

# Jan Łysek

---

## Trudności w adaptacji zawodowej nauczycieli klas początkowych

---

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (1), 63-71

---

1996

Artykuł został zdigitalizowany i 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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Jan ŁYSEK**

## **Trudności w adaptacji zawodowej nauczycieli klas początkowych**

### **Wprowadzenie**

Przez adaptację, czyli przystosowanie, należy rozumieć modyfikację zachowania adekwatną do wymagań i warunków otoczenia (por. J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, 1981, s. 474). Przystosowanie to proces świadomej i podświadomej modyfikacji cech, pozwalający na możliwie bezkonfliktowe współzycie (por. J. Szczepański, 1963).

Adaptacja zawodowa rozumiana jest jako przystosowanie do danego środowiska, do nowych warunków oraz jako zmniejszenie się odczuwania określonych bodźców wskutek ich długotrwałego działania (por. M. Szymczak, 1978).

Adaptacja zawodowa nauczycieli jest ponadto aktywnym i twórczym przekształcaniem „zastanej rzeczywistości pedagogicznej i społecznej” (M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, 1977, s. 577), zgodnie z zadaniami szkoły oraz wymaganiami i warunkami otoczenia. Jest to proces (lub wynik procesu) użytkiwania równowagi między potrzebami jednostki a warunkami otoczenia społecznego (por. K. Czarniecki, 1981).

Adaptację można więc rozumieć jako proces zakładający przyjęcie pozytywnych elementów środowiska przez daną jednostkę oraz jako działanie jednostki eliminujące negatywne elementy na możliwe do przyjęcia w sensie społecznym.

O poziomie adaptacji do nowych warunków można mówić w zależności od stopnia zadowolenia człowieka, przy czym zadowolenie rozumiane jest jako subiektywny stan psychiczny, którego źródłem jest równowaga potrzeb i aspiracji (por. S. Czajka, J. Tułski, 1987).

Nauczyciel, który rozpoczyna pracę zawodową, adaptuje się psychicznie, intelektualnie, społecznie i fizycznie do zadań dydaktyczno-wychowawczych, organiza-

cyjno-programowych oraz interpersonalnych. Podjęcie znacznych obowiązków przez młodego nauczyciela powoduje „swoiste zamieszanie w psychice” (B. Jodłowska, 1991, s. 5), zagubienie wywołane niemożnością ogarnięcia wszystkich problemów oraz brakiem zapanowania nad biegiem zdarzeń zawodowych.

Początek pracy zawodowej nauczyciela ma istotny wpływ na przyszłą karierę zawodową. Doświadczenia z tego okresu mogą mieć pozytywny wpływ na rozwój zawodowy oraz na skuteczną realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych przez danego nauczyciela. Doświadczenia te mogą również oddziaływać negatywnie, np. na proces identyfikacji nauczyciela z zawodem.

Nauczyciel w okresie adaptacji zawodowej spotyka się z wieloma trudnościami. Na początku następuje konfrontacja jego poglądów, postaw, wiadomości, umiejętności i postrzegania rzeczywistości szkolnej z konkretną, i tylko w małym stopniu przewidywaną, rzeczywistością szkolną. Często następuje tutaj konflikt między oczekiwaniami a rzeczywistością, która dostarcza wiele nowych doświadczeń, wynikających z kontaktów z uczniami i ich rodzicami, koleżankami i kolegami w pracy, nadzorem pedagogicznym i środowiskiem lokalnym.

Na powodzenia lub niepowodzenia startu zawodowego nauczyciela klas początkowych istotny wpływ ma poziom i jakość przygotowania merytorycznego, metodycznego i praktycznego w czasie studiów pedagogicznych i przedmiotowych. Nie bez znaczenia jest tutaj również występująca aktualnie dysfunkcjonalność w kształceniu nauczycieli.

Adaptacja nauczyciela do zawodu i powodzenie startu zawodowego nauczyciela stwarzają realne szanse na prawidłowy rozwój zawodowy. Warunkiem wstępnym, o decydującym znaczeniu, staje się więc pokonanie trudności w adaptacji zawodowej nauczycieli.

### **Dysfunkcjonalność w kształceniu nauczycieli**

Dysfunkcjonalność w kształceniu nauczycieli stanowi jedną z istotnych przyczyn trudności w adaptacji zawodowej nauczycieli.

