dr BEATA TARADEJNA
Centralny Instytut Ochrony Pracy
– Państwowy Instytut Badawczy

Oczekiwania zawodowe nauczycieli a możliwość ich realizacji w szkolnym środowisku pracy

Fot. Inga Ivanova/Bigstockphoto

W artykule przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych w CIOP-PIB, dzięki którym poznano oczekiwania zawodowe nauczycieli, a także możliwości ich realizacji w szkolnym środowisku pracy. W badaniach wzięli udział nauczyciele o zróżnicowanym stażu pracy. Jedną grupę stanowili nauczyciele z krótszym stażem (do 3 lat pracy w zawodzie); drugą – nauczyciele z ponad 10-letnim stażem zawodowym. Respondenci wywodzili się ze szkół podstawowych i gimnazjalnych z województwa mazowieckiego.

Teachers' occupational expectations and the possibility of fulfilling them in an educational work environment
This article presents the results of research conducted at the Central Institute for Labour Protection – National Research Institute (CIOP-PIB), which showed teachers' occupational expectations and the possibility of fulfilling them in an educational work environment. The research was conducted on teachers with various tenure. One group consisted of teachers with short tenure (up to 3 years), while the other consisted of teachers who had spent at least 10 years teaching. Respondents were chosen from teachers teaching at primary and lower secondary schools across the Mazowieckie voivodship.

Wstęp

Szkoła jest miejscem współdziałania różnych podmiotów: nauczycieli, uczniów, rodziców, władz oświatowych. Zwykle analizowana jest w perspektywie potrzeb uczniów. Jednak równie ważna jest postać nauczyciela, ponieważ to jego kompetencje decydują o jakości pracy szkoły i rozwoju wychowanków. Jak pisze H. Kwiatkowska, istotą zawodu nauczycielskiego są czynności o charakterze intelektualnym i czynności komunikacyjne. To, co nauczyciel powie, jak to uczyni i w jakich warunkach, wpływa na świat ucznia i angażuje jego procesy poznawcze [1]. A. Kłoskowska podkreśla, że w mowie i umyśle nauczyciela dokonuje się interpretacja zjawisk pedagogicznych. Te procesy mają charakter działań symbolicznych, a intencją nauczyciela jest akt komunikowania i tworzenia nowych znaczeń w przeciwieństwie do znaczeń już istniejących [2]. Sam proces porozumiewania się jest uwarunkowany różnymi aspektami pracy nauczyciela, takimi jak np. kompetencje pedagogiczne, organizacyjne warunki pracy, możliwości i utrudnienia, z jakimi stykają się nauczyciele czy charakter działania pedagogicznego.

Aktywność nauczyciela jest tym bardziej skuteczna, im bardziej on sam jest świadomy swoich potrzeb, w im większym stopniu podlega procesom rozwojowym i jest stymulowany w środowisku pracy. Specyficzne kompetencje i warunki, jakich wymaga praca pedagogiczna skłaniają do refleksji nad szkolnym środowiskiem pracy, potrzebami i oczekiwaniami nauczycieli. Dokonując analizy szkolnego środowiska pracy i oczekiwań nauczycieli możemy jednocześnie dowiadywać się, co jest źródłem ich satysfakcji zawodowej, z jakimi wartościami identyfikują się, co jest główną siłą motywującą ich do działania, a z czym sobie nie radzą.

W analizie szkolnego środowiska pracy i oczekiwań nauczycieli możemy odwołać się do dwuczynnikowej teorii motywacji F. Herzberga [3]. Zgodnie z jej założeniami decydującą rolę w kształtowaniu satysfakcji pracowników, a w konsekwencji ich motywacji do pracy, pełnią czynniki „wewnętrzne" (merytoryczne) związane z treścią pracy. Decyduje o nich percepcja złożoności zadań zawodowych, odpowiedzialność, osiągnięcia zawodowe, przekonania, postawy i kompetencje.

Należy jednocześnie zadbać o uwarunkowania „zewnętrzne" pracy, czyli wszystko to, co występuje w środowisku pracy w charakterze warunków organizacyjnych, tzn. czynników komfortu psychicznego. Silny czy długotrwały dyskomfort spowodowany niewłaściwymi warunkami organizacyjnymi pracy hamuje działanie uwarunkowań merytorycznych pracy. Funkcję motywacyjną F. Herzberg przypisuje tylko potrzebom najwyższym, czyli wewnętrznym.

W kontekście pracy pedagogicznej „wewnętrzne" elementy sytuacji pracy odnoszą się do dwóch wymiarów zawodowego funkcjonowania nauczyciela: konceptualnego i realizacyjnego. W wymiarze konceptualnym mieści się wszystko to, co konstytuuje rolę nauczyciela, a więc jego wiedza, umiejętności, wartości, postawy i kompetencje. Realizacyjny wymiar pracy pedagogicznej nawiązuje do metod i sposobów pracy z uczniem. Te dwa obszary aktywności pedagogicznej mogą generować oczekiwania o charakterze czynnościowym [4], tzn. oczekiwanie tego wszystkiego, co nauczyciele chcieliby wykonać i osiągnąć z wykorzystaniem swoich kompetencji.

