

Grażyna Kosiba

Pełnienie roli nauczyciela - dominujące tendencje : (na przykładzie małopolskich nauczycieli)

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli
społeczno-pedagogicznej nr 4 (56), 27-42

2011

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.

GRAŻYNA KOSIBA

Akademia Wychowania Fizycznego, Kraków

Pełnienie roli nauczyciela – dominujące tendencje (na przykładzie małopolskich nauczycieli)

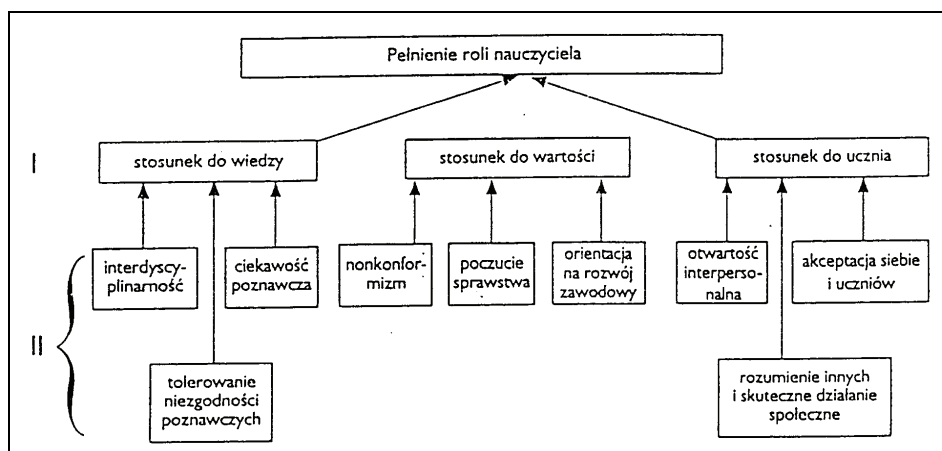
Przedmiotem dociekań naukowych są od wielu lat role społeczno-zawodowe nauczyciela. Ich analiza pokazuje, że choć odzwierciedlają one pewne układy ustabilizowane, kształtowane przez wiele lat, uwarunkowane pedagogicznymi i społecznymi potrzebami i wzorcami, to wraz ze zmianą warunków pracy szkół, tendencji w kształceniu nauczycieli, potrzeb edukacyjnych człowieka, zmienia się również rejestr ról społeczno-zawodowych nauczyciela (Cieśliński 2005). Ewolucja roli zawodowej nauczyciela – najogólniej mówiąc – *polega na przejściu od praktykowania działań prostych, arefleksyjnych, sztywnych, zewnątrzsterownych, replikacyjnych, kończących się produktami jednolitymi, standardowymi, typowymi, do realizacji działań złożonych, wielorakich, nacechowanych świadomością, pozbawionych schematyzmu, (...) elastycznych, innowacyjnych, wewnątrzsterownych, kończących się produktami nowymi i lepszymi* (Schulz 1987, s. 40). Istotnym aspektem ewolucji roli nauczyciela jest też to, że zaczyna ona obfitować nie tylko w coraz większą liczbę różnorodnych, lecz również sprzecznych ze sobą i konfliktowych wymagań (tamże).

To, jak nauczyciel odnajduje się w swojej zawodowej roli, godząc w jej obrębie często sprzeczne, zderzające się oczekiwania, jak buduje w niej wizję samego siebie, zależy w dużej mierze od typu postaw wobec różnych partnerów edukacyjnych interakcji i problemów z tym związanych. Społeczna rola nauczyciela rozciąga się bowiem między dwoma biegunami: adaptacyjnym rozumianym jako dominujący u jednostki układ tendencji do kierowania się w życiu i w pracy szkolnej swoistymi strategiami przetrwania, które mają charakter homeostatyczny, ochronny, a heurystycznym, wymagającym poszukiwania nowych rozwiązań sprzeczności i konfliktów wpisanych w oczekiwania, które są formułowane pod adresem nauczyciela ze strony or-

ganizacji społecznych, dyrekcji szkoły, uczniów, rodziców (Rubacha 2000; Michalak 2003). Nauczyciel, który traktuje swoją pracę jako działalność heurystyczną, jest nastawiony na emancypacyjną funkcję edukacji, związaną z przekraczaniem zastanego *status quo* i tworzeniem nowych jakości, wymykaniem się stereotypom i wprowadzaniem zmian we własnej rzeczywistości zawodowej, jest gotowy do stawiania czoła sprzecznościom rozwojowym, których często doświadcza (Rubacha 2000; Komar 2000; Michalak 2003). Z kolei nauczyciel z przeciwnego bieguna ujawniając orientację na rekonstrukcję i adaptację, *reprodukuje prawdopodobnie bezkonfliktowy, stereotypowy, bezrefleksyjny porządek własnego rozwoju* (Rubacha 2000, s. 226), a w jego praktycznych działaniach dominują „oswojone wzorce zachowań”, bez dopuszczania różnorodności interpretacyjnej, teleologicznej czy metodycznej (Rubacha 2000; Michalak 2003).

Celem podjętych i przedstawionych tutaj badań jest ukazanie struktury pełnienia roli zawodowej wśród nauczycieli Małopolski. Starano się mianowicie dociec, jakie tendencje – emancypacyjne, podmiotowe, heurystyczne, nonkonformistyczne czy też przedmiotowe, adaptacyjne, stereotypowe, konformistyczne – dominują w działalności i deklaracjach edukacyjnych badanych nauczycieli.

