

AGATA POPŁAWSKA

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID – 0000-0002-2519-6121

STAŁOŚĆ PRZEŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI O WYPEŁNIANIU ROLI ZAWODOWEJ W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ SZKOLE W ŚWIETLE BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Streszczenie: Artykuł ma charakter empiryczny. Celem było porównanie opinii nauczycieli o wypełnianiu roli zawodowej w zmieniającej się szkole na przestrzeni dwóch dekad. Pytanie badawcze, na które poszukiwano odpowiedzi w czasie eksploracji, brzmiało: czy istnieją różnice, a jeśli tak, to jakie, w przeświadczeniu nauczycieli o wypełnianiu przez nich roli zawodowej w czasie kolejnych zmian wprowadzanych w szkole w latach 1998, 2009, 2019? W badaniach podłużnych wykorzystano metodę ankiety, gdzie narzędziem był kwestionariusz ankiety konstrukcji autorstwa Agaty Popławskiej. Uzyskane wyniki pozwalają na stwierdzenie, że w ciągu dwóch dekad przekonanie nauczycieli o sobie i własnej praktyce nauczania jest niezmiennie. Samoocena dotycząca autonomicznej realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego była i jest dość wysoka. Jednocześnie tylko jedna trzecia badanych w każdym okresie (1998, 2009, 2019), deklarowała modernizowanie działalności dydaktyczno-wychowawczej. Paradoks omawianej sytuacji polega na tym, że zewnętrznie stymulowane zmiany wynikające z wprowadzania kolejnych reform edukacyjnych nie przełożyły się w sposób znaczący na zmianę funkcjonowania nauczycieli.

Słowa kluczowe: edukacja, nauczyciel, oczekiwania, powinności, rola zawodowa, szkoła, zmiana

WPROWADZENIE

Istotnymi składnikami roli zawodowej nauczyciela są nauczanie, wychowanie i coraz częściej opieka. Ich efektywność jest uzależniona w dużej mierze od zasobów i przekonań osobistych, kompetencji i zaangażowania nauczyciela w realizację stawianych przed nim zadań. Tradycyjnie wyróżnia się zadania: dydaktyczne

(związane z organizowaniem i kierowaniem procesem nauczania – uczenia się), wychowawcze, opiekuńcze oraz diagnostyczne.

Henryka Kwiatkowska (2008, s. 40–45) przekonuje, że funkcje i zadania zawodowe współczesnego nauczyciela ewoluują od transmisji wiedzy w kierunku uczenia intelektualnej samodzielności, a szczególnie: od funkcji przekazu wiedzy do czynienia ładu w informacjach; od prostego przekazu wiedzy do wprowadzania ucznia w świat wiedzy; od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjonalnej; od sterowania do inspirowania rozwoju; od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji szkolnej; od alternatywy do dialogu.

Podobne stanowisko reprezentuje Jolanta Szempruch (2013, s. 95–96), która uwzględniając nowe realia edukacyjne i społeczne, eksponuje kilka zasadniczych grup zmieniających się funkcji i zadań nauczycieli: nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów; diagnozowanie rozwoju uczniów, odkrywanie i rozwijanie ich predyspozycji i uzdolnień; wychowanie uczniów, rozwijanie systemów wartości, kształtowanie ich postaw i charakterów oraz wspieranie uczniów w rozwoju osobowościowym i socjalizacji; sprawowanie opieki nad dziećmi i młodzieżą, zapewnienie im bezpieczeństwa; kształtowanie u osób uczących się umiejętności rozumienia rzeczywistości i dokonywania jej rzetelnego opisu; doradztwo pedagogiczne, społeczne i zawodowe; pomoc w organizacji życia społecznego uczniów; kształtowanie otwartości na nowe technologie, krytycyzmu wobec treści przekazów i umiejętności oceny ich wartości; kształtowanie kapitału społecznego uczniów, ich postaw obywatelskich i moralnych zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów; kształcenie na rzecz wielokulturowości, rozwój akceptacji i poszanowania uczniów dla kulturowej różnorodności; współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym oraz instytucjami edukacji równoległej; kształtowanie umiejętności życia w harmonii ze środowiskiem naturalnym i nawyków promujących zdrowie; organizowanie pracy własnej i swojego warsztatu pracy oraz planowanie własnego rozwoju zawodowego; badanie przebiegu i efektywności procesów edukacyjnych, organizacja badań, w tym badań w działaniu, ewaluacja wewnętrzna; współpraca z zespołami psychologiczno-pedagogicznymi tworzonymi w szkołach; inicjowanie działalności innowacyjno-reformatorskiej i działań twórczych.

Wskazane zadania mogą stanowić konstytutywne wyznaczniki koncepcji współczesnego nauczyciela: refleksyjnego praktyka, transformatywnego intelektualisty, badacza, terapeuty, przewodnika, tłumacza, postpozytywistycznego praktyka, profesjonalnego artysty (Synal, Szempruch, 2017, s. 16).

Charakteryzując refleksyjnego nauczyciela (Paris, Ayres, 1997, s. 102–103) wskazuje się wyróżniające go cechy, tj. nieustanne dokonywanie samooceny; wytrwałość; dbałość o własny rozwój zawodowy (rozwijanie kompetencji i pod-

noszenie kwalifikacji); roztropne postępowanie; optymizm oraz chęć współpracy (wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami).