„Zewnętrzne" elementy sytuacji pracy wpływają na warunki i sposoby realizacji pracy pedagogicznej. Rozumiane są jako warunki organizacyjne pracy w szkole, możliwość współpracy między nauczycielami, wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne. To także warunki zapewniające poczucie bezpieczeństwa w postaci np. satysfakcjonującego wynagrodzenia, społecznego uznania dla wykonywanej profesji czy poczucie zdeprecjonowania. Mogą one wspierać proces dydaktyczny lub stanowić ograniczenie i utrudniać go. Powodują głównie oczekiwania o charakterze odbiorczym [4], czyli spodziewanie się tego wszystkiego, co można uzyskać w środowisku pracy do realizacji swoich potrzeb, aspiracji i zadań zawodowych.

Możliwość realizacji oczekiwań nauczycieli ma niebagatelne znaczenie, bowiem codzienna praca pedagogiczna jest podstawą jakości edukacji, zarówno w szerszym kontekście – społecznym, jak i węższym – oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli w konkretnej szkole. Warto podkreślić, że w jakości pracy pedagogicznej, motywacji samych nauczycieli i osiągnięć uczniów ważną rolę odgrywa kierowanie się motywatorami zawartymi w treści pracy pedagogicznej, przyczyniającymi się do budowania satysfakcji zawodowej. W połączeniu z odpowiednimi rozwiązaniami organizacyjnymi może to skutecznie wzmacniać efektywność oddziaływań pedagogicznych nauczyciela na ucznia.

Badania oczekiwań nauczycieli

Celem przeprowadzonych w CIOP-PIB badań było poznanie oczekiwań nauczycieli, możliwości ich realizacji w szkolnym środowisku pracy i wskazania tych, które są dla respondentów szczególnie ważne. W badaniach wzięli udział nauczyciele o zróżnicowanym stażu pracy. Jedną grupę stanowili nauczyciele z krótszym stażem, do 3 lat pracy w zawodzie; drugą – nauczyciele z ponad 10-letnim stażem. Respondenci wywodzili się ze szkół podstawowych i gimnazjalnych z województwa mazowieckiego.

W badaniach, w których wzięło udział około 300 osób, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Posłużono się techniką ankiety, stosując narzędzie badawcze, jakim był kwestionariusz *Oczekiwania nauczycieli wobec szkoły jako miejsca pracy i możliwość ich realizacji*. Kwestionariusz zawierał 11 pytań zamkniętych. Analiza uzyskanych danych pozwoliła na wskazanie tego, co dla respondentów ważne, źródeł nauczycielskiej satysfakcji, frustracji i obszarów wymagających wsparcia w pracy pedagogicznej.

W diagnozie nauczycielskich oczekiwań odniesiono się do pewnych stałych elementów sytuacji pracy obecnych we wszystkich profesjach, ale wydaje się, że szczególnie ważnych w zawodzie nauczyciela. Są to: możliwości rozwojowe, twórczy charakter pracy, odpowiedzialność i autonomia działań, relacje interpersonalne, czynniki warunkujące poczucie bezpieczeństwa. Respondenci oceniali znaczenie poszczególnych oczekiwań przez określenie poziomu ich ważności w czteropunktowej skali. Maksymalny współczynnik ważności oczekiwania wynosił 4, a minimalny 1, czemu odpowiadają cztery poziomy: 1 – zdecydowanie nieważne, 2 – mało ważne, 3 – ważne, 4 – bardzo ważne.

Do oceny możliwości realizacji oczekiwań w środowisku pracy wprowadzono wskaźnik realizacji, gdzie maksymalny współczynnik realizacji oczekiwania wynosił 4, a minimalny 1, czemu odpowiadają cztery poziomy realizacji oczekiwań: 1 – zdecydowanie nie umożliwia, 2 – raczej nie umożliwia, 3 – umożliwia, 4 – umożliwia w bardzo dużym stopniu.

Przyjęto następujące przedziały ważności i realizacji oczekiwań:

- 1,00 – 1,90 bardzo niski poziom ważności oczekiwania/bardzo niski poziom realizacji oczekiwania
- 2,00 – 2,40 niski poziom ważności oczekiwania/niski poziom realizacji oczekiwania
- 2,50 – 3,00 średni poziom ważności oczekiwania/średni poziom realizacji oczekiwania
- 3,10 – 3,50 wysoki poziom ważności oczekiwania/wysoki poziom realizacji oczekiwania
- 3,60 – 4,00 bardzo wysoki poziom ważności oczekiwania/bardzo wysoki poziom realizacji oczekiwania.

