

ARTYKUŁY

Karolina Appelt

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Instytut Psychologii

STYLE FUNKCJONOWANIA NAUCZYCIELI W SYTUACJI ZMIANY SPOŁECZNEJ

WPROWADZENIE

Transformacja społeczno-ustrojowa, zapoczątkowana w Polsce w 1989 roku, przebiegała na dwóch jakościowo różnych poziomach. Pierwszy z nich to poziom przemian polityczno-instytucjonalnych, związanych głównie z najwcześniejszym etapem wprowadzania reform, a drugi to poziom zmian społecznych, które są procesem ciągłym, biegnącym wedle innej chronologii niż zmiany polityczne. Na plan pierwszy wysuwają się tutaj nie działania elit politycznych, ale style funkcjonowania jednostek i grup społecznych. Rzeczywista zmiana społeczna dokonuje się wtedy, gdy transformacja przechodzi z poziomu instytucji politycznych na poziom aktywności aktorów społecznych (Rychard, 2000). I ten właśnie obszar, czyli funkcjonowanie jednostek w nowych warunkach stworzonych poprzez polityczny wymiar reformy edukacji, jako wyraz szerszego, wieloaspektowego procesu przemian, stanowi centralny problem tego artykułu.

Wśród wszystkich zachodzących zmian reforma systemu edukacji zajmuje miejsce szczególne. Z jednej strony jest przejawem i efektem zmian

ARTYKUŁY

Karolina Appelt

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Instytut Psychologii

STYLE FUNKCJONOWANIA NAUCZYCIELI W SYTUACJI ZMIANY SPOŁECZNEJ

WPROWADZENIE

Transformacja społeczno-ustrojowa, zapoczątkowana w Polsce w 1989 roku, przebiegała na dwóch jakościowo różnych poziomach. Pierwszy z nich to poziom przemian polityczno-instytucjonalnych, związanych głównie z najwcześniejszym etapem wprowadzania reform, a drugi to poziom zmian społecznych, które są procesem ciągłym, biegnącym wedle innej chronologii niż zmiany polityczne. Na plan pierwszy wysuwają się tutaj nie działania elit politycznych, ale style funkcjonowania jednostek i grup społecznych. Rzeczywista zmiana społeczna dokonuje się wtedy, gdy transformacja przechodzi z poziomu instytucji politycznych na poziom aktywności aktorów społecznych (Rychard, 2000). I ten właśnie obszar, czyli funkcjonowanie jednostek w nowych warunkach stworzonych poprzez polityczny wymiar reformy edukacji, jako wyraz szerszego, wieloaspektowego procesu przemian, stanowi centralny problem tego artykułu.

Wśród wszystkich zachodzących zmian reforma systemu edukacji zajmuje miejsce szczególne. Z jednej strony jest przejawem i efektem zmian

czytelom nowe warunki działania odwołując się do ich indywidualnych możliwości, przyjmując założenie, że nauczyciele dysponują odpowiednimi zasobami do realizacji działań w zmienionym układzie warunków. Moim zdaniem ważne jest zastanowienie się, jak poszczególni nauczyciele radzą sobie w tej nowej dla nich sytuacji? Czy potrafią te nowe stworzone im warunki wykorzystać? Czy traktują je jako źródło szans, jako wyzwanie do dalszego rozwoju, czy raczej jako utrudnienie i zagrożenie dla ważnych dla nich wartości?

STYL FUNKCJONOWANIA

Styl życia⁴ A. Siciński (2002) określa jako „zespół codziennych zachowań (sposób ‘postępowania’, aktywność życiową) specyficzny dla danej zbiorowości lub jednostki (treść i konfigurację owych zachowań); a inaczej mówiąc charakterystyczny sposób bycia odróżniający daną zbiorowość lub jednostkę od innych” (op. cit., s. 22–23). Styl życia przejawia się w trzech sferach: 1) sferze wartości, dążeń, potrzeb i celów życiowych, 2) w sferze obserwowalnych zachowań i czynności oraz 3) w sferze przedmiotów, które jednostka tworzy, wybiera, bądź przejmuje kreując w ten sposób swoje środowisko życiowe. Styl funkcjonowania może być traktowany jako pochodna stylu życia. Zgodnie z definicją zaproponowaną przez K. Obuchowskiego (1982, s. 14), styl funkcjonowania człowieka to powtarzający się lub stanowiący wyróżnik danej osoby w danej sytuacji sposób realizacji określonych zadań. Styl funkcjonowania jest z jednej strony manifestacją osobowości jednostki (funkcja ekspresyjna – wyrażanie siebie i impresyjna – dostosowywanie otoczenia do potrzeb jednostki), ale z drugiej strony stanowi też wyraz przynależności jednostki do określonej grupy zawodowej, społecznej (funkcja adaptacyjna).

W sytuacji zmiany można wyróżnić trzy odmienne style funkcjonowania jednostek, które są przejawem różnych stopni adaptacji osoby do otoczenia, w którym żyje. Można je uporządkować na kontinuum: adaptacja – indywidualizacja. Styl przystosowawczy, jak wskazuje nazwa, związany jest ze skrajnym przystosowaniem jednostki do otoczenia. Znajdujący się na drugim krańcu kontinuum styl zachowawczy wiąże się z wysokim poziomem niezależności jednostki i nieumiejętnością przystosowania się do zmieniających się

⁴ Styl życia to kategoria od dawna obecna w naukach społecznych. Pojęcie to, jak podaje A. Siciński (1985), wywodzi się z prac Th. Veblena, M. Webera, A. Adlera prowadzonych na przełomie XIX i XX wieku. Pierwotnie był ściśle związany z przynależnością do określonej warstwy społecznej.

warunków. Natomiast optymalny poziom zarówno adaptacji jak i indywidualności zapewnia styl określany jako twórczo-adaptacyjny.

Porównanie charakterystycznych cech trzech wyróżnionych stylów funkcjonowania zawiera tab. 1.

