

Zuzanna Zbróg

Więzi emocjonalne w grupie nauczycieli z niepublicznych szkół podstawowych

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 19,
147-159

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Więzi emocjonalne w grupie nauczycieli z niepublicznych szkół podstawowych

Emotional bonds in a group of teachers from non public primary schools

Wprowadzenie

Badania opublikowane przez Wandę Drózkę jednoznacznie wskazują na „niemal całkowity brak integracji zespołów nauczycielskich, wyjąwszy przypadki formalnego podporządkowania się w sytuacjach koniecznych” [Drózka 2004, s. 368]. Nie wróży to dobrze nie tylko szkołom, jeśli chodzi o możliwość współpracy nauczycieli na rzecz rozwoju organizacyjnego placówki, ale również – jakości życia emocjonalnego w miejscu pracy. Liczne badania poświęcone wypaleniu zawodowemu [np. Maslach 2000; Sęk 1994, 2000; Appelt 2005; Zbróg 2009] pokazują, że zjawisko to występuje przede wszystkim w grupach ludzi narażonych na niekorzystne emocjonalnie warunki pracy, które mogą być spowodowane m.in. nieodpowiednimi relacjami międzyludzkimi.

Z racji specyfiki zawodu nauczyciel narażony jest na poczucie osamotnienia. „Każdy nauczyciel jest bardziej oddalony od swoich kolegów, niż ma to miejsce w innych zawodach – poza zasięgiem widzenia innych. Na przerwach zaś, w gorączkowej atmosferze pokoju nauczycielskiego, brakuje czasu na serdeczną rozmowę i nawiązywanie bardziej trwałych kontaktów” [Schaefer 2005, s. 77].

W literaturze pedagogicznej mówi się już o ogólnoswiatowym syndromie nauczycielskiej przypadłości IFD (Isolation, Frustration, Demoralization) spowodowanym „izolacyjnym” charakterem pracy nauczyciela [Kubiczek 2002, s. 155]. Powierzchnowe kontakty koleżeńskie nie są bowiem dla człowieka wystarczające. Można ich mieć pod dostatkiem, a mimo to czuć się osamotnionym. Dla dobrego samopoczucia i prawidłowego rozwoju osobowości, człowiek – jako istota społeczna – potrzebuje więzi emocjonalnej o głębszym charakterze (przyjaźń) z drugim

człowiekiem. Najdobitniejszym dowodem tego, jak bardzo istoty żyjące w społecznościach uzależnione są od innych stanowią przykłady fizycznej śmierci odizolowanych osobników lub zaburzenia osobowościowe u dzieci odrzuconych w rówieśniczych grupach klasowych lub wychowujących się w sierocińcach.

Wyniki badań i eksperymentów nad wydajnością pracowników wskazują jednoznacznie, że „poczucie przynależności do zespołu pracowniczego i uczestnictwo w jego działalności oraz uzyskiwanych rezultatach jest czynnikiem silniej motywującym do pracy niż korzyści ekonomiczne i materialne” [Masłyk-Musiał 1999, s. 82].

Teorie szkoły jako organizacji uczącej się, innowacyjnej lub szkoły przyszłości podkreślają, że zasoby ludzkie organizacji to jej najważniejszy składnik. Tylko organizacje, które dbają o swoich pracowników, które minimalizują stres pracowniczy mają szansę przetrwać i skutecznie konkurować w swoich środowiskach. Tylko wtedy będą zdolne do adaptacji, zmiany, rozwoju i aktywności w swym funkcjonowaniu [Przyborowska 2003].

Problematyka i metoda badań własnych

W roku 2004 przeprowadziłam na terenie województwa świętokrzyskiego badania własne dotyczące funkcjonowania niepublicznych szkół podstawowych w kontekście identyfikowania i zaspokajania potrzeb społecznych najważniejszych zbiorowości szkolnych (uczniów, rodziców i nauczycieli)¹. Objęły one wszystkie niepubliczne szkoły podstawowe funkcjonujące wówczas na terenie województwa świętokrzyskiego (dwie szkoły społeczne, dwie szkoły prywatne i jedna szkoła katolicka).