Oczekiwania nauczycieli w obszarze pedagogicznych kompetencji

Do zawodowych obszarów pracy nauczycieli należą te wyznaczające jakość relacji nauczyciel – uczeń. To w nich uwidacznia się zasób kompetencji pedagogicznych, dążenia rozwojowe nauczycieli, autonomia i odpowiedzialność w działaniu, a także twórcza postawa pedagogiczna. W kontakcie z uczniem nauczyciel z jednej strony doświadcza sytuacji dialogu, tolerancji, konfliktu, oporu czy braku akceptacji, z drugiej zaś ma do dyspozycji pewne środki i możliwości działania. Pojawia się pytanie, na ile te możliwości są dla niego ważne i dostępne. Jak zauważa H. Kwiatkowska, współcześnie dialog, tolerancja, konflikt i opór to pojęcia ściśle ze sobą powiązane, istotne kategorie, charakterystyczne dla demokratycznej szkoły. Pomijanie ich w szkolnej rzeczywistości tworzy z niej byt obcy zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela [5].

Oczekiwania i możliwość ich realizacji wskazują na nauczyciela jako pewną potencjalność, na kogoś, kto nie jest bytem statycznym, lecz wciąż „staje się" przez aktualizowanie swoich kompetencji. Dzięki takiej aktywności nauczyciel ustawicznie przekracza siebie i zaznacza własną odmienność. Proces ten jest źródłem nowych myśli i nowych form działania pedagogicznego. Jest to sytuacja rozwojowa. Pojawia się zatem pytanie, na ile obecne są w pracy nauczycieli sytuacje dające możliwość zmieniania siebie i sposobów pedagogicznego działania. Wyniki analizy danych empirycznych w tym zakresie przedstawiono w tabeli 1.

Z analizy materiału empirycznego wynika, że nauczyciele z krótszym stażem zawodowym oceniają, iż wszystkie ich oczekiwania w obszarze pedagogicznych kompetencji są zaspokajane w mniejszym stopniu, niżby tego potrzebowali.

Bardzo ważne oczekiwania łączą z obszarem rozwoju intelektualnego (wskaźnik ważności oczekiwania bardzo wysoki – 3,7; wskaźnik realizacji średni – 2,7) i autonomii w działaniu (wskaźnik ważności bardzo wysoki – 3,7; wskaźnik realizacji średni – 2,6), przy czym możliwość zaspokajania potrzeb w tym obszarze oceniają jako jedną z najniższych. Warto zauważyć, że kultura intelektualna i autonomia to kluczowe kompetencje pedagogiczne, tworzące tożsamość jednostki i tożsamość nauczycieli jako grupy zawodowej. To dzięki nim nauczyciele wyrażają swoją postawę zawodową i realizują określone strategie pedagogiczne.

Tabela 1. Znaczenie oczekiwań nauczycieli dotyczących treści pracy pedagogicznej i ocena możliwości ich realizacji
Table 1. Significance of teachers' expectations related to the content of teaching and an assessment of the possibility of fulfilling those expectations

Badane oczekiwania	Nauczyciele ze stażem do 3 lat pracy		Nauczyciele z ponad 10-letnim stażem zawodowym	
	wskaźnik ważności oczekiwania	wskaźnik realizacji oczekiwania	wskaźnik ważności oczekiwania	wskaźnik realizacji oczekiwania
Rozwój intelektualny (wzbogacanie wiedzy pedagogicznej i przedmiotowej)	3,7	2,7	3,4	3,1
Doskonalenie pedagogicznego warsztatu pracy w obszarze kompetencji metodycznych i realizacyjnych	3,5	2,9	3,7	3,3
Odpowiedzialność za ucznia i wyniki pracy pedagogicznej	3,5	2,9	3,3	3,5
Autonomia w działaniu pedagogicznym	3,7	2,6	2,7	3,4
Twórcza realizacja pracy pedagogicznej	3,4	2,8	3,1	3,4
Budowanie autorytetu	3,4	2,8	3,8	3,2

Wskaźnik akceptacji/realizacji oczekiwania w czteropunktowej skali
- 1,00 – 1,90 bardzo niski poziom ważności oczekiwania/bardzo niski poziom realizacji oczekiwania
- 2,00 – 2,40 niski poziom ważności oczekiwania/niski poziom realizacji oczekiwania
- 2,50 – 3,00 średni poziom ważności oczekiwania/średni poziom realizacji oczekiwania
- 3,10 – 3,50 wysoki poziom ważności oczekiwania/wysoki poziom realizacji oczekiwania
- 3,60 – 4,00 bardzo wysoki poziom ważności oczekiwania/bardzo wysoki poziom realizacji oczekiwania

