

Karolina Appelt

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Instytut Psychologii

PODMIOTOWE I KONTEKSTOWE UWARUNKOWANIA FUNKCJONOWANIA NAUCZYCIELI W SYTUACJI ZMIANY SPOŁECZNEJ

WPROWADZENIE

Sytuacja transformacji związana z wprowadzaniem i utrwalaniem reformy systemu oświaty ujawniła różne style funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany. Jak pokazują wyniki badań (Appelt, 2005) można wyróżnić dużą grupę nauczycieli, których charakteryzuje twórczo-adaptacyjny styl funkcjonowania wiążący się z wysoką oceną własnych możliwości radzenia sobie z zachodzącymi zmianami. Przystosowawczy styl funkcjonowania dominujący u innej części nauczycieli związany jest z niższą oceną własnych możliwości radzenia sobie w sytuacji zmiany oraz z przypisywaniem tej sytuacji znacznie wyższego poziomu trudności, niż w przypadku osób, które charakteryzują się twórczo-adaptacyjnym stylem funkcjonowania. Uzyskane wyniki pozwoliły wyodrębnić również małą, ale wyraźnie różniącą się od reszty grupę nauczycieli o tendencji do działania, którą określono jako opór wobec zmiany¹. Pojawia się w tym miejscu intrygujące pytanie, czy poszczególne style funkcjonowania można w jakiś sposób wiązać z czynnikami demograficzno-społecznymi takimi jak np. płeć, wiek, staż pracy badanych nauczycieli czy też może są one w jakiś sposób zależne od kontekstu, w jakim badani żyją i pracują.

¹ Szerzej na ten temat można przeczytać w artykule: K. Appelt, *Style funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*, Forum Oświatowe, 2 (33), 2005, s. 5–23.

UWARUNKOWANIA PODMIOTOWE

Za istotne dla stylu funkcjonowania w sytuacji zmiany czynniki podmiotowe, czyli takie, które związane są z osobą nauczyciela uznano następujące: płeć, wiek, lata pracy w zawodzie oraz stopień rozwoju zawodowego. Niżej zamieszczam krótką ich analizę ze względu na interesujące nas zagadnienie.

FAZA ROZWOJU – RÓŻNICE MIĘDZY OKRESEM WCZESNEJ A ŚRODKOWEJ DOROSŁOŚCI

Związek osoba–otoczenie podlega zmienności w poszczególnych fazach okresu dorosłości. Wczesna dorosłość to okres pełni sił fizycznych i sprawności intelektualnej, kiedy człowiek podejmuje najważniejsze decyzje życiowe, tworzy i stabilizuje swój plan życiowy oraz ustala swe miejsce w społeczeństwie (por. Appelt, Wojciechowska, 2002). W tym okresie rozwojowym debiutuje się w rolach człowieka dorosłego: małżeńskich, rodzicielskich, zawodowych i obywatelskich. Początki okresu wczesnej dorosłości, czyli okres nazywany przez D. J. Levinsona nowicjatem (za: Miś, 2000) w wypełnianiu dorosłych ról, charakteryzuje się większym przystosowaniem do otoczenia w porównaniu z pozostałymi fazami dorosłości. Młody dorosły wchodzący w istniejące już struktury, organizacje musi się dostosować do reguł w nich obowiązujących, do wymagań kierowanych wobec niego ze strony otoczenia. Poznając dopiero dorosły świat z jego konwencjami, zasadami, musi się do nich dostosować, by zyskać ważną dla siebie akceptację ze strony znaczących dla niego osób. Jego zachowania zależą od obowiązujących konwencji, ustalonych systemów nagród i kar, ale także od tego, z jakimi wzorcami wypełniania ról spotkał się dotychczas. Za jedno z zadań rozwojowych okresu wczesnej dorosłości uznawane jest poszukiwanie mentora (Miś, 2000; Pietrański, 1990), czyli osoby bardziej doświadczonej, która może doradzić, uczyć, wspierać, kierować mniej doświadczonym dorosłym.

Natomiast okresem największej niezależności od otoczenia wydaje się być środkowa dorosłość, gdy człowiek „okrzepł” już w dorosłych rolach, poznał wymagania poszczególnych ról i nadszedł czas ich twórczego przekraczania. To, jakie jednostka w tym czasie role podejmuje, jak je wypełnia, przestaje być podporządkowane oczekiwaniom społecznym, ale zaczyna wyływać z jej osobistych celów i sformułowanej przez nią wizji własnego rozwoju (por. Appelt, 2004). Generatywność (*generativity*) charakteryzująca okres środkowej dorosłości obejmuje wg E. H. Eriksona (1997) zarówno zdolność do prokreacji – zdolność powoływania do życia nowych istot, produktywność (*productivity*) jak i twórczość (*creativity*) – zdolność powoływania do życia nowych wytworów i nowych idei. „Życiodajność”, która jest nową formą zaangażowania w życie społeczne, wyraża się w podejmowaniu opieki wobec osób, wytworów, idei, a także w wysiłku po-

magania w rozwoju i przekazywaniu wartości przyszłemu pokoleniu. To dorośli w okresie środkowej dorosłości zakładają i kierują różnego rodzaju instytucjami, „są władni wykorzystać swoją energię rozwojową do tchnięcia życia w społeczne struktury” (Szcukiewicz, 1998, s. 67). Wielu autorów podkreśla rolę tego stadium w życiu społecznym i na przestrzeni dziejów ludzkości (Erikson, 1994, 1997; por. także Szcukiewicz, 1998; Witkowski, 2000), bowiem to osoby w wieku średniej dorosłości w sposób najbardziej znaczący wpływają na losy społeczne w poszczególnych dziedzinach życia: politycznej, społecznej, gospodarczej.

FAZA WYPEŁNIANIA ROLI ZAWODOWEJ

Sposób funkcjonowania nauczyciela zależny jest – oprócz okresu rozwojowego – również od etapu wypełniania roli zawodowej. Inne są bowiem zadania/wymagania stojące przed nauczycielami dopiero debiutującymi w swojej roli, a inne dotyczą tych, którzy dobrze poznali przepis tej roli i można od nich oczekiwać twórczego jej przekraczania.

W procesie uczenia się przepisów wybranych przez siebie w dorosłości ról i efektywnego ich wypełniania można wyróżnić trzy etapy (Brzezińska, Appelt, 2000, s. 34–37):

Etap pierwszy (przypadający zwykle w okresie wczesnej dorosłości) to wchodzenie w rolę, w którym można wyróżnić dwa podetapy:

a) faza orientacyjna, poświęcona zdobywaniu podstawowych informacji dotyczących przepisu roli i warunków jej wypełniania, która związana jest z rozpoznawaniem oczekiwań i wymagań kierowanych wobec jednostki przez otoczenie, poznawaniem reguł funkcjonowania grup, instytucji, których młody człowiek jest członkiem; łączy się z poznawaniem wymaganego zestawu umiejętności, ograniczeń w pełnieniu roli, czynników ryzyka, relacji władzy i autorytetu;

b) faza poznawcza poświęcona uczeniu się głównie poprzez naśladowanie innych w ich wypełnianiu roli – opiera się jednak tylko na odtwarzaniu „zewnątrznej formy” bez rozpoznawania i analizy jej ukrytego sensu, a młody pracownik kieruje się tu zasadą maksymalizacji nagród i korzyści a minimalizacji kar i strat.

