotyczącej satysfakcji z pracy i sytuacji, które ją powodują. Na podstawie badania jakościowego można ustalić kolejne grupy czynników satysfakcji z pracy nauczycieli powiązanych z relacjami, które warto zbadać. Badanie jakościowe umożliwiło zatem również weryfikację przyjętego na etapie ilościowym modelu badawczego (rys. 2), który uwzględniał trzy obszary, obejmujące grupy czynników satysfakcji związanych z relacjami z uczniami i współpracownikami oraz osiągnięciami osobistymi. Model ten można rozbudować np. o badanie relacji z rodzicami, sytuacji szkolnych sprawiających satysfakcję, sposobu komunikacji i zachowań międzyludzkich, a także warunków pracy związanych z zarządzaniem i organizacją. Można też osobno badać różne aspekty i okoliczności związane z odczuwaniem satysfakcji z pracy i wzajemnymi relacjami.

Odkrycie tych obszarów pracy zawodowej, które sprawiają największą satysfakcję, jest źródłem pozytywnych odczuć, będących odpowiedzią na zdarzenia ważne dla celów, motywów i zaangażowania (takich, jak: radość, entuzjazm, nadzieja, duma, miłość), stanowi podstawę określenia swojego miejsca w środowisku pracy i kształtowania swojej tożsamości zawodowej. Praca nauczycieli umożliwia doświadczanie wielu przyjemnych sytuacji i wydarzeń, ale też wiąże się z pokonywaniem problemów i trudności, co sprawia, że zagadnienie satysfakcji zawodowej jest ciągle aktualne

Według księdza Jana Kaczkowskiego miarą naszego człowieczeństwa jest relacja z drugim człowiekiem, zaleca on więc: „dbajcie o relacje, dbajcie o bliskość, uczcie się bliskości, to was przygotowuje na trudne chwile” (Kaczkowski, 2014). Satysfakcja jako odczuwanie przyjemności z pracy, która powinna przynosić zadowolenie, szczęście, poczucie spełnienia i bycia potrzebnym, jest stanem możliwym do osiągnięcia tylko przy dobrych i budujących relacjach zawodowych.

Badania miały na celu ukazanie znaczenia relacji interpersonalnych i osiągnięć zawodowych w odczuwaniu przez nauczycieli satysfakcji z pracy. Jak się okazało, nauczyciele mają satysfakcję głównie wtedy, gdy łączy się ona z wydarzeniami i sytuacjami związanymi z ich uczniami, przy czym ważny jest dla nich również dobry klimat w pracy, czują się wtedy szczęśliwi i spełnieni. Wydaje się zatem, że pracę człowieka należy przede wszystkim postrzegać

w wymiarze humanistycznym, jako miejsce jego rozwoju i tworzenia budujących więzi z innymi. Nie tylko osiągnięcia, pozycja zawodowa, pieniądze, sukcesy czy efekty przynoszą zadowolenie z pracy, ale przede wszystkim to, co możemy dać innym i co możemy od nich otrzymać: „przemysł poradników psychologicznych [...] – przekonując, że szczęście jest wewnątrz, zwrócił nas do wnętrza, podczas gdy w rzeczywistości powinniśmy szukać go na zewnątrz. Nie w pieniądzech, ale w innych ludziach, w społeczeństwie, międzyludzkich więziach, które ewidentnie stanowią źródło szczęścia” (Weiner, 2009, s. 349). Satysfakcja, szczęście i rozwój człowieka nie są zatem możliwe bez innych ludzi i dobrych relacji interpersonalnych.

Bibliografia

- Adair J. (2001). *Anatomia biznesu. Budowanie zespołu*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F. (2011). *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Alston J.A. (2002). *Multi-liderships in urban schools: shifting paradigms for administration and supervision in the new millenium*. New York – Oxford: University Press of America.
- Argyle M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Argyle M. (2004). *Psychologia szczęścia*. Warszawa: Wydawnictwo Astrum.
- Armstrong M. (2000). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Aronson E. (2002). *Człowiek – istota społeczna*. Warszawa: PWN.
- Aronson E., Wilson T., Akert R.M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Babbie E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: WN PWN.
- Bacon T.R. (2015). *Budowanie relacji w firmie*. Sopot: GWP.
- Bajcar B. i in. (2011). *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*. Gdańsk: GWP.
- Banach C. (2005). *Ewolucja funkcji i kompetencji zawodowych nauczyciela*. W: E. Sałata (red.), *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli (18-26)*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Banach C. (2009). *Nauczyciel i jego edukacja*. W: E. Sałata (red.), *Problemy doształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli (21-27)*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Bańka A. (2000). *Psychologia organizacji*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3 (320-350). Gdańsk: GWP.
- Bańka A. (2001). *Psychopatologia pracy*. Poznań: Gemini.

- Bańka A. (2005). *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*. W: A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia* (11-78). Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Baraniak B. (2009). *Metody badania pracy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Barbour R. (2011). *Badania fokusowe*. Warszawa: WN PWN.
- Barnes K. (2005). *Wywieranie wpływu. Ćwiczenia*. Gdańsk: GWP.
- Barth G. (2008). *Ku całościowej wizji osoby ludzkiej. Metodologiczne założenia personalizmu integralnego*. „Teologia w Polsce”, 2, 1, 43-53.
- Bartkowiak G. (2009). *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*. Warszawa: PWE.
- Bartnik C.S. (2012). *Osoba i personalizacja*. Lublin: Standruk.
- Bednarczyk H., Woźniak I. (2013). *Standardy kompetencji zawodowych w aktywizacji rynku pracy*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4 (83), 42-59.
- Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Benedykt XVI (2007). *Jan Paweł II, mój umiłowany poprzednik*. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
- Bera R. (2008). *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bera R. (2012). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo. Perspektywa pedagogiczna*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Berg J.M., Dutton J.E., Wrzesniewski A. (2013). *Job crafting and meaningful work* (81-104). W: B.J. Dik, Z.S. Byrne, M.F. Steger (eds.), *Purpose and meaning in the workplace*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Berger P.L., Luckmann T. (1983). *Spoteczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: PIW.
- Biela A. (1990). *Stres decyzyjny w sytuacji pracy zawodowej*. W: A. Biela (red.), *Stres w pracy zawodowej* (173-198). Lublin: RW KUL.
- Bielski J. (1997). *Organizacje: istota, struktury, procesy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Biernacka M. (2009). *Człowiek kooperacji. Od normatywizmu do afirmacji własnego Ja*. Warszawa: Scholar.
- Błaszczak W., Januszkiewicz K., Śmigielski J. (2003). *Oblicza jakości życia. Człowiek w sytuacji pracy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Boguszewski R. (2013). Komunikat z badań *Wartości i normy*, CBOS, BS/111/2013.
- Bojanowicz J. (2014). *Kompetencje opiekuńcze nauczyciela – pomiędzy teorią a praktyką*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4 (87), 358-367.
- Bombala B. (2011). *Od humanizacji i strukturalizacji pracy do upelnomocniania pracowników – aspekt etyczny*. „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym”, vol. 14, nr 1, s. 67-81.
- Borkowska S. (1985). *System motywowania w przedsiębiorstwie*. Warszawa: PWN.
- Borkowski J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Braunek A. (2013). *Nauczyciele w roku szkolnym 2012/2013*. Warszawa: ORE.