Do analizy struktury pełnienia roli nauczyciela wykorzystano opracowaną przez K. Rubachę zoperacjonalizowaną koncepcję „roli nauczyciela”, która powstała *na bazie analiz społecznych nakazów roli nauczyciela oraz na podstawie analizy poznawczych, osobowościowych i interpersonalnych cech zachowania, które zdaniem różnych autorów, stanowią dziedziny zaangażowane w działania heurystyczne* (Rubacha 2000, s. 138). Zdaniem autora tej koncepcji, *kategoriami niezmiennie zakotwiczonymi w rzeczywistości szkoły, które jednocześnie charakteryzują się najwyższym poziomem ogólności, są: wiedza, wartości i uczniowie. Stanowią one elementy składowe każdej ideologii edukacyjnej* (tamże, s. 128). W modelu pełnienia roli nauczyciela według K. Rubachy dają się wyróżnić i zdefiniować dwa poziomy czynniki, z których wyższe syntetyzują czynniki należące do poziomu niższego (ryc. 1). Na najwyższym poziomie umieszczono trzy struktury opisane jako: „stosunek do wiedzy”, „stosunek do wartości” i „stosunek do ucznia”. Każda z tych trzech struktur jest konstytuowana z czynników niższego poziomu. Na „stosunek do wiedzy” składają się – *interdyscyplinarność, ciekawość poznawcza i tolerowanie niezgodności poznawczych*, „stosunek do wartości” tworzą: *nonkonformizm, poczucie sprawstwa i orientacja na rozwój zawodowy*, natomiast strukturę „stosunek do ucznia” konstytuują: *otwartość interpersonalna, akceptacja siebie i uczniów, rozumienie innych oraz skuteczne działanie społeczne* (tamże). Pełnienie roli nauczyciela jest zatem rodzajem ustosunkowania się nauczyciela do jej przepisów, a konkretnie do modalnych elementów tej roli, jakimi są: „stosunek do wiedzy”, „stosunek do wartości” oraz „stosunek do ucznia” (tamże). Szczegółową strukturę zmiennej „pełnienie roli nauczyciela” przedstawiono na poniższej rycinie.



Ryc. 1. Struktura konstruktów „pełnienie roli nauczyciela”
(źródło: K. Rubacha, 2000, s. 167)

Metoda i materiał

Badania dotyczące pełnienia roli zawodowej przez nauczycieli odbyły się na terenie Małopolski i objęły 250 losowo dobranych osób pracujących w szkołach różnych typów, na wsi i w różnej wielkości miastach¹. W przypadku badań pedagogicznych losowy dobór próby dotyczy często nie poszczególnych osób, lecz określonych grup czy całych społeczności (Łobocki 1999, s. 166). Do udziału w badaniach losowano kolejno gminy Małopolski, szkoły oraz nauczycieli. Zastosowano więc dobór losowy wielostopniowy.

Do oceny sposobu pełnienia roli nauczyciela wykorzystano kwestionariusz *Pełnienie Roli Nauczyciela* (PRN), opracowany przez K. Rubachę (2000). *Potraktowanie roli nauczyciela w kategoriach heurystycznych spowodowało – jak pisze autor kwe-*

¹ Prezentowane w niniejszym doniesieniu wyniki są częścią badań na temat doskonalenia i rozwoju zawodowego nauczycieli wychowania fizycznego na tle nauczycieli innych specjalności, realizowanych przez autorkę niniejszego tekstu w latach 2004-2007 na terenie Małopolski i opublikowanych w pracy pt.: *Doskonalenie i rozwój nauczycieli wychowania fizycznego* (AWF, Kraków 2009). W niniejszym tekście przedstawiono tę część wyników badań, która obrazuje rozwój zawodowy nauczycieli innych niż wychowanie fizyczne specjalności, która to grupa stanowiła grupę porównawczą dla nauczycieli wychowania fizycznego. Struktura specjalności w tej grupie badanych przedstawiała się następująco: przedmioty matematyczno-przyrodnicze – 36,3%; przedmioty humanistyczne (w tym języki obce) – 34,5%; nauczanie zintegrowane – 21%; plastyka, technika, muzyka – 4,1%; inne (np. przedmioty zawodowe, religia) – 4,1%.

stionariusza – wyczerlenie narzędzia badawczego (PRN) na diagnozę emancypacyjnego wymiaru edukacji (tamże, s. 224). Autor wprowadził zastrzeżenie, że dobrane kategorie nie wyczerpują całego zakresu zjawisk dotyczących pełnienia roli zawodowej przez nauczyciela, to jednak podkreśla, że w konstruowaniu narzędzia *dążono do maksymalizacji ich reprezentatywności, przynajmniej w odniesieniu do założenia o heurystycznym charakterze pracy nauczyciela* (tamże, s. 231). Zastosowany w badaniach kwestionariusz PRN składa się z 96 twierdzeń (wskaźników), które w różnych konstelacjach tworzą dziewięć czynników obrazujących stosunek nauczyciela do wiedzy, wartości i ucznia. Twierdzenia potraktowane łącznie charakteryzują ogólny poziom heurystycznego pełnienia roli nauczyciela. Im wyższe natężenie wskaźników, tym wyższy poziom przyjmuje zmienna „pełnienie roli nauczyciela”, a więc w tym wyższym stopniu jest ona wyrazem heurystycznych (emancypacyjnych, podmiotowych itp.) zachowań nauczyciela.

Badanym nauczycielom dostarczono, poprzez wyspecjalizowanych ankieterów, 250 kwestionariuszy ankiety *Pełnienie Roli Nauczyciela* (Rubacha, 2000). Do autora pracy wróciło 99% ankiet. Wśród badanych nauczycieli 81,2% to kobiety (181 osób), a 18,8% badanej grupy stanowią mężczyźni (42 osoby). Zdecydowana przewaga kobiet wśród badanych nauczycieli jest zgodna z ogólnopolską tendencją zatrudnienia w zawodzie nauczycielskim. Jeżeli chodzi o staż pracy badanych – 28,3% nauczycieli przepracowało w szkole nie więcej niż 10 lat. Staż pracy 41,3% badanych zawierał się w przedziale między 11 a 20 lat, a 30,4% nauczycieli pracowało w szkole powyżej 20 lat. Większość badanych nauczycieli uczyła w szkołach podstawowych (48,9%) i gimnazjalnych (35,4%), pozostali (15,7%) w szkołach ponadgimnazjalnych.

Struktura pełnienia roli nauczyciela (PRN)

Jak już wcześniej podkreślono, w przyjętym w pracy modelu pełnienia roli nauczyciela wyróżniono i zdefiniowano trzy struktury czynników, opisane jako: „stosunek do wiedzy”, „stosunek do wartości” i „stosunek do ucznia”. Jak wynika z tabeli 1, najwyższe wartości procentowe (76,2%) uzyskała struktura obrazująca stosunek nauczyciela do ucznia. Pozostałe struktury przedstawiające stosunek badanych do wiedzy i wartości różnią się na korzyść tej pierwszej – odpowiednio 74,1% i 64,9%. Jeżeli chodzi o poszczególne czynniki budujące ww. struktury, to czynnik *nonkonformizmu* budujący strukturę „stosunek do wartości” osiągnął, na tle pozostałych dziewięciu, najniższe wartości procentowe (62,9%). Stosunkowo niskie wartości procentowe uzyskał też czynnik *tolerancja niezgodności poznawczych* – 67,4%. Najwyższe zaś wartości uzyskał czynnik *akceptacja siebie i ucznia* (78,1%), wchodzący w skład struktury „stosunek do ucznia”, a także czynnik *ciekawość poznawcza* (77,2%), budujący strukturę „stosunek do wiedzy”.