Refleksyjnemu nauczycielowi bezustannie towarzyszy namysł nad własnym postępowaniem, warsztatem pracy, dokonywanymi wyborami i ich konsekwencjami. W koncepcji Donalda A. Schön (1983; za: J. Szempruch, 2012, s. 181) nauczyciel, który podejmuje refleksję w działaniu, nad działaniem i o działaniu dąży do zrozumienia samego siebie, modyfikacji zachowań i aktywnie poszukuje rozwiązań mających na celu udoskonalenie nauczania. Dzięki podmiotowej aktywności nauczyciela osobiste doświadczenia stają się źródłem wiedzy, która jest niezbędna do dobrego wypełniania zadań zawodowych.

Rozliczne zadania stawiane nauczycielom mają swoje źródło w prawie oświatowym (m.in. w ustawie o systemie oświaty, podstawach programowych kształcenia, Karcie nauczyciela, systemie awansu), ale także obejmują wymagania uczniów, ich rodziców i całego społeczeństwa. Oczekiwania te wobec uczących są coraz większe, a zadania coraz rozleglejsze.

Ponadto w dyskusjach naukowych stale podnosi się kwestię roli nauczyciela, zwraca uwagę na jego powinności, osobowość i kompetencje. Anna I. Brzezińska (2008, s. 35) przekonuje, że: „Rola nauczyciela to jedna z najtrudniejszych ról zawodowych. Z jednej bowiem strony jego zadaniem jest występowanie wobec kolejnych pokoleń uczniów w roli strażnika tradycji, źródła podstawowej – by nie rzec «klasycznej» – wiedzy z danego obszaru wiedzy, instruktora w zakresie umiejętności uznanych w tym obszarze za *sin qua non*, czyli kogoś, kto ukazuje trwanie i dba o ciągłość. Z drugiej natomiast strony – niezależnie od tego, ile nauczyciel ma lat, jak długo jest nauczycielem, jakie jest jego merytoryczne przygotowanie do bycia nauczycielem tego właśnie przedmiotu – oczekuje się od niego wprowadzania uczniów w zmieniający się świat z niezbędnymi do tego kompetencjami, wymaga się od niego pracy nad kompetencjami kluczowymi (cokolwiek to znaczy), przygotowania uczniów do radzenia sobie w świecie coraz bardziej zmieniającym się, otwierającym się na nowe obszary, coraz bardziej mobilnym i coraz trudniejszym do przewidzenia. I co ważne – w świecie, w którym dla dzieci, młodzieży i młodych dorosłych rzeczywistość fizyczna, realna staje się tak samo ważna jak rzeczywistość wirtualna”.

Bogusław Śliwerski (2008, s. 16) rozważając to zagadnienie nauczycielskiej autonomii, apeluje: „czas zerwać z «nadawaną» przez władze tożsamością roli zawodowej na rzecz tożsamości «zadanej», skłaniającej do twórczych poszukiwań, do samookreślenia i samostanowienia”. Twórczy nauczyciel nie tylko przekształca własny warsztat pracy, ale też stwarza warunki do rozwijania kreatywności uczniom. Trzeba jednak pamiętać, że działania nauczycieli są nadzorowane i oceniane.

Wypełnianie obowiązków przypisanych roli zawodowej nauczyciela sprawdza jako bezpośredni przełożony – dyrektor szkoły, który skupia uwagę przede

wszystkim na realizacji programu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, organizacji procesu nauczania, umiejętności utrzymania dyscypliny w klasie oraz wywiązywaniu się z dodatkowych obowiązków. Pracę nauczyciela wartościują także uczniowie, rodzice i inne podmioty związane bezpośrednio lub pośrednio z systemem edukacji.

Andrzej Olubiński (2001 s. 94) konstatuje: „współczesne społeczeństwo narzuca nauczycielom wiele obowiązków, często wykraczających poza tradycyjny zakres zadań dydaktyczno-wychowawczych. Postawy nauczycieli wobec przemian bywają więc różne – począwszy od ich aktywnego zaangażowania, przez bierny do nich stosunek, skończywszy na nieakceptowaniu założeń lub oporze przed ich realizacją. Zmienność świata jednak wymaga przewartościowania tradycyjnych schematów rozumowania” .

Wśród licznych oczekiwań znajdują się często takie, które pozostają w pewnej sprzeczności. Krzysztof Konarzewski (2012, s. 164) stwierdza, że roli zawodowej nauczyciela przypisane są takie osobliwości, jak: niejasność roli, brak wewnętrznej spójności i psychologiczna trudność oraz niezgodność z innymi ważnymi rolami.

Niejasność roli to brak jednoznacznych, wymiernych kryteriów zawodowej doskonałości nauczycieli. Przy jej ocenie nie można uznać za wystarczające kierowanie się wynikami testów, egzaminów zewnętrznych czy poziomem dyscypliny w klasie. Efekty te zależą nie tylko od pracy nauczyciela, ale od szeregu innych czynników, m.in. indywidualnych zasobów uczniów i uwarunkowań społecznych.