- Brief A.P., Roberson L. (1989). *Job attitude organization: An exploratory study*. "Journal of Applied Social Psychology", 19, 717-727.
- Brzezińska A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- Brzozowski P. (2005). *Uniwersalna hierarchia wartości – fakt czy fikcja?* „Przegląd Psychologiczny” 48, 3, 261-276.
- Buber M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Budajczak M. (2009). *Prolegomena do etyki pracy i jej pedagogicznych ekstensji*. W: M. Piorunek (red.), *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cackowski Z. (1990). *Filozoficzne problemy człowieka i człowieczeństwa. Filozofia*. T. 3. Warszawa: PWN.
- Campbell A. (1981). *The sense of well-being in America: Recent patterns and trends*. New York: McGraw-Hill.
- Chąłas K. (1999). *Jak określić tożsamość nauczyciela – ważny problem reformującej się szkoły*. „Scriptores Scholarum”, 2-3 (23-24), 180-182.
- Chełpa S. (2003). *Kwalifikacje kadr kierowniczych przedsiębiorstw przemysłowych. Kierunki i dynamika zmian*. Wrocław: AE im. O. Langego.
- Christensen C.M., Allworth J., Dillon K. (2012). *Co będzie miarą Twojego życia?* Warszawa: MT Biznes.
- Christopher C.J. (2004). *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*. Gdańsk: GWP.
- Cialdini R.B. (2009). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP.
- Cieślak R. (2000). *Spółeczne środowisko pracy*. W: D. Koradecka (red.), *Czynniki psychologiczne i społeczne* (11-31), Warszawa: CIOP.
- Cisek S. (2010). „*Metodologia mieszana*” w badaniach nauki o informacji i bibliotekoznawstwa. *Biblioteki, informacja, książka: interdyscyplinarne badania i praktyka w XXI wieku*, seria III: ePublikacje Instytutu INiB UJ, nr 7, 88-94.
- Clutterbuck D. (2005). *Równowaga między życiem zawodowym i osobistym. Przewodnik dla specjalistów do spraw personalnych*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Conrad C., Poole M.S. (2005). *Strategic organizational communication*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Coser L.A. (2009). *Funkcje konfliktu społecznego*. Kraków: Nomos.
- Cranny C.J. Smith, P.C., Stone E.F. (1992). *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance*. New York: Lexington.
- Creswell J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Cudowska A. (2014). *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Trans Humana.
- Cybal-Michalska A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Impuls.
- Cybulska A. (2013). *Komunikat z badań Prestiż zawodów*. CBOS, BS/164/2013.

- Czapiński J. (1994). *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Czapiński J. (2004). *Psychologiczne teorie szczęścia*. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (51-102). Warszawa: WN PWN.
- Czapiński J. (2014). *Indywidualna jakość i styl życia*. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków* (181-300). Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej i Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Czarnecki J.S. (2006). *Architektura dla lidera*. W: J.M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (19-36). Kraków: Impuls.
- Czarnecki K. (2007). *Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego człowieka*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Czarniawski H. (2002). *Współdziałanie potrzebą czasu*. Lublin: Norbertinum.
- Czechowska-Bieluga M. (2013). *Poczucie zadowolenia z życia pracowników socjalnych w socjopedagogicznej perspektywie uwarunkowań pełnionej roli zawodowej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994). *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Gorzów Wielkopolski: WOM.
- Czerepaniak-Walczak M. (1999). *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*. W: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością* (76-90). Bydgoszcz: Wers.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Czerw A., Borkowska A. (2010). *Praca zawodowa jako obszar realizowania misji społecznej*. „Psychologia Społeczna”, 5, 4 (15), 303-315.
- Daszykowska J. (2007). *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*. Kraków: Impuls.
- Daszykowska J. (2010). *Jakość życia dziecka w perspektywie pedagogicznej*. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrąková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia efektywności i jakości pracy szkoły* (15-35). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Dawid J.W. (1946). *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Day Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP.
- Day Ch. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Denek K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Denek K. (2012). *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*. Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu.
- Deutsch M. (1973). *Conflicts: productive and destructive*. W: F.E. Jandt (red.), *Conflict resolution through communication*. New York: Harper & Row.
- Dix P. (2013). *Jak modelować zachowania uczniów i zarządzać klasą. Wskazówki dla nauczycieli*. Warszawa: WN PWN.

- Doliński D. (2015). *Rola etykietowania w procesach wpływu społecznego*. W: E. Mandal, D. Doliński (red.), *Wpływ społeczny w sytuacjach codziennych i niecodziennych*. Warszawa: PWN.
- Domachowski W. (1991). *Interakcyjny model funkcjonowania społecznego*. W: H. Sęk (red.), *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
- Dróżka W. (2000). *Problemy startu zawodowego młodych nauczycieli a tryb ich kształcenia i dalszej stymulacji rozwoju*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli* (288-301). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Dróżka W. (2008). *Doświadczenie transformacji społecznej i edukacyjnej przez nauczycieli – rekonstrukcja narracji*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* (122-152). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dróżka W. (2010a). *Nauczyciel pod presją nierówności społeczno-edukacyjnych (Na kanwie pamiętników średniego pokolenia nauczycieli 2004)*. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych* (106-123). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Dróżka W. (2010b). *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (124-135). Gdańsk: GWP.
- Dróżka, W. (2016). *Życie wartościowe według nauczycieli: porównanie pokoleniowe i epokowe*. „Forum Oświatowe”, 28(2), 257-280.
- Ducharme L., Martin J. (2000). *The Unrewarding Work, coworker support, and job satisfaction*. “Work and Occupation”, 27, 2, 223-243.
- Dyczewski L. (2010). *Godność osoby ludzkiej w przedsiębiorstwie*. W: J. Szambelańczyk, M. Żukowski (red.), *Człowiek w pracy i polityce społecznej* (159-173). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu.
- Dylak S. (1997). *Komunikowanie się między nauczycielem a uczniem*. W: H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*. Warszawa: KNP PAN.
- Dziewiecki M. (2000). *Psychologia porozumiewania się*. Kielce: „Jedność”.
- Dziewiecki M. (2011). *Antropologiczne podstawy programów profilaktycznych*. W: Z. Gaś (red.), *Profesjonalna profilaktyka w szkole* (19-32). Lublin: Innovatio Press.
- Eagley A.H., Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. New York: Harcourt.
- Edelmann R.J. (2002). *Konflikty w pracy*. Gdańsk: GWP.
- Elsner D. (1999). *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*. Chorzów: Wydawnictwo Mentor.
- Evans L. (1997). *Understanding Teacher Morale and Job Satisfaction*. “Teaching and Teacher Education”, 13, 8, 831-845.
- Federowicz M., Haman J., Herczyński J., Hernik K., Krawczyk-Radwan M., Malinowska K., Pawłowski M., Strawiński P., Walczak D., Wichrowski A. (2013). *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania*. Warszawa: IBE.

- Ferenz K. (2010). *Nauczyciel wobec wychowania do obywatelstwa*. W: M. Jabłońska (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej* (125-141). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Filipowicz G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: PWE.
- Foster J.J. (2003). *Motywacja w miejscu pracy*. W: N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji* (333-358). Gdańsk: GWP.
- Fullan M. (2006). *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Warszawa: WN PWN.
- Furmanek W. (2008). *Zarys humanistycznej teorii pracy (z perspektywy pedagogiki pracy)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Furmanek W. (2009). *Inteligentna szkoła*. W: E. Sałata (red.), *Problemy doskonalenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli* (387-393). Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Furmanek W. (2013). *Humanistyczna pedagogika pracy: praca człowieka (z aksjologicznego punktu widzenia)*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Furmanek W. (2014). *Człowiek jako obiekt badań humanistycznej pedagogiki pracy*. „Labor et Educatio”, nr 2, 9-30.
- Gach D. (2005). *Zachowania organizacyjne w wymiarze grupowym*. W: A. Potocki (red.), *Zachowania organizacyjne. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Difin.
- Gałkowski J.W. (2012). *Człowiek – praca – wartości*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gasik H. (2010). *Metody rozwiązywania sytuacji konfliktowych w szkole*. Warszawa: ORE.
- Gaś Z. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Gaś Z.B. (2001). *Doskonalczy się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju zawodowego nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gerlach R. (2012). *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Głogosz D. (2008). *Działania na rzecz równowagi praca – życie – rodzina w Polsce*. W: C. Sadowska-Snarska (red.), *Kierunki działań w Polsce na rzecz równowagi praca – życie – rodzina* (37-50). Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej.
- Głowik M. (2004). *Komunikacja niewerbalna w kontaktach interpersonalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Promotor.
- Główny Urząd Statystyczny (2015). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015*. Warszawa: GUS.
- Gnitecki J. (1993). *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Gnitecki J. (1996). *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Gnitecki J. (2007). *Metodologia badań w pedagogice hermeneutycznej. Hermeneutyczna zmiana formacyjna w pedagogice*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