Na potrzeby tego badania rozwój intelektualny rozumiany był jako doskonalenie wiedzy pedagogicznej i przedmiotowej. Rozwój nauczyciela ściśle łączy się z podnoszeniem kwalifikacji, budowaniem kompetencji i awansem zawodowym. Poprzez rozwój dokonuje się zmiana sposobów myślenia i zachowań zawodowych. Wykształcenie, jakie nauczyciel uzyskuje w trakcie studiów jest punktem wyjścia do rozpoczęcia pracy, dalszego specjalizowania się, zdobywania wiedzy i umiejętności pod względem specyficznych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Silnie akcentowane przez nauczycieli z krótszym stażem pracy potrzeby rozwojowe można rozpatrywać w odniesieniu do efektywności codziennego funkcjonowania w szkole. Z jednej strony wiedza przedmiotowa jest podstawowym narzędziem pracy nauczyciela. Czynnik poznawczy odgrywa główną rolę w procesie budowania kompetencji autokreacyjnych, wyrażających się w tworzeniu własnej wiedzy pedagogicznej i sylwetki zawodowej. Według M. Dudzikowej podstawą działania nauczyciela w tym wymiarze jest samowiedza, a także świadomość relacji: ja – inni [6]. W tym ujęciu nauczyciel jest swego rodzaju badaczem. Zdaniem autorki część nauczycieli jest zorientowana na rozwijanie swoich kompetencji autokreacyjnych, a inni – nastawieni na korzystanie z gotowych wzorców postępowania i realizacji pracy. Zadaniem środowiska pracy jest podejmowanie działań zmierzających do redukcji tych tendencji.

Z drugiej strony, nauczyciele w pracy mają do czynienia z rzeczywistością dynamiczną, czyli podlegającą zmianom. Pojawia się tu potrzeba ciągłych interpretacji. Być może dlatego rozwój intelektualny jest tak ważny dla nauczycieli z krótszym stażem zawodowym. Jak zauważa H. Kwiatkowska, im szybciej nauczyciel opanuje sytuację dydaktyczno-pedagogiczną, tym szybciej odbiera siebie jako podmiot działań. Kompetencje teoretyczne nauczyciela przyczyniają się do lepszej poznawczej kontroli nad sytuacją, a tym samym do właściwego jej zinterpretowania i adekwatnego działania [7].

Nauczycielskie oceny możliwości rozwoju zawodowego mogą świadczyć o kondycji środowiska pracy, zwłaszcza że rozwój nauczyciela nie dokonuje się samoczynnie. Wymaga stymulacji zewnętrznej, czyli środowiskowej, jak i wewnętrznej, wynikającej z motywacji i potrzeb podmiotu. Niski wskaźnik realizacji oczekiwania (2,7) może wskazywać na nieadekwatność oferty środowiska edukacyjnego w zakresie możliwości i potrzeb rozwojowych czy nieznajomość potrzeb i problemów, jakich doświadczają na co dzień nauczyciele z krótszym stażem pracy. Potrzeba doskonalenia zawodowego wymaga od nauczyciela refleksji nad sobą i obrania konkretnego celu związanego z rozwojem, ale także precyzyjnego planu pracy i rozwoju szkoły, który umożliwi nauczycielom efektywne włączenie się w te działania.

Nauczyciele z dłuższym stażem pracy są bardziej zadowoleni z oferowanych im przez szkołę możliwości pedagogicznego funkcjonowania. Wysoko oceniają realizację większości ich potrzeb. Najważniejsze oczekiwania łączą z potrzebą doskonalenia pedagogicznego warsztatu pracy w obszarze kompetencji realizacyjnych i metodycznych (wskaźnik ważności bardzo wysoki – 3,7; wskaźnik realizacji wysoki – 3,3) oraz umacniania swojego autorytetu (wskaźnik ważności bardzo wysoki – 3,8; wskaźnik realizacji wysoki – 3,2), co wskazuje na potrzebę znaczenia. W tych dążeniach możemy odnaleźć wpływy nauczycielskiej edukacji w ujęciu koncepcji pragmatycznej. Wykształcenie nauczyciela kojarzy się tu z wyposażeniem go w repertuar sprawności zawodowych. Celem przygotowania zawodowego staje się zdobycie mistrzostwa metodycznego i opanowanie technik działania [8].

Najmniej ważnym aspektem pracy pedagogicznej dla nauczycieli z dłuższym stażem zawodowym jest autonomia w działaniu (wskaźnik ważności średni – 2,7; wskaźnik realizacji wysoki – 3,4). Warto zwrócić uwagę na fakt, że niedocenianie autonomii w relacjach pedagogicznych może wiązać się z preferowaniem tego, co jednoznaczne, ustalone, niepodważalne. To cechy tożsamości anomijnej, charakterystycznej dla osób przyjmujących odgórnie narzucone wzorce i normy. W tej postawie można doszukiwać się zasad pedagogiki uniwersalistycznej, odwołującej się do ustalonego porządku aksjologicznego, w której ważną rolę odgrywa poczucie identyczności i jedności, a holistyczna koncepcja świata niekiedy łączy się z teorią powszechnego ładu społecznego. Tak zorientowane działanie nauczyciela prowadzi do ujednoliceń i wytwarzania wiedzy pewnej o edukacyjnej i oświatowej rzeczywistości, pozwalającej przewidywać zachowania ludzi.