Trudno o jasność roli, gdy od nauczycieli profesjonalistów oczekuje się sprawnego i efektywnego działania, twórczego stosunku do życia i pracy zawodowej, przyjęcia postawy transgresyjnej, a także „zdolności do improwizacji – korespondujących z tym, co niesie dana sytuacja, a ze względu na moralny i społeczny wymiar ich praktyki – zdolności dokonywania autonomicznych osądów” (Gołębniak, 1998, s. 145). Wskazane jest urzeczywistnianie nauczycielskiej autonomii, przejawiającej się w korzystaniu z prawa do wyboru, w poczuciu sprawstwa, w podejmowaniu decyzji (zwłaszcza innowacyjnych), w samodzielności myślenia i działania, w kreatywności, w autorefleksji i samoocenie oraz w odpowiedzialności.

Odpowiedzialność każdego nauczyciela obejmuje m.in. obowiązek monitorowania własnych działań i oceniania efektywności własnej praktyki, obowiązek powiększania własnych możliwości, dokonywania refleksji nad własnymi doświadczeniami oraz poszerzania wiedzy profesjonalnej (Day, 2004, s. 95).

Zdaniem Joanny M. Michalak (2010, s. 100) „nauczyciel, wykonując swoje obowiązki zawodowe, składające się na pełnioną przez niego rolę, podejmuje przede wszystkim odpowiedzialność za powierzone mu dobro (za powierzone mu dzieci i młodzież), tym samym odpowiada za własne czyny i powinien być gotowy do ponoszenia za nie konsekwencji” .

Kolejna osobliwość, na którą wskazuje Konarzewski (2012, s. 166) – brak wewnętrznej spójności roli – oznacza formułowanie warunków wykluczających się lub trudnych do spełnienia w określonej sytuacji.

Warto zwrócić uwagę, że z jednej strony wymaga się od nauczyciela pełnej realizacji programu nauczania opartego na podstawach programowych, z drugiej oczekuje się kreatywności będącej czymś oryginalnym i zarazem nie do końca możliwym do przewidzenia, a także dostosowania treści kształcenia oraz metod, form pracy, środków dydaktycznych i oddziaływań wychowawczych do potrzeb i możliwości uczniów, zgodnie z zasadą indywidualizacji kształcenia. Problematyczne w pracy nauczyciela może okazać się stworzenie optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju wszystkim uczniom, niezależnie od ich potencjału intelektualnego, kulturowego i społecznego, dysfunkcji rozwojowych lub braku motywacji. Jak podkreślają Andrzejewska i Zwierzchowska (2017, s. 80), „dobra edukacja powinna stwarzać przestrzeń umożliwiającą wspieranie wszechstronnego rozwoju jednostki i oferować rozwiązania odpowiadające potrzebom i oczekiwaniom współczesnego człowieka i współczesnego społeczeństwa”.

Oprócz tego, że nauczycielom narzuca się liczne obowiązki związane z pracą dydaktyczno-wychowawczą, mają oni obowiązek stałego rozwoju osobistego i doskonalenia zawodowego. Zbigniew Kwieciński słusznie zauważa, że współcześnie niezbędne jest „wykształcenie i doskonalenie nauczycieli o nowych, innych niż dotychczas kompetencjach; w sensie treści – bardziej łącznych niż wysoko specjalistycznych, bardziej otwartych niż zamkniętych, bardziej twórczych niż odtwórczych, a w sensie charakteru roli zawodowej – odchodzących od funkcji przekaziciela i egzekutora do roli przewodnika i tłumacza” (Kwieciński, 2000, s. 17).

Psychologiczna trudność roli wiąże się z kosztami psychicznymi, które trzeba ponieść, pełniąc określoną rolę (Konarzewski, 2012, s. 169). Niewątpliwie zawód nauczyciela jest jedną z profesji bardzo obciążających psychicznie. Oprócz konieczności sprostania wymienionym wyżej oczekiwaniom nauczyciele stają wobec innych trudności, zobowiązani są do rozwiązywania nieprzewidywalnych problemów, zaangażowania się w budowanie dobrych relacji z wszystkimi podmiotami zainteresowanymi edukacją – uczniami, rodzicami, kolegami z pracy, członkami i instytucjami funkcjonującymi w społeczności lokalnej. Nierzadko mimo że z pełnym poświęceniem oddają się swojej pracy, są niedoceniani, a nawet krytykowani, mają poczucie niższości i niedowartościowania. Wyniki badań potwierdzają częste doświadczanie przez nauczycieli przewlekłego stresu i wypalenia zawodowego.

Niezgodność z innymi rolami wiąże się z trudnością pogodzenia wielości ról pozazawodowych (w związku z feminizacją zawodu trzeba wymienić: rolę żony, matki, pasjonatki pragnącej rozwijać własne zainteresowania i ambicje) i zawodowych, z których każda wymaga czasu i zaangażowania.