Dobór szkół publicznych miał charakter celowy i został dokonany ze względu na podobieństwo badanych jednostek: podobne środowisko lokalne, typ szkoły oraz bliskość przestrzenną placówki publicznej w relacji do niepublicznej. W miarę możliwości brano pod uwagę także zbliżoną wielkość placówek – choć trudno oczekiwać, aby liczebność podmiotów szkolnych w szkołach publicznych i niepublicznych była podobna. Cechą charakterystyczną badanych szkół niepublicznych była bowiem niewielka liczebność poszczególnych spo-

¹ Promotorski projekt badawczy pt. „Funkcjonowanie niepublicznych szkół podstawowych w kontekście potrzeb społecznych” (nr 1 H01F 081 30) realizowany pod kierunkiem prof. zw. dra hab. M. J. Szymańskiego.

łeczności. Kryteria doboru podmiotów do badań poprzedziła empiryczna analiza pełnej populacji szkół niepublicznych. Starano się utrzymać podobieństwo badanych podzbiorowości. Ponieważ jednak dobór próby był nierównomierny, wszelkie porównania muszą mieć ograniczony i hipotetyczny charakter oraz stanowią jedynie tło dla prowadzonych analiz odnośnie do szkół niepublicznych, w których zbadano niemal całą społeczność nauczycielską. Zasadność zastosowanego doboru próby ze względu na cel badań, znajomość badanego środowiska (autorka przez kilkanaście lat pracowała jako nauczycielka w jednej ze szkół niepublicznych) i ze względu na zachowanie podczas tegoż doboru ważniejszych kryteriów charakteryzujących szkoły podkreśla m.in. E. Babbie [2003, s. 205]: „Niekiedy właściwe jest dobranie próby na podstawie własnej wiedzy o badanej populacji oraz celach badań. Ten typ doboru nazywany jest próbą celową lub arbitralną”.

Z uwagi na zastosowany w badaniach własnych dobór jednostek, prezentacji wyników w tabelach odnoszących się do różnych typów szkół niepublicznych towarzyszyć będzie oddzielenie danych o wynikach ze szkół publicznych. Zostaną one graficznie wyodrębnione w tabelach (w wypadku charakterystyki badanej zbiorowości) lub zamieszczone w przypisach. Tabela 1 przedstawia dobór podzbiorowości nauczycieli w badaniach własnych².

Tabela 1. Dobór podzbiorowości nauczycieli do badań własnych właściwych

Podzbiorowość szkolna	Miejsce badań; % realizacji	Szkoły niepubliczne			
		społeczne	prywatne	katolicka	Razem
Nauczyciele	teren badań	33	16	20	69
	zbadano	30	15	16	61
	% realizacji	90,9	93,8	80,0	88,4

W badaniach posługiwano się przede wszystkim metodą sondażu diagnostycznego z pomiarem ankietowym, wywiadem. Zastosowano również kilkunastu systematyczną obserwację uczestniczącą.

W analizie zastosowano skalę zaspokojenia potrzeb. Mierzalnym aspektem potrzeb społecznych jest kategoria stopnia ich zaspokojenia. W wyniku analizy

² W szkołach publicznych zbadano 100 nauczycieli, co stanowi 8,2% realizacji (spośród 1215 nauczycieli pracujących na terenie badań).

rozmaicie definiowalnych stopni zaspokojenia potrzeb w badaniach empirycznych przyjął, że w odniesieniu do badań własnych zastosuję interwałową skalę stopni zaspokojenia potrzeb, będącą propozycją autorską. Na podstawie literatury przedmiotu badań [Kocowski 1982; Gajewska 1997] oraz analizy opinii badanych wysunięto wnioski dotyczące stopnia zaspokojenia ich potrzeb społecznych. Zostały one przedstawione na skali punktowej jako kontinuum, która między ekstremami, od -2 do 2 punktów, zawiera najczęściej spotykane stany. Analiza rozkładów empirycznych zaspokojenia potrzeb pozwoliła z kolei na przypisanie wyróżnionym stopniom następujących wartości:

- od -2,0 do -1,9 – niezaspokojenie całkowite (deprywacja potrzeb),
- od -1,8 do -1,0 – niezaspokojenie umiarkowane (niedobór potrzeb),
- od -0,9 do <0,0 – słabe niezaspokojenie,
- 0,0 – brak wyraźnej tendencji,
- od >0,0 do 0,9 – słabe zaspokojenie,
- od 1,0 do 1,8 – umiarkowane zaspokojenie, w tym: od 1,6 do 1,8 – zaspokojenie optymalne,
- od 1,9 do 2,0 – zaspokojenie całkowite.