R. Kwaśnica (1994) odwołując się do koncepcji rozwoju moralnego wg L. Kohlberga nazywa ten etap – stadium przedkonwencjonalnym w wypełnianiu roli². Zarówno w karierze zawodowej, jak i w życiu rodzinnym etap ten dotyczy zwykle początków okresu wczesnej dorosłości.

²R. Kwaśnica (1994) wykorzystał trzy stadia rozwoju moralnego przedstawione w teorii L. Kohlberga do opisu rozwoju zawodowego nauczycieli. Jak sądzę, opis ten można zastosować do przedstawienia etapów wchodzenia przez dorosłych we wszystkie role, nie tylko role zawodowe.

Drugi etap przypadający również na wczesną dorosłość to pełna adaptacja do roli. Można go podzielić na następujące podfazy:

a) faza adaptacji, czyli coraz sprawniejszego i efektywniejszego realizowania przepisu roli z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności zdobytych w pierwszym etapie; zakres tej wiedzy i umiejętności podlega ciąglemu poszerzaniu dzięki własnej aktywności jednostki;

b) faza innowacji, w której jednostka zaczyna wprowadzać zmiany do przepisu roli, jednak tylko w ramach rozpoznanej przez nią obowiązującej konwencji, które dotyczą głównie procedur postępowania, warunków i organizacji działania (R. Kwaśnica określa to stadium jako konwencjonalne).

Na tym etapie jednostka w pełni akceptuje przepisy własnej roli i dąży do jak najlepszego sprostania obowiązującej konwencji. Jest świadoma uzasadnień konwencjonalnych zasad postępowania, ale te uzasadnienia nie pochodzą od niej, zostały przejęte od otoczenia.

Etap trzeci to twórcze przekraczanie roli:

a) faza adaptacji twórczej, w której jednostka w sposób twórczy i bardzo zindywidualizowany posługuje się już posiadaną wiedzą i umiejętnościami oraz wcześniej zdobytym doświadczeniem; przepis roli podlega rewidowaniu przez jednostkę w oparciu o refleksję dotyczącą jego uzasadnień a układem odniesienia jest poczucie kompetencji, własna autonomia, kreatywność, krytyczny stosunek do rzeczywistości;

b) faza samorealizacji, w której innowacje mają już charakter radykalny (R. Kwaśnica nazywa ten etap stadium postkonwencjonalnym), jednostka bowiem wykracza w tym etapie poza obowiązującą konwencję, a zachodząca zmiana ma charakter transformacji; to, jakie role jednostka podejmuje i jak je pełni, przestaje być podporządkowane oczekiwaniom społecznym, ale wpływa z osobistych celów i wizji własnego rozwoju.

Jednostkę, która w rozwoju osiągnęła ten etap funkcjonowania, zwykle charakteryzuje pełna akceptacja siebie, jako osoby autonomicznie zarządzającej swoim życiem i odpowiedzialnej za nie. Możliwe są tu głębsze zmiany stylu funkcjonowania dzięki własnemu zdefiniowaniu pełnionych ról, odkryciu ich głębokiego sensu. Etap ten zazwyczaj przypada na okres środkowej dorosłości, kiedy to dorośli są w największym stopniu niezależni od otoczenia. Zgodnie z koncepcją E. H. Eriksona (1997) można powiedzieć, że to otoczenie w największym stopniu od nich zależy, mają bowiem największą możliwość wpływu na życie społeczne, w ich rękach spoczywa największa odpowiedzialność za losy społeczne. Dorośli w tej fazie rozwojowej zajmują najwyższe stanowiska, piastują najwyższe urzędy w państwach, ich głównym zadaniem rozwojowym jest troska o młodsze pokolenie, o tych, którzy dopiero wkraczają w dorosłe życie.

Są doradcami, mentorami, mistrzami dla młodszych. Z tej grupy wywodzą się najbardziej cenieni i wpływowi specjaliści, to oni określają standardy wymagań, stoją na straży obowiązujących konwencji, które ustalają.

Kolejne etapy wchodzenia w rolę nauczyciela związane są z osiągnięciem przez niego kolejnych stopni awansu zawodowego. Wobec nauczycieli o różnych stopniach awansu zawodowego kierowane są odmienne jakościowo wymagania (tab. 1) różniące się pod względem, który można opisać za pomocą kontinuum przystosowanie–innowacyjność. Od nauczycieli o najniższych stopniach (zwłaszcza od nauczycieli stażystów) oczekuje się największego przystosowania, natomiast od nauczycieli o najwyższych stopniach (głównie nauczycieli dyplomowanych) największej innowacyjności, twórczego przekraczania roli zawodowej. Jeśli można by przyjąć, iż te teoretyczne założenia przekładają się na praktykę, to oznaczałoby, iż nauczyciele mianowani i dyplomowani najlepiej wypełniają misję swego zawodu, przekraczają obowiązujące konwencje, w największym stopniu cechuje ich *twórczo-adaptacyjny* styl funkcjonowania. Ponieważ jednak w przeprowadzanej analizie trzeba uwzględnić również czynnik czasu historycznego, można przypuszczać, iż osoby, które najdłuższy okres swojej zawodowej kariery pracowały w kontekście stagnacyjnym panującego ładu totalitarnego, w większym stopniu wypracowały strategie podporządkowania się, przystosowania do wymagań. Osoby takie mogą doświadczać trudności poradenia sobie w sytuacji gwałtownej i różnorodnej zmiany, dlatego też to one częściej mogą prezentować style funkcjonowania określane jako: *przystosowawczy* lub *zachowawczy*.

Jak pokazuje zamieszczona analiza wymagań związanych z uzyskaniem kolejnych stopni rozwoju zawodowego zawartych w *Rozporządzeniu MEN z 3.08.2000 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* im wyższy stopień rozwoju zawodowego posiada nauczyciel, tym w większym stopniu wymaga się od niego twórczego przekraczania przepisów roli zawodowej. Nie mniej oczekuje się od niego przystosowania do obowiązujących konwencji, naśladowania istniejących wzorów a bardziej animowania zachodzących zmian, kreowania nowych wzorców, wprowadzania niestandardowych, nieszablonywych rozwiązań do swojej pracy. Stąd można by oczekiwać, iż dominujący u danego nauczyciela styl funkcjonowania w sytuacji zmiany znajduje swoje odzwierciedlenie również w posiadanym przez danego nauczyciela stopniu rozwoju zawodowego. Ponieważ jednak duża część spośród pracujących współcześnie w szkołach nauczycieli posiada stopnie nauczycieli mianowanych, uzyskane nie w wyniku procedury awansu zawodowego, a w efekcie mianowania na podstawie przepracowanych w systemie oświaty lat pracy, zależności między stylem funkcjonowania a stopniem awansu zawodowego nie są proste do przewidzenia. Czas historyczny – a co jest z tym związane również dominujący typ ładu społeczno-politycznego – stanowi czynnik modyfikująco wpływający na tę relację.