W kontekście pełnionych funkcji i zadań Kwiatkowska (1997, s. 74–75) proponuje wyróżnić trzy sposoby funkcjonowania nauczyciela w roli zawodowej:

1. Bycie bezrefleksyjne – nauczyciel jest zaabsorbowany mnogością codziennych zdarzeń, odbieranych w sposób nieuporządkowany. Cechą tego sposobu bycia jest powierzchowność w odbiorze rzeczywistości pedagogicznej, brak pogłębionej interpretacji i rozumienia faktów, ale jednocześnie pewność działania, przy braku autorefleksji.
2. Bycie w roli – nauczyciel pojmuje rolę jako zbiór zewnętrznie narzuconych wymagań i oczekuje ich precyzyjnego określenia. Obowiązuje lojalność wobec roli. Wykonanie przepisu roli jest tożsame ze spełnieniem nauczycielskich zobowiązań zawodowych.
3. Bycie autonomicznym podmiotem – świadoma forma niezależnego nauczycielstwa, które jest wyzwolone z przepisów zewnętrznie narzuconej roli, nauczycielstwa indywidualnej odpowiedzialności. Nauczyciel utożsamia się ze swym działaniem i przyjmuje za nie odpowiedzialność.

Na podstawie badań Kwiatkowska (2008, s. 212–214) stwierdza, że najwięcej jest nauczycieli funkcjonujących zgodnie z przepisem roli (czyli o standardzie przedmiotowym). Następną grupą to nauczyciele zagubieni, wykonujący swój zawód bez pogłębionego namysłu. Najmniej liczną grupę stanowią nauczyciele, którzy wyzwolili się z konwencjonalnych wymagań i funkcjonują w sposób autonomiczny.

Rola zawodowa nauczyciela jest z wielu powodów wysoce złożona. Dobre jej wypełnianie wiąże się z koniecznością sprostania wielu wyzwaniom i jest uwarunkowane zmianami, jakie zachodzą w edukacji i społeczeństwie. Rzeczywista zmiana szkoły jest możliwa nie dzięki odgórnemu narzuconym przepisom ministerialnym, a dzięki autentycznemu zaangażowaniu nauczycieli w proces zmiany, ich aktywnemu poznaniu, trafnej ocenie sytuacji i adekwatnym przekształcaniu elementów przestrzeni edukacyjnej. Potrzebni są więc nauczyciele, którzy są w stanie wyzwolić się od zastanych konwencji, twórczo wykorzystać wiedzę i umiejętności, tworzyć koncepcje dotyczące samych siebie i świata, w którym funkcjonują, są kreatywni, refleksyjni i stale dążą do podnoszenia swoich kompetencji; nauczyciele autonomiczni potrafiący wyjść naprzeciw przede wszystkim potrzebom i oczekiwaniom uczniów i ich rodziców.

BADANIA WŁASNE

Celem badań było poznanie opinii nauczycieli o wypełnianiu roli zawodowej, a zwłaszcza takich jej składników, jak: organizacja i kierowanie procesem nauczania – uczenia się, doskonalenie zawodowe oraz porównanie przedmiotowego

stanu rzeczy w trzech okresach badawczych: I etap to 1998 rok, II etap – 2009 rok, III etap – 2019 rok. Kolejne lata gromadzenia materiału badawczego to czas, kiedy szkoła jest w trakcie reformy i jednocześnie w przededniu wprowadzenia kolejnych zmian.

W badaniach podłużnych wykorzystano metodę ankiety. Grupę badawczą stanowili nauczyciele z województwa podlaskiego z dużego i małego miasta oraz ze wsi pracujący w szkołach podstawowych lub ponadpodstawowych. W roku 1998 roku było to 206 respondentów, w 2009 roku – 284 osób, w 2019 roku – 144 nauczycieli. Ze względu na charakter badań (porównanie podłużne) w kolejnych etapach dążono do przeprowadzenia eksploracji w tych samych placówkach. Różna liczba badanych w I, II, III okresie badania wynika z dokonanej w tym czasie reorganizacji struktury szkolnictwa: w I etapie badania przeprowadzono w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących; w drugim w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach ogólnokształcących, a w trzecim ponownie tylko w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących, gimnazja już nie funkcjonowały.

W zdecydowanej większości były to kobiety (ponad 80%) z dużym stażem pracy w szkole, z wykształceniem wyższym magisterskim.

W trakcie badań dążono do ustalenia:

4. Jak często nauczyciele decydują o istotnych elementach procesu kształcenia?
5. Czy i jaka jest gotowość nauczycieli do samostanowienia i ponoszenia odpowiedzialności?
6. Jak często nauczyciele podejmują czynności wymagające samodzielności myślenia i działania oraz aktywność innowacyjną?
7. Czy i w jaki sposób nauczyciele dążą do podnoszenia swoich kwalifikacji?
8. Jakie jest poczucie samorealizacji nauczycieli i poziom zadowolenia z pracy w szkole?

W badaniach interesowało nas, jak często nauczyciele korzystają z przypisanych im w prawie oświatowym uprawnień, czyli jak często podejmują decyzję lub współdecydują o programach nauczania, metodach kształcenia, środkach dydaktycznych, systemie kontroli i oceny uczniów. Uzyskane dane zaprezentowano w tabelach 1–4.