Na gruncie pedagogiki autonomia jest jedną z kategorii interpretacyjnych procesu edukacyjnego w wymiarze relacji społecznych. Autonomia człowieka jest skutkiem rozwoju. W tym przypadku autonomię możemy rozumieć na dwa sposoby. W pierwszym przypadku oznacza krytyczne dystansowanie się wobec narzucanych jednostce wzorców myślenia. W drugim jest to realizowanie własnej koncepcji świata i własnego rozumienia wartości, które człowiek uznaje za społeczno-kulturowe dziedzictwo, tworzące wspólnotę, do której należy [9].

Kierowanie się zasadami autonomicznego działania odgrywa bardzo ważną rolę dla nauczycieli z krótszym stażem zawodowym. W realizacji tego autonomicznego działania doświadczają największych utrudnień. Ich pragnienia mogą być interpretowane jako odzwierciedlenie rzeczywistej sytuacji nauczycieli znajdujących się na progu kariery zawodowej. W czasie studiów ich autonomia pedagogiczna była głównie kształtowana na poziomie kompetencji intelektualnych. Dopiero praca w szkole weryfikuje owe kompetencje, wskazuje na pewne braki i „chęć wchodzenia w zawód". Należy podkreślić, że autonomia nauczyciela jest jednym z kluczowych elementów satysfakcji zawodowej i twórczego podejścia do pracy pedagogicznej.

Przejawem autonomii nauczyciela jest jego samodzielność i niezależność w myśleniu pedagogicznym. Łatwiej jest mu dostrzec różne możliwości i ograniczenia, na drodze swojego rozwoju i w pracy z uczniem. Różnica

między nauczycielami polega na tym, że ci autonomiczni łatwiej radzą sobie z ryzykiem i napotkanymi trudnościami. W swoich działaniach nie potrzebują zabezpieczeń, są w stanie działać w sytuacji ryzyka i niepewności. Wydaje się, że właśnie w ten sposób – jako skuteczni, pewni i niezależni – chcą się czuć nauczyciele z krótszym stażem pracy.

W szerszym wymiarze autonomia traktowana jest jako cel działalności pedagogicznej szkoły. Zadania wychowawcze szkoły są ukierunkowane na rozwój tej dyspozycji. Wychowanie realizowane przez szkołę pojmowane jest jako stwarzanie warunków umożliwiających przejawianie aktywności uczniów, rozwijanie ich standardów zachowania i realizowanie ich wartości. To głównie autonomiczny nauczyciel w dużej mierze staje się źródłem autonomiczności swoich uczniów. Jeżeli szkoła nie nadąża za dokonującymi się zmianami cywilizacyjno-społecznymi, wówczas nie będzie zgłaszać zapotrzebowania na nauczyciela autonomicznego. Jeśli w szkole zaniedbywane są zasady życia demokratycznego, tym samym preferowani będą nauczyciele akceptujący hierarchiczne układy zależności.

W przypadku nauczycieli z dłuższym stażem pracy jedno z najważniejszych oczekiwań dotyczy rozwijania pedagogicznego warsztatu pracy. Jest to obszar, w którym najbardziej ujawniają się różnice w sposobach działania nauczycieli. Dochodzą tu do głosu kompetencje techniczne, czyli metodyczne i realizacyjne. Jednak użycie ich musi być poprzedzone kompetencjami praktyczno-moralnymi, czyli wiedzą i kulturą intelektualną nauczyciela. Z nich bowiem wynika moralna akceptacja i zgoda na posłużenie się określonymi celami, metodami i środkami. Kompetencje techniczne, mimo że mają ograniczony zakres, są wykorzystywane w projektowaniu i przekazywaniu wiedzy przedmiotowej, w doborze metod i środków nauczania. Jednak ze względu na oddziaływanie pedagogiczne nie mogą mieć szerokiego zastosowania w wychowaniu, bowiem nie można stosować z góry zaplanowanych rozwiązań w sferze kształtowania się światopoglądów i postaw uczniów.

Analiza oczekiwań nauczycieli w obszarze rozwoju intelektualnego i w obszarze kompetencji technicznych nasuwa pewne spostrzeżenia. Nauczyciele z krótszym stażem pracy bardziej cenią rozwój intelektualny, czyli doskonalenie kompetencji praktyczno-moralnych. Można przypuszczać, że dążą do przekraczania kolejnych etapów rozwoju zawodowego (od anomii do autonomii). Nauczycielom z dłuższym stażem zawodowym bardziej zależy na umacnianiu kompetencji metodyczno-realizacyjnych, tak, jakby chcieli utwierdzić się w pewnych, sprawdzonych działaniach. Być może są oni bardziej skłonni do stosowania gotowych wzorów w pracy i rezygnują z poszukiwań pedagogicznych. Być może samo szkolne środowisko pracy powoduje ograniczenia lub narzuca akceptowane wzory działania.