Tabela 1. Trzy style funkcjonowania

Cechy	Przystosowawczy	Zachowawczy	Twórczo-adaptacyjny
Dominujący element relacji osoba – otoczenie	<ul style="list-style-type: none"> • otoczenie 	<ul style="list-style-type: none"> • jednostka 	<ul style="list-style-type: none"> • jednostka i otoczenie
Typ związku z otoczeniem*	<ul style="list-style-type: none"> • zależność • dążenie do stanu dopasowania siebie do otoczenia • pasywny 	<ul style="list-style-type: none"> • totalna niezależność • dążenie do stanu dopasowania otoczenia do siebie • reaktywny 	<ul style="list-style-type: none"> • współzależność** • proces wzajemnego dopasowania się jednostki i otoczenia • aktywny
Podatność na wpływ otoczenia	<ul style="list-style-type: none"> • duże uzależnienie od wpływu otoczenia • uległość 	<ul style="list-style-type: none"> • niepodatność na wpływ otoczenia • opór przed zmianą, lęk, chęć zachowania <i>status quo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • stabilność a jednocześnie gotowość do modyfikacji • modyfikacja swojego zachowania zależnie od warunków (w granicach wyznaczonych przez wartości)
Granice	<ul style="list-style-type: none"> • brak granic, lub bardzo słabe granice • naiwność poznawcza, brak dystansu, „wszystko przyjmuje” 	<ul style="list-style-type: none"> • silne i sztywne • duży dystans, słaba przepuszczalność granic 	<ul style="list-style-type: none"> • granice przepuszczalne • elastyczny dystans, regulowanie otwartości granic, otwartość na „nowe”
Tolerancja różnorodności	<ul style="list-style-type: none"> • wysoka, obojętne z kim współpracuje 	<ul style="list-style-type: none"> • bardzo niska, współpraca tylko z podobnymi, odmienność traktowana jest jako zagrożenie 	<ul style="list-style-type: none"> • wysoka, umiejętność współpracy z bardzo odmiennymi, twórcze wykorzystywanie różnorodności
Związki z innymi ludźmi	<ul style="list-style-type: none"> • zmienne, powierzchowne 	<ul style="list-style-type: none"> • rzadkie, tylko z podobnymi 	<ul style="list-style-type: none"> • głębokie, wzajemnie satysfakcjonujące relacje

* Typy związków z otoczeniem zostały nazwane zgodnie z pomysłem, który zaprezentowali Plomin, DeFries i Loehlin (za: Brzezińska, 2000, s. 116) do opisu trzech rodzajów interakcji genotyp – środowisko: pasywny, reaktywny, aktywny.

** Posługuję się terminem współzależność (*interdependence*) za A. S. Watermanem (1982; por. Appelt, 2002).

Ciąg dalszy tabeli 1

Cechy	Przystosowawczy	Zachowawczy	Twórczo-adaptacyjny
Hierarchia wartości	<ul style="list-style-type: none"> • płynny, zmienny system wartości • brak uporządkowania • brak centralnej, nadrzędnej wartości 	<ul style="list-style-type: none"> • sztywny, silny system wartości („czarno-biały”) • duża spójność i uporządkowanie • dominujący element centralny 	<ul style="list-style-type: none"> • zróżnicowany, dobrze uporządkowany system wartości • dobra wewnętrzna organizacja i uporządkowanie • wyraźna wartość nadrzędna, centralna
Dominująca funkcja zachowania	• dominacja funkcji społecznej	• dominacji funkcji osobistej	• równowaga funkcji osobistej i społecznej zachowania
Standard wykonania	• zewnętrzny	• wewnętrzny	• wewnętrzny skoordynowany z zewnętrznym
Orientacja temporalna	• prezentystyczna	• retrospektywna	• prospektywna
Dominujący rodzaj ekspresji	• naturalna nietwórcza	• zamierzona nietwórcza	• twórcza naturalna i zamierzona
Preferowany rodzaj zadań	<ul style="list-style-type: none"> • grupowe • ściśle określone 	<ul style="list-style-type: none"> • indywidualne, jeśli grupowe to rola kierownicza • ściśle określone 	<ul style="list-style-type: none"> • grupowe (różne role) • otwarte

Źródło: opracowanie własne.

PROBLEM I METODA BADAŃ

W wyniku analizy czynników istotnych dla badanego zjawiska, jakim jest funkcjonowanie nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej, wyróżniono problemy badawcze dotyczące czterech komponentów stylu funkcjonowania: tendencji do działania, oceny sytuacji zmiany, oceny własnych możliwości radzenia sobie w sytuacji zmiany oraz sposobu korzystania ze wsparcia innych ludzi. Podstawowe pytania, na które poszukiwano odpowiedzi, zostały sformułowane następująco:

A.1) Jakie tendencje do działania w sytuacji zmiany dominują wśród nauczycieli?

2) Jak nauczyciele oceniają sytuację zmiany?

3) Jak nauczyciele oceniają własne możliwości poradzenia sobie w sytuacji zmiany?

4) W jaki sposób nauczyciele korzystają ze wsparcia innych ludzi w sytuacji zmiany?

Kolejny z problemów badawczych związany był z różnicami między grupami nauczycieli o odmiennych tendencjach do działania i przybrał następującą postać:

B.1) Czy nauczyciele o różnych tendencjach do działania w sytuacji zmiany różnią się istotnie:

- (a) oceną sytuacji zmiany;
- (b) oceną własnych możliwości poradzenia sobie ze zmianą;
- (c) sposobem korzystania ze wsparcia innych ludzi?

Badana zmienna zależna (Y) to styl funkcjonowania w sytuacji zmiany (SF). Składają się na nią cztery elementy: ogólna tendencja do działania (OG) – Y_1 , ocena sytuacji zmiany (OS) – Y_2 , ocena własnych możliwości poradzenia sobie w sytuacji zmiany (OM) – Y_3 oraz korzystanie ze wsparcia innych ludzi (KW) – Y_4 . Badanymi zmiennymi niezależnymi głównymi są zmienne osobowościowe. W programie badawczym wyróżniono również siedem zmiennych niezależnych ubocznych (X_{u1} – X_{u7}), które podzielono na zmienne podmiotowe (płeć, wiek, staż pracy w zawodzie, stopień rozwoju zawodowego) i kontekstowe (czas rozpoczęcia pracy, rodzaj środowiska pracy, rodzaj szkoły).