W badaniach własnych wykorzystałam kategoryzację potrzeb społecznych zaproponowaną w systemowej koncepcji potrzeb człowieka przez Tomasza Kocowskiego [1982]. W artykule odniosę się tylko do tych potrzeb społecznych nauczycieli, które związane są z kategoriami przynależności do grupy i więzi emocjonalnej.

Potrzeby przynależności do grupy

Potrzeby przynależności związane są z członkostwem w grupie społecznej. „Aby jakakolwiek koegzystencja była możliwa, człowiek musi należeć do jakiejś grupy, musi być członkiem zbiorowości” [Kocowski 1982, s. 189]. Grupy przynależności mogą być niewielkie lub bardzo duże, formalne lub nieformalne, trwałe lub incydentalne. Przynależność do grupy nie tylko daje poczucie bezpieczeństwa, ale ułatwia także zaspokajanie poczucia sensownej aktywności, wartości, uznania i znaczenia.

W wypadku nauczycieli badano zaspokojenie potrzeb przynależności do nieformalnych grup pracowniczo-koleżeńskich, poprzez pomiar ustosunkowania się do stwierdzeń:

- *W szkole należę do grupy („paczki”) zgranych koleżanek/kolegów. Okazuje się, że nauczyciele nie tworzą zgranej społeczności pracowniczej. W każdym*

z typów szkół niewielka ich grupa należy do grupy towarzysko-koleżeńskiej lub wręcz takie grupy praktycznie nie istnieją (od 0,1 w szkole katolickiej, przez 0,3 w szkołach prywatnych, do 0,6 w szkołach społecznych³). Potrzeby przynależności do grupy pracowniczo-koleżeńskiej są zaspokojone we wszystkich szkołach na słabym poziomie. Wyniki te świadczą o tym, że od lat niewiele się w szkołach pod tym względem zmieniło.

- *Czuję, że jestem lubiana(y) przez koleżanki/kolegów.* Większość nauczycieli ze szkoły katolickiej (0,6) i ze szkół społecznych (0,8) odczuwa również niskie zaspokojenie potrzeby lubienia przez swoich kolegów. Najbardziej odczuwają „lubienie” przez kolegów nauczyciele ze szkół prywatnych (1,3), co decyduje o umiarkowanym poziomie zaspokojenia badanej potrzeby⁴.
- *Mam w szkole ulubioną koleżankę/ulubionego kolegę.* Indywidualne przyjaźnie zdarzają się w grupie nauczycielskiej znacznie częściej. Większość nauczycieli twierdzi, że ma wśród kolegów kilku przyjaciół, z którymi czasem spotyka się prywatnie i z tego powodu nie przeszkadza im stosunkowo pobieżny kontakt z innymi członkami grona pedagogicznego. W szkołach społecznych (średnia 1,5) i prywatnych (1,2)⁵ nauczyciele mają zaspokojoną potrzebę przynależności związaną z posiadaniem ulubionej koleżanki/kolegi w stopniu umiarkowanym – w wypadku szkół społecznych nawet na granicy zaspokojenia optymalnego. Nieco niższy poziom zaspokojenia potrzeb przynależności w szkołach prywatnych, przy jednoczesnej przyjaznej atmosferze pracy w tym typie szkoły [Zbróg 2006, 2008], spowodowany jest zapewne niewielką liczbą nauczycieli pracujących w tym typie szkół i niewielkimi możliwościami „doboru koleżeńskiego”, a także krótszym czasem pracy (większość nauczycieli pracuje w badanych szkołach prywatnych „na godziny”). Średnia dla szkoły katolickiej jest nieco niższa i wynosi 0,9 (na granicy słabego i umiarkowanego zaspokojenia potrzeby).