Tabela 2. Znaczenie oczekiwań dotyczących pozapedagogicznych uwarunkowań w pracy i możliwość ich realizacji

Table 2. Significance of teachers' expectations related to non-teaching work factors and the possibility of fulfilling those expectations

Badane oczekiwania	Nauczyciele ze stażem do 3 lat pracy		Nauczyciele z ponad 10-letnim stażem zawodowym	
	wskaźnik ważności oczekiwania	wskaźnik realizacji oczekiwania	wskaźnik ważności oczekiwania	wskaźnik realizacji oczekiwania
Uznanie dla pracy nauczyciela	3,4	2,9	3,4	3,0
Dobra współpraca w zespole nauczycielskim	3,5	2,8	3,6	3,1
Dostępność nowoczesnych środków dydaktycznych i źródeł profesjonalnej wiedzy dla nauczycieli	3,7	2,3	3,6	3,1
Satysfakcjonujące wynagrodzenie zaspokajające potrzeby życia	3,7	2,3	3,5	2,2
Awans zawodowy	3,2	3,1	2,9	3,0

Wskaźnik akceptacji/realizacji oczekiwania w czteropunktowej skali
- 1,00 – 1,90 bardzo niski poziom ważności oczekiwania/bardzo niski poziom realizacji oczekiwania
- 2,00 – 2,40 niski poziom ważności oczekiwania/niski poziom realizacji oczekiwania
- 2,50 – 3,00 średni poziom ważności oczekiwania/średni poziom realizacji oczekiwania
- 3,10 – 3,50 wysoki poziom ważności oczekiwania/wysoki poziom realizacji oczekiwania
- 3,60 – 4,00 bardzo wysoki poziom ważności oczekiwania/bardzo wysoki poziom realizacji oczekiwania

Oczekiwania nauczycieli dotyczące pozapedagogicznych uwarunkowań pracy w szkole

Szkoła jako środowisko pracy i życia stwarza określone możliwości. Możliwości te kształtują indywidualne losy jednostek i nauczycieli jako grupy zawodowej. Zaliczają się do nich warunki organizacyjne pracy w szkole, system ocen i związany z nim awans zawodowy nauczycieli, szeroko rozumiane poczucie bezpieczeństwa (stałość zatrudnienia, otrzymywane wynagrodzenie za świadczoną pracę) oraz prestiż zawodu i społeczne uznanie.

Wszystkie te czynniki w połączeniu z pedagogicznymi kompetencjami nauczycieli znajdują odzwierciedlenie w jakości relacji nauczyciel – uczeń, w klasie szkolnej. Na poziom zaciekawienia uczniów lekcją mają wpływ nie tylko umiejętności pedagogiczne nauczyciela, ale też liczba uczniów, dostępność pomocy dydaktycznych, motywacja nauczycieli.

W tabeli 2. przedstawiono wyniki analizy materiału empirycznego dotyczącego oczekiwań nauczycieli w zakresie pozapedagogicznych uwarunkowań pracy w szkole i możliwości ich realizacji.

W opiniach nauczycieli zwraca uwagę zdegradowanie finansowe środowiska edukacyjnego w aspekcie zarobków (wskaźnik realizacji oczekiwań u nauczycieli z obydwu grup niski: 2,3 – 2,2). Ten aspekt swojej pracy podkreślali również nauczyciele w badaniach H. Kwiatkowskiej. Wówczas 16,6% badanych wymieniało zdegradowanie materialne jako dominującą właściwość zawodu [5].

Satysfakcjonujące zarobki są istotnym składnikiem wykonywanej pracy. Stanowią jeden z ważnych, egzystencjalnych wymiarów życia człowieka. Mają duże znaczenie dla poczucia bezpieczeństwa pracownika i jego rodziny. Potwierdzają atrakcyjność społeczną zawodu i osób go wykonujących. J. Rutkowiak w swoim opracowaniu na temat uwarunkowań pracy i życia nauczycieli przywołuje dwa sposoby egzystencji współczesnych ludzi według E. Fromma. Są to przeciwstawne stanowiska: życia zgodnego *z* modusem posiadania lub życia zgodnego z modusem istnienia. Mają one uniwersalny i aprofesjonalny charakter. Nauczycielskie „być" czy „mieć" wydaje się szczególnie znaczące. Najgłębsze idee tego zawodu związane są z ideą modusu istnienia [10].