Tabela 1. Wartości czynników PRN budujących strukturę: „stosunek do wiedzy”, „stosunek do wartości”, „stosunek do ucznia”

Czynniki PRN	Wartości czynników (%)
1. Interdyscyplinarność	76,3
2. Tolerancja niezgodności poznawczych	67,4
3. Ciekawość poznawcza	77,2
Stosunek do wiedzy (1+2+3)	74,1
4. Nonkonformizm	62,9
5. Poczucie sprawstwa	70,7
6. Orientacja na rozwój zawodowy	74,3
Stosunek do wartości (4+5+6)	69,4
7. Akceptacja siebie i uczniów	78,1
8. Rozumienie innych i skuteczne działanie społeczne	74,5
9. Otwartość interpersonalna	76,2
Stosunek do ucznia (7+8+9)	76,2

Czynniki budujące strukturę „stosunek do wiedzy”

Problem łączenia wiedzy z różnych dyscyplin naukowych, ukierunkowanie jej na teraźniejszość i przyszłość, umiejętność poszukiwania analogii, otwartość wobec nowych problemów są obecnie niezbędnymi cechami przekazu edukacyjnego, umożliwiającymi zrozumienie zależności i zmienności w otaczającym nas świecie.

Na strukturę obrazującą „stosunek do wiedzy” składają się następujące czynniki: *interdyscyplinarność*, *ciekawość poznawcza* i *tolerancja niezgodności poznawczych*.

Czynnik *interdyscyplinarność*, jako przejaw stosunku nauczyciela do wiedzy, definiowany jest poprzez takie cechy jak: dostrzeganie interdyscyplinarnych analogii, integrowanie wiedzy z różnych dyscyplin, nacisk na rozwój wiedzy, otwartość wobec nowych problemów (Rubacha 2000). Kolejny czynnik składający się na stosunek nauczyciela do wiedzy to *tolerancja niezgodności poznawczych*, która jawi się jako *zdolność radzenia sobie z konfliktogennymi skutkami nacisku na rozwijanie w uczniach umiejętności myślenia produktywnego* (tamże, s. 146). Trzeci czynnik budujący stosunek nauczyciela do wiedzy to *ciekawość poznawcza*, która odnosi się do postawy nauczyciela wobec wiedzy oraz sposobów jej przekazywania i należy ją rozumieć jako *kategorię wyznaczoną przez dodatnie emocje powodowane doświadczeniem stanu niezgodności, będącej skutkiem zainteresowania różnorodnością i złożonością zjawisk* (tamże, s. 148).

Tolerancja niezgodności poznawczych związana jest z otwartością struktur poznawczych nauczyciela. *Zamknięte struktury poznawcze powodują, że człowiek nie modyfikuje swoich poglądów pod wpływem nowych informacji. Jednostkę posiadającą*

ten typ struktur charakteryzuje m.in. tendencja do dychotomicznego widzenia świata, łatwość do przedwczesnego formułowania sądów wartościujących, spostrzeganie rzeczywistości jako jednoznacznie ustrukturyzowanej, skłonność do nadmiernych generalizacji, zależność od autorytetu. U tych osób wieloznaczność wywołuje lęk, stąd niski stopień tolerancji. W konsekwencji główną funkcją „aparatu” poznawczego podmiotu staje się nie tyle rozumienie świata, ile obrona przed lękiem (Kwiatkowska 2008, s. 164). Otwieranie się na wspólne z uczniami poszukiwania wymagają natomiast pewnego poziomu odporności i odwagi (Rubacha 2000; Michalak 2003). Niskie, w stosunku do pozostałych czynników budujących strukturę „stosunek do wiedzy” (*interdyscyplinarność* i *ciekawość poznawcza*), wartości czynnika *tolerancja niezgodności poznawczych* wskazywałyby na dominację zamkniętych struktur poznawczych w zachowaniach edukacyjnych badanych nauczycieli, a także na dość niepokojącą postawę nauczyciela wobec możliwości zdobywania wiedzy przez ucznia, wobec jego samodzielności poznawczej. Z jednej strony nauczyciele doceniają wagę wspólnego z uczniami rozwiązywania problemów, próby samodzielności uczniowskich poszukiwań (świadczą o tym wysokie wartości czynników: *interdyscyplinarność* – 76,3% i *ciekawość poznawcza* – 77,2%), ale z drugiej mocno tę poznawczą perspektywę zawężają (niska wartość czynnika *tolerancja niezgodności poznawczych* – 67,4%). Chcą niejako dyktować i ograniczać warunki poznania. Prawdopodobnie ta ambiwalentna postawa nauczycieli wynika z niewiary w możliwości ucznia i presji związanej z realizacją programu nauczania, a przyczynia się do tego *praktyka nadmiernego eksponowania pomiaru dydaktycznego jako narzędzia oceny jakości pracy nauczycieli i szkoły* (Hejnicka-Bezwińska 2000, s. 117).