Tabela 1.
Decydowanie nauczycieli o programach nauczania

Element	Rok badania	Deklarowania częstotliwość (%)						
		nigdy	bardzo rzadko	rzadko	trudno pow.	często	bardzo często	zawsze
Program nauczania	1998	2,8	2,9	1,5	7,7	9,0	21,6	48,8
	2009	3,1	2,5	4,2	7,4	15,5	16,9	50,4
	2019	2,8	2,8	6,3	10,4	13,2	16,7	47,9

Źródło: badania własne.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników można stwierdzić, że we wszystkich etapach badania większość nauczycieli – ok. 80% – deklarowała wysoką częstotliwość decydowania o programie nauczania, w tym ok. połowa badanych wybierała kategorię *zawsze*. Ustalono, że to decydowanie przejawiało się zazwyczaj w dokonywaniu odpowiednich modyfikacji programu, natomiast bardzo rzadko opracowywano programy autorskie. Taka sytuacja może być warunkowana z jednej strony koniecznością uwzględnienia w każdym w programie „podstaw programowych”, z drugiej strony brakiem umiejętności niezbędnych do tworzenia i ewaluacji programu nauczania.

Następnym istotnym elementem procesu kształcenia są metody, czyli sposoby pracy nauczyciela z uczniami. Odpowiedni ich dobór i wykorzystanie umożliwia wielostronny rozwój ucznia.

Tabela 2.
Decydowanie nauczycieli o metodach kształcenia

Element	Rok badania	Deklarowania częstotliwość (%)						
		nigdy	bardzo rzadko	rzadko	trudno pow.	często	bardzo często	zawsze
Metody kształcenia	1998	0,5	0,5	1,4	0,9	11,9	21,6	63,3
	2009	0,4	0,0	2,1	2,1	13,4	25,0	57,0
	2019	0,7	0,7	1,4	2,8	17,4	16,7	60,4

Źródło: badania własne.

Zgromadzone dane upoważniają do stwierdzenia, że zdecydowana większość badanych (ok. 95%) we wszystkich okresach badania zadeklarowała częste podejmowanie decyzji o metodach nauczania. Pozostaje mieć nadzieję, że nauczyciele dobierając je, uwzględniają nie tylko cele, ale też możliwości i potrzeby uczących się. Dzięki właściwie dobranym metodom uczeń ma szansę na różnorodną aktywność; wymianę doświadczeń z innymi; rozwiązywanie zadań o charakterze teoretycznym i praktycznym; eksperymentowanie, rozwiązywanie problemów; współdziałanie nie tylko z nauczycielem, ale też z rówieśnikami.

Lepszemu rozumieniu poznawanych treści i wyzwaniu potencjału uczniów mogą też sprzyjać odpowiednio dobrane środki dydaktyczne. O podejmowanie decyzji w tej ważnej w nauczaniu kwestii zapytano badanych nauczycieli.

Tabela 3.

Decydowanie nauczycieli o wykorzystywanych środkach dydaktycznych

Element	Rok badania	Deklarowania częstotliwość (%)						
		nigdy	bardzo rzadko	rzadko	trudno pow.	często	bardzo często	zawsze
Środki dydaktyczne	1998	0,5	0,5	0,5	2,4	15,0	22,9	58,3
	2009	0,7	0,7	1,4	3,2	17,6	22,8	53,2
	2019	0,0	0,7	0,7	2,8	17,4	22,9	55,6

Źródło: badania własne.

Podobnie jak poprzednio zdecydowana większość respondentów we wszystkich okresach badania wybierała kategorie wysokiej częstotliwości, w tym ponad połowa kategorię *zawsze*. Wobec tych deklaracji pojawia się pytanie, na ile nauczyciele – „cyfrowi imigranci” – dobierają je odpowiednio do potrzeb i oczekiwań „cyfrowych tubylców”, których tożsamość kształtuje się w cyberprzestrzeni. Jak słusznie podkreśla Katarzyna Borawska-Kalbarczyk (2015, s. 462), specyficzne cechy funkcjonowania młodego pokolenia cyfrowych tubylców winny „przyczynić się do redefinicji szkolnego środowiska uczenia się, tak aby odpowiadała ona na potrzeby, oczekiwania i możliwości uczenia się pokolenia Z”.

Kolejną kwestią, o której wypowiedzieli się badani nauczyciele, było decydowanie o systemie kontroli i oceny.

Tabela 4.
Decydowanie o systemie kontroli i oceny

Element	Rok badania	Deklarowania częstotliwość (%)						
		nigdy	bardzo rzadko	rzadko	trudno pow.	często	bardzo często	zawsze
System kontroli i oceny	1998	0,0	0,9	0,5	2,4	17,4	29,2	49,6
	2009	0,0	1,1	1,7	4,2	20,7	28,9	43,3
	2019	0,0	1,4	0,0	7,6	18,1	32,6	40,3

Źródło: badania własne.

Można stwierdzić, że stanowisko reprezentowane przez ankietowanych nie różni się w kolejnych okresach badania i zdecydowana większość deklaruje wysoką częstotliwość decydowania o systemie kontroli i oceny. Szczegółowy rozkład głosów jest nieco inny niż poprzednio – ok. jedna trzecia wybierała kategorię *bardzo często* i ponad 40% *zawsze*. Należy pamiętać, że w wielu szkołach funkcjonuje wewnątrzszkolny system oceniania oraz przedmiotowy system oceniania i wszyscy nauczyciele współdecydują o jego kształcie.