We współczesnym świecie raczej przeważa styl życia typu „mieć". Ludzkie dążenia coraz częściej wyznaczane są przez możliwości, posiadanie i konsumpcję. Wartości te zapewne są obecne w świadomości nauczycieli i powodują dyskomfort, bowiem istotą pracy pedagogicznej jest ograniczanie wszelkich przejawów egoizmu i koncentrowanie się na rozwoju uczniów. Z drugiej strony coraz trudniej dzisiaj o akceptację dla altruistycznego sposobu życia. Przeważnie stan posiadania jednostki wpływa na jej pozycję i prestiż społeczny.

Odpowiedzi respondentów mogą wskazywać na fakt, że ich zarobki powodują duży dyskomfort życia i pracy. Wynagrodzenie nauczyciela ma jeszcze jeden istotny wymiar. Otóż właściwością zawodu nauczyciela jest stały jego rozwój, co wiąże się z dodatkowymi obowiązkami niepopartymi znaczącym wzrostem płac. Skutkiem tego jest sytuacja, w której wymagania co do kwalifikacji i stałego rozwijania kompetencji nie znajdują odzwierciedlenia w oferowanych warunkach płacowych. Na uwagę zasługuje również fakt, że wynagrodzenie jest jednym z czynników motywujących do pracy. Konsekwencją niedofinansowania nauczycieli może być upowszechniająca się wśród nauczycieli postawa „jaka płaca, taka praca". Na ten problem

zwraca uwagę w swoich badaniach W. Dróżka. Autorka zaznacza, że wśród młodych nauczycieli coraz częściej słyszy się komentarze, że nie warto angażować się w pracę za niskie wynagrodzenie [11].

Wyposażenie w różnorodne środki dydaktyczne i dostępność źródeł profesjonalnej wiedzy dla nauczycieli jest jednym z ważniejszych uwarunkowań ich pracy. Nauczyciele z krótszym stażem zawodowym bardziej krytycznie oceniają dostępność pomocy naukowych w ich środowisku pracy (wskaźnik realizacji oczekiwania niski – 2,3, wskaźnik ważności oczekiwania bardzo wysoki – 3,7). Wydaje się, że jest to obszar szczególnych braków i utrudnień. Natomiast nauczyciele z dłuższym stażem zawodowym lepiej oceniają możliwość zaspokajania ich potrzeb w tym zakresie (wskaźnik ważności oczekiwania – 3,6, wskaźnik realizacji oczekiwania wysoki – 3,1). Wyniki analizy są jednocześnie sygnałem dla szkolnego środowiska o potrzebach jego pracowników, zwłaszcza tych z niewielkim doświadczeniem zawodowym, dla których pomoce naukowe są ważnym wsparciem w procesie dydaktycznym. Z drugiej strony wysokie oczekiwania nauczycieli mogą wynikać z realnych potrzeb wyznaczanych przez postęp cywilizacyjno-techniczny, wymagających dostosowania warunków przekazu wiedzy i kształcenia. Uwarunkowane jest to przede wszystkim funduszami, jakie szkoły otrzymują od samorządów czy gmin.

Niewątpliwie wybór z szerokiego wachlarza środków dydaktycznych ma wpływ na komfort pracy edukatora, ale też pośrednio przekłada się np. na sposób motywowania uczniów do nauki (zaciekawienia lekcją). Z badań przeprowadzonych przez E. Putkiewicz i A. Wiłkomirską [12] wynika, że najczęściej sygnalizowanym przez dyrektorów szkół problemem był brak motywacji uczniów do uczenia się. Zjawisko to występowało w 3/4 badanych szkół i wzrastało wraz z wiekiem uczniów. W dużym nasileniu występowało w szkołach publicznych, natomiast nie zakłócało pracy nauczycieli we wszystkich badanych szkołach niepublicznych. Zagadnienie motywacji do nauki jest o wiele bardziej złożonym problemem, uwarunkowanym wieloma zmiennymi, jednak jak dowodzą badania autorek, większa dostępność środków dydaktycznych, mniejsza liczba uczniów w klasie, systematyczne doskonalenie kompetencji nauczycieli, skutecznie zapobiegają takim problemem.

Konkluzją w rozważaniach nad warunkami, w jakich realizowana jest praca nauczycieli na lekcjach jest stwierdzenie, że sposoby pracy z grupą uczniów często uzależnione są właśnie od dostępności pomocy dydaktycznych, liczby uczniów w klasie, źródeł wiedzy dla nauczyciela. Tu szkoły prywatne mogą zapewnić pedagogom bardziej efektywne warunki pracy z mało liczną grupą, w odniesieniu do szkół państwowych, w których liczba uczniów niejednokrotnie dochodzi do 30 osób w klasie. Nasuwa się wniosek, że w jakimś stopniu egzemplifikacją problemów finansowych polskiej oświaty są oczekiwania nauczycieli. Nie jest to zjawisko zaskakujące, bowiem nie kto inny jak nauczyciele mają największą świadomość tego, z jakimi ograniczeniami musi borykać się efektywne kształcenie.