Uzyskane wyniki pozwalają przypuszczać, że w badanych szkołach w większości nie ma problemu posiadania indywidualnych przyjaciół. Nauczyciele jednak nie czują się w pełni członkami grupy, co sugeruje, że traci na tym wspólna praca, współdziałanie dla dobra szkoły i uczniów. Zintegrowanie ze-

³ W badanych szkołach publicznych średnia arytmetyczna wyniosła 0,4 (słabe zaspokojenie potrzeby).

⁴ W badanych szkołach publicznych średnia arytmetyczna wyniosła 0,9 (na granicy słabego i umiarkowanego poziomu zaspokojenia potrzeb).

⁵ W badanych szkołach publicznych średnia arytmetyczna wyniosła 1,5 (na granicy umiarkowanego i optymalnego poziomu zaspokojenia).

społu nauczycielskiego jest „warunkiem *sine qua non* integracji organów szkoły czy integracji szkoły ze środowiskiem” [Kubiczek 2002, s. 155]. W sytuacji, gdy w badanych szkołach występują wyraźne braki w tworzeniu grup koleżeńskich, trudno mówić o współpracujących zespołach pracowniczych, lepiej motywujących do pracy niż gratyfikacje materialne.

Potrzeby więzi emocjonalnej

Potrzeby więzi emocjonalnej odnoszą się do warunków sprzyjających, a niekiedy koniecznych dla skutecznego współżycia i współdziałania w grupie społecznej. Dotyczą przede wszystkim sfery zjawisk psychicznych, wzajemnych postaw i motywacji. Obejmują takie elementy, jak subiektywna identyfikacja z grupą i wzajemna życzliwość.

Istnienie więzi emocjonalnej z grupą zwiększa wydatnie jej atrakcyjność dla członków grupy i ma wyraźną wartość gratyfikującą. Jest cenione i poszukiwane, bowiem skłania członków grupy do zachowań prospołecznych i do ofiarności na rzecz ogółu. Nie ulega więc wątpliwości, iż wytworzenie takiej więzi należy do ważnych potrzeb społecznych zarówno dla jednostki, jak i dla ogółu [Kocowski 1982, s. 190–191].

Badając stopień zaspokojenia potrzeb więzi emocjonalnej w grupie ankietowanych nauczycieli, większość rodzajów emocji połączono w pary zbliżone do siebie pod względem ich znaczenia, a także biorąc pod uwagę niemal identyczne wyniki w częstotliwości ich występowania w badaniach B. Przyborowskiej [1997] i A. Popławskiej [2001].

T. Kocowski [1982, s. 193] zwraca uwagę na to, że „potrzeby więzi emocjonalnej związane są z układem wzajemnych ustosunkowań w grupie, do której jednostka należy”. Interesujące jest więc zbadanie relacji koleżeńskich panujących między nauczycielami, gdyż już dawno stwierdzono, że stosunki w zespołach nauczycielskich nie są najlepsze, a często wręcz konfliktowe. Wyniki badań prowadzonych przez H. Sęk w 1992 roku w szkołach publicznych wskazywały na złe stosunki międzyludzkie w szkole: „zdaniem 33% nauczycieli nie ma w niej miejsca na przyjaźń i szczerść, aż 22% nauczycieli spotyka się ze strony grona pedagogicznego z silną obojętnością, a 20% z silną zazdrością” [Sęk 1994, s. 132]. Taką sytuację w gronie nauczycielskim dostrzegli również M. J. Szymański [2001] i M. Dudzikowa [2004]. Zdaniem W. Drózki [2004, s. 368], „jedną z najpoważniejszych przeszkód, decydujących o wypaczeniu

zawodu nauczyciela, jest fatalna jakość stosunków międzyludzkich w zespołach nauczycielskich”. Znacząco odmienny, bardzo optymistyczny, stan relacji między nauczycielami regionu północno-wschodniego Polski ukazały badania A. Popławskiej [2001] z 1998 roku, gdzie 96% nauczycieli ze szkół społecznych wobec 89% nauczycieli ze szkół publicznych pozytywnie ocenia atmosferę panującą w zespole nauczycielskim.

