

Jolanta Maciąg

ORCID: 0000-0003-1051-7161

Akademia Pomorska w Słupsku

CZYNNIKI ORGANIZACYJNE PRACY ZAWODOWEJ W OCENIE NAUCZYCIELEK EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Słowa kluczowe: czynniki organizacyjne, nauczyciele, edukacja wczesnoszkolna

Keywords: organisational factors, teachers, early school education

Streszczenie

W rozważaniach nad uwarunkowaniami pracy nauczyciela niezbędne jest dostrzeganie czynników organizacyjnych. Należą do nich zewnętrzne warunki pracy nauczyciela, w których przebiega ich działalność. Każdy z tych uwarunkowań może stanowić przedmiot odrębnych analiz ilościowych i jakościowych. Stąd też w dalszych rozważaniach zostaną przedstawione tylko niektóre czynniki organizacji pracy, uznane za istotne i mające wpływ na stopień wzajemnych relacji interpersonalnych w zespołach, w których funkcjonują nauczyciele wczesnej edukacji. Uznałam, że warto zgłębić zagadnienie dotyczące stosunków interpersonalnych w środowisku nauczycielskim z uwagi na specyfikę tego zawodu i jego niepowtarzalność. Działalność szkoły jest bowiem tym efektywniejsza, im bardziej nauczyciele współpracują ze sobą, im lepiej się rozumieją i potrafią wspólnym wysiłkiem podnosić styl własnej indywidualnej pracy.

Summary

In all the deliberations concerning the conditioning of the teacher's life, it is essential to pay attention to the organisational factors. Among those we can distinguish the external conditions of the teacher's work in the context of which their activity takes place. Every single conditioning aspect can be the subject of a separate qualitative analysis. Therefore, in this author's further considerations only certain organisational factors of career shall be presented – those that have been deemed essential and having influence on the degree of mutual interpersonal relations in teams in which the teachers of early

education operate. This author arrived at the conclusion that it would be of value to analyse the very issue of interpersonal relations in the teachers' environment. For the school's activity is the more effective the more its teachers are able to cooperate smoothly, the better they understand one another and are able – with concentrated joint effort – to refine and improve the style of their respective individual work.

Wprowadzenie

Obserwacja zmian społecznych zachodzących w Polsce w ostatnich latach oraz próby reformowania systemu oświaty sprawiają, iż niezwykle ważne stają się pytania dotyczące roli, jaką pełnią nauczyciele, i zadań, jakie przed nimi stoją. Zadania zreformowanej szkoły winien zrealizować nauczyciel odpowiednio przygotowany do pracy oraz współpracujący efektywnie z własną grupą zawodową i środowiskami uczestniczącymi w procesie wychowania młodego pokolenia. Wraz z tymi zmianami przekształcają się również kryteria ogólnospołecznych ocen działalności pedagogicznej nauczycieli, dlatego istnieje potrzeba ciągłej aktualizacji wskazanej problematyki, jak również badań w tym zakresie.

W opracowaniu podejmę próbę wskazania na determinanty funkcjonowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w warunkach dynamicznie zmieniającej się organizacji pracy zawodowej, wobec których szkoła jutra powinna odnajdywać swój nowy wyraz i podejmować nowe zadania.

Szkoła jako instytucja edukacyjna jest od wieków wpisana w procesy adaptacyjne, stąd też nijak się ma do „współczesnego społeczeństwa ryzyka”¹, w którym to przyszło egzystować młodym pokoleniom nauczycieli.

Samoświadomość zawodowa jest istotna z perspektywy poznania przez jednostkę tożsamości własnej grupy zawodowej, zaś dzięki zbiorowej „motywacji hubrystycznej” pojawia się dążenie do jej przekształcania i doskonalenia². Świadomość siebie, odzwierciedlona w wiedzy o sobie, kształtowana jest w relacji z samym sobą i innymi. Szkoła jako miejsce pracy staje się źródłem

¹ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 35.

² J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002, s. 119–130. Motywacja hubrystyczna – rozumiana przez J. Kozieleckiego – jako trwałe dążenie człowieka do potwierdzania i powiększania swojej wartości. Zaspokojenie tej potrzeby umożliwia przystosowanie się do środowiska socjokulturowego. Pełni ona w psychologii transgresyjnej taką rolę, jak pojęcie *libido* w psychoanalizie klasycznej i *samorealizacja* w psychologii humanistycznej.

różnorodnych doświadczeń, które z jednej strony mogą przekształcać samowiedzę nauczyciela, wzbogacać ją, a z drugiej, istniejący obraz własnej osoby może wpływać na charakter odbioru i sposób rozumienia tych doświadczeń.