Od wielu lat model szkoły w Polsce podlegał zmianom wraz ze zmianami życia społecznego. Rezultatem tych zmian było ukształtowanie się i ugruntowanie modelu szkoły autorytatywnej, dogmatycznej i sformalizowanej, nadmiernie skoncentrowanej na przekazie urzędowo ustalanych wiadomości, opartej na koncepcji unifikującego i zarazem przedmiotowego traktowania uczniów (por. *Edukacja narodowym priorytetem*, 1989).

Wraz ze zmianami społeczno-gospodarczymi, spowodowanymi demokratyzacją życia w Polsce, nastąpiło zapotrzebowanie na zupełnie inny rodzaj ludzi: autonomicznych, twórczych, przygotowanych do życia społecznego i do kreowania nowej rzeczywistości. Konieczna stała się zatem również zmiana orientacji w kształceniu nauczycieli (por. J. Łysek, 1994). A wszystko po to, aby przeciwdziałać po-

wstałej dysfunkcjonalności w oświacie, a tym samym – dysfunkcjonalności w kształceniu nauczycieli. Oświata i kształcenie nauczycieli nie mogą funkcjonować niejako obok potrzeb i oczekiwań społecznych. Czas najwyższy, aby zrezygnować z ograniczenia kompetencji, ograniczenia postrzegania i interpretowania świata, ograniczenia wiary we własne siły oraz z zubożenia tożsamości (por. T. Lewowicki, 1994).

Badania prowadzone w ostatnich latach (por. T. Lewowicki, 1994; A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, 1992; J. Rutkowiak, 1995; J. Brzeziński, L. Witkowski, 1994; J. Łysek, 1994) wykazują, że stan edukacji nauczycielskiej różni się z wizją kształcenia na miarę współczesności. Celowe staje się zatem poszukiwanie zmian i korzystanie z istniejących już propozycji. Są nimi (por. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, 1992):

- teoria przedmiotu działającego jako podstawa ontologiczna,
- teoria wartości jako podstawa aksjologiczna,
- teoria czynności jako podstawa psychologiczna w postaci teorii zadania,
- teoria funkcji zawodowych,
- teoria kształcenia wielostronnego jako podstawa dydaktyczna.

Tylko wtedy istnieje szansa na poprawienie skuteczności kształcenia oraz wyeliminowanie dysfunkcjonalności w tym zakresie. Tylko wtedy istnieje szansa, że rozwój zawodowy nauczycieli będzie polegał na równoległej i powiązanej ze sobą ewolucji kompetencji interpretacyjnych i realizacyjnych, przebiegającej od stadium wchodzenia w rolę zawodową, poprzez pełną adaptację w tej roli, do fazy twórczego jej przekraczania (por. R. Kwaśnica, 1990).

### **Rozwój zawodowy nauczycieli**

Wskaźnikiem rozwoju zawodowego nauczycieli jest malejące zapotrzebowanie na stymulację zewnętrzną oraz pomoc w rozumieniu i wykonywaniu działania.

Istotne stają się tutaj kompetencje interpretacyjne i kompetencje realizacyjne.

Kompetencje interpretacyjne należy pojmować jako umiejętność rozumienia sytuacji edukacyjnych, przejawianie empatii i samorefleksji, nieustanną krytyczną obserwację siebie, stałe próby rozumienia i zrozumienia własnej roli oraz wciąż ponawiany namysł nad istotą wychowania.

Kompetencje interpretacyjne są bazą dla kompetencji realizacyjnych.

Rozwój kompetencji należy rozpatrywać w trzech fazach (por. R. Kwaśnica, 1990):

- faza przedkonwencjonalna: wchodzenie w rolę zawodową; problemy interpretacyjne i realizacyjne rozwiązywane są przez naśladowanie teoretycznych wzorów postępowania;
- faza konwencjonalna: pełna adaptacja w roli zawodowej; nauczyciel zna i rozumie wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz zna ich uzasadnienie; jest to faza sprawnego posługiwania się wiedzą i umiejętnościami w sposób

odtwórczy i przedkrytyczny; pełna adaptacja w roli nauczyciela polega na akceptacji celów działania, powinności, reguł odgrywania i jej uzasadnienia;

- faza postkonwencjonalna: faza twórczego przekraczania roli zawodowej; krytyczne postępowanie się wiedzą i dążenie do emancypacji zastanych konwencji.