Analizując strukturę „stosunek do wiedzy”, warto też zwrócić uwagę na fakt, że *ciekawość poznawcza* wraz z budującymi strukturę „stosunek do ucznia” *otwartością interpersonalną* i *akceptacją siebie i uczniów* mają w przypadku badanych nauczycieli najwyższe wartości procentowe spośród dziewięciu pozostałych czynników budujących poczucie pełnienia roli nauczyciela – odpowiednio: 77,2%, 76,2% i 78,1%. Jednocześnie różnice, jakie występują między *ciekawością poznawczą* (77,2%), *interdyscyplinarnością* (76,3%) a *tolerancją niezgodności poznawczych* (67,4%), mogą oznaczać, że nauczyciele – pomimo deklarowanego pozytywnego nastawienia do interdyscyplinarności, otwartości poznawczej w tworzeniu i przekazywaniu wiedzy – w praktyce dążą raczej do jednomyślności, klarowności i eliminowania sprzeczności w przekazywanych informacjach i oddziaływaniu na ucznia, a prowadzony przez nich proces nauczania zmierza do reprodukcji. Z badań (Flinders 1988; Kelechtermans 1993; Rovigno 1994) wynika, że nauczyciele często minimalizują proces nauczania do tzw. realizacji bezpiecznej strefy nauczania ograniczonego (*safety curricular zone of defensive teaching*), czyli obniżania wymagań i ograniczania procesu nauczania do realizowania minimalnych założeń programowych i często powtarzających się treści. Niestety odbywa się to przy jednocześnie częstym kontrolowaniu ucznia, a jedyną rzeczywistą troską nauczyciela staje się utrzymanie dyscypliny w klasie i wywołanie

choćby minimalnego zaangażowania (Rovegno 1994). Ci nauczyciele, którzy w taki sposób rozumieją i pełnią swoją rolę, rzadziej też będą angażować się w sytuacje, w których występuje wspólne z uczniami rozwiązywanie problemów, choć mogą wolę współpracy deklarować. Zachowują się tak prawdopodobnie w obawie przed ujawnieniem własnej niekompetencji, niewiedzy. Powodem takiej postawy nauczycieli są też zapewne braki w zakresie umiejętności współpracy z uczniami oraz pełnienia roli partnera w eksploracyjnych działaniach, czego konsekwencją jest pozowanie na osobę wszystko wiedzącą.

Współwystępowanie tych sprzecznych zachowań w postawach nauczycieli pozwala domniemywać, że potrzeba interdyscyplinarnego patrzenia na problem, informację, otwartość wobec nowych problemów jest dla badanych bardziej idea, którą trudno w dzisiejszych czasach kwestionować, aniżeli praktyczną zasadą.

Czynniki budujące strukturę „stosunek do wartości”

Strukturę, która obrazuje stosunek nauczycieli do wartości współtworzą następujące czynniki: *nonkonformizm, poczucie sprawstwa i orientacja na rozwój zawodowy*.

Nonkonformizm rozumiany jest jako postawa charakteryzująca się względną niezależnością od otoczenia i umiejętnością bronienia własnych niekonwencjonalnych działań (Rubacha 2000, s. 150). W edukacji nonkonformizm łączy się z dążeniem do realizacji własnych wizji edukacyjnych, własnych pomysłów na prowadzenie lekcji, wykraczaniem poza funkcjonujący standard bycia „szarym nauczycielem” (Michalak 2003, s. 245). Kolejny czynnik budujący strukturę obrazującą stosunek nauczycieli do wartości to *poczucie sprawstwa*, które jest definiowane w kategoriach zdolności do postrzegania siebie samego jako czynnika sprawczego i przejawia się *zdolnością do inicjowania działań, poczuciem kontroli nad nimi oraz świadomością ich konsekwencji* (Frołowicz 2003, s. 29). W pracy nauczyciela, a konkretnie w przypadku pełnienia przez niego swojej roli zawodowej w sposób heurystyczny, *poczucie sprawstwa* jest jednym z istotnych warunków skutecznego jej wypełniania (Rubacha 2000). Kolejny czynnik składający się na stosunek nauczycieli do wartości to *orientacja na rozwój zawodowy*, rozumiana jako *świadome działanie nastawione na projektowanie zmian we własnej perspektywie zawodowej, których bazą jest indywidualność jednostki, a narzędziami aktywność oraz wytrwałość w działaniu* (tamże, s. 155).

Jak wynika z zawartych w tabeli 1 danych, *nonkonformizm* w porównaniu z pozostałymi dziewięcioma czynnikami budującymi zmienną „pełnienie roli nauczyciela”, osiągnął najniższe wartości procentowe wśród badanych nauczycieli (62,9%), co dość wyraźnie potwierdza wysuwaną przez przedstawicieli nauk pedagogicznych tezę, że *edukacja stanowi obszar życia stwarzający warunki umacniania się pozycji homo*

dogmaticus nie tylko w oświacie, lecz również w kulturze w ogóle (Komar 2000, s. 36). O pełnych uległości zachowaniach nauczycieli pisze K. Konarzewski, twierdząc, że *wśród ludzi, którzy otarli się o szkołę, sami w niej nie pracując, panuje przekonanie, że konformizm nauczycieli jest nieproporcjonalnie duży w stosunku do siły obiektywnych nacisków, jakimi są poddawani (...). Nauczyciele czują się zależni od władzy państwowej i administracji oświatowej wszystkich szczebli. Zależność tę ilustruje niechęć do korzystania z uprawnień innowacyjnych (...), znaczna część nauczycieli doświadcza sprzeczności między tym, czego wymaga od nich oficjalna ideologia a tym, w co sami wierzą* (Konarzewski 2002, s. 162). Na problem ten zwraca też uwagę H. Kwiatkowska, która ujawniając w swoich badaniach nad tożsamością nauczycieli daleko idącą asymetrię identyfikacyjną, przejawiającą się w tym, że nauczyciel inaczej odbiera siebie, a inaczej swoją grupę zawodową, podkreśla jednocześnie, że to, co ich łączy, to przede wszystkim potrzeba bycia pewnym w swoim działaniu. *Uznają pewność za wartość, gdy szacują swoje indywidualne cechy zawodowe i gdy oceniają nauczycieli jako grupę zawodową* (Kwiatkowska 2005, s. 220). E. Rodziewicz w omówieniu wyników badań dotyczących szkół myślenia o edukacji najbardziej popularnych wśród nauczycieli i studentów stwierdza, że: *Dominującym (...), oswojonym przez nich sposobem myślenia okazało się przekonanie, iż edukacja i sens pracy zawodowej nauczycieli sprowadza się do podporządkowania się standardom, które zostały ustalone, sformułowane „ponad” edukacją – ideologii systemu społecznego, programom wiedzy szkolnej, prawom, definicjom, wzorcom wyjaśnień. Ustalenia te określane przez «znaczących innych», stanowią w powszechnym mniemaniu nauczycieli zobiektywizowany obraz rzeczywistości społecznej, naukowej, kulturowej, który należy prezentować młodzieży i dostosować do niego wszystko to, co powinno zdarzyć się w edukacji* (Rodziewicz 1994, s. 508).