- Gnitecki J. (2007). *Zastosowanie statystyki w badaniach pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Gnitecki J. (2008). *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (13-46). Kraków: Impuls.
- Gogacz M. (1998). *Czym jest etyka zawodowa*. W: A. Andrzejuk (red.), *Zagadnienie etyki zawodowej* (11-14). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Navo”.
- Gołek B. (2011). *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Gołębnik B.D., Kwiatkowska H. (2012). *Wprowadzenie: Pytanie o obszary i strategię „domykania” kwalifikacji nauczycielskich*. W: B.D. Gołębnik, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (7-11). Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Griffin R.W. (2009). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: WN PWN.
- Gros U. (2003). *Zachowania organizacyjne w teorii i praktyce zarządzania*. Warszawa: PWN.
- Growiec K. (2015). *Ile szczęścia dają nam inni ludzie? Więzy społeczne a dobrostan psychiczny*. Warszawa: PWN.
- Grzegorzewska M. (1947-1961/2002). *Listy do młodego nauczyciela. Cykl I-III*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Guichard J., Huteau M. (2005). *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Kraków: Impuls.
- Gurycka A. (1999). *Podmiotowość – postulat dla wychowania*. W: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością* (105-117). Bydgoszcz: Wydawnictwo „Wers”.
- Guzy-Steinke H. (2013). *Relacja wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Hackman J.R., Oldham G.R. (2010). *Not What It Was and not What it Will Be: The Future of Job Design Research*. “Journal of Organizational Behavior”, 31, 463-479.
- Hackman J.R., Oldham G.R. (1976). *Motivation through the Design of Work: Test of a Theory*. “Organizational Behavior and Human Performance”, 16, 250-279.
- Hamilton Ch. (2011). *Skuteczna komunikacja w biznesie*. Warszawa: WN PWN.
- Hawk G.W. (2011). *Uzdrowienie złamanej gałęzi: przebaczenie i pojednanie*. W: W.W. Wilmot, J.L. Hocker (red.) *Konflikty między ludźmi*. Warszawa: WN PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2010). *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (45-60). Gdańsk: GWP.
- Henry A. (2006). *Kto w pracy nie piszczy. Poradnik sukcesu zawodowego nowoczesnej kobiety*. Poznań – Wrocław: Wydawnictwo Pandora.
- Hernik K. i in. (2014). *Rozwój kompetencji nauczycieli*. W: M. Federowicz, J. Chońska-Mika, D. Walczak (red.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji* (129-156). Warszawa: IBE.
- Herr E.L., Cramer S.H. (2003). *Planowanie kariery zawodowej. Część II*. Warszawa: Ministerstwo Pracy, Płacy i Polityki Społecznej.

- Herzberg F., Mausner B., Snyderman B.B. (1959). *The Motivation to Work* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Holland J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa: FL, Psychological Assessment Resources.
- Hurst B., Reding G. (2011). *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Jagielski J. (2010). *Status prawny dyrektora szkoły. Ekspertyza prawna*. Warszawa: ORE.
- Jagiello M. (2012). *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia*. Kraków: Impuls.
- Jakimiuk B. (2012). *Identyfikacja zawodowa nauczycieli przedmiotów informatycznych*. W: K. Dziurzyński (red.), *Dylematy współczesnej edukacji* (114-133). Józefów: Wydawnictwo WSGE.
- Jakimiuk B. (2013). *Kształtowanie poczucia podmiotowości w procesie wychowania do pracy*. W: D. Bis, M. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej* (65-87). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Janowski A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Jan Paweł II (1986). *Laborem exercens* (14.09.1981) W: J. Gałkowski (red.), *Laborem exercens. Tekst i komentarze* (7-54). Lublin: RW KUL.
- Jan Paweł II (1991). *Pokój i młodzi idą razem. Orędzie na XVIII Światowy Dzień Pokoju* (01.01.1985). W: A. Wiczorek (red.), *Wy jesteście moją nadzieją. Wybór wypowiedzi Ojca Świętego Jana Pawła II do młodzieży*. Warszawa: PAX. Centralny Zespół Młodych.
- Jan Paweł II (1994). *List do rodzin „Gratissimam sane”*. Z okazji Roku Rodziny 1994. http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/gratissimam.html [dostęp: 30.04.2015].
- Jan Paweł II (2002). *Błogosławieństwa Chrystusa drogą do szczęścia. Powitanie uczestników Światowych Dni Młodzieży (Toronto, 25.07.2002)*. „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie, nr 9(246), 48-49.
- Jan Paweł II (2006). *W imię przyszłości kultury. Przemówienie w siedzibie UNESCO (Paryż, 2.06.1980)*. W: Jan Paweł II, *Dzieła zebrane*. T. X. *Homilie i przemówienia z pielgrzymek – Europa. Część 2*. (99-108). Kraków: Wydawnictwo M.
- Jan Paweł II (2007a). „*Centesimus annus*”. W stulecie encykliki Leona XIII „*Rerum novarum*” (01.05.1991). W: Jan Paweł II, *Dzieła zebrane*. T. I. *Encykliki* (397-445). Kraków: Wydawnictwo M.
- Jan Paweł II (2007b). *Przemówienie do młodzieży w Poznaniu (Poznań, 03.06.1997)*. W: Jan Paweł II, *Dzieła zebrane*. T. IX. *Homilie i przemówienia z pielgrzymek – Europa. Cz. I. Polska* (697-701). Kraków: Wydawnictwo M.
- Jan Paweł II (2009). *Przemówienie pożegnalne przed Bramą Brandenburską Człowiek jest powołany do wolności, Berlin, 23.06.1996*. W: Jan Paweł II, *Dzieła zebrane*. T. XI. *Homilie i przemówienia z pielgrzymek – Europa. Cz. 3. Austria, Niemcy, Włochy i inne kraje europejskie* (176-180). Kraków: Wydawnictwo M.

- Janke A.W. (2002). *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku. Perspektywy zmiany społecznej w edukacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Jankowska A. (2012). *Rozmowy z rodzicami. Poradnik dla nauczyciela*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Jasińska J. (2010). *Stosunki i warunki pracy*. W: T. Listwan (red.), *Zarządzanie kadrami* (235-259). Warszawa: C.H. Beck.
- Jasiński M., Kowalski M.W. (2007). *Fałszywa sprzeczność: metodologia jakościowa czy ilościowa?* W: A. Haber (red.), *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza* (97-114). Warszawa: PARP.
- Jeruszka U. (2016). *Kompetencje: aspekty teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin.
- Juchnowicz M. (2010). *Zadowolenie z pracy i satysfakcja zawodowa pracowników w Polsce a praktyka ZZL*. W: J. Szambelańczyk, M. Żukowski (red.), *Człowiek w pracy i polityce społecznej (198-204)*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Juchnowicz M. (2014). *Satysfakcja zawodowa pracowników: kreator kapitału ludzkiego*. Warszawa: PWE.
- Juczyński Z. (2001). *Skala satysfakcji z życia*. W: *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia* (134-141). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Judge T.A., Hulin C.L., Dalal R.S. (2012). *Job satisfaction and job affect*. W: S.W.J. Kozlowski (ed.), *The Oxford handbook of industrial and organizational psychology* (496-525). New York: Oxford University Press.
- Judge T.A. i in., (2001). *Job Satisfaction: A Cross-Cultural Review*. W: N. Anderson i in. (eds.), *Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology* (25-52). London: Sage Publications.
- Judge T.A., Watanabe S. (1993). *Another Look at the Job Satisfaction-Life Satisfaction Relationship*. "Journal of Applied Psychology", 78, 6, 939-948.
- Juszczak S. (2004). *Statystyka dla pedagogów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Juszczak S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kaczkowska-Serafińska M.E. (2013). *Determinanty satysfakcji z pracy a postawy pracowników wobec miejsca pracy w MSP w Polsce i we Włoszech*. Warszawa: Akademia Finansów i Biznesu Vistula.
- Kaczkowski J. (2014). *Każdy chce być zauważony*. <https://www.youtube.com/watch?v=CBVjQnxS3Hs> [dostęp: 26.08.2015].
- Kaczor S. (2005). *Kwalifikacje społeczno-moralne i ich rosnące znaczenie w życiu*. W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy* (40-50). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kałuszyński M. (2002). *Nauczyciel i uczeń: problemy etyczne wychowania i nauczania*. Wrocław: Wydawnictwo „Atla 2”.
- Karney J.E. (1998). *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*. Warszawa: Międzynarodowa Szkoła Menedżerów.