Ważne i potrzebne jest autonomiczne funkcjonowanie nauczycieli w omawianym zakresie, jeśli chcą oni skutecznie eliminować niepowodzenia dydaktyczno-wychowawcze. Elastyczne działanie w przestrzeni kontroli i oceny uczniowskich osiągnięć pozwala na uwzględnianie zmienności sytuacji, którym podlega uczeń, związanych z jego rozwojem i uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi oraz ochronę przed długotrwałym doświadczaniem porażki, które prowadziłyby do ich wykluczenia.

Sondowano także, jaka jest gotowość nauczycieli do samostanowienia i ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

Badani ustosunkowywali się do stwierdzeń świadczących o ich gotowości w tym względzie (tab. 5).

Tabela 5.

Samostanowienie i odpowiedzialność nauczyciela (dane %)

Stwierdzenie	1998	2009	2019
Nauczyciel powinien odwoływać swoje postępowanie do zaleceń władz szkoły.	3,8	3,9	4,9
Nauczyciel powinien podejmować samodzielne decyzje dotyczące swojej pracy, ale konsultować je z władzami szkoły.	66,9	74,3	69,4
Nauczyciel powinien sam decydować o przebiegu swojej pracy i ponosić odpowiedzialność za te decyzje.	29,3	21,8	25,7

Źródło: badania własne.

Większość respondentów – ok. 70% (w każdym okresie badawczym) – konstatowała, że choć nauczyciel powinien decydować sam, to należy jednak konsultować te decyzje z władzami szkoły. Tylko nieliczni nauczyciele (ok. 4%) przyznali słuszność tezie, że należy odwoływać swoje postępowanie do zaleceń władz szkoły.

Stwierdzenie świadczące o tym, że nauczyciele są w pełni gotowi do stanowienia o sobie i swojej pracy oraz ponoszenia odpowiedzialności za swoje decyzje, wybrała ok. jedna trzecia (1998), ponad jedna piąta (2009) i ponad jedna czwarta (2019) badanych. Można więc powiedzieć, że tylko te grupy czuły się w pełni gotowe do autonomicznych poczynań, pozostali respondenci oczekują wsparcia lub nadzoru ze strony władz szkoły.

O tym, że nauczyciel jest jednostką niezależną, świadczy to, że ma on poczucie odpowiedzialności za swoje działanie przede wszystkim przed samym sobą. Zdecydowana większość badanych nauczycieli (80%) stwierdziła, że czuje się odpowiedzialna za swoją pracę przed sobą, ale też przed swoimi uczniami i przed dyrekcją szkoły. Wyraźnie uwidacznia się tutaj uwikłanie nauczycielskiej autonomii w konieczność dostosowania się regulacji rządowych, samorządowych, administracji oświatowej i regulacji wewnątrzszkolnych.

Samodzielność myślenia i działania nauczycieli przejawia się w tym, że nie wymagają oni ciągłego instruowania, często podejmują działania wykraczające poza to, co jest normalne, typowe oraz analizują swoją działalność i umieją dostrzec jej pozytywne i negatywne skutki. Dokonują samooceny swojej pracy i nie pozostają bierni wobec błędów, podejmują walkę ze zjawiskami negatywnymi.

Tabela 6.
Samodzielność działań nauczycieli

Działania	Rok badania	Częstotliwość (%)						
		nigdy	bardzo rzadko	rzadko	trudno pow.	często	bardzo często	zawsze
Oczekiwanie na wskazówki nadzoru pedagogicznego	1998	10,7	20,3	36,4	17,7	8,2	3,4	3,4
	2009	4,2	14,8	30,9	27,5	16,6	4,2	1,8
	2019	6,9	13,2	27,1	26,4	17,4	6,3	2,8
Postępowanie wedle znanych szablonów	1998	9,8	18,6	31,5	32,8	14,9	1,4	0,0
	2009	2,1	10,6	26,8	32,0	21,5	4,6	2,4
	2019	2,1	6,3	30,6	36,8	19,4	4,2	0,7
Wykraczanie poza to co typowe, normalne	1998	1,0	1,4	9,1	10,1	39,3	37,7	1,5
	2009	0,3	2,8	10,6	17,9	40,1	26,4	1,8
	2019	0,0	0,0	11,8	11,8	47,2	25,0	4,2
Analizowanie swojej pracy pod kontem jej efektywności	1998	0,0	0,0	2,9	5,3	37,2	32,0	22,5
	2009	0,0	0,7	1,4	5,3	42,3	36,9	13,4
	2019	0,0	0,0	3,5	3,5	42,4	34,7	16,0

Źródło: badania własne.