Odnośnie do wyróżnionych problemów badawczych sformułowano odpowiadające im hipotezy. Sposób ich formułowania nie był standardowy, gdyż poszukiwano wiązki właściwości (pewnego syndromu objawów) charakteryzujących ludzi o danym typie tendencji do działania, stąd hipotezy przyjęły następującą postać:

1) osoby, u których dominuje tendencja do działania typu twórcza adaptacja będą w stosunku do pozostałych:

- a) oceniały sytuację zmiany jako umiarkowanie trudną,
- b) wyżej oceniały własne możliwości poradzenia sobie,
- c) będą wykazywały tendencję do współpracy z innymi;

2) osoby z dominującą tendencją do działania typu przystosowanie będą:

- a) oceniały sytuację zmiany jako trudniejszą,
- b) niżej oceniały własne możliwości radzenia sobie,
- c) będą wykazywały tendencję do korzystania z pomocy innych;

3) natomiast osoby, u których dominuje tendencja do działania typu opór wobec zmiany w stosunku do pozostałych będą:

- a) oceniały sytuację zmiany jako w małym stopniu trudną,
- b) wysoko oceniały własne możliwości radzenia sobie,
- c) będą wykazywały tendencję do całkowitej samodzielności.

Hipotezy zostały skrótowo przedstawione w tab. 2.

Tabela 2. Hipotezy badawcze

Badana zmienna	Twórcza adaptacja TA	Przystosowanie PR	Opór wobec zmiany OZ
Ocena sytuacji zmiany	umiarkowanie trudna	bardzo trudna	łatwa
Ocena własnych możliwości radzenia sobie w sytuacji zmiany	wysoka	niska	wysoka
Korzystanie ze wsparcia innych ludzi	współpraca z innymi	korzystanie z pomocy innych	całkowita samodzielność

Źródło: opracowanie własne.

Realizacji celów badawczych posłużył trój etapowy program badań:

– etap I – przygotowawczy – służył opracowaniu własnych narzędzi badawczych;

– celem etapu II, czyli badań pilotażowych, było sprawdzenie procedury badawczej oraz weryfikacja narzędzi;

– etap III to badania właściwe⁵, w których wzięło udział 445 nauczycieli ze szkół podstawowych i gimnazjów w dużych miastach, małych miastach oraz na wsi; ponieważ jednak część kwestionariuszy oddana została w stanie zupełnie niewypełnionym, część natomiast wypełniona była w niewielkim stopniu, do analizy statystycznej zakwalifikowano dane od 361 osób; badania właściwe prowadzone były od grudnia 2003 roku do stycznia 2004 roku.

W badaniach wykorzystywano pięć narzędzi badawczych własnej konstrukcji. Były to cztery kwestionariusze: *Kwestionariusz I: ocena sytuacji zmiany*, *Kwestionariusz II: ocena własnych możliwości poradzenia sobie w sytuacji zmiany*, *Kwestionariusz III: zmienne osobowościowe*, *Kwestionariusz IV: gotowość wyboru danego stylu radzenia sobie w sytuacji zmiany* oraz wspólna dla nich metryczka⁶.

Pierwszym krokiem procedury badawczej było uzyskanie zgody dyrekcji wybranych do badań szkół na przeprowadzenie badań kwestionariuszowych nauczycieli w kierowanych przez nich placówkach. Następnie zazwyczaj na spotkaniach Rad Pedagogicznych w poszczególnych szkołach osoby badające udzielały nauczycielom informacji o problematyce badań, metodzie doboru grupy badawczej, metodach analizy zebranych danych oraz sposobach

⁵ Badania finansowane przez Komitet Badań Naukowych – grant pt. *Twórcza adaptacja jako styl radzenia sobie nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*, nr 2 H01F 001 22, realizowany od kwietnia 2002 roku do marca 2004 roku.

⁶ Szczegółowy opis konstrukcji poszczególnych narzędzi, procedury badania oraz oceny i zasad interpretacji wyników zawiera rozprawa doktorska (Appelt, 2004).

wykorzystywania uzyskanych wyników i zapewniały o całkowitej anonimowości. Nauczyciele wyrażający chęć wzięcia udziału w badaniu otrzymywali zestawy formularzy kwestionariuszy w postaci książeczki formatu A4 w wersji dla kobiet lub dla mężczyzn wraz z kopertami.

W każdej ze szkół jedna osoba, będąca jej pracownikiem, była osobą koordynującą badanie, czyli czuwającą nad jego przebiegiem, udzielającą dodatkowych, potrzebnych informacji, zbierającą wypełnione kwestionariusze, oddawane przez nauczycieli w zaklejonych kopertach. Po uzyskaniu wypełnionych kwestionariuszy, każdemu z nich przypisywano numer porządkowy a uzyskane dane po obliczeniu wartości liczbowych, tudzież przydzieleniu odpowiednich kodów były wprowadzane do komputera przez niezależne osoby.

CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY

Badaną grupę w zdecydowanej większości tworzyły kobiety (80% grupy). Średni wiek osób w badanej grupie wynosił 36 lat. Wśród badanych najwięcej było nauczycieli z okresu wczesnej dorosłości lub początkowej fazy środkowej dorosłości (68% badanych to osoby przed 40 r. ż.).

Średni staż pracy w badanej grupie wynosił 12 lat. Przy czym największa grupa, bo 26% charakteryzowała się krótkim stażem pracy od kilku miesięcy do 4 lat. 29% nauczycieli przepracowało w momencie przeprowadzania badań od 10 do 19 lat, natomiast 16% od 20 do 29 lat. Najmniej licznie reprezentowana była grupa osób z najdłuższym stażem pracy, tylko 5% badanych nauczycieli pracowało w szkole od 30 do 40 lat. 80% badanej grupy, to osoby, które rozpoczęły swoją pracę w latach 1980–2003, dla 36% z nich początek pracy w zawodzie przypadła na lata 90-te.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli posiada wysokie stopnie rozwoju zawodowego. W czasie swojego dotychczasowego stażu pracy aż 58% badanych uzyskało stopień nauczyciela mianowanego. Natomiast najmniej, bo 10% badanej grupy stanowili nauczyciele stażysty.

Najwięcej, czyli 45% spośród badanych nauczycieli pracowało w dużych miastach, natomiast dla najmniejszej grupy (18% badanych) nauczycieli środowiskiem pracy była wieś, pozostałe 36% nauczycieli pracowało w małych miastach. Podobna była liczebność osób, które pracują w szkole podstawowej (46%) oraz osób pracujących w gimnazjum (47%). Natomiast najmniej, bo tylko 7% spośród badanych osób łączyło pracę w szkole podstawowej z pracą w gimnazjum.