Kształcenie nauczycieli powinno pomóc w przejściu od fazy przedkonwencji do fazy konwencji (od fazy startu do fazy adaptacji zawodowej), ale i wykształcić potrzebę przechodzenia do fazy postkonwencji, a tym samym ułatwić rozwój tożsamości autonomicznej (por. R. Kwaśnica, 1990).

Zatrzymajmy się zatem na fazie przedkonwencji i przyjrzyjmy się trudnościom w adaptacji zawodowej nauczycieli klas początkowych.

### **Proces adaptacji nauczycieli klas początkowych do zawodu**

Na proces ten składają się:

- adaptacja do zadań zawodowych, czyli do wymagań i potrzeb pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole,
- adaptacja w zespole nauczycielskim,
- adaptacja w środowisku lokalnym.

Każdemu z wymienionych typów adaptacji odpowiadają określone trudności.

### **Trudności wynikające z adaptacji do zadań zawodowych**

Ten zakres adaptacji zawodowej nauczycieli należy odnieść do trudności w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Jak wynika z badań własnych, prowadzonych w latach 1993–1996, 160 badanych nauczycieli klas początkowych wymienia aż 89 rodzajów trudności. Po dokonaniu grupowania rodzajów trudności można sformułować następujące wnioski:

- 45% nauczycieli odnosi swoje trudności do zbyt dużej liczby uczniów w klasie,
- 36% wskazuje na trudne warunki lokalowe szkół,
- 30% mówi o trudnościach wynikających z faktu pracy szkoły na dwie i trzy zmiany,
- 29% zwraca uwagę na braki w wyposażeniu szkół w środki dydaktyczne,
- 26% wymienia częste zmiany programowe (powtarzają się tutaj następujące wypowiedzi: „program jest zbyt ambitny i posiada wygórowane cele”),
- 23% zwraca uwagę na niewłaściwe podejście i brak opieki ze strony dyrektorów szkół, opiekunów i doradców metodycznych,
- 22% odczuwa brak organizacji kursów w zakresie doskonalenia pedagogicznego i przedmiotowego,

- 15% ma trudności w kontroli i ocenie osiągnięć szkolnych uczniów (najwięcej trudności sprawia wystawianie ocen ze sprawowania),
- 14% odczuwa ciągle zwiększanie zakresu obowiązków, a tym samym zmniejszanie czasu wolnego,
- 7% nauczycieli wymienia inne rodzaje trudności, np. trudności kadrowe, częsta zmiana zarządzeń, zbyt niskie uposażenie, nieterminowe dostarczanie do szkół podręczników, brak zainteresowania władz oświatowych zajęciami pozalekcyjnymi i pozaszkolnymi oraz pracą z uczniem zdolnym, brak autentycznej współpracy z rodzicami, trudności językowe uczniów.

Zaskakujące, a jednocześnie – alarmujące, są wysokie wskaźniki procentowe dotyczące trudności wynikających ze zbyt dużej liczby uczniów w klasie, trudnych warunków lokalowych szkół, zmienowości pracy w szkole oraz braków w wyposażeniu szkół w środki dydaktyczne.

Dotychczasowych wyjaśnień wymaga stosunkowo wysoki wskaźnik procentowy dotyczący trudności wynikających ze zbyt częstych zmian programów nauczania. Jest to tym bardziej zastanawiające, że programy szkolne nie zmieniały się faktycznie od połowy lat osiemdziesiątych, a były jedynie „odchudzane”. Jedyna znacząca zmiana miała miejsce w 1993 roku, kiedy to wprowadzono tzw. programy minimum. Niejasne są również odpowiedzi, że „program jest zbyt ambitny i posiada wygórowane cele”. Jest to, niestety, dowód na nadużywanie języka potocznego. Zbyt ambitny może być jedynie człowiek, a program może być tylko zbyt obszerny. W przypadku „wygórowanych celów” należałoby powiedzieć, że program zawiera zbyt wiele celów ogólnych (które są tak obszerne i tak ogólne, że niepodważalne, ale i nic nie znaczące), a zbyt mało celów szczegółowych (operacyjnych).