Tabela 1. Wymagania związane z uzyskaniem kolejnych stopni rozwoju zawodowego

Etap początkowy	Wymagania związane z uzyskaniem kolejnego stopnia rozwoju zawodowego zawarte w rozporządzeniu MEN z 3.08.2000 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli	Etap końcowy	Faza rozwoju zawodowego
Nauczyciel stażysta (1)	<p>Zadania nauczyciela stażysty w okresie stażu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poznanie organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły • uczestniczenie jako obserwator co najmniej dwa razy w miesiącu na lekcjach opiekuna stażu i innych nauczycieli oraz omówienie tych zajęć z prowadzącymi • prowadzenie zajęć w obecności dyrektora lub opiekuna stażu co najmniej jeden raz w miesiącu • uczestniczenie w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia nauczycieli <p>Wymagania kwalifikacyjne umożliwiające awans obejmują:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykazanie umiejętności prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację podstawowych zadań szkoły • posiadanie wiedzy z zakresu problemów środowiska lokalnego, umożliwiającej współpracę z nim • umiejętność omawiania własnych i obserwowanych zajęć • znajomość organizacji i zasad funkcjonowania szkoły, w tym: sposób prowadzenia obowiązującej w szkole dokumentacji i przepisy dotyczące bezpieczeństwa warunków nauki i pracy 	Nauczyciel kontraktowy (2)	Wchodzenie w rolę – stadium przedkonwencyjne
Nauczyciel kontraktowy (2)	<p>Zadania nauczyciela kontraktowego w okresie stażu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uczestniczenie w pracach organów szkoły związanych z realizacją zadań edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych lub innych wynikających z potrzeb szkoły • samodzielne lub przez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego pogłębianie swojej wiedzy i umiejętności zawodowych • poznanie przepisów dotyczących systemu oświaty i przepisów dotyczących pomocy społecznej i postępowania w sprawach nieletnich – w zakresie funkcjonowania szkoły <p>Wymagania egzaminacyjne umożliwiające awans na stopień nauczyciela mianowanego:</p> <ul style="list-style-type: none"> • umiejętność organizacji i doskonalenia własnego warsztatu pracy: analizowanie i dokumentowanie własnych działań, ocenianie skuteczności i dokonywanie stosownych korekt w tym działaniu • umiejętność samodzielnego opracowania indywidualnych planów pracy z dzieckiem, prowadzenia kart pobytu dziecka w szkole, aktywnego działania w zespole do spraw okresowej oceny sytuacji wychowanków • umiejętność uwzględniania w pracy problematyki środowiska lokalnego i społecznych problemów społecznych i cywilizacyjnych • uczestnictwo w realizacji zadań ogólnoszkolnych, edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, wynikających ze statutu lub specyfiki rodzaju i typu szkoły • umiejętność wykorzystania w swojej pracy technologii komputerowej i informacyjnej • wiedzę z wybranych zagadnień psychologii, pedagogiki, dydaktyki, ogólnych problemów oświatowych, pomocy społecznej, postępowania w sprawach nieletnich • znajomość przepisów dotyczących systemu oświaty, pomocy społecznej, postępowania w sprawach nieletnich oraz umiejętność posługiwania się tymi przepisami 	Nauczyciel mianowany (3)	Pełna adaptacja do roli – stadium konwencyjne

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Nauczyciel mianowany (3)</p>	<p>Zadania nauczyciela mianowanego w okresie stażu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • podejmowanie działań doskonalących warsztat i metody pracy • uczestniczenie w wykonywaniu zadań wykraczających poza wykonywane obowiązki służbowe • uczestniczenie w różnych formach doskonalenia służących własnemu rozwojowi i podnoszących poziom szkoły <p>Wymagania kwalifikacyjne na stopień nauczyciela dyplomowanego obejmują:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opracowanie i wdrażanie przedsięwzięć i programów na rzecz doskonalenia swojej pracy i podwyższenia jakości pracy szkoły • wykorzystanie i doskonalenie umiejętności stosowania technologii komputerowej i informacyjnej • umiejętność dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi pracownikami szkoły • realizacja co najmniej czterech z następujących zadań: • opracowanie i wdrożenie programu dotyczącego działań: edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, innych związanych z oświatą, pomocą społeczną lub postępowaniem w sprawach nieletnich • opracowanie co najmniej dwóch publikacji referatów lub innych materiałów związanych z wykonywaną pracą • prowadzenie otwartych zajęć dla nauczycieli stażystów i kontraktowych • podejmowanie działań na rzecz wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego • aktywna i systematyczna współpraca ze strukturami samorządowymi lub innymi organizacjami działającymi na rzecz edukacji, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich • wykonywanie zadań egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej, eksperta komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej, rzeczoznawcy od spraw: programów nauczania, podręczników, środków dydaktycznych itp. • Pełnienie funkcji: doradcy metodycznego, edukatora lub trenera terapeuty • Uzyskanie dodatkowych kwalifikacji zawodowych umożliwiające poszerzenie działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych z zadaniami szkoły • Wykonywanie samodzielnie lub we współpracy z zespołem innych zadań na rzecz edukacji, pomocy społecznej, postępowania w sprawach nieletnich • Uzyskanie znaczących osiągnięć w pracy zawodowej 	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Nauczyciel dyplomowany (4)</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Twórcze przekraczanie roli – stadium postkonwencyjonalne</p>
---	--	---	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Rozporządzenia MEN z 3.08.2000 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.*

GRUPY POKOLENIOWE

Grupa zawodowa dzisiejszych nauczycieli nie jest grupą wewnątrznie jednorodną. Ze względu na interesującą nas problematykę można w niej wyróżnić dwie grupy pokoleniowe – dwie kohorty (w znaczeniu przyjmowanym przez H. Bee, 2004; por. Brzezińska, Stolarska, Zielińska, 2002). Pierwsza z nich to pokolenie, którego lata dorastania i budowania zrębów zawodowej tożsamości (por. Brzezińska, Appelt, 2000) oraz długi okres pracy w zawodzie przypadają na okres dominacji ładu totalitarnego. Druga to pokolenie, którego socjalizacja, lata kształcenia i pracy przypadają (w mniejszym bądź większym stopniu) w okresie dominacji ładu demokratycznego. Pokolenie to doświadczyło w czasie swego

dzieciństwa i dorastania dobrych i złych skutków powstawania nowego ładu społecznego, opartego na mechanizmach ekonomicznych wolnego rynku oraz na demokratyzacji coraz większych obszarów na różnych poziomach organizacji społecznej. Ta kohorta w znacznie większym stopniu doświadczała wymagań społecznych związanych z kreatywnością, twórczością, była nagradzana za mobilność adaptacyjną, umiejętność radzenia sobie ze zmianą.

Dlatego też takie zmienne podmiotowe jak: wiek oraz staż pracy wydają się być niezwykle istotnym czynnikiem wpływającym na sposób funkcjonowania jednostki, na jakość radzenia sobie przez nią z nowymi wymaganiami płynącymi z sytuacji transformacji. Jakość i ilość doświadczeń związanych z danym kontekstem społecznym formująco wpływa bowiem na styl funkcjonowania w sytuacji zmiany.