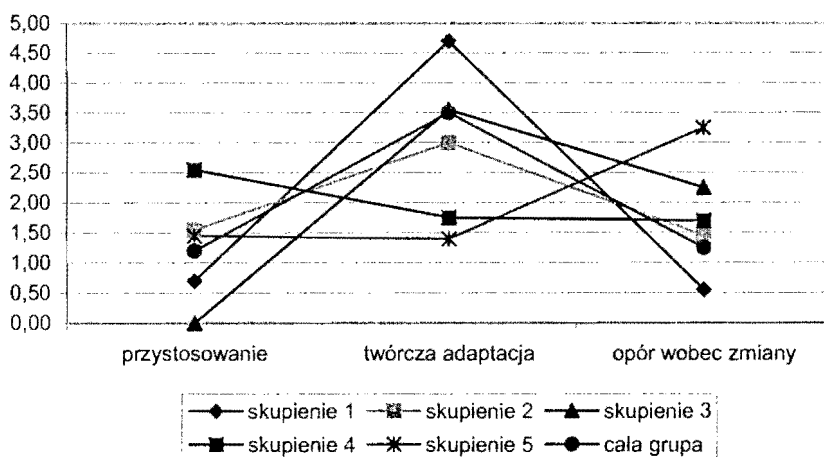
ANALIZA I DYSKUSJA WYNIKÓW
OGÓLNA TENDENCJA DO DZIAŁANIA

Przeprowadzona analiza skupień metodą k-średnich, ze względu na centralną dla stylu funkcjonowania zmienną, za którą uznałam „ogólną tendencję do działania” pozwoliła wyodrębnić pięć grup jednorodnych ze względu na układy trzech składowych tej zmiennej.

Tabela 3. Analiza wariancji dla zmiennej „ogólna tendencja do działania”

Nazwa zmiennej	Symbol zmiennej	między ss	df	wewn. ss	df	F	p
Ogólna tendencja do działania – przystosowanie do zmiany	OG – PR	194,569	4	141,431	355	122,095	<0,001
Ogólna tendencja do działania – twórcza adaptacja	OG – TA	568,513	4	116,017	355	434,897	<0,001
Ogólna tendencja do działania – opór wobec zmiany	OG – OZ	233,002	4	100,320	355	206,129	<0,001

Źródło: wyniki badań własnych.



Rys. 1. Poziomych zmiennych „ogólna tendencja do działania”: PR, TA, OZ w pięciu skupieniach i w całej grupie badanych

Źródło: wyniki badań własnych.

Analiza wariancji (tab. 3) pokazuje, iż wszystkie trzy zmienne składowe – „ogólna tendencja do działania: PR, TA, OZ” różnicują badaną grupę. Można zatem przyjąć, że w całej grupie osób badanych jest pięć różniących się między sobą podgrup.

Jak pokazuje rys. 1 w skupieniach 1–3 dominuje ogólna tendencja do działania typu twórcza adaptacja (kształt – odwrócone V). W skupieniu 4 (n = 52) przeważa tendencja typu przystosowanie i jej poziom jest najwyższy spośród wszystkich wyróżnionych skupień. W ostatnim, piątym skupieniu (n = 27) dominuje opór wobec zmiany przy najniższym ze wszystkich grup poziomie twórczej adaptacji oraz niskim poziomie przystosowania.

Zatem u zdecydowanej większości badanych nauczycieli (78%) dominuje tendencja do działania, jaką jest twórcza adaptacja, co jest zgodne z opinią Z. Kwiecińskiego (2000), iż w postawach personelu oświatowego istnieje nad-gotowość innowacyjna, która przeważa nad możliwością jej wdrożenia do praktyki. Uzyskane wyniki każą zerwać z myśleniem o grupie nauczycieli (przynajmniej tych przebadanych) jako o ludziach przystosowujących się, biernych, reaktywnie dostosowujących się do wszelkich wymagań, albo o ludziach niechętnych wszelkim zmianom.

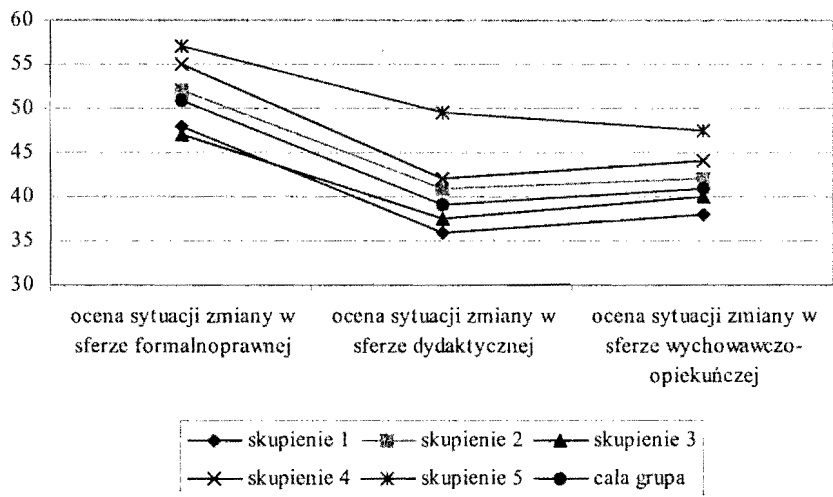
Jednak oprócz dużej grupy twórczo-adaptujących się nauczycieli analiza wyników pozwoliła na wyodrębnienie także dwóch zdecydowanie mniejszych grup, u których dominują tendencje do działania typu przystosowanie i opór wobec zmian. W grupie nauczycieli przystosowujących się proporcjonalnie więcej jest niż w pozostałych skupieniach nauczycieli młodszych wiekiem i stażem, co jest zgodne z koncepcjami rozwoju zawodowego np. Berlinera (1987) czy Kwaśnicy (1994), mówiącymi, iż okres wchodzenia w rolę zawodową związany jest z przystosowaniem do obowiązujących, zastanych norm. Dopiero po okresie pełnej adaptacji do roli zawodowej następuje faza twórczego jej przekraczania, co pokrywa się zwykle z rozwojową fazą generatywności (Erikson, 1997; por. Szczukiewicz, 1998; także Appelt, 2004). Najbardziej intrygująca jest grupa nauczycieli, u których dominuje opór wobec zmiany. Grupa ta nie wyróżnia się szczególnie pod względem żadnej ze zmiennych podmiotowych i kontekstowych, nie znalazły też potwierdzenia hipotezy sformułowane odnośnie do tej grupy. Niewątpliwie znaczenie ma wielkość tego skupienia, tylko 27 osób. Być może powiększenie tej grupy ujawniłoby zależności jej dotyczące w sposób bardziej wyraźny. Zagadnienie to wymaga zatem dalszej eksploracji.