Niepokojący jest również zbyt wysoki wskaźnik procentowy trudności wynikających z niewłaściwego podejścia i braku opieki ze strony dyrektorów szkół, opiekunów i doradców metodycznych. W tej grupie aż 83% nauczycieli odbiera doradców metodycznych jako „policjantów”, którzy „w decydującym stopniu ponoszą winę za niewłaściwe układy międzyludzkie w zespołach nauczycielskich”. Badana grupa podkreśla również mało kształcące omawianie hospitowanych lekcji przez osoby hospitujące zajęcia.

Zbyt duży jest także wskaźnik procentowy trudności wynikających z braku możliwości uczestnictwa w kursach w zakresie doskonalenia pedagogicznego i przedmiotowego.

Refleksji i działań wymagają również trudności wynikające z konieczności dokonywania kontroli i oceny osiągnięć szkolnych uczniów oraz trudności wynikające z odczuwania ciąglego zwiększania obowiązków, a tym samym zmniejszania czasu wolnego.

Interesujące są również inne wypowiedzi badanej grupy nauczycieli. Młodzi nauczyciele podkreślają często, że są bezradni wobec pewnych zachowań i poczynań uczniów. Mają kłopoty z utrzymaniem dyscypliny w klasie. Trudno jest im

pogodzić się z faktem, że nauczyciel zostaje nauczycielem „na zawsze”, a uczeń przestanie być uczniem i wkroczy w interesujący świat możliwości, który dla nauczyciela jest już, w pewnym sensie, zamknięty. Jest to poczucie negatywnego bilansu interakcji z uczniami. Nauczyciele mają często wrażenie, że więcej dają, niż otrzymują. Mają często poczucie społecznej niższości. Mężczyźni podkreślają niską pozycję materialną i towarzyską, a kobiety własną nieatrakcyjność.

Do podobnych wniosków doszli wcześniej W. Froch (1979), S. Bartel (1983), J. Szlezzynger-Gralewska (1982) oraz J. Oszmiańczuk (1981) i L. Sołoma (1984). Jest to wszystko tym bardziej zastanawiające.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli podkreśla, że czują się skrzepowani przepisami i poddawani nieustannemu dozorowi władz zwierzchnich. Przeżywają więc zbyt dużo stresów. Czują się „uzależnieni od administracji oświatowej”. Ich poczynania innowacyjne są często torpedowane i prowadzone do zaledwie drobnych, technicznych zmian w metodach nauczania i oceniania uczniów. „Nawet rozkład materiału musi być często kopiowany z urzędowych przykładów lub przepisywany od starszych nauczycieli, bo nie ma miejsca na samodzielną twórczość oraz formułowanie własnych hipotez”.

Interesujący jest fakt, że badani nauczyciele dostrzegają uzależnienie od administracji oświatowej i krytykują ten stan, a nie dostrzegają uzależnienia od autorytetów naukowych. Poglądy i opinie wyrażone w książkach naukowych, niezależnie od tego, jak są uzasadnione i jak bardzo odbiegają od własnego doświadczenia, są przyjmowane przez wielu nauczycieli jako prawdy absolutne.

Niestety, zbyt wielu badanych nauczycieli nadal akceptuje i poszukuje wzorców, modeli i algorytmów, przyjmując założenie, że istnieje model konspektu, model (lub wzorzec) lekcji, algorytm, na sukces lub powodzenie uczniów.

Badana grupa nauczycieli dostrzega również rozbieżności między teorią a praktyką szkolną. Rozbieżność ta jest faktem. Jest to jednak zagadnienie niezwykle złożone. Rozbieżność teorii i praktyki w szkole będzie trwać i pogłębiać się tak długo, jak długo nauczyciele nie zaczną sami formułować celów swojej działalności, dobierać materiału nauczania oraz analizować osiąganych wyników w szerszym gronie zawodowym. Wymaga to jednak przejścia od funkcji realizacyjnej programu do funkcji interpretacyjnej, a ponadto – zmian jakościowych w kształceniu pedagogicznym nauczycieli.

### **Trudności wynikające z adaptacji w zespole nauczycielskim**

Drugi zakres adaptacji zawodowej nauczycieli jest zagadnieniem bardzo złożonym i delikatnym, ale wymagającym konkretnych rozwiązań, zwłaszcza w kontekście nowej sytuacji społeczno-politycznej w Polsce.