Dodatkowym potwierdzeniem tego, że pewien ład poznawczy, zgoda co do stosowanych metod postępowania względem ucznia, pewien wspólny i klarowny front dydaktycznych i wychowawczych działań, są w opinii nauczycieli stanem pożądanym, wręcz niezbędnym w edukacji, są też – pokazane wcześniej – niskie w stosunku do pozostałych, wartości czynnika *tolerowanie niezgodności poznawczych*. W badanej grupie nauczycieli *nonkonformizm* i *tolerancja niezgodności poznawczych* uzyskały najniższe wartości procentowe.

Zjawiskiem dość niepokojącym są też stosunkowo niskie na tle innych czynników wartości procentowe czynnika *poczucie sprawstwa* (70,7%). Poczucie sprawstwa jest bowiem, obok samodzielności w podejmowaniu decyzji, subiektywności, samoświadomości i odrębności, jednym z przejawów podmiotowości człowieka (Frołowicz 2003). Jest jej elementem realizacyjnym. Cecha ta wiąże się też bezpośrednio z poczuciem niezależności i nonkonformizmu. W kontekście powyższych uwag uzasadniona wydaje się konkluzja, że niskie poczucie sprawstwa może wynikać z mocnych skłonności do konformistycznych zachowań nauczycieli, za czym przemawiałaby niska wartość czynnika *nonkonformizm*, oraz/lub być pochodną wypalenia zawodowego.

Jednym z objawów wypalenia jest bowiem mała skuteczność zawodowa, utrata kontroli nad tym, co się robi, a następstwem m.in. spadek zaangażowania zawodowego (Tucholska 2003). *Poczucie sprawstwa, rozumiane w kategoriach pozytywnej samooceny, zaufania do siebie, poczucia skuteczności działań oraz umiejętności radzenia sobie z własnymi konfliktami uruchamia motywację i wiarę w możliwości wpływania na swoje życie zawodowe, pozwala prawdopodobnie na rozwiązywanie konfliktów w sytuacjach zawodowych* (Michalak 2003, s. 251). Jej brak natomiast ogranicza, a właściwie uniemożliwia takie działania. Tę postawę nauczyciela (ale w aspekcie jego stosunku do różnych perspektyw czasowych) unaocznia H. Kwiatkowska, która twierdzi, że nauczyciele reprezentują w większym stopniu postawę fatalistyczną niż postawę wpływu na bieg zdarzeń. *Są bardziej wyznawcami przeświadczenia: „i tak będzie, jak ma być” niż przekonania „mój los jest w moich rękach”, czyli postawy sprawstwa* (Kwiatkowska 2005, s. 113). Twierdzi również, że sprawstwo zawodowe w przypadku nauczycieli dotyczy *obszaru działań metodycznych, „małych ulepszeń”, a nie sięga działań koncepcyjnych, które wymagają własnej inicjatywy i ponoszenia ryzyka* (tamże, s. 223).

Warto natomiast podkreślić, że czynnik *orientacja na rozwój zawodowy* (74,3%) w stosunku do pozostałych czynników budujących strukturę „stosunek do wartości” (*nonkonformizm* – 62,9% i *poczucie sprawstwa* – 70,7%) osiągnął najwyższe wartości procentowe, co może wskazywać na pewne dokonujące się pozytywne zmiany w potrzebach i świadomości autoedukacyjnej nauczycieli. Generalnie jednak owa aktywność jest w znacznie większym stopniu wynikiem zewnętrznych czynników aniżeli nauczycielskich potrzeb związanych z zawodowym rozwojem (Żukowska 1991; Rutkowiak 1982; Łuszczuk 2003; Ekiert-Oldryod 2003; Cieśliński 2005; Kosiba 2009). Reforma oświaty z 1999 roku i związana z nią nowa formuła awansu zawodowego, a także obce do tej pory nauczycielom obawy o utratę zatrudnienia, związane ze zmianami na rynku pracy, niewątpliwie były tego typu zdarzeniami, które ostatnimi czasy wywarły znaczący wpływ na mobilizację części nauczycieli do aktywności na rzecz własnego rozwoju i doskonalenia zawodowego. Być może ten wymuszony po części zewnętrznie wysiłek nauczycieli zainspirował, przynajmniej niektórych, do swoistej samokrytyki, rozprawienia się z bliskim im dotąd zachowawczym sposobem myślenia i działania.

Czynniki budujące strukturę „stosunek do ucznia”

Czynnik *akceptacja siebie i uczniów* stanowi jeden z trzech czynników współtworzących strukturę „stosunek do ucznia” i określony jest stopniem akceptacji, jaki posiadają nauczyciele dla samych siebie i swoich podopiecznych (Michalak 2003).

Kolejny czynnik składający się na strukturę „stosunek do ucznia” – *rozumienie innych i skuteczne działanie społeczne* – definiowany jest *poprzez treść pozycji sytuowanych na styku poznawczych i interpersonalnych kategorii zachowania się nauczycieli* (Rubacha 2000, s. 161) i tworzą go takie cechy i umiejętności jak: wrażliwość społeczna, otwartość na nowe problemy, zaufanie do uczniów, umiejętność rozwiązywania konfliktów interpersonalnych, tolerowanie sprzecznych informacji. *Otwartość interpersonalna* jest z kolei sposobem wyrażania siebie poprzez takie cechy jak: brak tendencji obronnych, ujawnianie siebie, otwartość na doświadczenie, towarzyskość itp. (tamże).

Wysokie, w stosunku do pozostałych, wartości procentowe czynników składających się na strukturę „stosunek do ucznia” (*akceptacja siebie i uczniów, rozumienie innych i skuteczne działanie społeczne oraz otwartość interpersonalna*) wskazują na postawę nauczyciela, w której tolerancja i akceptacja ucznia są istotne w ich relacjach interpersonalnych. Wskazują również na postawy wysokiej samoakceptacji wśród samych nauczycieli. K. Rubacha opisując omawianą zmienną, zwraca uwagę na typowe tendencje (skłonności do zachowań i ich skutki) w przypadku szerokiego zakresu akceptacji lub jej braku. Osobnicy (nauczyciele) o wysokim progu tolerancji akceptują samych siebie i szeroki zakres zachowań innych ludzi (uczniów). Nastawieni są na współpracę i wspólne z uczniami rozwiązywanie konfliktów. Wobec takich ludzi partnerzy ich interakcji mogą być sobą. Na drugim biegunie znajdują się osobnicy (nauczyciele) z niskim progiem tolerancji, którzy z definicji nie akceptują większości zachowań innych (uczniów) i jednocześnie nie akceptują samych siebie. Nastawieni są na konfrontację typu *my – oni*. Wobec tych ludzi ich partnerzy czują się odrzuceni (tamże).