UWARUNKOWANIA KONTEKSTOWE

Oprócz opisanych wyżej czynników podmiotowych badaniom poddano również trzy zmienne kontekstowe odnoszące się do kontekstu społecznego osób badanych, tj. rozpoczęcie pracy, rodzaj środowiska, w którym znajduje się miejsce pracy osoby badanej oraz rodzaj szkoły, w której pracuje osoba badana.

Zmienna „rozpoczęcie pracy” związana jest z kontekstem społeczno-gospodarczo-politycznym, w jakim następowało rozpoczęcie pracy przez danego nauczyciela. Jakość tego kontekstu wpływa na rodzaj doświadczeń związanych z wchodzeniem w rolę zawodową. Rola pierwszych doświadczeń związanych z rozpoczęciem kariery zawodowej ma znaczący wpływ na dalszy jej przebieg.

Zmienna „rodzaj środowiska pracy” została uznana za kolejny, istotny czynnik wpływający na sposób funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany ze względu na różnice w poziomie skolaryzacji, warunków życia i pracy na terenach wiejskich i miejskich. Jak pokazują dane zawarte przez autorów założeń reformy systemu edukacji m.in. w jednym z zeszytów „Biblioteczki Reformy” zatytułowanym *Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji na wsi* (1999b) szczególnie niekorzystna jest sytuacja edukacyjna na wsi – ludność zamieszkała na terenach wiejskich posiada znacznie niższy poziom wykształcenia niż ludność zamieszkała w miastach. Znacznie trudniejsze warunki życia, edukacji i pracy na wsi w porównaniu z odpowiednimi w miastach, niski współczynnik skolaryzacji obszarów wiejskich oraz wysoki współczynnik bezrobocia wymagają intensyfikacji działań edukacyjnych dla ludności na obszarach wiejskich. Z drugiej strony wymóg ten spotyka się z niechęcią wysoce wykwalifikowanych nauczycieli do podejmowania pracy w szkołach wiejskich i na terenach małych miast. W związku z czym

opracowano nawet system zachęt dla nauczycieli o pełnych kwalifikacjach do podejmowania pracy na terenie wiejskim i w miastach do 5000 mieszkańców, a tym samym wyrównywania poziomu nauczania w szkołach na wsi i w miastach. System ten oparty na przepisach ustawy *Karta Nauczyciela* (por. Komorowski, 2001) przewiduje szczególne preferencje, tj. dodatek wiejski, zakup opału i bezpłatną jego dostawę, prawo do użytkowania działki gruntu szkolnego i inne.

Reforma systemu edukacji wprowadza nowy, trójszczeblowy ustrój szkolny: szkoła podstawowa – gimnazjum – szkoła ponadgimnazjalna, co zgodnie z założeniami ma pozwolić dostosować organizację szkół, programy i metody nauczania, oceniania i programy wychowawcze do potrzeb uczniów w różnym wieku i w różnych fazach rozwoju. Rodzaj szkoły, w której pracuje nauczyciel, jest źródłem szczególnych wymagań związanych z jej specyfiką. Przy czym najbardziej szczególna sytuacja dotyczy gimnazjum. Jest ono nową strukturą „dźwigającą w największym stopniu ciężar reformy, będącą wizytówką przeobrażeń w systemie nauczania” (1999a). Szkoła gimnazjalna może być uznawana za najtrudniejszy etap edukacyjny również ze względu na fazę rozwojową, w której znajdują się gimnazjaliści, czyli adolescencję. Przed nauczycielami, którzy podjęli pracę w gimnazjum (rezygnując z tego, co było im dobrze znane – praca w szkole podstawowej lub w liceum), stoją trudne zadania: pomoc uczniom w przejściu przez skomplikowany okres rozwoju, jakim jest dorastanie, przygotowanie uczniów do świadomego wyboru dalszej drogi edukacyjnej, przygotowanie ich do aktywnego udziału w życiu społecznym.

Przeprowadzona analiza prowadzi do następujących wniosków:

– Okres wczesnej dorosłości sprzyja tendencji do działania, jaką jest przystosowanie, natomiast środkowa dorosłość, czyli faza generatywności sprzyja funkcjonowaniu w sposób twórczo-adaptacyjny.

– Wcześniejsze etapy wypełniania roli zawodowej sprzyjają przejawianiu *przystosowawczego* stylu funkcjonowania. Im osoba jest bardziej zaawansowana na drodze rozwoju zawodowego, tym bardziej *twórczo-adaptacyjny* styl funkcjonowania powinien być dla niej charakterystyczny. W przypadku nauczycieli powinno to oznaczać, iż nauczyciele o wyższych stopniach rozwoju zawodowego prezentują w większym stopniu niż, ci którzy mają stopień nauczyciela stażysty lub kontraktowego, styl funkcjonowania jakim jest twórcza adaptacja. Ponieważ jednak nauczyciele o wyższych stopniach awansu zawodowego zazwyczaj też dłużej pracują w swoim zawodzie, a co jest z tym związane – dłużej podlegali oddziaływaniu kontekstu stagnacyjnego, przewidywanie zależności nie może prowadzić do jednoznacznych wniosków.

– Dzięki własnej aktywności człowiek może modyfikować wpływy, którym podlega.

– Ponieważ analiza związku izolowanych czynników ze stylem funkcjonowania może prowadzić do sprzecznych wniosków, należy pamiętać o interakcjach zachodzących między poszczególnymi czynnikami. Wszystkie podmiotowe i kontekstowe uwarunkowania wpływają na siebie wzajemnie, zatem ostateczny sposób funkcjonowania człowieka w sytuacji zmiany społecznej jest wypadkową działania wszystkich opisanych czynników (i wielu jeszcze innych nieuwzględnionych w tej analizie). Można jedynie zastanawiać się, wpływ którego z czynników jest najbardziej znaczący, co pozwoliłoby zdecydować, jaki rodzaj uwarunkowań w największym stopniu decyduje o jakości funkcjonowania w sytuacji zmiany? Na to pytanie, mam nadzieję, choć w części uzyskamy odpowiedź na podstawie wyników badań zaprezentowanych w tym artykule.

ANALIZA WYNIKÓW

Badania prowadzone były od grudnia 2003 roku do stycznia 2004 roku³, wzięło w nich udział 445 nauczycieli ze szkół podstawowych i gimnazjów w dużych miastach, małych miastach oraz na wsi⁴. Ponieważ część kwestionariuszy oddana została w stanie zupełnie niewypełnionym, część natomiast wypełniona była w niewielkim stopniu, do analizy statystycznej zakwalifikowano dane od 361 osób. Na podstawie analizy skupień metodą *k*-średnich w badanej grupie nauczycieli wyróżniono pięć podgrup ze względu na centralną dla całego projektu badawczego zmienną, jaką była „ogólna tendencja do działania”. W skupieniach 1–3 dominuje ogólna tendencja do działania typu twórcza adaptacja. 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 przystosowania⁵.

WYNIKI BADAŃ – CZYNNIKI PODMIOTOWE

Badaniom poddano cztery zmienne podmiotowe: płeć, wiek, lata pracy w zawodzie nauczyciela oraz stopień rozwoju zawodowego. Jak pokazuje tab. 2

³ 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.

⁴ Szczegółowy opis konstrukcji poszczególnych narzędzi, procedury badania oraz oceny i zasad interpretacji wyników zawiera rozprawa doktorska (Appelt, 2004).