Tabela 2. Częstotliwość występowania pozytywnych i negatywnych emocji we wzajemnych kontaktach koleżeńskich między nauczycielami

Badane kategorie emocji	Średnia arytmetyczna				
	szkoły społeczne	szkoły prywatne	szkoła katolicka	istotność*	szkoły publiczne
wzajemna życzliwość	1,1	1,3	0,8	–	1,1
poczucie bezpieczeństwa, zaufanie	0,5	1,0	-0,2	0,004	0,5
radość, zabawa	0,1	0,6	0,2	–	0,3
lęk, nieufność	-0,7	-1,5	0,1	0,001	-0,7
wrogość, niechęć	-1,3	-1,6	-0,7	0,02	-1,2
smutek, samotność	-1,0	-1,5	-1,4	–	-1,2

* liczona wyłącznie w obrębie szkół niepublicznych

Na podstawie własnych danych (tabela 2) można stwierdzić, że nauczyciele w badanych szkołach przeżywają częściej emocje świadczące o wzajemnej życzliwości w kontaktach koleżeńskich. Jeśli jednak chodzi o zaufanie do koleżanek/kolegów i poczucie bezpieczeństwa w ich obecności, średnie wyraźnie się obniżają, osiągając w szkole katolickiej poziom ujemny, świadczący o niewielkim niezaspokojeniu tej potrzeby. Może to sugerować powierzchowność wzajemnych pozytywnych relacji. Niewielu nauczycielom szkolne kontakty koleżeńskie kojarzą się z radością i zabawą.

Większość badanych nauczycieli nie spotyka się w szkole ze smutkiem i samotnością, a także z wrogością i niechęcią. Niewielkie odczucie lęku i nieufności we wzajemnych kontaktach dotyczy wyłącznie nauczycieli ze szkoły katolickiej. Wynik potwierdzają analizy szczegółowe [Zbróg 2006, 2007].

Na podstawie wyników ujętych w tabeli 2 ostrożnie można wnioskować, że częściej pozytywne emocje w koleżeńskich kontaktach występują wśród nauczycieli ze szkół prywatnych. Nieco rzadziej zdarzają się one w szkołach społecznych. Najmniejszy wynik dotyczył szkoły katolickiej⁶. Wyraźne różnice między odmiennymi typami szkół niepublicznych dotyczą wzajemnego zaufania i poczucia bezpieczeństwa w relacjach koleżeńskich, a także – w odniesieniu do emocji negatywnych – wzajemnej wrogości, niechęci oraz odczuwania lęku i nieufności w gronie nauczycielskim.

Można również przyjąć, że poziom pozytywnych emocji w kontaktach z koleżankami/kolegami decyduje o umiarkowanym poziomie zaspokojenia potrzeb więzi emocjonalnej nauczycieli w szkołach prywatnych, natomiast o słabym poziomie zaspokojenia w szkołach społecznych i w szkole katolickiej⁷.

Poziom emocji negatywnych we wzajemnych stosunkach koleżeńskich wskazuje na umiarkowane zaspokojenie potrzeb więzi emocjonalnej w szkołach prywatnych (na granicy zaspokojenia optymalnego) i społecznych⁸. Słabe zaspokojenie dotyczy nauczycieli uczących w szkole katolickiej. Tam nauczyciele najczęściej spotykają się z negatywnymi emocjami w relacjach koleżeńskich.

B. Kubiczek [2002, s. 8] twierdzi, że

pozytywny klimat w zespole nauczycielskim jest niezbędny podczas tworzenia autonomii szkoły, gdyż gwarantuje skuteczność współpracy między nauczycielami, ponadto jest jednym z elementów podsystemu szkoły, który decyduje o możliwości jej rozwoju organizacyjnego.

Jej zdaniem, tylko w warunkach emocjonalnie przyjaznych można tworzyć współpracujące ze sobą grupy zadaniowe nauczycieli. Jedyne na drodze kooperacji między nauczycielami może dojść (poprzez rozwój nowej struktury komunikacyjnej) do rozwoju szkoły, do jej przekształcenia z instytucji o niezadawalającej fragmentarycznej strukturze do organizacji innowacyjnej, rozwiązującej samodzielnie konflikty, do organizacji uczącej się [Nowosad 2003]. Powyższe wyniki raczej potwierdzają, że pozytywny klimat do wzajemnej koegzystencji i współdziałania nauczycieli dla dobra uczniów, ich samych i szkoły jest udziałem

⁶ W badanych szkołach publicznych wartości średnich (a zatem i odczucia nauczycieli) zbliżone są do tych, które uzyskano w szkołach społecznych.