Analizując deklaracje badanych, stwierdzono, że wraz z upływem czasu i przeprowadzaniem kolejnych reform, większy odsetek nauczycieli częściej oczekuje na wskazówki nadzoru pedagogicznego, wysoką częstotliwość wskazywało w 1998 roku 15% badanych, w 2009 roku – 23%, a w 2019 roku – 27%; prawie dwa razy więcej niż w początkowym okresie reformowania szkoły. Natomiast we wszystkich etapach badania zbliżony, wysoki odsetek (odpowiednio 77%, 66%, 72%) nauczycieli deklarował częste wykraczanie poza to, co typowe. Jednak nie przekłada się to na wprowadzanie do praktyki edukacyjnej innowacji pedagogicznych. Około jedna trzecia badanych w kolejnych okresach badania (1998 – 35%, 2009 – 31%, 2019 – 33%) deklarowała wprowadzenie nowatorskich rozwiązań programowych i metodycznych służących poprawie jakości pracy nauczyciela i ucznia.

Nauczyciele postrzegają siebie jako osoby refleksyjne, prawie wszyscy badani we wszystkich okresach badawczych wybierali kategorie wysokiej częstotliwości, ustosunkowując się do twierdzenia „analizuję swoją pracę pod kątem jej efektywności”. Można wnioskować, że nauczyciele rozumieją, jak ważna jest refleksyjność. Dzięki niej przecież nauczyciele mają szansę na zdobycie wiedzy o sobie i o swojej praktyce nauczania, co pozwala na kształtowanie obrazu własnej osoby w roli zawodowej. Ponadto refleksja i samoocena sprzyja inicjowaniu ewentualnych zmian w sposobie pracy, kreowanie indywidualnego stylu pracy z uczniami.

W zawód nauczyciela jest wpisana konieczność stałego podnoszenia kwalifikacji, co ma sprzyjać optymalizacji sposobów pełnienia roli zawodowej. Nauczyciele mogą podnosić swoje kwalifikacje, biorąc udział w różnych kursach i szkoleniach oraz w toku studiów podyplomowych i studiów doktoranckich. Na podstawie opytowania respondentów można stwierdzić, że we wszystkich okresach badania ok. dwie trzecie nauczycieli deklaruowało udział w kursach, seminariach, warsztatach i szkoleniach, a nieco mniej osób podejmowało studia podyplomowe: w 1998 roku – jedna trzecia badanych, w 2009 roku – 42%, a 2019 roku prawie połowa (47%). Nauczyciele, którzy mają potrzebę stałego rozwoju zawodowego i zaspakajają ją, korzystając z instytucjonalnych form doskonalenia oraz samokształcenia, są w stanie przekraczać konwencjonalne zadania nauczania i wychowania. Rozwój osobisty i zawodowy jest związany z poczuciem samorealizacji i satysfakcji z wykonywanej pracy.

Joanna M. Łukasik (2018, s. 76) zwraca uwagę, że samodoskonalenie profesjonalne jest niezwykle ważnym czynnikiem dobrego funkcjonowania w zawodzie nauczyciela, potwierdzeniem otwartości na zmianę, a równocześnie staje się impulsem do pracy nad rozwojem tych osób, które wchodzą w relacje z nauczycielem, a więc uczniów, rodziców, innych nauczycieli.

Samorealizacja oznacza nie tylko rozwój osobisty, poczucie adekwatnego wykorzystania własnych kompetencji, ale również poczucie użyteczności podejmowanych działań, co przynosi zadowolenie z pracy. Jak wskazuje Augustyn Bańka (2000), zadowolenie z pracy należy rozumieć jako uczuciową reakcję przyjemności lub przykrości, powstałą w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji czy ról zawodowych.

Poproszono badanych o określenie, czy praca w szkole umożliwia im samorealizację. Większość badanych we wszystkich okresach badania potwierdziła mniej lub bardziej zdecydowanie (im bliżej czasów współczesnych, tym bardziej zdecydowane potwierdzenie), że praca w szkole umożliwia nauczycielom samorealizację. Dokładne dane przedstawiają się następująco: w 1998 roku *zdecydowanie tak* – 15,2%, *tak* – 33,1%, *raczej tak* – 32,2%; w 2009 roku *zdecydowanie tak* –

26,4%, *tak* – 26,8%, *raczej tak* – 30,9%; w 2019 roku *zdecydowanie tak* – 35,4%, *tak* – 21,5%, *raczej tak* – 26,4%.

W przypadku zadowolenia z pracy można stwierdzić, że w każdym okresie badania poziom zadowolenia badanych z pracy był podobny: ok. jedna piąta nauczycieli określała ten poziom jako wysoki, a trzy czwarte wskazało, że jest umiarkowanie zadowolona.