⁵ Style funkcjonowania nauczycieli z poszczególnych grup w sytuacji zmiany społecznej opisano szerzej w artykule *Style funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*, Forum Oświatowym, 2 (33), 2005.

pierwsza z nich, czyli płeć osoby badanej, nie jest czynnikiem różnicującym tendencje do działania w sytuacji zmiany. We wszystkich skupieniach zdecydowanie mniejszy jest udział grupy mężczyzn w porównaniu do grupy kobiet.

Tabela 2. Porównanie rozkładów zmiennej „płeć” w pięciu skupieniach

X	Skupienie nr 1 (n = 168)		Skupienie nr 2 (n = 84)		Skupienie nr 3 (n = 29)		Skupienie nr 4 (n = 52)		Skupienie nr 5 (n = 27)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Kobiety	125	74,40	73	86,90	24	82,76	46	88,46	22	81,48
Mężczyźni	43	25,60	11	13,10	5	17,24	6	11,56	5	18,52
$\chi^2 = 117,00$; $df = 359$; $p < 1,00$ n. i.										

Źródło: wyniki badań własnych.

Wyniki przeprowadzonej analizy wariancji pozwalają natomiast stwierdzić, iż wiek jest czynnikiem różnicującym tendencje do działania w sytuacji zmiany ($F = 2,519$; $p = 0,041$). Wyniki testu NIR wskazują na istotne statystycznie różnice między skupieniem nr 1, w którym dominuje tendencja do działania typu: twórcza adaptacja, a skupieniem nr 4 z dominującą tendencją do działania typu: przystosowanie, co ilustruje tab. 3. Średni wiek osób, z grupy *twórczo adaptujących się* (37 lat) jest istotnie wyższy niż u osób ze skupienia *przystosowujących się* (33 lata).

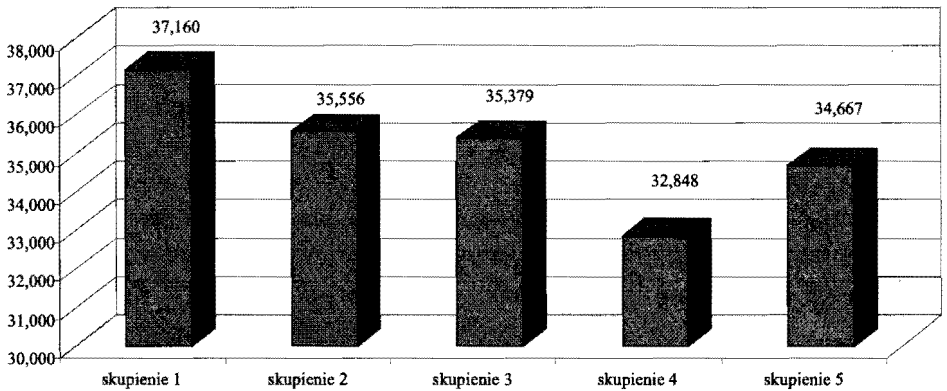
Tabela 3. Wyniki testu NIR – zmienna „wiek”

X	Skupienie nr 1 (n = 168)	Skupienie nr 2 (n = 84)	Skupienie nr 3 (n = 29)	Skupienie nr 4 (n = 52)	Skupienie nr 5 (n = 27)
		$\bar{X} = 37,160$	$\bar{X} = 35,556$	$\bar{X} = 35,379$	$\bar{X} = 32,848$
Skupienie nr 1	---	0,171	0,305	0,003*	0,164
Skupienie nr 2	0,171	---	0,925	0,089	0,642
Skupienie nr 3	0,305	0,925	---	0,215	0,757
Skupienie nr 4	0,003*	0,089	0,215	---	0,384
Skupienie nr 5	0,164	0,642	0,757	0,384	---

* różnice istotne z $p < 0,05$

Źródło: wyniki badań własnych.

Staż pracy nie jest czynnikiem różnicującym tendencje do działania w sytuacji zmiany ($F = 1,198$; $p = 0,312$) w całej badanej grupie nauczycieli. Natomiast, jak pokazują zamieszczone w tab. 4 wyniki testu NIR, istotne statystycznie różnice występują między skupieniem nr 1, w którym dominuje tendencja do działania typu: twórcza adaptacja, a skupieniem nr 4 z dominującą tendencją do działania typu: przystosowanie. Osoby tworzące skupienie *twórczo adaptujących się* charakteryzują się dłuższym stażem pracy ($\bar{X} = 13$ lat) niż osoby *przystosowujące się* ($\bar{X} = 9$ lat), co pokazują rys. 2.



Rys. 1. Poziom zmiennej „wiek” w pięciu skupieniach

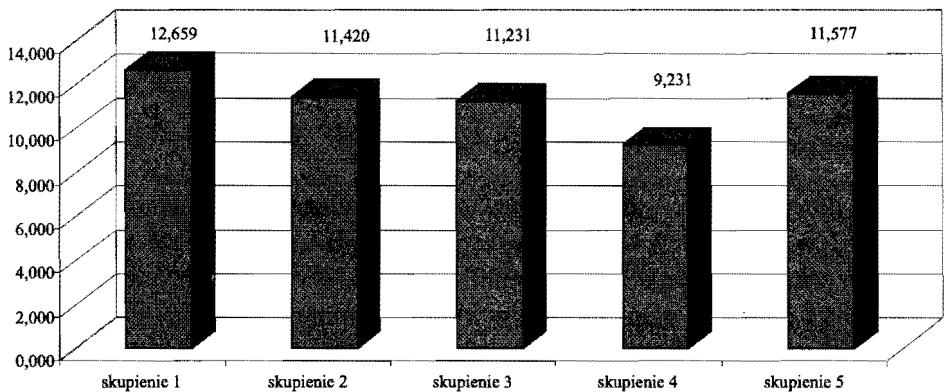
Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 4. Wyniki testu NIR – zmienna „staż pracy”

X	Skupienie nr 1 (n = 168)	Skupienie nr 2 (n = 84)	Skupienie nr 3 (n = 29)	Skupienie nr 4 (n = 52)	Skupienie nr 5 (n = 27)
	$\bar{X} = 12,659$	$\bar{X} = 11,420$	$\bar{X} = 11,231$	$\bar{X} = 9,231$	$\bar{X} = 11,577$
Skupienie nr 1	---	0,345	0,452	0,034*	0,569
Skupienie nr 2	0,345	---	0,926	0,216	0,939
Skupienie nr 3	0,452	0,926	---	0,371	0,888
Skupienie nr 4	0,034*	0,216	0,371	---	0,295
Skupienie nr 5	0,569	0,939	0,888	0,295	---

*różnice istotne z $p < 0,05$

Źródło: wyniki badań własnych.