JAK NAUCZYCIELE OCENIAJĄ SYTUACJĘ ZMIANY?

Zastanawiające jest to, iż we wszystkich pięciu wyróżnionych grupach nauczyciele najwyższą trudność przypisują zmianom w sferze formalnoprawnej i równocześnie najniżej, uwzględniając wszystkie trzy sfery, oceniają własne możliwości poradzenia sobie właśnie w tej sferze (por. rys. 2 i tab. 4.) Można stąd wyprowadzić wniosek, iż nauczyciele w największym stopniu obawiają się i koncentrują właśnie na nowych wymaganiach formalnoprawnych, które są wobec nich kierowane w związku z wprowadzaniem reformy systemu edukacji. Tymczasem sedno reformy to przemiany w obszarze dydaktyki i wychowania, które zdają się być przez nauczycieli niedoceniane. Można w tym miejscu postawić hipotezę, iż założenia reformy nie zostały w pełni zinternalizowane i bardziej skupia uwagę nauczycieli to, co powierzchowne, najbardziej widoczne i osobiście odczuwane, jak np. procedura awansu zawodowego, aniżeli to, co stanowić powinno sedno ich działalności, czyli kształcenie i wychowanie, a więc dobro ucznia.

W parze z przypisywaniem większej trudności sytuacjom zmian formalnoprawnych idzie przypisywanie zdecydowanie niższej trudności zmianom dotyczącym dydaktycznego i wychowawczo-opiekuńczego aspektu funkcjonowania nauczycieli. Być może jest to przejawem ogólnego słabego zaangażowania w sprawy uczniów, co stanowi również jedno z wyjaśnień specyfiki zjawiska wypalenia zawodowego (*burn-out*) w polskich badaniach dotyczących nauczycieli. Badani w Polsce nauczyciele w porównaniu do angielskich oceniają stres spowodowany zachowaniem uczniów jako relatywnie niższy, a za główne źródło najsilniej odczuwanego stresu uznają niski status ekonomiczno-społeczny i brak prestiżu (Sęk, 2000)⁷. Również inne badania poświęcone zjawisku wypalenia zawodowego (Savicki, 2002) pokazują istotne różnicowanie kulturowe w zakresie uzyskanych wyników w poszczególnych podskalach wypalenia, tj.: wyczerpanie emocjonalne (rozumiane jako poczucie zapracowania ponad tolerowane przez jednostkę granice), depersonalizacja (przedmiotowe traktowanie i myślenie o podopiecznych) oraz niesatysfakcjonujące osiągnięcia osobiste (poziom braku poczucia sukcesu związanego z wykonywaną pracą). Badania te przeprowadzono między innymi w Polsce, a ich wyniki tworzą unikatowy na tle dwunastu innych kultur profil świadczący o polskim typie

⁷ Nauczyciele należą do grupy zawodów szczególnie narażonej na wypalenie zawodowe, a nawet, jak pokazują wyniki badań na zjawisko przedwypalenia w trakcie wstępnej socjalizacji zawodowej, gdyż pozytywny stosunek badanych wobec wybranego zawodu nauczycielskiego w miarę trwania studiów raczej stygnie niż rośnie (Kwiecińska, Kwieciński, 1998).



Rys. 2. Poziom zmiennych „ocena sytuacji zmiany” w pięciu skupieniach i w całej grupie badanych

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 4. Poziom zmiennych „ocena sytuacji zmiany” w pięciu skupieniach i w całej grupie badanych

Zmienne		\bar{X} w %					
nazwa	symbol	skup. 1	skup. 2	skup. 3	skup. 4	skup. 5	cała grupa
Ocena sytuacji zmiany w sferze formalnoprawnej	OS-FP	48,64	51,98	47,97	55,30	56,95	50,98
Ocena sytuacji zmiany w sferze dydaktycznej	OS-D	36,28	40,83	37,50	41,68	49,63	39,25
Ocena sytuacji zmiany w sferze wychowawczo-opiekuńczej	OS-WO	38,17	41,67	39,93	43,92	47,70	40,68

Źródło: wyniki badań własnych.

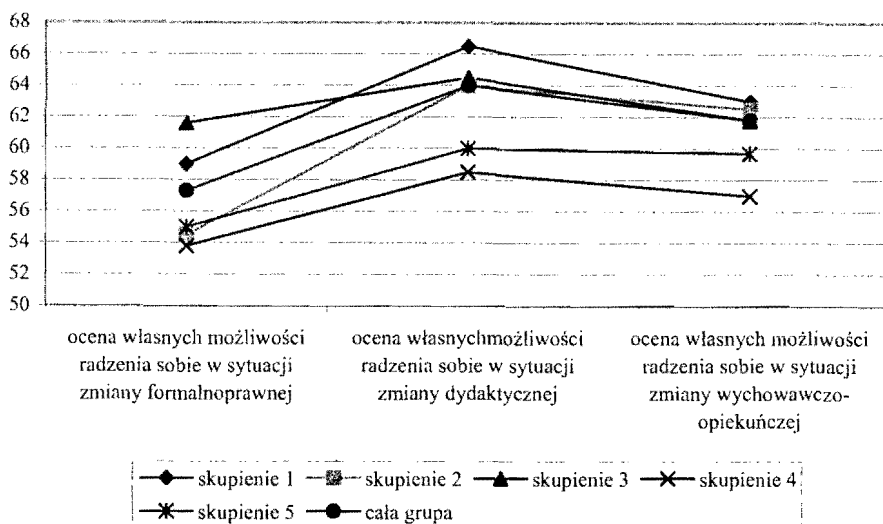
wypalenia zawodowego, na który składa się niski poziom poczucia osiągnięć osobistych uzyskiwanych w działalności zawodowej, relatywnie niski poziom wyczerpania emocjonalnego przy wysokim wyniku dla depersonalizacji (ibidem).