- Karney J.E. (2004). *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*. Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора.
- Karney J.E. (2007). *Psychopedagogika pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2017 r. poz. 1189.
- Kawula S. (1999). *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*. Toruń: Wydawnictwo „Akapit”.
- Kędzierska H. (2008). *Nauczyciele polskiej szkoły w poszukiwaniu samoświadomości*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła? (153-168)*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kielar-Turska M. (2009). *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. T. 2 (83-123). Warszawa: WN PWN.
- Kirenko J., Zubrzycka-Maciąg T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kitz V., Tusch M. (2009). *Frustracja. Zawodowy zabójca*. Warszawa: Wydawnictwo BC Edukacja.
- Klus-Stańska D. (2009). *Paradygmat współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?* W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki (11-25)*. Kraków: Impuls.
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kłobuszewska M. i in. (2014). *Oświata w liczbach*. W: M. Federowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak (red.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji (41-69)*. Warszawa: IBE.
- Kmieciak-Baran K. (2000). *Skala Wsparcia Społecznego (SWS)*. W: *Narzędzia do rozpoznawania zagrożeń społecznych w szkole*. Gdańsk: Solidarność, Sekcja Krajowa Oświaty i Wychowania.
- Kmiotek K., Piecuch T. (2012). *Zachowania organizacyjne. Teoria i przykłady*. Warszawa: Difin.
- Knasiecka-Falbierska K. (2013). *Nauczyciel w przestrzeni illusio*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej (187-203)*. Kraków: Impuls.
- Kołodziejska D. (2001). *Kształtowanie poczucia podmiotowości*: http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/luty,166/ksztaltowanie_poczucia_podmiotowosci,1088.html. [dostęp: 20.08.2014].
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Konieczna A. (2009). *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Korczyński S. (2011). *Funkcjonowanie człowieka w organizacji*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Korpus J. (2008). *Ocena jakości środowiska pracy w przedsiębiorstwach produkcyjnych*. W: J. Jakubowski, J. Wątroba (red.), *Zastosowania metod statystycznych w badaniach naukowych III*. Kraków: StatSoft Polska.
- Kosińska E. (1999). *Dyrektor w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Kostkiewicz J. (2008). *Wartości jako rzeczywistość porządkująca i integrująca przebieg studiów pedagogicznych*. W: J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia w kształceniu pedagogów (73-89)*. Kraków: Impuls.
- Kotarbiński T. (1961). *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kotarbiński T. (1966). *Medytacje o życiu godziwym*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kotowska I.E. i in. (2010). *Drugie europejskie badanie jakości życia. Życie rodzinne i praca*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Kouzes J.M., Posner B.Z. (2007). *The leadership challenge* (4th ed.). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Kozak A. (2007). *Menedżer nośnikiem wartości w organizacji*. W: S. Banaszak, K. Doktor (red.), *Socjologiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania* (141-151). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania.
- Kozielecki J. (1988). *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Koźmiński A.K. (2004). *Zarządzanie w warunkach niepewności*. Warszawa: WN PWN.
- Kożuch B. (2011). *Statystyka dla pedagogów*. Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Kożusznik B. (2005). *Wpływ społeczny w organizacji*. Warszawa: PWE.
- Kożusznik B. (2011). *Zachowania człowieka w organizacji*. Warszawa: PWE.
- Krajewska A. (1999). *Statystyka dla pedagogów. Wybrane zagadnienia*. Białystok: Wydawnictwo MIGO.
- Krause A. (2011). *Paradygmaty w pedagogice i jej dyscyplinach szczegółowych*. „Studia z Teorii Wychowania” 2, 2(3), 71-82.
- Krawiec B. (2012). *Retoryka/dialektyka współczesnych wspólnot uczonych*. W: M. Biedroń, M. Wawrzak-Chodaczek (red.), *Komunikacja – (po)rozumienie – obecność społeczna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Krüger H.-H., Pfaff N. (2006). *Metody badań pedagogicznych*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 2. *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (1-48). Gdańsk: GWP.
- Kruszewski K. (1995). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: WN PWN.
- Kruszewski K. (2000). *Siedem cnót kardynalnych nauczania*. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (234-249). Warszawa: WSiP.
- Krygier M., Wojtanowska B. (2013). *Raport: Diagnoza poczucia bezpieczeństwa uczniów ogólnokształcących szkół i burs artystycznych*. Lublin: Centrum Edukacji Artystycznej.

- Krzychała S., Zamorska B. (2010). *Nauczyciele wobec edukacyjnej obcości – rekonstrukcja kolektywnych wzorów orientacji*. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych* (27-64). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kubiak-Szyborska E. (2002). *Wychowanie człowieka w perspektywie teorii podmiotowości*. W: E. Kubiak-Szyborska, D. Zając (red.), *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*. Bydgoszcz: Wers.
- Kubiak-Szyborska E. (2003). *Podmiotowość młodzieży akademickiej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Kubielski W., Suchocka A.A. (2003). *Statystyka dla pedagogów. Podstawowe pojęcia i techniki opracowywania wyników badań*. Słupsk: PPU BOXPOL.
- Kubinowski D. (2008). *Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (47-56). Kraków: Impuls.
- Kubinowski D. (2010). *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (29-44). Gdańsk: GWP.
- Kubinowski D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kuc B.R. (2014). *Model przywództwa zintegrowanego*. „Przedsiębiorstwo Przyszłości. Kwartalnik Wyższej Szkoły Zarządzania i Prawa im. Heleny Chodkowskiej”, 1 (18), 11-27.
- Kuc B.R., Moczydłowska J.M. (2009). *Zachowania organizacyjne*. Warszawa: Difin.
- Kuhn T.S. (1968). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: PWN.
- Kukła D. (2013). *Praca w obszarze wartości młodzieży studiującej wobec przemian rynku pracy*. Częstochowa: Brzeska Oficyna Wydawnicza.
- Kunowski S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kupczyk T. (2006). *Pojęcie i czynniki sukcesu zawodowego kadry kierowniczej – przegląd poglądów*. W: T. Kupczyk (red.), *Uwarunkowania sukcesów zawodowych kadry kierowniczej* (9-28). Wrocław: Politechnika Wrocławska – Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- Kupisiewicz C. (1995). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza BGW.
- Kvale S. (2011). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: PWN.
- Kwaśnica R. (1994). *Wprowadzenia do myślenia. O wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwaśnica R. (2003). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 2 (291-323). Warszawa: WN PWN.
- Kwiatkowska H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: IBE.
- Kwiatkowska H. (2005a). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*. Gdańsk: GWP.