Pełnomocne funkcjonowanie nauczycieli jest możliwe przy spełnieniu wielu warunków, które determinują jego zawodowy rozwój, przekraczający narzucone konwencje poprzez detradycjonalizację wszystkiego, co ogranicza jego progresywny rozwój i nie sprzyja integracji społecznej. Zdaniem Henryki Kwiatkowskiej

działanie nauczyciela na rzecz zmiany [...] jest tym skuteczniejsze, im bardziej nauczyciel sam podlega procesom rozwojowym, im bardziej jest świadomy siebie, a także świadomy realizacji przez szkołę jego własnych potrzeb zawodowych (poznawczych, sprawnościowych), a także egzystencjalnych (np. potrzeb uznania, autonomii)³.

Rozwijanie świadomości refleksyjnej wymaga wiedzy ogólnej, aktywności intelektualnej oraz orientacji w wydarzeniach społeczno-politycznych. Trudno wyobrazić sobie nauczyciela wypełniającego swoje zadania w izolacji od świata, w którym egzystuje. Dlatego refleksja nad jego rolą osadzona jest w kontekście codziennego życia, we wzajemnie przenikających się wpływach kulturowych, osobistych doświadczeniach, różnorodnych interakcjach i przeżyciach psychicznych. Badanie nauczycieli w tym aspekcie stanowi przedsięwzięcie budzące gwałtowne emocje społeczne, zwłaszcza jeśli wyniki są niepochlebne dla tej grupy zawodowej⁴.

Analizując funkcjonowanie zawodowe nauczycieli należy również podkreślić potrzebę zmiany rozumienia roli „facylitatora”⁵: od bycia „w roli” – nauczyciel rozgranicza spostrzeganie siebie jako osoby i jako nauczyciela: transmitującego wiedzę zgodnie z celami i wartościami określonymi przez innych – do bycia autonomicznym podmiotem, nastawionym na wybory, współokreślanie celów, czyli bycie kreatorem zmian. „Jest to świadoma forma niezależnego nauczycielstwa, wyzwolonego z przepisów zewnętrznie narzuconej roli,

³ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997, s. 57.

⁴ A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998, s. 51 i nast.

⁵ Termin „facylitator” do pedagogiki wprowadził C. Rogers, określając nim nowy typ nauczyciela, obdarzonego cechami umożliwiającymi stwarzanie uczniom szczególnych warunków w procesie edukacyjnym (atmosfery pracy poprzez autentyzm, szczerość, empatyczne zrozumienie). Za W. Puślecki, *Nauczyciel pełnomocny*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005, s. 190.

nauczycielstwa indywidualnej odpowiedzialności utożsamiającego się ze swym działaniem, biorącego za nie odpowiedzialność”⁶. Proponowany paradygmat przygotowania profesjonalnego nauczycieli „wynika z porzucenia indoktrynacji na rzecz krytycznej świadomości”⁷.

Rezygnacja z przyjętych wzorów transmisji wiedzy bezpośrednio przyczynia się do formowania samoświadomości nauczycielskiej w kierunku postulowanych kompetencji komunikacyjnych, czyli „poszukiwania prawdy, otwartego dialogu i polifonicznej interpretacji zdarzeń i twierdzeń w kształceniu”⁸. Stąd też istotne staje się podjęcie przez środowisko nauczycielskie zaangażowanego współdziałania opartego na dialogu i komunikacji, które dynamizuje wytworzenie się odpowiedniej identyfikacji społecznej i prowadzi do integracji grupowej⁹. Zespół nauczycielski powinien stać się twórcą określonej tradycji pracy w szkole. Siły tkwiące w zespole, kształtując odpowiedni stosunek nauczycieli do ich zadań, określają w znacznym stopniu wartość poszczególnych jednostek.