Jeśli reforma systemu edukacji według nauczycieli związana jest przede wszystkim z nowymi wymaganiami formalnoprawnymi, które przesłaniają zmiany w obszarze dydaktyki i wychowania to jest to wynik napawający niepokojem. Jeśli kwestie formalnoprawne, które nie są sednem pracy nauczycieli a jedynie pobocznym, drugoplanowym obszarem ich zaangażowania, gdzie nauczyciel powinien korzystać z pomocy wykwalifikowanych doradców, stają się figurą na tle innych problemów, to może to świadczyć o pozorności zmian, jakie w swym początkowym etapie przyniosła reforma. Potwierdzałoby to pogląd C. S. Nosala (2000) o konserwatyzmie systemu oświatowego w Polsce oraz ocenę zachodzących przemian, jako płytkich i chaotycznych, sprawiających wrażenie raczej pozorów zmian. Konserwatyzm systemu oświaty, zdaniem C. S. Nosala (op. cit.), współdeterminują czynniki i uwarunkowania społeczne. System edukacji podlega procesowi autonomizowania się – ludzie systemu edukacji koncentrują się bardziej na własnych (wewnętrznych) problemach i przestają być wrażliwi na wymagania otoczenia i wyzwania czasu, w którym żyją.

Czy zatem ciągle mamy do czynienia ze świadczeniem „pozornych usług publicznych” (Illich, 1976; za: Nosal, 2000)? Czynniki odpowiedzialne za ten stan rzeczy to zdaniem C. S. Nosala (op. cit.) w głównej mierze czynniki instytucjonalno-biurokratyczne, nie zaś czynniki podmiotowe związane z samymi nauczycielami, tj. osobowość nauczycieli, ich wiedza, styl działania. Zgodne jest to z wynikami przeprowadzonych przeze mnie badań wskazujących na wysoki poziom badanych zmiennych osobowościowych w grupie badanych nauczycieli.

JAK NAUCZYCIELE OCENIAJĄ WŁASNE MOŻLIWOŚCI RADZENIA SOBIE W SYTUACJI ZMIANY?

Co znamienne, badani nauczyciele najwyżej oceniają własne możliwości radzenia sobie w sferze dydaktycznej (por. rys. 3, tab. 5). Sfera ta bowiem już w dziecięcych schematach nauczycieli (Appelt, 2000) jest najszerzej reprezentowana i najbardziej kojarzona z nauczycielską działalnością. W świadomości samych nauczycieli ten obszar jest prawdopodobnie również obszarem najbardziej typowym dla roli nauczyciela i łączonym z najwyższym poziomem kompetencji, co wzmacniane jest przez sposób kształcenia przyszłych nauczycieli i rodzaj oferty doskonalenia zawodowego dla nauczycieli już pracujących, która w głównej mierze dotyczy umiejętności dydaktycznych. Podobne rezultaty uzyskał w swych



Rys. 3. Poziom zmiennych „ocena własnych możliwości radzenia sobie w sytuacji zmiany” w pięciu skupieniach i w całej grupie badanych

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 5. Poziom zmiennych „ocena własnych możliwości radzenia sobie w sytuacji zmiany” w pięciu skupieniach i w całej grupie badanych

Zmienne		\bar{X} w %					
nazwa	symbol	skup. 1	skup. 2	skup. 3	skup. 4	skup. 5	cała grupa
Ocena własnych możliwości radzenia sobie w sytuacji zmiany w sferze formalnoprawnej	OM-FP	59,03	54,73	61,43	53,59	55,31	57,16
Ocena własnych możliwości radzenia sobie w sytuacji zmiany w sferze dydaktycznej	OM-D	66,43	63,92	64,29	58,22	60,19	63,98
Ocena własnych możliwości radzenia sobie w sytuacji zmiany w sferze wychowawczo-opiekuńczej	OM-WO	63,00	62,72	61,71	56,69	59,85	61,66

Źródło: wyniki badań własnych.

badaniach A. Maszke (1998), badani przez niego nauczyciele podkreślali, iż są dobrze przygotowani do przedmiotu, którego nauczają, co powoduje, iż dobrze radzą sobie z problemami dydaktycznymi, natomiast czują się słabo przygotowani do realizowania w szkole innych funkcji. Rezultaty te są sprzeczne z jednym z podkreślanych często założeń reformy edukacji dotyczącym integralności procesu wychowania i kształcenia.

Porównanie oceny trudności zmian zachodzących w różnych obszarach nauczycielskiej działalności z oceną własnych możliwości poradzenia sobie z zachodzącymi zmianami wypada zdecydowanie na korzyść tej drugiej. Nauczyciele wyżej oceniają własne możliwości, niż poziom trudności przemian, których są uczestnikami. Pozwala to sformułować wniosek, iż badani nauczyciele we własnej ocenie posiadają wystarczające kompetencje, by radzić sobie z nowymi wymaganiami, że w sytuacji zmiany potrafią efektywnie radzić sobie z trudnościami⁸.

Jednak na uzyskane wyniki dotyczące wysokiej oceny własnych możliwości wśród badanych nauczycieli można także spojrzeć jako na obronnie wysoką samoocenę. Zgodnie z wynikami badań dotyczących zjawiska wypalenia zawodowego doświadczanie zgeneralizowanego poczucia niekompetencji może prowadzić do różnego typu reakcji obronnych, m.in. obronnego poczucia omnipotencji (Sęk, 1996). Przeprowadzone badania nie pozwalają na jednoznaczne rozstrzygnięcia w tej kwestii. Dociekanie uwarunkowań tak dużego optymizmu badanych co do własnych możliwości radzenia sobie z zachodzącymi zmianami wymagałoby dalszych badań.

SPOSOBY KORZYSTANIA ZE WSPARCIA INNYCH LUDZI W SYTUACJI ZMIANY

Uzyskane umiarkowane i silne dodatnie korelacje świadczą o tym, że im częściej nauczyciele wybierają dany sposób radzenia sobie w jednej ze sfer, tym częściej wybierają taki sam sposób w pozostałych sferach, co pozwala sądzić, iż rzeczywiście poszczególnych nauczycieli charakteryzują różne sposoby korzystania z pomocy innych w sytuacji zmiany.