Podsumowanie

Analiza oczekiwań pozwala wskazać najważniejsze potrzeby nauczycieli związane z subiektywnym postrzeganiem swojej roli zawodowej oraz społeczno-ekonomicznymi warunkami pracy pedagogicznej. Jednocześnie ujawniają się rozbieżności między tym, co dla nauczycieli ważne i czego potrzebują, a realnymi możliwościami spełniania ich potrzeb. Pojawiają się także zasadnicze różnice w oczekiwaniach między nauczycielami rozpoczynającymi swoją karierę zawodową (rozwój intelektualny, autonomia działania, satysfakcjonujące wynagrodzenie), a nauczycielami z ponad 10-letnim stażem pracy (doskonalenie warsztatu pracy, budowa autorytetu, relacje społeczne). Pozwala to lepiej zrozumieć ich postawy wobec zawodu i jednocześnie wskazuje na potencjał rozwojowy tej grupy.

Dominujące oczekiwania co do własnych kompetencji wskazują na dychotomiczność nauczycielskiej grupy zawodowej. W świadomości nauczycieli przenikają się dwa odmienne modele pojmowania pracy pedagogicznej.

Nauczyciele z krótszym stażem zawodowym częściej łączą pracę pedagogiczną z rozwojem i zwiększaniem autonomii, co wskazuje na rozumienie relacji z uczniem w kategoriach wielopłaszczyznowości i niejednoznaczności procesu edukacyjnego. Potrzeba rozwoju i emancypacji przyczynia się do przeciwstawiania się unifikacyjnym ideom lub czynnikom blokującym rozwój. Otwarcie się nauczycieli na doskonalenie w odpowiedzialnym, autonomicznym i twórczym działaniu pedagogicznym dopuszcza do głosu wielość sposobów myślenia i podmiotowego patrzenia na ucznia. W pluralistycznych tendencjach nauczycieli jest miejsce na edukacyjny dialog i spór z innymi racjami, co jest warunkiem autokreacji. W kontekście myśli pluralistycznej nauczyciel przyjmuje zdystansowaną postawę wobec gotowej wiedzy o świecie i jednoznacznego wzorca działania.

Oczekiwania nauczycieli z dłuższym stażem pracy wskazują na potrzebę znaczenia, bycia autorytetem dla ucznia, wysoką sprawność realizacyjną. Jednocześnie zwraca uwagę niskie wartościowanie autonomii w pracy pedagogicznej, czyli tego wszystkiego, co łączy się z samodzielnością i twórczością nauczyciela, wyzwalaniem aktywności uczniów i rozwijaniem ich systemów wartości. Tak rozumiana przez respondentów praca pedagogiczna może wskazywać na obecne wśród nich przekonania o adaptacyjnych funkcjach szkoły i niedocenianie roli autonomicznej jednostki w świecie alternatywnych możliwości. To uniwersalistyczne tendencje, dla których charakterystyczna jest hierarchiczna organizacja życia społecznego, holistyczna koncepcja świata i ustalony porządek aksjologiczny. Warto zwracać uwagę na tego typu zjawiska w środowiskach edukacyjnych, monitorować je i identyfikować ich przyczyny.

Analiza oczekiwań nauczycieli wskazuje na potrzebę odmiennych działań wspierających ze strony szkoły wobec nauczycieli z uwzględnieniem kryterium stażu pracy. Każda z badanych grup respondentów przeżywa inne trudności i ma odmienne potrzeby. Sposób doświadczania pracy pedagogicznej ma znaczący wpływ na jej efektywność, identyfikację z zawodem i rozwój pedagogicznej osobowości nauczycieli.

PIŚMIENNICTWO

[1] Kwiatkowska H. *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008

[2] Kłoskowska A. *Kulturologiczna analiza biograficzna*. „Kultura i Społeczeństwo" 1985,3

[3] Herzberg F., Mausner B., Synderman B. *The Motivation to Work*. Wiley, New York 1959; F. Herzberg *One More Time: How Do You Motivate Employees?* "Harvard Business Review", styczeń-luty 1987, cyt. za Griffin R. W. *Podstawy zarządzania organizacjami*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004

[4] Reykowski J. *Eksperymentalna psychologia emocji*. Książka i Wiedza, Warszawa 1974

[5] Kwiatkowska H. *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005

[6] Dudzikowa M. *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1985

[7] Kwiatkowska H. *Edukacja nauczycieli. Konteksty-kategorie-praktyki*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997

[8] Lewowicki T. *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa-Radom 2007

[9] Kwaśnica R. *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Tom 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008

[10] Rutkowiak J. *Wychowawcza rola nauczyciela i jej ograniczenia*. W: B. Suchodolski (red.) *Społeczeństwo wychowujące: rzeczywistość i perspektywy*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1983

[11] Dróżka W. *Młode pokolenie nauczycieli*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004

[12] Putkiewicz E., Wiłkomirska A. *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004