PODSUMOWANIE

Uzyskane wyniki pozwalają na stwierdzenie, że w ciągu dwóch dekad przekonanie nauczycieli o sobie i własnej praktyce nauczania jest niezmiennie. Samoocena dotycząca autonomicznej realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego była i jest dość wysoka. Jednocześnie tylko jedna trzecia badanych w każdym okresie (1998, 2009, 2019) deklaruje modernizowanie działalności dydaktyczno-wychowawczej i czuła się w pełni gotowa do stanowienia o sobie i swojej pracy oraz ponoszenia odpowiedzialności za swoje decyzje. Paradoks omawianej sytuacji polega na tym, że zewnętrznie stymulowane zmiany wynikające z wprowadzania kolejnych reform edukacyjnych nie wpłynęły znacząco na zmianę funkcjonowania nauczycieli. Nauczyciele są świadomi, że mają określone prawa i wyrażają przekonanie, że często podejmują autonomiczne decyzje, wypełniając swoją rolę zawodową, i przyjmują na siebie odpowiedzialność za przebieg procesu kształcenia. Coraz więcej nauczycieli dąży do rozwoju osobistego i zawodowego, podejmując różne formy doskonalenia. Można przypuszczać, że szereg działań podejmowanych przez badanych podlega regulacjom wewnątrzszkolnym, samorządowym, rządowym i administracji oświatowej. Nauczyciele są niejako rozdarci między wolnością a zależnością, między samostanowieniem a regulacjami zewnętrznymi, między potencjałem osobistym a wymogami nowoczesnej edukacji, między oczekiwaniami własnymi a zmieniającymi się oczekiwaniami społecznymi. Nauczyciele mają świadomość „osobliwości swojej roli”, doświadczają trudności w jej wypełnianiu i przekłada się to na ich umiarkowane zadowolenie z pracy.

Raporty o stanie oświaty świadczą o tym, że obecne wypełnianie roli zawodowej nauczycieli nie przekłada się znacząco na podniesienie poziomu jakości edukacji. Trzeba zadać sobie pytanie, czy ujawnione w badaniach autonomiczne funkcjonowanie nauczycieli w zawodzie nie jest pozorne. Można przypuszczać, że tak jak w badaniach Kwiatkowskiej (2008, s. 213) wysoka akceptacja twierdzeń charakterystycznych dla autonomii nauczycieli „jest spowodowana głęboko zakodowaną orientacją powinnościową naszych nauczycieli. Mają oni zwyczaj sytuowania siebie jako punktu odniesienia, stąd tendencja do utożsamiania się

z wysokimi osiągnięciami. «Autonomiczne Ja» uważają za najwyższy pułap rozwoju zawodowego, oznakę biegłości zawodowej. To, co być powinno, jest dla nauczycieli zobowiązaniem, jest czymś obligatoryjnym, jest konkretnym wymaganiem wobec siebie. [...] Respektowanie «powinności» jako czegoś nienaruszalnego jest dla nauczycieli miarą w wartościowaniu siebie i innych”.

Prawdziwy nauczyciel profesjonalista przede wszystkim dba o rozwój własny, ciągle doskonali swoje umiejętności, charakteryzuje go refleksyjność i odpowiedzialność za przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego, dąży do dobrego wypełniania swojej roli zawodowej i wynika to nie z obowiązku, przepisu roli, oczekiwań społecznych, tylko jest uwarunkowane autentyczną potrzebą bycia autonomicznym podmiotem.

LITERATURA

- Andrzejewska, J. Zwierzchowska, I. (2017). Przestrzeń ku zrównoważonemu rozwojowi w szwedzkich placówkach edukacyjnych – wspólne konstruowanie znaczeń. *Scientific Bulletin of Chełm - Section of Pedagogy*, 1, 65–82.
- Bańka, A. (2000). Psychologia pracy. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Borawska-Kalbarczyk, K. (2015). Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się. Warszawa: Żak.
- Brzezińska, A. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Gołębniak, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń – Poznań: Edytor.
- Konarzewski, K. (2012). *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań – Olsztyn: Edytor.
- Łukasik, J.M. (2018). *Odpowiedzialność, wspólnotowość, współpraca w szkole. Nauczyciele i rodzice*. Kraków: Impuls.
- Michalak, J.M. (2010). *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. W: J.M. Michalak (red.). *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

- Olubiński, A. (2001). *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia w świetle analizy opinii społecznej*. Toruń: Adam Marszałek.
- Paris, S.G., Ayres, L.R. (1997). *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Popławska, A. (2001). *Idea samorządności. Podmiotowość – autonomia – pluralizm*. Białystok: Trans Humana.
- Synal, J., Szempruch, J. (2017). *Od zapachu do wypalenia. Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*. Kielce: Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Impuls.

CONSTANCE OF TEACHERS' BELIEFS CONCERNING THE FULFILLMENT
OF THEIR PROFESSIONAL ROLES IN THE CHANGING SCHOOL
IN LIGHT OF EMPIRICAL RESEARCH

Abstract: This article is an empirical article. The aim of the study was to compare teachers' opinions on fulfilling their professional roles in the changing school over the last two decades. The exploration was carried out so as to provide the answer to the research question: Are there any differences, and if so, what differences are there, in teachers' beliefs concerning the fulfillment of their professional roles, after successive changes introduced in school in the years 1998, 2009 and 2019? In the longitudinal comparison strategy, the survey method was used, and the research instrument was an original survey questionnaire prepared by Agata Popławska. The obtained results show that within the last two decades, teachers' beliefs concerning themselves and their teaching practice have not changed. Their self-evaluation of autonomously carrying out the didactic and educational process has been quite high throughout this time. However, in each period (1998, 2009, 2019), only one-third of the respondents declared they were modernizing their didactic and educational activity. The paradox of the situation is that externally stimulated changes resulting from the introduction of successive educational reforms did not significantly translate into a change in teachers' functioning.

Keywords: change, education expectations, professional role, school, teacher