Natomiast brak istotnych statystycznie różnic między poszczególnymi skupieniami pod względem dominującego sposobu korzystania ze wsparcia oznacza, iż nie można powiązać określonego sposobu korzystania ze wsparcia z danym stylem funkcjonowania nauczyciela w sytuacji zmiany.

⁸ Ciekawe byłoby zbadanie, jak możliwości nauczycieli radzenia sobie z różnymi zmianami oceniają inni uczestnicy procesu edukacyjnego: uczniowie i rodzice.

Co ciekawe, w sferze formalnoprawnej, zgodnie z uzyskanymi przeze mnie wynikami, u większości badanych nauczycieli dominuje sposób określony jako korzystanie z pomocy innych ludzi. Oznacza to, iż w sferze, której nauczyciele przypisują najwyższy poziom trudności a sobie najniższe kompetencje oczekują gotowych rozwiązań ze strony innych, kompetentnych osób unikając samodzielnego radzenia sobie z tymi rzeczywiście znaczącymi dla nich trudnościami. Z badań nad wypaleniem zawodowym wynika, że znaczącą rolę w pojawianiu się syndromu wypalenia pełnią w przypadku nauczycieli tzw. nierealistyczne przekonania, np. „lepiej jest unikać trudności niż mierzyć się z nimi”, „powinno się być maksymalnie kompetentnym we wszystkich sferach działalności”. Przekonania te mogą prawdopodobnie powodować częstszy wybór sposobu korzystania ze wsparcia, jakim jest delegowanie problemu w sferze, w której nauczyciele doświadczają niskiego poczucia kompetencji.

WNIOSKI: STYLE FUNKCJONOWANIA NAUCZYCIELI W SYTUACJI ZMIANY

Jaka jest zatem gotowość nauczycieli do podjęcia danego stylu funkcjonowania w obliczu zachodzących zmian? Uzyskane wyniki potwierdziły większość założeń formułowanych w hipotezach, odnośnie do dwóch stylów funkcjonowania: twórczo-adaptacyjnego oraz przystosowawczego. Wyróżniono dużą grupę nauczycieli, których charakteryzuje twórczo-adaptacyjny styl funkcjonowania wiążący się z wysoką oceną własnych możliwości radzenia sobie z zachodzącymi zmianami we wszystkich badanych sferach działalności, a zwłaszcza w obszarze dydaktyki i wychowania. Sytuacji zmiany we wszystkich obszarach nauczyciele ci przypisują niższą trudność niż nauczyciele przystosowujący się, co może oznaczać, iż traktują zachodzące zmiany jako możliwe do poradzenia sobie.

Przystosowawczy styl funkcjonowania związany jest z niższą oceną własnych możliwości radzenia sobie w sytuacji zmiany oraz z przypisywaniem sytuacji zmiany znacznie wyższego poziomu trudności, niż w przypadku osób, które charakteryzują się twórczo-adaptacyjnym stylem funkcjonowania. Można przypuszczać, iż osoby o przystosowawczym stylu funkcjonowania doświadczają trudności w radzeniu sobie z wymaganiami, jakie niesie ze sobą zmiana systemu edukacji. Mają poczucie, iż ich kompetencje są niewystarczające w porównaniu z wymaganiami, jakie są wobec nich kierowane, a w swoim dotychczasowym rozwoju osoby te nie wykształciły wystarczających zasobów pozwalających na skuteczne zmaganie się ze zmianą. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, iż grupa ta jest drugą co do wielkości spośród wszystkich wyodrębnionych i liczy 84 osoby.

Na podstawie uzyskanych wyników najmniej można powiedzieć na temat zachowawczego stylu funkcjonowania wśród nauczycieli, ponieważ nie znalazły potwierdzenia hipotezy sformułowane odnośnie do tego sposobu funkcjonowania w sytuacji zmiany. Choć nauczyciele o tendencji do działania – opór wobec zmiany – tworzą małą wśród wszystkich badanych grupę, to jednak jej wyraźne wyodrębnienie się skłania do refleksji i zachęca do dalszych poszukiwań badawczych.

ZAKOŃCZENIE

Kończąc, pragnę podkreślić, iż prowadzone badania miały charakter diagnostyczny (gr. *diagnosis* – rozróżnianie, osądzanie), gdyż ich celem było rozpoznanie, który z wyróżnionych stylów funkcjonowania dominuje u badanych nauczycieli i które z badanych czynników są z nim powiązane. Eksploracyjny (tj. *exploro* – śledzić, szukać) charakter projektu badawczego wynikał z faktu, iż zgodnie z wiedzą posiadaną przez autorkę, brakuje badań dotyczących funkcjonowania nauczycieli w sytuacji transformacji systemu edukacji, do których można by odnosić uzyskane wyniki. Rezultaty badań poświęconych analizie funkcjonowania w sytuacji zmiany społecznej innych grup zawodowych lub badań przeprowadzanych na próbach reprezentatywnych dla całego społeczeństwa mogą stanowić punkt odniesienia tylko w ograniczonym zakresie ze względu na specyfikę zawodu nauczycielskiego (szerzej ten problem poruszony został we wprowadzeniu).

Mam nadzieję, że efekty podjętych rozważań teoretycznych oraz działań empirycznych pozwolą dowiedzieć się więcej o funkcjonowaniu nauczycieli w sytuacji zmiany, o tym, jak nauczyciele oceniają zachodzące przemiany i jak w swojej ocenie potrafią sobie z nimi radzić. Dla twórców założeń reformy może to być cenne źródło informacji zwrotnych od osób, które są realizatorami tych założeń w praktyce.

Skutkiem ustaleń teoretycznych oraz analizy uzyskanego materiału badawczego jest znalezienie odpowiedzi na część pytań badawczych, ale przede wszystkim źródło inspiracji do postawienia szeregu nowych pytań. W projekcie badawczym analizowano deklaracje nauczycieli, interesujące byłoby sprawdzenie, jaki styl funkcjonowania faktycznie prezentują oni w codziennym życiu. Ciekawy problem, jaki wyłonił się w toku prowadzonych badań, dotyczy relacji między deklarowanymi ocenami sytuacji zmiany i własnych możliwości poradzenia sobie w niej, a działaniami rzeczywiście podejmowanymi przez nauczycieli w sytuacji transformacji systemu edukacji.