- Kwiatkowska H. (2005b). *Kim jest polski nauczyciel po przemianach formacyjnych?* W: E. Sałata (red.), *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli* (9-17). Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska-Ciotucha D., Załuska U., Dziechciarz J. (2007). *Analiza porównawcza odczuć satysfakcji zawodowej – Polska na tle wybranych krajów Unii Europejskiej*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego.
- Kwiatkowski S.M. (2005). *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*. W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy* (7-15). Warszawa: IBE.
- Kwiatkowski S.M. (2010). *Miejsce i rola przywództwa w edukacji*. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (13-23). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (2003). *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie*. Warszawa: Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej.
- Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B. (2007). *Pedagogika pracy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński Z. (1998). *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata* (15-50). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwieciński Z. (2000). *Od wychowania w posłuszeństwie do wychowania w odpowiedzialności. Refleksje pedagogiczne*. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (37-44). Warszawa: WSiP.
- Kwieciński Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa TWP.
- Kwieciński Z. (2012). *Edukacja jako blokada rozwoju. Hipotezy dysfunkcjonalności po 20 latach*. „Nauka”, 4, 77-85.
- Lakerveld L. (2012). *Kształcenie kontekstualne w zarządzaniu i nauczaniu w Europie. Jak zamienić szkołę w środowisko kształcenia dla nauczycieli*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (349-360). Warszawa: ORE.
- Le Blanc P., de Jonge J., Schaufeli W. (2003). *Stres zawodowy a zdrowie pracowników*. W: N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji* (169-198). Gdańsk: GWP.
- Lebuda I. (2014). *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*. Kraków: Nomos.
- Leithwood K. i in. (1996). *School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout*. “Anxiety, Stress & Coping”, 9, 3, 199-215.
- Lewowicki T. (2007). *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*. „Nauka” 4, 43-60.
- Leymann H. (1990). *Mobbing and Psychological Terror at Workplaces*. “Violence and Victims”, 5, 119-126.
- Leymann H. (1996). *The Content and Development of Mobbing at Work*. “European Journal of Work and Organizational Psychology”, 5 (2), 165-184.

- Lęgowicz A. (2014). *Kompetencje personalne i społeczne w obszarach zawodowych. Trening umiejętności komunikacyjnych w branży turystycznej*. Warszawa: Difin.
- Likert R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. New York: Archives of Psychology.
- Lindzey G., Aronson E. (1985). *Handbook of Social Psychology*. New York: Random House.
- Litzke S.M., Schuh H. (2007). *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*. Gdańsk: GWP.
- Locke E.A. (1976). *The nature of causes of job satisfaction*. W: M.D. Dunette (ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology* (1297-1343). Chicago: Rand McNally.
- Locke E.A., Latham G.P. (1990). *Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel*. "Psychological Science", 4, 240-246.
- Locke E.A. (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction. Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Laguna M. (2012). *Satysfakcja z życia i satysfakcja z pracy a motywacja do podejmowania szkoleń: Doniesienie z badań*. „Psychologia Jakości Życia”, 12, 2, 163-172.
- Łobocki M. (1987). O podmiotowym traktowaniu uczniów w procesie wychowania. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, 1-2.
- Łobocki M. (1997). *Przygotowanie nauczycieli do osobowej relacji z uczniami*. W: W.M. Wołoszyn (red.), *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych* (237-244). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Łobocki M. (1999). *Możliwości i granice podmiotowego traktowania uczniów w wychowaniu*. W: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością* (164-175). Bydgoszcz: Wers.
- Łobocki M. (2006). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Łobocki M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: Impuls.
- Łukasik J. (2010). *O nauczycielskim postrzeganiu prestiżu zawodu nauczyciela*. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych* (132-142). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Mack R.W., Snyder R.C. (1973). *The analysis of social conflict toward an overview and synthesis*. W: F.E. Jandt (ed.) *Conflict resolution through communication*. New York: Harper & Row.
- Madalińska-Michalak J. (2013). *Przywództwo edukacyjne: rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia* (23-45). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Madalińska-Michalak J., Górska R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Majewska-Opiełka I. (2016). *Powiedz to dobrym słowem*. Sopot: GWP.
- Makara-Studzińska M. (2013). *Jak zwiększyć swoją siłę, czyli o skutecznej komunikacji w biznesie*. Lublin: Wydawnictwo Słowa i Myśli.
- Makin P., Cooper C., Cox Ch. (2000). *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*. Warszawa: WN PWN.

- Malinowska J. (2000). *Kompetencje komunikacyjne współczesnego nauczyciela – moda czy konieczność?* W: M. Jabłońska (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej* (73-82). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Malinowska K. i in. (2014). *Szkoła jako miejsce pracy*. W: M. Federowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak (red.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji* (97-127). Warszawa: IBE.
- Mandal E., Latusek A., Moroń M. (2015). *Oczarować i przekonać. Postrzeżenie osób wykorzystujących fizyczną atrakcyjność w wywieraniu wpływu na innych*. W: E. Mandal, D. Doliński (red.), *Wpływ społeczny w sytuacjach codziennych i niecodziennych*. Warszawa: PWN.
- Marody M. (1976). *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*. Warszawa: PWN.
- Maslach Ch. (2011). *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (13-31). Warszawa: WN PWN.
- Maslach Ch., Leiter M.P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach Ch., Leiter M.P. (2010). *Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawiania relacji z pracą*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Maszke A.W. (2010). *Tok przygotowywania badań*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (153-176). Gdańsk: GWP.
- Mayer J.D., Salovey P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* W: P. Salovey, D. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (3-31). New York: Basic Books.
- Mazurkiewicz G. (2012). *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Mendel M. (2001). *Rodzice i szkoła. Jak współpracować w edukacji dzieci?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Michalak J.M. (2006). *Istota i modele przywództwa szkolnego*. W: J.M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (63-81). Kraków: Impuls.
- Michalak J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalak J. M. (2010). *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. W: J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (87-121). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalak J. M. (2011). *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*. Warszawa: ORE.
- Milerski B. (2008). *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy*. „Paedagogia Christiana”, 1 (21), 29-42.
- Milerski B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Trans Humana.
- Mirski A. (2011). *Poznaj siebie, aby pokierować swoim życiem*. Kraków: MEN.
- Misiuk A. (2011). *Poznaj zawody*. Kraków: MEN.

- Miszczyk R. (2008). *Praca zawodowa w systemie wartości nauczycieli*. W: R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie* (216-224). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Misztal A., Butlewski M. (2012). *Life improvement at work*. Poznań: Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej.
- Miś A. (2007). *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Miś L. (2007). *Problemy społeczne. Teoria, metodologia, badania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Morbitzer J. (2013). *O konieczności i kierunkach zmian polskiej edukacji – zarys problematyki*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia* (101-112). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Mounier E. (1960). *Co to jest personalizm?* Kraków: Znak.
- Myjak T. (2014). *Wpływ formy zatrudnienia na zachowania organizacyjne. Empiryczne studium porównawcze*. Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Mysłakowski Z. (1962). *Co to jest talent pedagogiczny?* W: W. Okoń (red.) *Osobowość nauczyciela* (69-88). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Nakamura R.M. (2011). *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Nalaskowski A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Impuls.
- Nerwińska E. (2012). *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*. Warszawa: ORE.
- Nęcki Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Antykwa.
- Nosal C.S. (2010). *Dinozaury władzy. Destrukcyjne kierowanie organizacjami*. W: B. Kożusznik, M. Chrupała-Pniak (red.), *Zastosowania psychologii w zarządzaniu* (157-176). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowacki T.. (2008). *Rozmyślenia nad pojęciem pracy*. W: R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie* (17-35). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak M. (2010). *Osoba i wartość w pedagogice ogólnej*. W: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna* (41-56). Lublin: Gaudium.
- Nowak S. (1973). *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw* (17-87). Warszawa: PWN.
- Nowak S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: WN PWN.
- Nowosad I. (2010a). *Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym*. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły* (341-358). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowosad I. (2010b). *Nauczyciel wobec zmiany. Rozwój własny a rozwój szkoły*. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych* (124-131). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