W organizacji życia społecznego szkoły oraz jej efektywności pedagogicznej istotną rolę pełni „kultura organizacyjna”. Szkoły różnią się między sobą we wszystkich obszarach funkcjonowania, ponieważ każda posiada sobie jedynie właściwą kulturę, wyznaczoną przez wartości i doświadczenia, jakie poszczególne osoby do niej wnoszą, przez sposoby działania jej pracowników i ich wzajemne kontakty. Kultura organizacyjna jest znaczącym instrumentem mogącym kształtować zachowania ludzi sprzyjające osiągnięciu celów organizacji. Oznacza również „określony poziom stosunków międzyludzkich, oblicze moralne” oraz tendencję do rozwoju zawodowego¹⁰. Kultura organizacyjna spełnia więc następujące funkcje:

- 1) diagnostyczną, polegającą na określaniu faktycznych stanów rzeczywistości będącej przedmiotem analiz i badań;
- 2) wyjaśniająco-informacyjną, dotyczącą opisywania i eksplikacji wszelkich determinantów zachowania się ludzi w organizacjach formalnych i nieformalnych, w instytucjach oświatowych w celu poznania mechanizmów i prawidłowości stymulujących te zachowania;

⁶ H. Kwiatkowska, *op. cit.*, s. 74–75.

⁷ S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000, s. 189.

⁸ Z. Kwieciński, *Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa 1991, s. 106.

⁹ A. Radziewicz-Winnicki, *Spółeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004, s. 460–461.

¹⁰ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, s. 173.

- 3) prognostyczną, analizującą działania ludzi w organizacjach w aspekcie kontynuacji realizowanych przez nich funkcji i zadań;
- 4) regulacyjną, decydującą o utrzymaniu równowagi organizacyjnej i merytorycznej systemu edukacji;
- 5) innowacyjną odnoszącą się do zakresu zagadnień związanych z wprowadzaniem zmian do aktualnego stanu rzeczywistości organizacyjno-strukturalnej systemu oświaty;
- 6) strategiczną, związaną z kwestią strategicznego funkcjonowania systemu oświaty jako całości i poszczególnych jego instytucji¹¹.

Wartość pracy pedagogicznej jest tym większa, im bardziej kontakty interpersonalne sprzyjają stwarzaniu odpowiedniego „klimatu” między członkami zespołu nauczycielskiego. „Korzyści płynące z atmosfery promującej kolektywność zależą od tego, czy członkowie grupy dobrze rozumieją co ich inspiruje, w co chcą się angażować i znają tożsamość własną oraz pozostałych nauczycieli”¹². Niewątpliwie ukształtowany styl pracy, odznaczający się współdziałaniem lub jego brakiem, warunkuje, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, postawy nauczycieli, utrwalając je w danym kierunku. Gotowość do współdziałania jest niezbędnym warunkiem istnienia organizacji, chociaż i ona sama nie jest kryterium wystarczającym. W zespołach nauczycielskich współdziałanie może przybierać postać mniej lub bardziej świadomego i zorganizowanego pomagania sobie wzajemnie przez członków grupy. To dzięki takim relacjom można podzielić się z innymi członkami zespołu swoimi wrażeniami, pomysłami oraz sposobami pojmowania problemów poprzez ujawnianie własnej strategii myślenia i działania. „Rezultatami takiego rodzaju interakcji mogą być głębsze poziomy refleksji, większy potencjał sprzyjający innowacjom”¹³, a także wyższy stopień więzi społecznej w grupach nauczycielskich.

Co istotne, podobnie jak Joanna Rutkowiak, wiąże te założenia z postacią nauczyciela, uznając, że dla jego realnego funkcjonowania w warunkach kultury organizacyjnej znaczące jest to, jak on sam odczytuje stan bycia w rzeczywistości, zwłaszcza stan jego własnego bycia w edukacji¹⁴. Ważne jest uruchomienie procesów grupowych i takich interakcji, w których podmioty uczące się świadomie działają na rzecz zmiany. Dochodzenie do mistrzostwa osobistego jest właściwe

¹¹ *Ibidem*, s. 169–170.

¹² Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008, s. 163–165.

¹³ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004, s. 154.

¹⁴ J. Rutkowiak, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 250.

koncepcji szkoły jako organizacji uczącej się, która wymaga „przejścia od kultury fragmentarycznego indywidualizmu w pracy nauczycieli do kultury niewymuszonej, dobrowolnej współpracy”¹⁵, co oznacza zmianę podejścia także do wiedzy – z jednostkowej na kolektywną. Kluczowe znaczenie dla zmiany kultury pracy stanowi umiejętność kooperacyjna nauczycieli. Tę zdolność do tworzenia grup nieformalnych, sieci współpracy, należałoby wytworzyć, podnosząc stopień intensywności i jakości kontaktów w środowisku nauczycielskim.