⁷ W badanych szkołach publicznych również można mówić tylko o słabym zaspokojeniu więzi emocjonalnej w kontaktach z koleżankami/kolegami.

⁸ Także w badanych szkołach publicznych.

łem jedynie nauczycieli pracujących w szkołach prywatnych województwa świętokrzyskiego. W pozostałych typach szkół nadal za mało jest pozytywnych relacji między nauczycielami.

* * *

Wieloletnie badania nad stosunkami międzyludzkimi w organizacji doprowadziły do stwierdzenia: „wydajność pracy zależy od samopoczucia człowieka związanego z jego stosunkiem do kolegów i przełożonych, a także od dostrzegania jego osobistych problemów przez dyrekcję” [Masłyk-Musiał 1999, s. 82].

Badania R. Likerta wykazały, że istnieje wyraźna zależność pomiędzy życzliwą postawą zwierzchnika (wysłuchiwanie skarg i zażaleń, informowanie o sytuacji w organizacji, stwarzanie pola do inicjatyw) a satysfakcją podwładnych z pracy [za: Masłyk-Musiał 1999].

Tabela 3. Częstotliwość występowania pozytywnych i negatywnych emocji we wzajemnych kontaktach między nauczycielami a dyrekcją szkoły

Badane kategorie emocji	Częstotliwość występowania				
	szkoły społeczne	szkoły prywatne	szkoła katolicka	istotność*	szkoły publiczne
wzajemna życzliwość	0,7	1,4	-0,2	0,001	0,6
poczucie bezpieczeństwa, zaufanie	0,4	1,3	-0,1	0,003	0,5
poczucie godności, sprawiedliwość	0,1	1,2	-0,5	0,001	0,2
przymus, bezradność	-0,7	-1,8	0,1	0,001	-0,8
poniżenie, poczucie krzywdy, lekceważenie	-1,2	-1,9	-0,1	0,001	-1,1
zagrożenie, strach	-1,0	-1,7	-0,3	0,01	-1,0

* liczona wyłącznie w obrębie szkół niepublicznych

Na podstawie własnych danych (tabela 3) można stwierdzić, że jedynie nauczyciele ze szkół prywatnych przeżywają w szkole często emocje pozytywne,

świadczące o wzajemnej życzliwości w kontaktach między nimi a dyrekcją. Nauczyciele pracujący w szkołach społecznych rzadziej wspominają o tym, że wzajemne relacje z dyrekcją cechuje poczucie życzliwości, bezpieczeństwo i wzajemne zaufanie, a znikomy procent twierdzi, że również poczucie godności i sprawiedliwość. Nauczyciele ze szkoły katolickiej odczuwają wręcz niedobór potrzeb pozytywnych relacji z przełożonymi⁹. Tylko nauczyciele z tej szkoły czasem spotykają się z negatywnymi odczuciami we wzajemnych relacjach z dyrekcją typu przymus i bezradność i stosunkowo z największą częstotliwością z poniżeniem, poczuciem krzywdy, lekceważeniem, zagrożeniem i strachem. Negatywne emocje związane z kontaktami z dyrekcją najrzadziej odczuwają nauczyciele ze szkół prywatnych, nieco częściej – ze szkół społecznych¹⁰.

Poziom pozytywnych emocji w kontaktach z dyrekcją decyduje o umiarkowanym poziomie zaspokojenia potrzeb więzi emocjonalnej nauczycieli w szkołach prywatnych, natomiast o słabym poziomie zaspokojenia w szkołach społecznych. W szkole katolickiej mamy do czynienia z niewielkim niezaspokojeniem tej potrzeby, co potwierdzają również wcześniejsze wyniki badań dotyczące specyficznych (subiektywnych) potrzeb nauczycieli uczących w tym typie szkoły, a także społecznych potrzeb łączności [Zbróg 2006, 2008]. Natomiast poziom emocji negatywnych we wzajemnych kontaktach nauczycieli z dyrekcją wskazuje na optymalne zaspokojenie potrzeb więzi emocjonalnej w szkołach prywatnych, w których nauczyciele praktycznie nie doświadczają negatywnych emocji w relacjach z przełożonymi. Umiarkowane zaspokojenie dotyczy nauczycieli uczących w szkołach społecznych, a słabe – w szkole katolickiej. Tam nauczyciele stosunkowo najczęściej spotykają się z negatywnymi emocjami w relacjach z dyrekcją, co również znajduje odzwierciedlenie w innych wynikach badań.