- Obuchowska I. (2009). *Adolescencja*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. T. 2 (163-201). Warszawa: WN PWN.
- Obuchowski K. (1993). *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: PWN.
- Obuchowski K. (1995). *Przez galaktykę potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Okoń W. (1962). *Problem osobowości nauczyciela*. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela* (7-40). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Okoń W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olbrycht K. (2008). *Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów*. W: J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia w kształceniu pedagogów* (15-22). Kraków: Impuls.
- Oleksyn T. (2006). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Oleś M. (2010). *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i w chorobie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Osika G. (2011). *Procesy i akty komunikacyjne. Koncepcje klasyczne i współczesne*. Kraków: Universitas.
- Ostrowska U. (2002). *Relacje interpersonalne w edukacji jako przedmiot badań*. W: U. Ostrowska (red.), *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji* (107-138). Kraków: Impuls.
- Palka S. (2006). *Metodologia badań. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP.
- Parzęcki R. (1998). *Doskonalenie zawodowe w systemie edukacji nauczycielskiej*. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata* (367-372). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Parzęcki R. (2013). *Kompetencje interpersonalne w zawodzie nauczycielskim*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Role nauczyciela w edukacji szkolnej* (43-51). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Pawlak B. (2001). *Kontakt warunkiem komunikacji nauczycieli i rodziców w klasach początkowych szkół publicznych i niepublicznych*. W: W. Kojas, Ł. Dawid (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy* (297-304). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pearson A. T. (1994). *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Penc J. (1995). *Decyzje w zarządzaniu*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Penc J. (2011). *Zachowania organizacyjne w przedsiębiorstwie. Kreowanie twórczego nastawienia i aspiracji*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Pery A. (2012). *Awans zawodowy nauczyciela – krok po kroku*. Warszawa: ORE.
- Petlák E. (2007). *Klimat szkoły, klimat klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Philips Indeks 2010. *Badanie jakości życia Polaków*. <http://www.philips.pl/about/company/jakzyjemy2010.page> [dostęp: 07.04.2015].

- Phillips J. (2007). *Care*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Pilch T. (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. III. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pines A.M. (2011). *Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej*. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (32-57). Warszawa: WN PWN.
- Piorunek M. (2000). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pisula D. (2009). *Poradnictwo kariery przez całe życie*. Warszawa: KOWEŻiU.
- Piwowski R. i in. (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. Warszawa: IBE.
- Plewka C. (1999). *Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych: podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*. Cz. 1. Radom: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii ITE.
- Płócińska M., Rylke H. (2002). *Czas współpracy i czas zmian*. Warszawa: WSiP.
- Pocztowski A. (2008). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*. Warszawa: PWE.
- Pocztowski A. (2010). *Fragmentacja funkcji personalnej*. W: J. Szambelańczyk, M. Żukowski (red.), *Człowiek w pracy i polityce społecznej* (186-197). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Podoska-Filipowicz E. (1996). *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Polak K. (2013). *Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (347-356). Kraków: Impuls.
- Poprawa R. (2001). *Asertywność wobec aktywności zawodowej człowieka*. W: B. Wojtasik (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej* (109-123). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Poraj G. (2009). *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Prusak I. (2013). *Poczucie bezpieczeństwa uczniów w szkole. Raport z badań ankietowych przeprowadzonych w tarnowskich szkołach podstawowych i gimnazjalnych w 2013 r.* Tarnów: Specjalistyczna Poradnia Profilaktyczno-Terapeutyczna w Tarnowie.
- Przygońska Ewa (1997). *Regulowanie szkolnych konfliktów*. „Nowa Szkoła”, 6, s. 13-17.
- Przygońska E. (2015). *Perswazja i manipulacja w pracy z uczniem*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pyżalski J. (2010). *Podstawowe informacje dotyczące metodologii przeprowadzonych badań*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (13-22). Kraków: Impuls.

- Pyżalski J. (2010). *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (53-74). Kraków: Impuls.
- Pyżalski J., Plichta P. (2007). *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rabaczyński P. (2007). *Podmiotowość*. W: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii*, Warszawa: Verbinum.
- Radziwiłł A. (1991). *O ethosie nauczyciela*, „Znak”, 436 (9), 10-15.
- Ratajczak Z. (1988). *Niezawodność człowieka w pracy: studium psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Ratajczak Z. (2007). *Psychologia pracy i organizacji*. Warszawa: WN PWN.
- Rembowski J. (1975). *Jedynactwo dzieci w domu i w szkole*. Wrocław: Ossolineum.
- Retter H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Richardson V., Placier P. (2001). *Teacher change*. W: V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Robbins S.P. (2004). *Zachowania w organizacji*. Warszawa: PWE.
- Rokeach M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rongińska T., Gaida W.A. (2001). *Strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej*. Zielona Góra: WSP.
- Rostowska T. (2008). *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*. Kraków: Impuls.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dz. U. 2017, poz. 1575.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 grudnia 2016 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego, Dz. U. 2016, poz. 2035.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2017, poz. 356.
- Rożnowski B. (2009). *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rubacha K. (2008). *Metodologiczna struktura przedmiotu pedagogiki*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (161-171). Kraków: Impuls.
- Rubacha K. (2013). *Standardy badań społecznych. Problematyzowanie praktyki edukacyjnej*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 1, 16, 43-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2013.004>.
- Rusiecki J. (1999). *Wąski profesjonalizm nauczycieli*, „Edukacja i Dialog”, 106, 44-47.
- Rylke H. (2007). „Wielka Improwizacja” – o działaniu refleksyjnych praktyków. „Psychologia w Szkole”, 2, 37-42.
- Rylke H., Klimowicz G. (1983). *Szkola dla ucznia: jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa: WSiP.

- Sałata E. (2009). *Doskonalenie i doksztalcenie nauczycieli gimnazjum*. W: E. Sałata (red.), *Problemy doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli* (286-292). Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Santorski J. (2002). *Miłość i praca. Źródła siły rodziny i firmy. Trwałe relacje w biznesie i szczęście w życiu osobistym*. Wrocław – Warszawa: Jacek Santorski – Wydawnictwo Biznesowe.
- Savickas M.L. (2005). *The theory and practice of career construction*. W: S.D. Brown, R.W. Lent (eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (42-70). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas M.L. (1997). *Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory*. "The Career Development Quarterly", 45, 247-259.
- Sawicki M. (1996). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Semper.
- Scheler M. (1980). *Istota i formy sympatii*. Warszawa: PWN.
- Schneider B, Snyder R.A. (1975). *Some relationship between job satisfaction and organizational climate*. "Journal of Applied Psychology", 60 (3), 318-328.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action?* New York: Basic Books.
- Schultz D.P., Schultz S.E. (2006). *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. Warszawa: WN PWN.
- Schwab D.P., Cummings L.L. (1983). *Przegląd teorii dotyczących związku między wykonywaniem zadań i satysfakcją*. W: W.E. Scott, L.L. Cummings (red.), *Zachowanie człowieka w organizacji* (181-197). Warszawa: PWN.
- Seligman M.E.P. (1993). *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Seligman M.E.P. (2005). *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Sęk H. (2011a). *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej* (83-112). W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: WN PWN.
- Sęk H. (2011b). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (149-167). Warszawa: WN PWN.
- Sęk H., Brzezińska A.I. (2008). *Podstawy pomocy psychologicznej*. W: J. Strelau, D. Dołęcki (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.
- Sęk H., Cieślak R. (2004). *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: WN PWN.
- Siekańska M. (2004). *Psychologiczne uwarunkowania sukcesów zawodowych*. „Przegląd Psychologiczny”, 47, 3, 275-290.
- Siekańska M. (2005). *Zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie zdolnych*. Lublin: TN KUL.
- Sikorski C. (2002). *Zachowania ludzi w organizacji*. Warszawa: PWN.