Około 20 % badanych nauczycieli mówi o przejawach napięć i zatargów w gronie pedagogicznym. Przykłady konfliktów są tożsame lub bardzo podobne do tych,

które ujawnił w latach siedemdziesiątych S. Krawcewicz (1973), a w latach osiemdziesiątych K. Waligórski (1981).

Konflikty między nauczycielami dotyczą głównie zabiegania o różne korzyści i przywileje. Nauczyciele zabiegają o względy zwierzchników, walczą o godziny nadliczbowe i kłócą się o nagrody. Około 25 % nauczycieli (por. także: K. Waligórski, 1981) oskarża swoich kolegów lub koleżanki o intryganctwo i plotkarstwo, które powstają na tle zazdrości i zawiści. 10 % młodych nauczycieli uznaje, że zespół nauczycielski, w którym pracują, jest skłócony i że nie mogą liczyć na zrozumienie i życzliwość innych nauczycieli. Znamienna jest jedna z wypowiedzi:

„Szkoła, do której trafiłam bezpośrednio po studiach, była bardzo zaniedbana. Chciałam dobrze i nowoczesnie nauczać. Pragnęłam zainteresować swoich uczniów, pobudzić ich wyobraźnię, poćwiczyć pamięć, podnieść poziom motywacji do nauki. Zadałam więc o wystrój klasy. Rodzice okazali się wspaniali, mimo, iż ostrzegano mnie wcześniej, że nie sposób się z nimi dogadać. Zaczęłam znosić do klasy różne środki dydaktyczne. Kupowałam je za własne pieniądze. Wieczorami siedziałam do późnych godzin i przygotowywałam różne pomoce. Chciałam z kimś porozmawiać o swoich uczniach. Nikt nie chciał mnie słuchać. Właściwie to słuchano mnie na początku, ale z takim dziwnym błyskiem w oku. Potem zrozumiałam. Kiedy sprawiano wrażenie, że jestem słuchana i poważnie traktowana, myślano jednocześnie, że młoda, że nic nie wie, że pełna ideałów, że nie zna rzeczywistości, że to się wszystko jej nie uda, że to bez sensu, że to jej szybko minie i będzie normalna. Potem przestano nawet udawać, że jestem słuchana. Wreszcie zaczęto stukać się palcem w czoło (czyż nie jest to wymowny gest?) i mówić, że też jej jeszcze nie przeszło. Było coraz trudniej. Nie będę pisać o szczegółach, bo nie pora i miejsce na to. Powiem tylko, jaki był finał. Z ogromnymi trudnościami doczekałam wakacji, a potem... Potem zmieniłam miejsce pracy... Jestem teraz w innej szkole i w innym mieście. Jest zupełnie inaczej, ale to jeszcze nie to. Nie pokazują już mnie palcami, nie stukają się w czoło, czasami nawet słuchają, co chcę powiedzieć. Nie pomagają mi, ale też nie przeszkadzają, a to jest dla mnie najważniejsze! Czasami zastanawiam się, czy warto? Ale szybko odpowiadam sobie, że tak! Jeszcze uważam, że warto. Tylko jak długo?...”

Badania ankietowe nie umożliwiają wglądu w związki przyczynowe. Należy zdawać sobie z tego sprawę.

Często uważa się, że szkoły, w których dominują konflikty między nauczycielami, uzyskują też złe wyniki dydaktyczne i wychowawcze. Bodziec i reakcja. Zła atmosfera w szkole to również złe wyniki nauczania i wychowania. Sytuacja jest jednak dokładnie odwrotna. To złe wyniki i bardzo rozluźnione normy „zawodowej przyzwoitości” (K. Konarzewski, 1991, s. 179) powodują interpersonalną niezgodę.