Rys. 2. Poziom zmiennej „lata pracy” w pięciu skupieniach

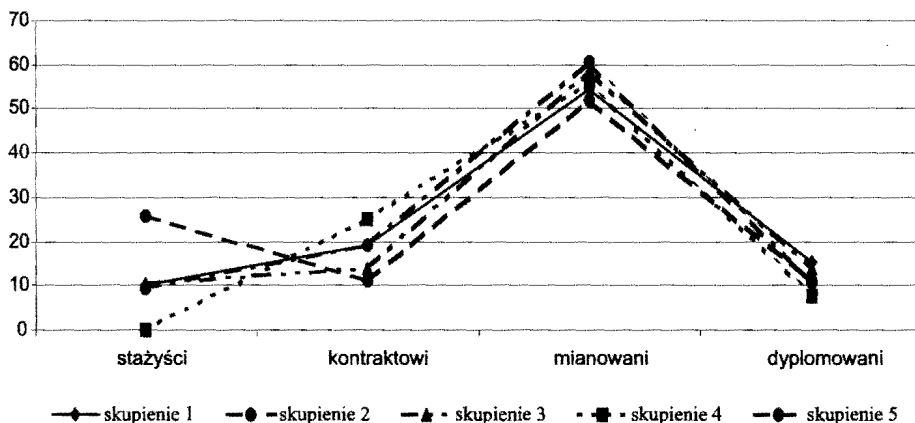
Źródło: wyniki badań własnych.

Jak ilustruje to tab. 5. stopień rozwoju zawodowego jest kolejnym czynnikiem, który różnicuje tendencje do działania w sytuacji zmiany. Odwołując się do profili zmiennej „stopień rozwoju zawodowego” ukazanych na rys. 3 można stwierdzić, iż największe różnice między skupieniami dotyczą procentowego udziału grup nauczycieli o najniższych stopniach rozwoju zawodowego. W skupieniu *przystosowujących się* brakuje nauczycieli stażystów, natomiast największy jest udział grupy nauczycieli kontraktowych. Przeciwnie jest w skupieniu *opierających się zmianom*, gdzie największy jest procentowy udział nauczycieli stażystów, a najmniej w porównaniu do pozostałych skupień jest nauczycieli kontraktowych.

Tabela 5. Porównanie rozkładów zmiennej „stopień rozwoju zawodowego” w pięciu skupieniach

X	Skupienie nr 1 (n = 168)		Skupienie nr 2 (n = 84)		Skupienie nr 3 (n = 29)		Skupienie nr 4 (n = 52)		Skupienie nr 5 (n = 27)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Stażysta	17	10,12	8	9,52	3	10,34	0	0,00	7	25,93
Kontraktowy	32	19,05	16	19,05	4	13,79	13	25,00	3	11,11
Mianowany	91	54,17	51	60,71	17	58,62	29	55,77	14	51,85
Dyplomowany	26	15,48	9	10,71	4	13,79	4	7,69	3	11,11
chi ² = 457,33; df = 349; p < 0,001										

Źródło: wyniki badań własnych.



Rys. 3. Profil zmiennej „stopień rozwoju zawodowego” w pięciu skupieniach

Źródło: wyniki badań własnych.

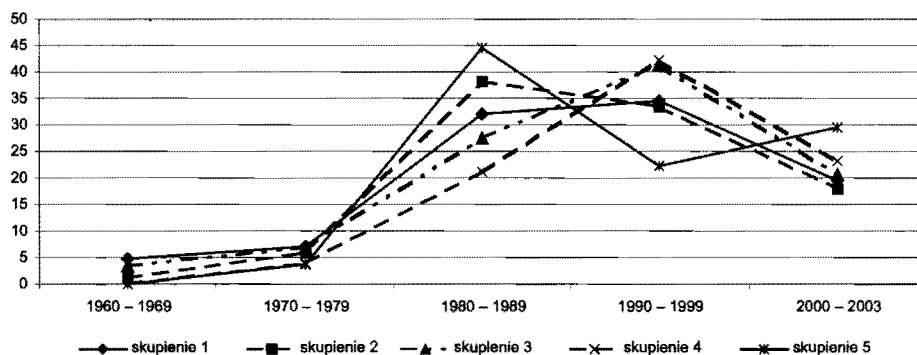
WYNIKI BADAŃ – CZYNNIKI KONTEKSTOWE

Czas rozpoczęcia pracy przez osobę badaną należy do czynników różnicujących tendencje do działania w sytuacji zmiany. Jak pokazuje rys. 4 w skupieniu nr 5, czyli *opierających się zmianom*, największy procent osób rozpoczął pracę w latach 80. (w okresie przed reformą) oraz w porównaniu do pozostałych skupień w latach 2000–2003 (pierwsze lata funkcjonowania nowego systemu edukacyjnego). Natomiast najmniejszy jest w tym skupieniu udział nauczycieli, których początek pracy w zawodzie przypadł na lata 90. (wprowadzanie reform ustrojowych). Z przeciwnym rozkładem mamy do czynienia w skupieniu nr 4, tutaj najwięcej osób rozpoczęło pracę w latach 90., natomiast stosunkowo najmniej nauczycieli *przystosowujących się* podjęło pracę w szkole w latach 80.

Tabela 6. Porównanie rozkładów zmiennej „rozpoczęcie pracy” w pięciu skupieniach

X	Skupienie nr 1 (n = 168)		Skupienie nr 2 (n = 84)		Skupienie nr 3 (n = 29)		Skupienie nr 4 (n = 52)		Skupienie nr 5 (n = 27)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1960 – 1969	8	4,76	1	1,19	1	3,44	0	0,00	0	0,00
1970 – 1979	12	7,14	5	5,95	2	6,90	2	3,85	1	3,70
1980 – 1989	54	32,14	32	38,10	8	27,59	11	21,15	12	44,44
1990 – 1999	58	34,52	28	33,33	12	41,38	22	42,31	6	22,22
2000 – 2003	33	19,64	15	17,86	6	20,69	12	23,08	8	29,63
$\chi^2 = 575,583; df = 346; p < 0,001$										

Źródło: wyniki badań własnych.



Rys. 4. Profil zmiennej „rozpoczęcie pracy” w pięciu skupieniach

Źródło: wyniki badań własnych.

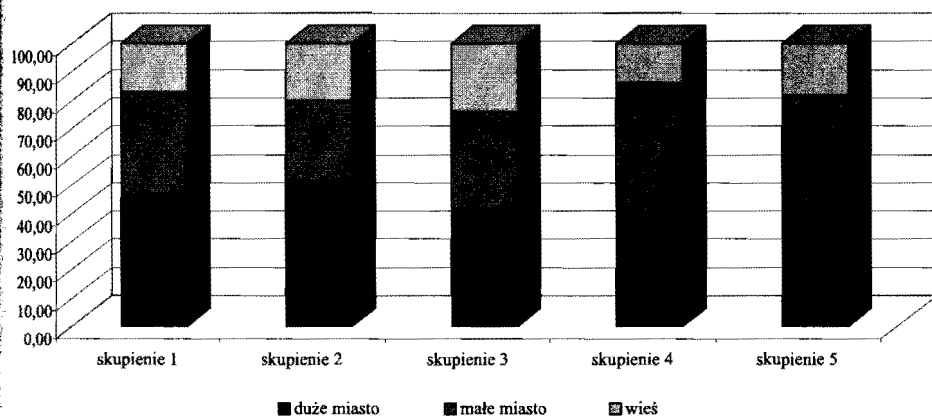
Zgodnie z uzyskanymi wynikami rodzaj środowiska, w którym pracuje dany nauczyciel, nie różnicuje badanych pod względem dominującej tendencji do działania w sytuacji zmiany. We wszystkich wyodrębnionych skupieniach naj-

mniejszy jest procentowy udział nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich. W trzech skupieniach z dominującą twórczą adaptacją, jako tendencją do działania w sytuacji zmiany, przeważają nauczyciele pracujący w szkołach dużych miast, natomiast w skupieniu 4 (*przystosowujący się do zmian*) oraz 5 (*opierający się zmianom*) największą grupę stanowią nauczyciele, dla których środowiskiem pracy jest małe miasto, jednak różnice te nie są istotne statystycznie.