Akceptacja ucznia, przejawiająca się też w zaangażowaniu w sprawy wychowanków i w otwartości na wspólne doświadczenia, „kłóci” się jednak z powszechnymi opiniami na temat dominacji przedmiotowych, instrumentalnych relacji między nauczycielem i uczniem. *W mentalności wielu nauczycieli uczeń pozostaje dzieckiem, które musi słuchać dorosłego. Nie ma prawa wypowiedzenia własnych opinii, zwłaszcza krytycznych. Władza i autorytet nauczyciela płyną z jego wieku i pozycji zawodowej, a w związku z tym są niepodważalne* (Putkiewicz, Zahorska 2001, s. 54). Deklarowana przez badanych otwartość w relacjach z uczniem, która jest podstawą wzajemnego zrozumienia i konstruktywnej współpracy, odbiega też znacznie od postaw nauczycieli przejawiających się w ich konformizmie, ujawniającym raczej restrykcyjną niż otwartą postawę wobec ucznia i jego praw. Rozbieżność ta przejawia się w tym, że badani z jednej strony deklarują chęć zaangażowania się w rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych, a także otwartość na problemy uczniów, chęć niesienia im pomocy, o czym świadczą wysokie na tle innych wartości czynników budujących strukturę „stosunek do ucznia” (*akceptacja siebie i uczniów, rozumienie innych i skuteczne działanie społeczne oraz otwartość interpersonalna*), z drugiej jednak strony trzymają się „utartych” i „sprawdzonych” metod postępowania pedagogicznego. Świadczy o tym niska wartość czynnika *nonkonformizm*. Wartości czynnika *akcepta-*

cja siebie i ucznia wskazywałyby również na wysoki poziom samoakceptacji u samych badanych. *Nauczyciel, który potrafi akceptować samego siebie, nie ucieka się w sytuacjach zawodowych do przyjmowania w zachowaniu sztucznych „póz”* (Michalak 2003, s. 253), *które służą ukrywaniu własnych, nieakceptowanych tendencji* (Rubacha 2000, s. 156), ale stara się być sobą, przedkładając szczerłość i autentyczność nad tym, co wypada bądź nie wypada czynić. Z badań na ten temat wynika jednak, że średni poziom samoakceptacji wśród nauczycieli jest nieco niższy aniżeli w innych grupach zawodowych i wykazuje tendencję do obniżania się w miarę upływu lat pracy (Szlezyngier-Gralewska 1982).

Dyskusja

Analizując, poprzez wartości procentowe czynników budujących strukturę PRN, dominujące wśród badanych tendencje w pełnieniu roli nauczyciela, można stwierdzić, że w swoich edukacyjnych działaniach i deklaracjach skłaniają się oni raczej do adaptacyjnego, przedmiotowego, nasyconego konformistycznymi postawami standardu w realizacji swojej roli zawodowej. Różnice w wartościach procentowych czynników obrazujących poszczególne struktury „stosunek do wiedzy”, „stosunek do wartości” i „stosunek do ucznia” wskazują też na pewne rozbieżności między opiniami prezentowanymi przez nauczycieli, co wyraża się w stopniu akceptacji poszczególnych pozycji (twierdzeń kwestionariusza) składających się na omawiane czynniki. Z ich analizy wynika na przykład, że badani nauczyciele doceniają nowoczesne trendy w edukacji, otwartość, interdyscyplinarność, ważna jest dla nich ciekawość poznawcza, ale niechętnie tolerują niezgodności poznawcze i ograniczają samodzielność poznawczą uczniów. Są zorientowani na rozwój zawodowy, a może raczej widzą potrzebę takiego rozwoju, mają natomiast stosunkowo niskie poczucie sprawstwa, które jest podstawą skutecznego pełnienia roli nauczyciela i rozwoju w tej roli. Z ich opinii wynika, że modernizują albo widzą potrzebę zmian w działalności pedagogicznej, ale w kwestiach wychowawczych i dydaktycznych preferują jednomyślność i z góry ustalony wspólny front oddziaływań. Badani nauczyciele wykazują bowiem silną potrzebę potwierdzenia zasadności swoich poczynań przez zawodowe środowisko. Z analizy czynników składających się na zmienną PRN wynika też, że dobro ucznia szczególnie leży im na sercu, mocno akcentują wolę okazywania mu życzliwości i pomocy, ale tak naprawdę nie ufają mu i nie wierzą w jego siły. W wypowiedziach nauczycieli zaobserwować można mieszanie się realnych doświadczeń i deklaracji normatywnych.

Analizując dominujący wśród badanych standard pełnienia roli nauczyciela, warto zatem zastanowić się nad niespójnością pomiędzy myśleniem i działaniem nauczycie-

li, która dotyczy podstawowych w ich pracy kwestii. Z. Kawka różnicę między zachowaniami a deklaracjami nauczycieli tłumaczy faktem, że owe deklaracje, czyli *zachowania werbalne nauczycieli (...) są rodzajem „odgrywania roli nauczyciela” przed badaczem i w związku z presją na rolę mają silniejsze regulacje normatywne niż w przypadku innych respondentów* (Kawka 1998, s. 7). *Próby sprostania wymogom roli przejawiają się m.in. w tym, że zinternalizowane normy (w rodzaju: „nauczyciel powinien kochać dzieci”) deklarowane są jako rzeczywiste motywacje i rzeczywiste sposoby zachowań. Innymi słowy, nauczyciele „wierzą”, że kochają dzieci, bo tak nakazuje model normatywny roli* (tamże, s. 6).