- Sikorski C. (2004). *Motywacja jako wymiana. Modele relacji między pracownikiem a organizacją*. Warszawa: Difin.
- Silverman D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Silverman D. (2012). *Interpretacja badań jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Warszawa: PWN.
- Solak A. (2004). *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka: studium współzależności*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Solak A. (2011). Człowiek jako podmiot pracy w „*Laborem exercens*” Jana Pawła II. „Forum Pedagogiczne”, 1, 73-80.
- Spector P.E. (1997). *Job satisfaction: application, assessment, causes and consequences*. Thousand Oaks: Sage.
- Spółeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
- Springer A. (2011). Wybrane czynniki kształtujące satysfakcję pracownika. „Problemy Zarządzania”, 9, 4 (34), 162-180.
- Stefańska-Klar R. (2009). *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. T. 2 (130-162). Warszawa: WN PWN.
- Stochmiałek J. (2012). *Studia i badania nad teorią uczenia się osób dorosłych*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4 (79), 7-15.
- Strutyńska E. (2014). *Mobbing wśród nauczycieli. Zakres i uwarunkowania*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Strycharska B. (1998). *Dialog negocjacyjny między nauczycielem a uczniem*. „Nowa Szkoła”, 2, 30-33.
- Suchodolski B. (1983). *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: WSiP.
- Super D.E. (1980). *A Life-Span, Life Space Approach to Career Development*. “Journal of Vocational Behaviour”, 16, 282-298.
- Sysło M.M. (2014). *Kierunki rozwoju edukacji wspieranej technologią. Nowe technologie w edukacji. Propozycja strategii i planu działania na lata 2014-2020*: <http://mmsyslo.pl/Edukacja/Dokumenty> [dostęp: 21.08.2014].
- Szabała H. (1997). *Gorzki smak wolności*. W: H. Szabała (red.), *Deklinacje wolności* (12-25). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szczęśna A. (2010). *Zapotrzebowanie na wsparcie społeczne w miejscu pracy na przykładzie profesji nauczycielskiej* (599-613). W: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szempruch J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Impuls.
- Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Szłosek F. (2007). *Rozwój czy stagnacja pedagogiki pracy*. W: Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*. T. I. Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku.

- Szlosek F. (2015). *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian oświatowych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Sztompka P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Śliwerski B. (2010a). *Nauczyciel jako zawód*. „Studia Pedagogiczne”, 63, 9-27.
- Śliwerski B. (2013). *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (103-130). Kraków: Impuls.
- Śliwerski B., (2010b). *O (nie-) wymierności pracy nauczyciela*. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych* (65-82). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Śnieżyński M. (1998). *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Śnieżyński M. (2001). *Dialog edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Śnieżyński M. (2008). *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Taradejna B. (2013). *Wartości cenione przez nauczycieli a ich znaczenie w pracy pedagogicznej*. „Studia z Teorii Wychowania”, 4, 1 (6), 169-190.
- Tardy Ch.H. (1985). *Social support measurement*. „American Journal of Community Psychology”, 2 (13), 187-202.
- Tarnowski J. (1982). *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*. Warszawa: ATK.
- Tarnowski J. (1993). *Jak wychowywać?*. Warszawa: ATK.
- Tarnowski J. (1996). *Poznać siebie, zrozumieć innych*. Wrocław: Oficyna Współczesna.
- Tarnowski J. (2009). *Jak wychowywać? Barykada czy dialog?* Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Tatarkiewicz W. (1979). *O szczęściu*. Warszawa: PWN.
- Tatarkiewicz W. (2009). *Historia filozofii*. T. I. Warszawa: WN PWN.
- Tchorzewski A.M. (1999). *Podmiotowość jako element formacji osobowościowej nauczyciela*. W: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością* (247-252). Bydgoszcz: Wers.
- Terelak J.F. (2001). *Psychologia stresu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo „Branta”.
- Terelak J.F., Jankowska P. (2009). *Dopasowanie jednostka – organizacja a zadowolenie z pracy*. „Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae”, 13, 1, 229-254.
- Theiss W. (2006). *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*. W: W. Theiss, B. Skrzypczak (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym* (12-34). Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.
- Tischner J. (1982). *Etyka wartości i nadziei*. W: D. von Hildebrand i in. *Wobec wartości* (51-148). Poznań: W drodze.
- Tischner J. (1985). *Polska jest Ojczyzną. W kręgu filozofii pracy*. Paryż: Editions du Dialogue.
- Tołwińska B. (2011). *Kierowanie szkołą: rola dyrektora – partycypacja nauczycieli*. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu* (105-113). Warszawa: Difin.

- Tomaszewski T. (1985). *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*. W: J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji motywacji i osobowości* (59-74). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Urbanek B. (2013). *Jak wspierać rodziców w wychowaniu?* W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja ustawiczna. Pozaszkolne formy wychowania i kształcenia* (255-269). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Urbaniak-Zajac D. (2008). *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (185-200). Kraków: Impuls.
- Urbaniak-Zajac D. (2010). *W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (233-254). Kraków: Impuls.
- Ustawa o systemie oświaty, Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949.
- Veenhoven R. (1984). *Conditions of happiness*. Dordrecht: Kluwer.
- Veenhoven R. (2012). *Cross-national differences in happiness: Cultural measurement bias or effect of culture?* „International Journal of Wellbeing”, 2(4), 333-353.
- Walasek-Jarosz B. (2010). *Tok realizacji badań oraz opracowanie wyników*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (177-199). Gdańsk: GWP.
- Walczak D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: IBE.
- Warr P.B. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Oxford University Press.
- Warr P.B. (2013). *Jobs and job-holders: Two sources of happiness and unhappiness*. W: S.A. David, I. Boniwell, A.C. Ayers (eds.), *The Oxford Handbook of Happiness* (733-750). Oxford: Oxford University Press.
- Warr P.B., Clapperton, G. (2010). *The joy of work*. East Sussex: Routledge.
- Warr P.B. (2013). *Jobs and job-holders: Two sources of happiness and unhappiness*. W: S.A. David, I. Boniwell, A.C. Ayers (eds.), *The Oxford handbook of happiness* (733-750). Oxford – New York: Oxford University Press.
- Weiner E. (2009). *Geografia szczęścia*. Warszawa: Carta Blanca.
- Weissbrot-Koziarska A. (1999). *Przyczyny i skutki konfliktów między dyrektorem szkoły podstawowej a nauczycielami*, „Edukacja”, 1, s. 40-45.
- Wiatrowski Z. (2000). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Wiatrowski Z. (2012). *Początki, rozwój i aktualny stan pedagogiki pracy w Polsce*. Cz. I. *Relacja i refleksja okolicznościowa z okazji 40-lecia Pedagogiki Pracy*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2 (77), 7-13.
- Wichrowski A. i in. (2013). *Wizerunek nauczycieli*. W: M. Federowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak (red.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji* (75-95). Warszawa: IBE.
- Wierzejska J. (2014). *Absolwenci studiów pedagogicznych UMCS na rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Więcek-Janka E. (2009). *Psychologiczne aspekty rekrutacji, oceny i motywowania pracowników*, „Zeszyty Naukowe Gnieźnieńskiej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Menedżerskiej «Milenium»”, 1(3), 69-89.
- Wilmot W.W., Hocker J.L. (2011). *Konflikty między ludźmi*. Warszawa: WN PWN.
- Wilsz J. (2009). *Teoria pracy: implikacje dla pedagogiki pracy*. Kraków: Impuls.
- Włoch S. (2010). *Edukacja jaka? – szansą czy zagrożeniem rozwoju osobowości ucznia*. W: K. Denek i in. (red.), *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy* (79-94). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Wołk Z. (2009). *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Wołk Z. (2013). *Człowiek i jego kultura pracy w realizacji drogi zawodowej*. „Szkoła – Zawód – Praca”, 5-6, 18-29.
- Wołk Z. (2013). *Zawodoznawstwo. Wiedza o współczesnej pracy*. Warszawa: Difin.
- Wosik-Kawala D. (2013). *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wrzesniewski A., Dutton J.E. (2001). *Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work*. “Academy of Management Review”, 26, 2, 179-201.
- Wrzesniewski A. i in. (2013). *Job Crafting and Cultivating Positive Meaning and Identity in Work*. “Positive Organizational Psychology”, 1, 281-302.
- Wrzesniewski A. i in. (1997). *Jobs, Careers, and Callings: People’s Relations to Their Work*. “Journal of Research in Personality”, 31, 21-33.
- Zalewska A. (2003). *Dwa światy. Emocjonalne i poznawcze oceny jakości życia i ich uwarunkowania u osób o wysokiej i niskiej reaktywności*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej „Academica”.
- Zglińska-Pietrzak A., Dembowska B., Lorencka M. (2004). *Podstawy statystyki dla pedagogów*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Zimny T. (2004). *Poszukiwanie potencjału integracyjnego w konfliktach szkolnych*. „Wychowanie na Co Dzień”, 7-8, 20-23.
- Znaniński F. (2011). *Relacje społeczne i role społeczne*. Warszawa: PWN.
- Zubrzycka-Maciąg T., (2013). *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zubrzycka-Maciąg T., Kirenko J. (2015). *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Żebrowski J. (2007). *Współczesny nauczyciel-wychowawca i jego świat wartości*. „Studia Gdańskie”, 4, 163-176.
- Żechowska B. (1978). *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*. Słupsk: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Żłobicki W. (2010). *Psychospołeczne uwarunkowania komunikacji między nauczycielami i rodzicami*. W: M. Jabłońska (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej* (83-98). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Spis tabel