Tabela 7. Porównanie rozkładów zmiennej „rodzaj środowiska” w pięciu skupieniach

X	Skupienie nr 1 (n = 168)		Skupienie nr 2 (n = 84)		Skupienie nr 3 (n = 29)		Skupienie nr 4 (n = 52)		Skupienie nr 5 (n = 27)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Duże miasto	77	46,39	43	51,19	12	41,38	20	40,00	9	33,33
Małe miasto	60	36,14	24	28,57	10	34,48	23	46,00	13	48,15
Wieś	29	17,47	17	20,24	7	24,14	7	14,00	5	18,52
$\chi^2 = 359,00; df = 355; p = 0,431$ n. i.										

Źródło: wyniki badań własnych



Rys. 5. Rozkład zmiennej „rodzaj środowiska” w pięciu skupieniach

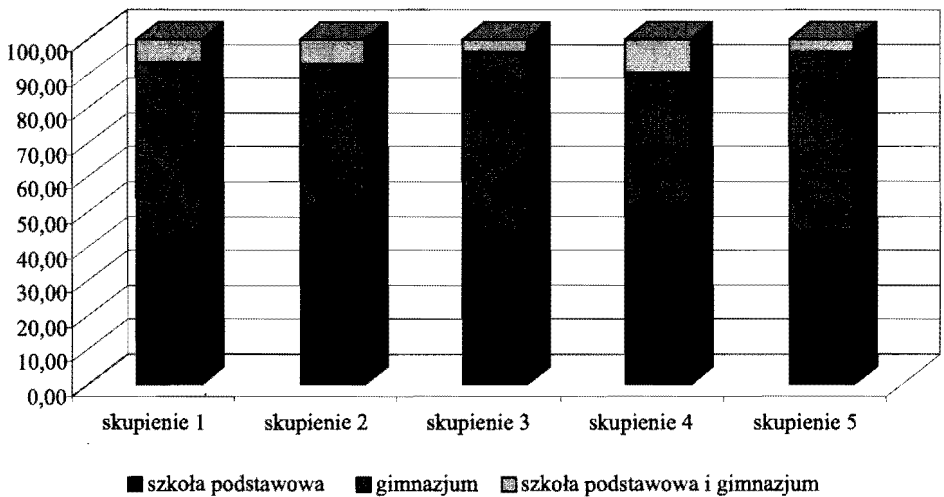
Źródło: wyniki badań własnych.

Jak pokazuje tab. 8. oraz rys. 6 rodzaj szkoły, która jest miejscem pracy nauczyciela, nie różnicuje badanych osób pod względem dominującej tendencji do działania w sytuacji zmiany. We wszystkich wyodrębnionych skupieniach najmniej osób łączy pracę w szkole podstawowej z pracą w gimnazjum. W skupieniu nr 1, 3 i 5 największy jest udział nauczycieli gimnazjum, a w pozostałych skupieniach, czyli skupieniu nr 2 i 4, dominują nauczyciele ze szkoły podstawowej, brak jednak istotnych statystycznie różnic.

Tabela 8. Porównanie rozkładów zmiennej „rodzaj szkoły” w pięciu skupieniach

X	Skupienie nr 1 (n = 168)		Skupienie nr 2 (n = 84)		Skupienie nr 3 (n = 29)		Skupienie nr 4 (n = 52)		Skupienie nr 5 (n = 27)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Szkoła podstawowa	70	42,68	42	51,220	12	44,44	26	52,00	12	44,44
Gimnazjum	83	50,61	34	41,463	14	51,85	19	38,00	14	51,86
Szkoła podstawowa i gimnazjum	11	6,71	6	7,317	1	3,70	5	10,00	1	3,70
$\chi^2 = 328,50; df = 349; p = 0,777$ n. i.										

Źródło: wyniki badań własnych.



Rys. 6. Rozkład zmiennej „rodzaj szkoły” w pięciu skupieniach

Źródło: wyniki badań własnych.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Tabela 9 zawiera zestawienie hipotez dotyczących podmiotowych i kontekstowych uwarunkowań tendencji do działania w sytuacji zmiany.

Tabela 9. Weryfikacja hipotez: zmienne niezależne ($X_{u_1 - 7}$) a zmienna zależna Y_1
– zestawienie

Hipoteza	podstawa weryfikacji	p	decyzja
czynniki podmiotowe			
H ₁ : płeć jest czynnikiem różnicującym tendencje do działania w sytuacji zmiany	chi ² = 117,00	< 1,00	–
H ₂ : wiek jest czynnikiem różnicującym tendencje do działania w sytuacji zmiany	test NIR, F = 2,519	0,041	+
H ₃ : staż pracy w zawodzie nauczyciela jest czynnikiem różnicującym tendencje do działania w sytuacji zmiany	test NIR, F = 1,198	0,312	–
H ₄ : stopień rozwoju zawodowego jest czynnikiem różnicującym tendencje do działania w sytuacji zmiany	chi ² = 457,33	< 0,001	+
czynniki kontekstowe			
H ₅ : czas rozpoczęcia pracy jest czynnikiem różnicującym tendencje do działania w sytuacji zmiany	chi ² = 575,58	< 0,001	+
H ₆ : rodzaj środowiska pracy jest czynnikiem różnicującym tendencje do działania w sytuacji zmiany	chi ² = 359,00	0,431	–
H ₇ : rodzaj szkoły jest czynnikiem różnicującym tendencje do działania w sytuacji zmiany	chi ² = 328,50	0,777	–

Źródło: wyniki badań własnych.

Pośród czterech uwzględnionych w badaniu zmiennych podmiotowych: płeć, wiek, staż pracy, stopień rozwoju zawodowego, dwie z nich, czyli wiek i stopień rozwoju zawodowego różnicują tendencje nauczycieli do działania w sytuacji zmiany.

Osoby twórczo adaptujące się do zmian są osobami starszymi niż osoby przystosowujące się, co jest zgodne ze specyfiką faz rozwojowych wczesnej i środkowej dorosłości i koncepcjami opisującymi etapy wchodzenia w role (tu: w rolę człowieka dorosłego). Choć staż pracy nie jest czynnikiem, który różnicuje tendencje do działania w całej badanej grupie, to jednak średni staż pracy w grupie osób twórczo adaptujących się jest istotnie dłuższy niż w grupie przystosowujących się. To dodatkowo potwierdza, że u osób młodszych czy to wiekiem czy stażem pracy dominuje przystosowanie. Debiutując w nowych rolach przystosowują się do obowiązujących w świecie dorosłych i w środowisku zawodowym zasad, a dopiero później są zdolni do przekraczania zastanych konwencji.