D. Klus-Stańska, wskazując na brak związku między płaszczyzną deklaratywną a operacyjną w codziennej pracy nauczycieli, pisze, że: *Okazują się grupą zawodową stosującą techniki „dwójmyślenia”. Polegają one na swobodnym żonglowaniu terminologią, hasłami i założeniami opcji pedagogicznych uznawanych za pożądane, z jednoczesnym uporczywym stosowaniem w praktyce działań silnie zakorzenionych w deklaratywnie odrzucanej pedagogice tradycyjnej. Innymi słowy, nauczyciel, na przykład, wyraża gorącą akceptację dla aktywności i samodzielności ucznia, jego myślenia krytycznego i twórczego, w tym samym czasie na lekcjach sterując jego działaniem krok po kroku, ograniczając się ortodoksyjnie do zawartości podręcznika i dyktując kolektywne notatki do zapisania w zeszycie* (Klus-Stańska 2003, s. 53). J. Grochulska na podstawie swoich badań nad nauczycielami kończącymi studia pedagogiczne też potwierdza, że w swych deklaracjach stają się oni postępowo-liberalni, bliska im jest humanistyczna idea edukacji skoncentrowanej na osobie ucznia, ale swoim uczniom stwarzają rzeczywistość restrykcyjną (Grochulska 2000).

Nad problemem tym zastanawia się też K. Konarzewski, widząc w uległości nauczycieli, w sferze ideologii i teorii pedagogicznej, strategię zdobywania poczucia własnej wartości zawodowej, *Ta strategia (...), konformistyczne „do, ut des” powoduje, że świat nauczyciela rozpada się na dwie niezależne sfery: sferę rzeczy, o których się mówi, i sferę rzeczy, które się robi. (...) Nauczyciel, bez względu na staż pracy, nie staje się specjalistą, który potrafi oddzielić propagandowe slogany i pobożne życzenia teoretyków od tego, co może osiągnąć w pracy z uczniami i co jest warte osiągnięcia* (Konarzewski 2002, s. 164). W. Komar na podstawie swoich badań dotyczących portretu świadomości kulturowej i pedagogicznej nauczyciela stwierdza z kolei, że *mamy do czynienia ze szczególną dwoistością (rozdarciem) pedagogicznej świadomości respondentów, z której zapewne nie do końca zdają sobie sprawę. Jest to jakby występowanie dwóch racjonalności w umyśle tej samej osoby. Jednej, teoretycznej wyrażającej niejako preferencje myślenia o praktyce w wymiarze ideacyjnym, drugiej – w praktyce (na jej użytek) ujawniającej się w sferze wykonawczej. Charakter tej drugiej – jak pisze Komar – determinują zapewne określone uwarunkowania sytuacyjne, konieczności, być może naciski ideologiczne, kulturowe czy – niewykluczone – tendencje do zachowań konformistycznych lub, po prostu, brak umiejętności „przełożenia” osobistego credo pedagogicznego na język praktyki itp. Jednoznaczne wyja-*

śnienie tych determinacji – jak zastrzega autor – nie wydaje się możliwe. Stąd nakazuje ono dużą ostrożność wnioskowania o nich (Komar 2000, s. 270).

Tę niekonsekwencję, rozbieżność między tym, co mówią nauczyciele, a ich faktycznymi działaniami, próbuje wyjaśnić J. Rutkowiak, pisząc, że: *Nieklarowność stosunku nauczycieli do newralgicznych elementów ich pracy wynika z tego, że z aprobatą przyswajają i utrwalają oni sobie, podnoszące ich prestiż opinie o tym, iż wykonują pracę twórczą, ale zarazem nie opanowują odpowiednich kompetencji niezbędnych dla takiego jej wykonywania, a stereotypy zawodowe dodatkowo utrudniają im uprawianie autokorekty. Rzecz polega też na wystąpieniu sprzeczności między pojawieniem się realnego, radykalnego społecznego wymagania nauczycielskiej zawodowej, wielostronnej samodzielności, a skromnymi możliwościami pedagogów w zakresie sprostania tym wymaganiom* (Rutkowiak 1998, s. 102). Na problem ten zwraca uwagę K. Kwiatkowska, która na podstawie swoich badań stwierdza, że: *Z jednej strony nauczyciel ma wysoką potrzebę uznania dla swojej pracy, potrzebę wysokiego poczucia wartości, ale bez narażania się na konflikt, spór, ryzyko i lęk, a z drugiej strony manifestuje postawę odporności na trud w realizacji podjętych przez siebie zadań i determinację w finalizowaniu własnych przedsięwzięć, bez zewnętrznego wsparcia otoczenia. (...) Sądzę – dalej konstatuje autorka – że te sprzeczności w systemie wartości, a w niektórych przypadkach ich zantagonizowanie jest poza świadomością badanych nauczycieli, poza ich kontrolą. Nie jest to zjawisko obojętne dla funkcjonowania samych nauczycieli, a także dla funkcjonowania systemu oświatowego. Takie godzenie antagonistycznych wartości stabilizuje system, czyniąc go odpornym na zmiany* (Kwiatkowska 2005, s. 157).

Analizując silne skłonności zachowawcze w postawach zawodowych nauczycieli, należałoby też spojrzeć na ten problem przez pryzmat ewentualnych skutków niekonwencjonalnych i nonkonformistycznych zachowań nauczycieli. *Podjęcie zachowania ukierunkowane na zmianę osoba stawia siebie w sytuacji dyskomfortu, wywołanego z jednej strony niepewnością rezultatów tego własnego działania, z drugiej zaś nierzadko negatywną reakcją otoczenia* (Czerepaniak-Walczak 1996, s. 122). *Zdolność przeciwstawiania się naciskom otoczenia zawodowego, umiejętność rezygnacji z gratyfikacji społeczno-emocjonalnych staje się prawdopodobnie – jak zauważa Michalak – źródłem konfliktów w pracy nauczyciela. (...) Jest to działanie w atmosferze niepewności i poczucia oderwania od bezpiecznych standardów, takie warunki funkcjonowania nauczyciela łączą się ze zmiennością i wymagają wysokiego poczucia odpowiedzialności za własne działania* (Michalak 2003, s. 248). Ponadto, aby osiągnąć powodzenie w działaniach twórczych, innowacyjnych, transgresyjnych, człowiek musi mieć lepsze i bardziej sprzyjające warunki zewnętrzne niż w przypadku działań ochronnych, adaptacyjnych (Kozielecki 1987). Orientacja na uzyskiwanie efektów nowych, niestereotypowych, twórczych może też łączyć się z przejściowym obniżeniem rezultatów dydaktyczno-wychowawczych, konwencjonalnie pojmowanych i mierzonych. Są to więc często działania ryzykowne, ale: *Ryzyko – jak podkreśla H. Kwiat-*