„Zagadnienie przestaje być czysto akademickie, gdy zaczynamy zastanawiać się nad sposobami zahamowania tych niekorzystnych zjawisk. Z pewnością bowiem nie jest obojętne, czy główny wysiłek należy kierować na krzewienie właściwych



stosunków międzyludzkich w zespołach nauczycielskich czy na odbudowę obyczajów rzetelnej pracy. Opowiadając się za drugą z tych strategii, przypominam jednak, iż są podstawy, by upadek tych obyczajów wiązać z niezgodnością roli nauczycielskiej z innymi rolami wykonywanymi dziś przez nauczycieli. Jeśli to prawda, nie można zaczynać naprawy bez radykalnej i trwałej zmiany pozycji nauczyciela w hierarchii dochodów i jednocześnie bez cofnięcia przywilejów, które dziś pozwalają nauczycielowi dewiacje podnosić do rangi normy” (K. Konarzewski, 1991, s. 179).

### **Trudności wynikające z adaptacji w środowisku lokalnym**

Trzeci zakres to adaptacja w środowisku lokalnym.

Kontakty młodego nauczyciela ze środowiskiem pozaszkolnym inaczej układają się na wsi, inaczej w małym mieście, a jeszcze inaczej w dużym.

Młody nauczyciel napotyka szereg trudności głównie w środowisku wiejskim. Trudności te wynikają przede wszystkim z niskiej kultury pedagogicznej środowiska, z jego specyfiki i odmiennego charakteru wymagań wobec szkoły i nauczyciela oraz z innego pojmowania roli dziecka w rodzinie.

Trudności w adaptacji młodego nauczyciela w środowisku lokalnym nie są jednak zjawiskiem zbyt częstym. W badanej populacji trudności tego rodzaju zgłosiło zaledwie trzech nauczycieli.

### **Zakończenie**

Młodym nauczycielom należy pomóc w przezwyciężaniu trudności w adaptacji zawodowej. Znaczną rolę należy tutaj przypisać dyrektorom szkół oraz doradcom–opiekunom metodycznym. Nie bez znaczenia jest również zmiana jakości kształcenia pedagogicznego i przedmiotowego nauczycieli. Ponadto, kontakt młodego nauczyciela z rzeczywistością musi jak najmniej odbiegać od jego oczekiwań i wyobrażeń.

## Literatura

- Bartel S.: *Próba charakterystyki psychologicznej nauczycieli*. „Psychologia Wychowawcza” 1983, nr 5.
- Brzeziński J., Witkowski L. (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń 1994.
- Czajka S., Tułski J.: *Praca i adaptacja*. Warszawa 1987.
- Czarnecki K.: *Ukierunkowanie zawodowe człowieka*. Katowice 1981. *Edukacja narodowym priorytetem*. Warszawa 1989.
- Froch W.: *Niektóre potrzeby nauczycieli i stopień ich zaspokajania*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1979 nr 7.
- Godlewski M., Krawcewicz S., Wujek T. (red.): *Pedagogika*. Warszawa 1977.
- Jodłowska B.: *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela klas początkowych*. Warszawa 1991.
- Konarzewski K.: *Nauczyciel*. W: *Sztuka nauczania. Szkoła*. Red. K. Konarzewski. Warszawa 1991.
- Kotusiewicz A., Kwiatkowska H.: *Koncepcja reorientacji w pedagogicznym kształceniu nauczycieli*. W: *Nauczyciele nauczycieli*. Red. H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz. Warszawa–Łódź 1992.
- Krawcewicz S.: *Współpraca i współzycie w zespołach nauczycielskich*. Warszawa 1973.
- Kwaśnica R.: *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław 1990.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1994.
- Łysek J.: *Orientacja funkcjonalna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli klas początkowych*. W: *Kształcenie nauczycieli klas początkowych. Materiały dydaktyczne*. Red. H. Moroz. Warszawa 1994.
- Oszmiańczuk J.: *Niektóre cechy osobowości nauczycieli i ich postawa wobec zawodu*. Gdańsk 1981.
- Rutkowiak J. (red.): *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków 1995.
- Sołoma L.: *Nauczyciele o swojej pracy i pozycji społecznej*. Olsztyn 1984.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z.: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa 1981.
- Szczepański J.: *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*. Warszawa 1963.
- Szlezzynger-Gralewska J.: *Poziom samoakceptacji nauczycieli czynnych zawodowo*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 3-4.
- Szymczak M. (red.): *Słownik języka polskiego*. Warszawa 1978.
- Waligórski K.: *Stosunki międzyludzkie w zespole nauczycielskim*. „Oświata i Wychowanie” 1981, nr 5.