Pytania o to, jaki jest? oraz jaki powinien być? nauczyciel stawia się zazwyczaj w momentach przełomowych w historii. Zmiana kontekstu działań nauczyciela w procesie transformacji edukacyjnej skłania do pytań o to, jak radzi sobie nauczyciel ze zmianą owego kontekstu? W polskiej szkole został zapoczątkowany proces prowadzący ku upodmiotowieniu ucznia i uczynieniu twórczym zawodu nauczyciela – tak najkrócej można streścić kierunek dokonujących się przemian. Nauczyciel uzyskał realny wpływ na tworzenie programu nauczanego przedmiotu oraz programu wychowawczego szkoły, a także systemu oceniania uczniów. 1. września 1999 roku idea nowej szkoły podstawowej i gimnazjum zderzyła się z rzeczywistością. Oświatowa transformacja na tym poziomie nauczania została złożona w ręce nauczycieli. To od ich umiejętności zawodowych, od stopnia zrozumienia zachodzących procesów, chęci samodoskonalenia i zaangażowania w wykonywaną pracę, od kompetencji osobowościowych zależy jakość dalszego procesu zmian. Mam nadzieję, iż wyniki przeprowadzonych badań „rzucają trochę światła” na to, jak nauczyciele radzą sobie z tym wymagającym zadaniem.

BIBLIOGRAFIA

- Appelt, K. (2000). Dziecięcy schemat nauczyciela. *Socjologia Wychowania*, 14, 231 – 245.
- Appelt, K. (2002). Związek osoba – otoczenie i jego zmienność w okresie dorosłości. W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia okresu dorosłości* (s. 23 – 54). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Appelt, K. (2004). Psychologiczna analiza funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej. Poznań: Instytut Psychologii UAM (niepublikowany maszynopis rozprawy doktorskiej).
- Appelt, K. (2004). Portrety psychologiczne człowieka. Środkowa dorosłość: zagrożenia rozwoju. *Remedium*, 4 (134), 4 – 5.
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwiecińska, R., Kwieciński, Z. (1998). Ukryty program kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian. Problematyka, hipotezy, ilustracje z badań. W: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji* (s. 17 – 23). Białystok: Trans Humana.

- Kwieciński, Z. (2000). Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (s. 189–197). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Maszke, A. (1998). Kształcenie nauczycieli w okresie przemian społecznych. W: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji* (s. 36–47). Białystok: Trans Humana.
- Nosal, C. S. (2000). Kształcenie umysłu – na progu edukacyjnej rewolucji. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (s. 179–189). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Obuchowski, K. (1982). Badania osobowości efektywnej. W: K. Obuchowski, W. J. Paluchowski (red.), *Efektywność a osobowość* (s. 5–24). Wrocław: Ossolineum.
- Rychard, A. (2000). Przedmowa. W: A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard (red.), *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej* (s. 9–12). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Savicki, V. (2002). Cultural factors related to burnout in child and youth care workers in thirteen cultures. W: E. J. Knorth, P. M. van den Bergh, F. Verheij (red.), *Professionalization and participation in child and youth care* (s. 135–177). Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Sęk, H. (1996). *Wypalenie zawodowe – psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.
- Sęk, H. (2000). Wypalenie zawodowe u nauczycieli społeczne i podmiotowe uwarunkowania. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (s. 99–114). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Siciński, A. (1985). Styl życia – kultura – wybór. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 47–53.
- Siciński, A. (2002). *Styl życia. Kultura wyboru*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Szczukiewicz, P. (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szpoiński, A., Ziółkowski, M. (2001). Przemiany w sferze edukacji, nauki, mediów i kultury. W: E. Wnuk-Lipiński, M. Ziółkowski (red.), *Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy* (s. 181–215). Warszawa: ISP.
- Waterman, A. S. (1982). Indywidualizm i współzależność. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 1–21.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Karolina Appelt, <i>Style funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej ...</i>	5
Małgorzata Mikut, <i>Orientacje życiowe młodzieży wiejskiej – diagnoza zmiany społecznej</i>	25
Julita Wojciechowska, <i>Ekspresyjność i instrumentalność ról w rodzinach dzieci przedszkolnych. Analiza zmian ról rodzicielskich</i>	39
Monika Zielona-Jenek, <i>Wzory przemocy wewnątrzrodzinnej wobec dziecka</i>	57
Dorota Klus-Stańska, <i>Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych</i>	71
Jolanta Kruk, Grzegorz Karwasz, <i>Reprezentacja, przyczynowość i badania eksperymentalne jako znaczące punkty „mapy poznawczej” dydaktyki ogólnej</i>	97
Justyna Nowotniak, <i>„Estetyka oporu” w świecie fabrykowania zgody. Szkolne konteksty zniekształcenia przestrzeni konfliktu</i>	113
Wiktor Sawczuk, <i>Wokół codziennego etosu szkoły wyższej (zarys problemu)</i>	131
Katarzyna Kaliszewska, <i>Zjawisko nadmiernego używania Internetu w Poznawczo-behawioralnym Modelu Davisa</i>	139
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Adela Kozyczkowska, <i>„Tam i z powrotem”. O próbach rzekomego unikania wykluczania społecznego przez podejmowanie studiów pedagogicznych</i>	151

SPRAWOZDANIA

Halina Rotkiewicz, <i>VIII Walny Zjazd Delegatów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego</i>	161
Lidia Marek, <i>Promowanie uczestnictwa młodzieży w życiu publicznym – projekt polsko-niemiecki „Perspektywy młodzieży w regionach po wejściu Polski do Unii Europejskiej”</i>	173

RECENZJE

Kazimierz Wieczorkowski, <i>Hein Retter, Komunikacja codzienna w pedagogice</i>	183
Zuzanna Zbróg, <i>Więcej sensu czy bezsensu w edukacji wczesnoszkolnej?</i>	188
Kazimierz Wieczorkowski, Jerzy Nikitorowicz, <i>Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej</i>	194
Piotr Kostyło, Krystyna Marzec-Holka, <i>Dzieciobójstwo. Przestępstwo uprzywilejowane czy zbrodnia</i>	197

PL ISSN 0867-0323

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE

FORUM

oświatowe

UNIWERSYTET WARMINSKO-MAZURSKI

2(33), 2005