M. Bardziejewska [2004, s. 152] podkreśla, że

każdemu dyrektorowi zależy na tym, aby jego pracownicy tworzyli zgrany zespół, gdyż zapewnia to większy komfort pracy wszystkim pracownikom i nauki uczniom, wpływa na wzrost motywacji, zaangażowania i efektywności działania. Jednak, aby można było mówić o zintegrowanym zespole nauczycieli, muszą jednocześnie zaistnieć pozytywne relacje między nauczycielami a przełożonymi.

⁹ Dla szkół publicznych średnia arytmetyczna wyniosła 0,4 (słabe zaspokojenie).

¹⁰ Dla szkół publicznych średnia arytmetyczna wyniosła -1,0 (umiarkowane zaspokojenie).

Badania nad efektywnością pracy szkoły jednoznacznie udowadniają, że sposób kierowania placówką i partnerskie stosunki pracowników z dyrekcją, relacje interpersonalne, komunikacja międzypodmiotowa należą do czynników wpływających na jakość kształcenia [Dalin 1999]. Powyższe wyniki sugerują, że relacje między nauczycielami a dyrekcją w badanych szkołach pozytywnie wpływają na kształcenie w szkołach prywatnych, a najmniej korzystnie – w szkole katolickiej. Dowodem na ich rzetelność są ustosunkowania się badanych nauczycieli do stwierdzeń:

1. *Pracuję w tej szkole z przyjemnością* ($p \leq 0,003^{11}$): najczęściej z przyjemnością pracują w szkole nauczyciele ze szkół prywatnych (1,3). Znacznie rzadziej – nauczyciele ze szkół społecznych (0,4), a najrzadziej – ze szkoły katolickiej (-0,1)¹².
2. *Ze względu na atmosferę pracy ta szkoła jest lepsza niż inne* ($p \leq 0009$): dobrze czują się w swoim miejscu pracy nauczyciele ze szkół prywatnych (1,3), nieco gorzej nauczyciele ze szkół społecznych (0,4). Niewielkie niezadowolenie ze swojego miejsca pracy odczuwają nauczyciele ze szkoły katolickiej (-0,3)¹³.

Wnioski

Sprzyjające warunki emocjonalne w swoim miejscu pracy, wyrażające się umiarkowanym zaspokojeniem potrzeb więzi emocjonalnej ze swoją szkołą, mają nauczyciele ze szkół prywatnych. Mniej przyjazną atmosferę, a tym samym słabo zaspokojony ten rodzaj potrzeb mają nauczyciele ze szkół społecznych. W szkole katolickiej mamy do czynienia nawet z niewielkim niezaspokojeniem potrzeb więzi emocjonalnej ze swoim miejscem pracy. Wyniki te potwierdzają zatem obraz sytuacji emocjonalnej nauczycieli uzyskany w wyniku analizy subiektywnych potrzeb pedagogów, z których wynika, że około 20% badanych nauczycieli pragnęłoby pracować w miejscu bardziej bezpiecznym z punktu widzenia emocjonalnego [Zbróg 2008]. Najczęściej nauczyciele ze szkoły katolickiej opowiadają się za polepszeniem atmosfery pracy (43,3%). Dla porównania tego samego chciałoby 30% nauczycieli ze szkół społecznych

¹¹ Poziom istotności liczony wyłącznie w obrębie szkół niepublicznych.

¹² Badani nauczyciele ze szkół publicznych mają realizowane potrzeby więzi emocjonalnej ze szkołą na granicy słabego i umiarkowanego zaspokojenia (0,9).