Stopień rozwoju zawodowego to kolejny czynnik różnicujący dominujące u nauczycieli tendencje do działania w kontekście transformacyjnym. Oznacza

to, iż posiadane stopnie awansu nie są tylko nic nie znaczącymi etykietami, ale w istotny sposób różnicują one grono nauczycieli. Ponieważ jednak obecna struktura grupy nauczycieli pod względem posiadanych stopni rozwoju zawodowego ma charakter przejściowy, co spowodowane jest początkami funkcjonowania systemu przyznawania stopni awansu zawodowego, dlatego trudno w sytuacji, gdy w momencie prowadzenia badań ani jeden nauczyciel nie przeszedł pełnej ścieżki awansu, wyciągać wnioski o charakterze zależności między stylem funkcjonowania a miejscem w strukturze awansu nauczycielskiego. Obszar ten niewątpliwie wart jest badania w dalszej perspektywie.

Spośród trzech badanych czynników związanych z kontekstem funkcjonowania osób badanych, tj.: czas rozpoczęcia pracy, rodzaj środowiska pracy oraz rodzaj szkoły, w której pracuje dany nauczyciel, tylko pierwszy z nich, czyli czas, w którym nauczyciel rozpoczął swoją pracę w zawodzie, jest czynnikiem różnicującym tendencje do działania w sytuacji zmiany. Wynik ten napawa optymizmem, bo brak różnic ze względu na rodzaj szkoły, typ środowiska między nauczycielami mógłby być gwarantem podobnego poziomu oferty edukacyjnej w różnych środowiskach. Szkoły, a w szczególności gimnazja, zgodnie z założeniami reformy mają być miejscem rzeczywistego wyrównywania szans między wsią a miastem, co jak się wydaje pozostaje ciągle w sferze postulatów.

Aby jednak nie popadać w nadmierny optymizm, co do braku różnic pod względem funkcjonowania w sytuacji transformacji poszczególnych środowisk nauczycielskich, należy zauważyć, że chociaż miejsce pracy nie różnicuje nauczycieli pod względem tendencji do działania, to jednak wprowadza pewne zróżnicowanie pod względem pozostałych elementów stylu funkcjonowania. I tak w grupie nauczycieli twórczo adaptujących się do zmian ci, którzy pracują w małych miastach i na wsi przypisują dużo wyższą ocenę trudności przemian w sferze dydaktycznej i wychowawczo-opiekuńczej niż ich koledzy, którzy pracują w dużych miastach. Można powiedzieć, że różnice między nimi niweluje dopiero sfera formalnoprawna, z którą ani jedni ani drudzy nie mogą sobie w satysfakcjonujący sposób poradzić.

Jeśli chodzi o rodzaj szkoły, to można stwierdzić, że sytuacja, która jest największym wyzwaniem, czyli łączenie pracy w szkole podstawowej z pracą w gimnazjum zabezpiecza nauczycieli przed przypisywaniem sytuacji zmiany wysokiego stopnia trudności, zarówno w sferze dydaktycznej, jak i formalnoprawnej, który może obniżyć możliwości rzeczywistego radzenia sobie z nowymi wyzwaniami.

Ponadto warto też zauważyć, że w grupie nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych ocena własnych możliwości poradzenia sobie ze zmianami w sferze wychowawczo-opiekuńczej jest dużo wyższa niż u nauczycieli, którzy

pracują w gimnazjach (Appelt, 2005). Co może stanowić argument na rzecz potwierdzenia opinii, że gimnazjum stanowi najtrudniejszy z różnych względów etap edukacyjny.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, spośród wszystkich badanych zmiennych demograficzno-społecznych czynniki pozostające w istotnej zależności z dominującą u nauczycieli tendencją do działania to: wiek, stopień rozwoju zawodowego oraz czas rozpoczęcia pracy w zawodzie nauczyciela, czyli czynniki związane z czasem, nie zaś ze środowiskiem pracy nauczyciela.

Wniosek płynący z przeprowadzonych przeze mnie badań, że miejsce, w którym żyją i pracują nauczyciele nie determinuje ich stylu funkcjonowania jest tak dalece optymistyczny, że pozostawiam go bez komentarza. I oby tylko czas był, jak w przypadku dobrego wina, naszym sprzymierzeńcem.

LITERATURA

- Appelt K., Psychologiczna analiza funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej, Poznań 2004, Instytut Psychologii UAM (niepublikowany maszynopis rozprawy doktorskiej).
- Appelt K., Style funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej, Forum Oświatowe, 2005, nr 2 (33), s. 5–23.
- Appelt K., Wojciechowska J., *Dorosłych portret cudzy. Dzieci i młodzież o dorosłości*, [w:] W: K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Zadania i role społeczne okresu dorosłości*, Poznań 2002, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 11–37.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Brzezińska A., Appelt K., *Tożsamość zawodowa psychologa*, [w:] J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska (red.), *Etyczne dylematy psychologii*, Poznań 2000, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 13–44.
- Brzezińska A., Stolarska M., Zielińska J., *Poczucie jakości życia w okresie dorosłości*, [w:] K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*, Poznań 2002, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 103–126.
- Erikson E. H., *A memorandum on identity and Negro youth*, Journal of Social Issues, 1994, 20, 429–442.
- Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997, Dom Wydawniczy Rebis.
- Komorowski T., *Prawo oświatowe w praktyce*, Poznań 2001, Wydawnictwo eMPI².
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994, Wrocławska Oficyna Nauczycielska.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej – gimnazjum, Zeszyt 9. Biblioteczki reformy*, Warszawa 1999a, MEN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji na wsi, Zeszyt 10. Biblioteczki reformy*, Warszawa 1999b, MEN.
- Miś L., *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, [w:] P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka Fazy życia, osobowość, wiara, religijność*, Kraków 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 45–60.
- Pietrasiański Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990, WP.
- Szczukiewicz P., *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin 1998, Wydawnictwo UMCS.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000, Wydawnictwo WIT-GRAF.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Dietrich Benner, <i>Kształcenie i demokracja</i>	5
Lucyna Kopciwicz, <i>Wykluczenie i rodzaj (gender) w przestrzeni zasadniczych szkół zawodowych</i>	27
Piotr Stańczyk, <i>Przemoc, emancypacja i studia zaoczne. Z badań nad fenomenem studiów zaocznych</i>	53
Karolina Appelt, <i>Podmiotowe i kontekstowe uwarunkowania funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej</i>	71
Jarosław Michalski, <i>Rola środowiska rodzinnego w procesie edukacji wielokulturowej</i>	91
Karina Knasiecka-Falbierska, <i>Anarchiści w szkole – między zinami a praktyką</i>	99
Aleksandra Mazanek, <i>Postać Żyda w baśniach braci Grimm</i>	115
Wojciech Kułak, <i>Ludzkie życie wobec trywializacji starości</i>	125

INFORMACJE

Uchwała Senatu Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego o nadaniu prof. Zbigniewowi Kwiecińskiemu tytułu honoris causa.	135
---	-----

PL ISSN 0867-0323

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE

FORUM

oświatowe

DOLNOŚLĄSKA SZKOŁA WYŻSZA EDUKACJI TWP

1(36), 2007