kowska – jest wpisane w każde nowe działanie, w każdą zmianę. Decydując się na dokonanie zmian w życiu czy pracy, musimy być świadomi tego, że pozostawiamy za sobą utarty i doświadczony szlak, którym podążaliśmy dotychczas i że wkraczamy na nieznaną, niedoświadczoną wcześniej trakt (Kwiatkowska 2005, s. 35). Nie będzie to łatwe w przypadku grupy zawodowej, jaką są nauczyciele, ponieważ ich adaptacyjnym, przedmiotowym postawom dodatkowo sprzyja promowany w organizacji życia społecznego i systemach edukacyjnych rodzaj tożsamości zawodowej. *Nasz system szkolny – jak zauważa cytowana powyżej autorka – raczej blokuje kształtowanie niezależności człowieka niż je wspiera. Nauczyciele (...) bez porównania lepiej czują się w sytuacjach ściśle określonych przydziałów obowiązków, czyli zewnętrznego zarządzania ich pracą. „Lubię jasno określone przydziały zadań, wówczas wiem, czego się trzymać” – to wysoko premiowany przez nauczycieli wymóg organizacji pracy (tamże, s. 227). Nie bez znaczenia są tu również oczekiwania ze strony (...) władz zwierzchnich, a także ze strony samych społeczeństw, które – jak pisze J. Rutkowiak – dostrzegając konserwatywizm adaptacji, (...) pomimo to oczekują od nauczycieli działań sprzyjających wychowywaniu ludzi zdolnych do życia w sytuacjach zastanych, powtarzania mądrości dziedziczonych, (...). Doceniając równocześnie znaczenie nastawień innowacyjnych, (...) występują z hasłami twórczej pracy nauczyciela, ale zarazem wykazują obawę przed zmianami rzeczywiście radykalnymi (Rutkowiak 1986, s. 115). Podsumowując, można rzec, że współczesny nauczyciel wyraźniej niż kiedykolwiek dotąd staje pomiędzy Scyllą własnej edukacyjnej filozofii przystosowawczej a Charybdą własnej edukacyjnej filozofii innowacyjnej (tamże, s. 114).*

Bibliografia

- CIEŚLIŃSKI R., 2005, *Sytuacja społeczno-zawodowa nauczycieli wychowania fizycznego*, Wydawnictwo AWF, Warszawa.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M., 1996, *Podmiotowe kompetencje emancypacyjne w perspektywie kształcenia ustawicznego*, [w:] E. Przybylska, K. Jaskot (red.), *Kształcenie ustawiczne jako współczesna strategia edukacyjna – nowe tendencje w andragogice*, Wydawnictwo Archiwum Państwowego, Szczecin.
- EKIERT-OLDROYD D., 2003, *Konteksty zmian edukacyjnych. Szkoła przyszłości – nauczyciele przyszłości*, [w:] D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- FLINDERS D., 1988, *Teacher isolation and the new reform*, *Journal of Curriculum and Supervision*, 4.
- FROŁOWICZ T., 2003, *Edukacyjne intencje nauczycieli wychowania fizycznego. Między deklaracjami a działaniami*, Wydawnictwo Uczelniane AWF, Gdańsk.
- GROCHULSKA J., 2000, *Kształcenie nauczycieli a zagrożenia i nadzieje demokratyzacji edukacji szkolnej*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., 2000, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

- KAWKA Z., 1998, *Między misją a frustracją: społeczna rola nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- KELCHTERMANS A., 1993, *Getting the story, understanding the lives: From career stores to teachers' professional development*, *Teaching and Teacher Education*, 5/6.
- KLUS-STAŃSKA D., 2003, *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Spoleczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
- KOMAR W., 2000, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- KONARZEWSKI K., 2002, *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*. Tom II. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KOSIBA G., 2009, *Doskonalenie i rozwój nauczycieli wychowania fizycznego*, Wydawnictwo AWF, Kraków.
- KOZIELECKI J., 1987, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H., 2005, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- KWIATKOWSKA H., 2008, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- ŁOBOCKI M., 1999, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- ŁUSZCZUK W., 2003, *Potrzeby edukacyjne nauczycieli*, [w:] D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- MICHALAK J.M., 2003, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- PUTKIEWICZ E., ZAHORSKA M., 2001, *Spoleczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- RODZIEWICZ E., 1994, *„Szkoły myślenia” w edukacji. Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Toruń–Poznań.
- ROVEGNO I., 1994, *Teaching within a curricula zone of safety: school culture and the situated nature of student teachers' pedagogical content knowledge*, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 3.
- RUBACHA K., 2000, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- RUTKOWIAK J., 1982, *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*, WSiP, Warszawa.
- RUTKOWIAK J., 1986, *Współczesne problemy pedeutologiczne*, *Nauczyciel i Wychowanie*, 3–4.
- RUTKOWIAK J., 1998, *Poczucie alienacji nauczycieli czasu transformacji – postawienie problemu*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok.
- SCHULZ R., 1987, *Problem ewolucji roli zawodowej nauczyciela. Przegląd stanowisk*, *Ruch Pedagogiczny*, 2.
- SZLEZYNGER-GRALEWSKA J., 1982, *Poziom samoakceptacji nauczycieli czynnych zawodowo*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3–4.
- TUCHOLSKA S., 2003, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- ŻUKOWSKA Z., 1991, *Dobór, kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego w świetle wyników badań polskich*, [w:] J. Kuźma (red.), *System pedagogicznego kształcenia, doskonalenia i doskonalenia nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1991.

**Teacher's Professional Performance – Prevailing Trends
(based on the example of teachers
from the Małopolska Region in Poland)**

The study aimed to show the structure of professional performance among the teachers of the Małopolska Region in Poland. It was attempted to find out what trends – emancipation, subjective, heuristic and non-conformist, or rather objective, adaptive, stereotypical and conformist – dominated in the educational activities and declarations of the teachers under the research. The research took place in the school year of 2004/2005, in the Małopolska region, Poland, and comprised 250 randomly chosen subjects, employed in different types of schools in Polish villages, towns and cities. To rate the standards of the teachers' role in their profession the PRN questionnaire (Rubacha 2000) had been used. The results of the study confirmed the prevalence of the adaptive and objective standard of the teachers' professional performance, saturated with conformist attitudes, and a lack of cohesion between the declarative and operative spheres in the subjects' everyday work situations.