Tabela 1. Typy szkół, w których pracują badani nauczyciele	210
Tabela 2. Płeć badanych nauczycieli	211
Tabela 3. Staż pracy badanych nauczycieli	212
Tabela 4. Stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli	212
Tabela 5. Charakterystyka badanych nauczycieli na etapie badań jakościowych	215
Tabela 6. Czynniki satysfakcji z pracy w obszarze pracy z uczniami a typ szkoły	221
Tabela 7. Czynniki satysfakcji w obszarze pracy z uczniami a staż pracy	223
Tabela 8. Czynniki satysfakcji w obszarze pracy z uczniami a stopień awansu zawodowego	226
Tabela 9. Czynniki satysfakcji z pracy w obszarze relacji ze współpracownikami a typ szkoły	231
Tabela 10. Czynniki satysfakcji w obszarze relacji ze współpracownikami a staż pracy	232
Tabela 11. Czynniki satysfakcji w obszarze relacji ze współpracownikami a stopień awansu zawodowego	235
Tabela 12. Czynniki satysfakcji z pracy w obszarze osiągnięć zawodowych a typ szkoły	239
Tabela 13. Czynniki satysfakcji w obszarze osiągnięć zawodowych a staż pracy	240
Tabela 14. Czynniki satysfakcji w obszarze osiągnięć zawodowych a stopień awansu zawodowego	244

Tabela 15. Istotne korelacje między czynnikami satysfakcji z pracy w grupie nauczycieli szkół podstawowych	248
Tabela 16. Istotne korelacje między czynnikami satysfakcji z pracy w grupie nauczycieli gimnazjów	250
Tabela 17. Istotne korelacje między czynnikami satysfakcji z pracy w grupie nauczycieli liceów	252
Tabela 18. Istotne korelacje między czynnikami satysfakcji z pracy w grupie nauczycieli szkół zawodowych	254

Spis rysunków

Rysunek 1. Struktura procesu badawczego	202
Rysunek 2. Model badań czynników satysfakcji z pracy nauczycieli	204
Rysunek 3. Rozumienie pojęcia satysfakcji z pracy przez badanych nauczycieli	265
Rysunek 4. Sytuacje sprawiające satysfakcję z pracy	274
Rysunek 5. Czynniki satysfakcji z pracy związane z relacjami, odnoszące się do nauczycieli, uczniów i dyrekcji	281
Rysunek 6. Zalety i wady pracy nauczyciela jako czynniki kształtujące satysfakcję z pracy	288
Rysunek 7. Motywy i bodźce oddziałujące na motywację do pracy nauczycieli	294

Aneks

Ankieta

1. **Płeć:** K M
2. **Typ szkoły** (proszę zaznaczyć)
szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, szkoły zawodowe
3. **Staż pracy w zawodzie nauczyciela:**
4. **Stopień awansu zawodowego** (proszę zaznaczyć):
nauczyciel dyplomowany, mianowany, kontraktowy, stażysta
5. **Czynniki satysfakcji dotyczące pracy i relacji z uczniami**
Proszę o uporządkowanie wpisując przy danym czynniku odpowiednią liczbę: od najważniejszych (5) do najmniej ważnych (1)

Dobre relacje z uczniami	
Utrzymywanie dyscypliny	
Sukcesy uczniów na konkursach, olimpiadach, itp.	
Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabszych	
Przyrost wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów	

6. **Czynniki satysfakcji z pracy w relacjach ze współpracownikami**
Proszę o uporządkowanie wpisując przy danym czynniku odpowiednią liczbę: od najważniejszych (5) do najmniej ważnych (1)

Dobre relacje z nauczycielami	
Dobre relacje z przełożonymi	
Możliwość otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników	
Poczucie bycia docenianym innych	
Posiadanie zaufanych przyjaciół	

7. **Czynniki satysfakcji z pracy związane z osobistymi osiągnięciami**
Proszę o uporządkowanie wpisując przy danym czynniku odpowiednią liczbę: od najważniejszych (5) do najmniej ważnych (1)

Posiadanie stopnia awansu zawodowego	
Nagrody i wyróżnienia	
Terminowe i rzetelne wywiązywanie się z nałożonych obowiązków	
Posiadanie dodatkowego wykształcenia (drugiego kierunku studiów, studiów podyplomowych, itp.)	
Profesjonalizm zawodowy – wiedza i umiejętności	

Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem

1. Jak długo pracuje Pani w zawodzie nauczyciela?
2. Jaki stopień awansu zawodowego Pani posiada?
3. Jak rozumie Pani pojęcie satysfakcji z pracy?
4. Proszę mi powiedzieć, co sprawia Pani największą satysfakcję w pracy zawodowej. Może Pani zacząć od chwili, kiedy rozpoczęła Pani pracę w szkole, a potem opowiadać, jak to się kształtowało do dziś.
5. Jakie sytuacje szkolne wywołują satysfakcję? Proszę opisać różne sytuacje, zdarzenia i powiedzieć, dlaczego sprawiło to Pani satysfakcję.
6. Proszę mi opowiedzieć o relacjach w szkole – z uczniami, rodzicami i nauczycielami. Które z nich są dla Pani najważniejsze i dlaczego?
7. Jakie czynniki wpływają na dobre relacje w pracy (z nauczycielami, uczniami, dyrekcją, innymi pracownikami)? Jakie cechy ułatwiają nawiązywanie i utrzymywanie relacji między nauczycielami, uczniami, współpracownikami i rodzicami?
8. Jakie sytuacje szkolne wywołują stres, są szczególnie nie lubiane i utrudniają lub blokują właściwe relacje? Jakie czynniki utrudniają dobre relacje w pracy (z nauczycielami, uczniami, dyrekcją, innymi pracownikami)? Jakie cechy utrudniają nawiązywanie i utrzymywanie dobrych relacji w szkole?
9. Co sprawia, że w szkole panuje miła i przyjazna atmosfera?
10. Jakie są zalety i wady pracy nauczyciela?
11. Jakie czynniki mają wpływ na motywację do pracy nauczyciela?
12. Jak by Pani podsumowała przyczyny odczuwania satysfakcji z pracy?
13. Czy chciałaby Pani uzupełnić swoją wypowiedź?



9 786360 614633