¹³ Dla szkół publicznych średnia arytmetyczna wyniosła 0,6 (słabe zaspokojenie).

i tylko 17% ze szkół publicznych. Podobne wyniki uzyskał J. Rusiecki [1999] w ogólnopolskich badaniach pedeutologicznych (20% nauczycieli ze szkół publicznych twierdzi, że pracę utrudnia zła atmosfera pracy). Warto zauważyć, że takiej potrzeby nie ma ani jeden nauczyciel pracujący w szkole prywatnej, dziesięć lat wcześniej zaś tylko 14% nauczycieli było zadowolonych ze stosunków panujących w szkołach [Sęk 1994]. Zarejestrowana zmiana to sygnał wyraźnej poprawy klimatu pracy nauczycieli, nie na tyle jednak znaczący, aby można było optymistycznie podchodzić do problemu pozytywnych relacji między nauczycielami w grupie pracowniczej, a co za tym idzie, do konstruktywnie przebiegającej współpracy w zespole, mogącej przyczynić się do poprawy funkcjonowania szkoły jako organizacji uczącej się. Nadal bowiem potrzeby przynależności do grupy pracowniczo-koleżeńskiej są zaspokojone we wszystkich badanych szkołach na słabym poziomie.

BIBLIOGRAFIA:

- Appelt K., 2005, *Style funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Babbie E., 2003, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa.
- Bardziejewska M., 2004, *Kultura organizacyjna szkoły*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Dalin P., 1999, *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*, Neuwied.
- Drózka W., 2004, *Młode pokolenie nauczycieli*, Kielce.
- Dudzikowa M., 2004, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Kraków.
- Gajewska G., 1997, *Problemy-dylematy wynikające z teorii potrzeb dla teorii i praktyki opieki nad dzieckiem*, Zielona Góra.
- Kocowski T., 1982, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław.
- Kubiczek B., 2002, *Autonomia szkoły*, Opole.
- Maslach Ch., 2000, *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa.
- Masłyk-Musiał E., 1999, *Spółczesność i organizacje*, Lublin.
- Nowosad I., 2003, *Perspektywy rozwoju szkoły*, Warszawa.
- Popławska A., 2001, *Idea samorządności: podmiotowość, autonomia, pluralizm*, Białystok.
- Przyborowska B., 1997, *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce: oczekiwania i rzeczywistość*, Toruń.
- Przyborowska B., 2003, *Struktury innowacyjne w edukacji*, Toruń.
- Rusiecki J., 1999, *Nauczyciele szkół publicznych i niepublicznych*, „Edukacja i Dialog”, nr 10.

- Schaefer K., 2005, *Jak przeżyć szkołę*, Gdańsk.
- Sęk H., 1994, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań–Toruń.
- Sęk H., 2000, *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa.
- Szymański M. J., 2001, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków.
- Zbróg Z., 2006, *Identyfikowanie potrzeb nauczycieli*, „Edukacja”, nr 3.
- Zbróg Z., 2007, *Czy możliwa jest nauczycielska autonomia? – rozważania na podstawie koncepcji T. Kocowskiego i myśli M. Foucaulta*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.
- Zbróg Z., 2008, *Subiektywne potrzeby społeczne nauczycieli ze szkół podstawowych*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Zbróg Z., 2009, *Wypalenie zawodowe jako skutek niezaspokojenia podstawowych potrzeb społecznych nauczycieli*, w: *Nauczyciel. Zawód. Pasja. Powołanie*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin.

Summary

The article presents results of the author's own investigation concerning the identification and satisfaction of chosen categories of social needs of teachers working in non public primary schools in the area the Świętokrzyskie Voivodship: identification with the group and emotional bonds in mutual relations with colleagues/workmates and with school management. Theories of school as the teaching organization emphasize that only organizations which care for their employees have a chance to survive and effectively compete in their own environments. Findings also reveal a distinct improvement of the climate of the work of teachers both in friendly relations and in relations with their superiors, however, not so significant that one could optimistically approach the problem of positive relations among teachers in a school, and as a result the constructive collaboration in the teacher team which can contribute to the improvement of the functioning of the school as the teaching organization. Still the need for belonging to a professional group is satisfied in all the investigated schools on a fairly low level. Teachers do not feel fully identified as members of the professional group, which suggests that collective work and cooperation for the good of the school and schoolchildren are not yet achieved in an optimum way.