Złożoność warunków społecznych, wpływających na stosunki interpersonalne, sprawia, że nie zawsze przebiegają one prawidłowo. Wraz z mechanizmami integrującymi zbiorowości pojawiają się procesy stratyfikacyjne, wynikające ze sprzeczności interesów, postaw i poglądów oraz z chęci współzawodnictwa i rywalizacji. Konflikty w miejscu pracy, podobnie jak wszelkie inne konflikty społeczne, są określone warunkami obiektywnymi (antynomie tkwiące w organizacji pracy, w stosunkach międzyludzkich, w warunkach socjalno-bytowych itp.) oraz czynnikami subiektywnymi (motywy i popędy)¹⁶. Zasadniczymi elementami sytuacji konfliktowej w organizacji są cztery zmienne niezależne, które bezpośrednio mogą wpływać na jej przebieg:

- 1) cechy uczestników konfliktu: osobowość, role społeczne, styl kierowania oraz umiejętności interpersonalne,
- 2) przedmiot konfliktu, to znaczy jego przyczyny, istotność oraz sposób sformułowania problemu,
- 3) istniejące współzależności i charakter interakcji między stronami konfliktu,
- 4) kontekst konfliktu związany z presją otoczenia, uznanymi normami i wartościami społecznymi w danej organizacji, z celami organizacji oraz z kulturą organizacyjną¹⁷.

Pojawiające się w pracy zespołowej nieporozumienia łączą się przede wszystkim ze stopniem akceptacji celów zakładu pracy, pełnionych ról oraz z sytuacjami wynikającymi z przebiegu działań zawodowych.

Konflikt w obszarze interpersonalnym (społecznym) jest specyficznym rodzajem interakcji społecznej, stanowi wymianę negatywnych oddziaływań między uczestnikami interakcji. Natomiast jako proces intrapersonalny (psychiczny) dotyczy charakterystycznego układu zdarzeń emocjonalnych i percepcyjnych uczestników konfliktu. W sytuacjach antagonistycznych zjawiska intrapersonalne i interpersonalne wzajemnie się wzmacniają, stanowiąc o dynamice

¹⁵ E. Potulicka, *Uczący się nauczyciel, szkoła, społeczeństwo*, [w:] T. Bauman, *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków-Gdańsk 2005, s. 205.

¹⁶ J. Sztumski, *Socjologia pracy*, Katowice 1999, s. 172–173.

¹⁷ A. Adamus-Matuszyńska, *Zarządzanie konfliktem w miejscu pracy*, [w:] B. Kożusznik, M. Adamiec (red.), *Współczesne problemy zarządzania ludźmi*, Katowice 2000, s. 66–67.

przebiegu konfliktu¹⁸. Konflikty nie zawsze traktuje się jako stany wpływające ujemnie na funkcjonowanie człowieka w aspekcie społeczno-emocjonalnym. Konflikty międzyludzkie w zespołach pracowniczych dzieli się w związku z powyższym na dwa rodzaje: pozytywne i negatywne (twórcze – nietwórcze). Jedne przyczyniają się do postępu w pracy, inne postęp ten hamują, w znacznej mierze zależą od postrzegania odmienności i radzenia sobie z nią¹⁹.

Istnieje przekonanie, że konflikty mogą stwarzać poważne problemy, ale można też wykorzystać ich pojawienie się w celu doskonalenia działania organizacji²⁰. Dzięki sytuacjom konfliktowym jednostka ma szansę odkryć swoje umiejętności oraz docenić nieznane dotychczas zalety przeciwnika. Dlatego też ważne jest umiejętne zarządzanie konfliktem, możliwe wówczas, gdy organizacja dysponuje menedżerem, który potrafi zidentyfikować czynniki konfliktogenne i dokonać trafnej diagnozy sytuacji, a następnie dobrać i zastosować określone metody postępowania, zapewniające rozwiązanie konfliktu²¹.

Szeroko rozumiana organizacja pracy jest istotnym czynnikiem sprawności i skuteczności działań zespołów nauczycielskich. Właściwy podział zadań i ról, optymalne wykorzystanie środków, wiedzy i zasobów ludzkich, współdziałanie wszystkich elementów w procesie pracy – to podstawowy warunek prawidłowo funkcjonującej szkoły. Stąd też obecnie, w rozważaniach teoretycznych i empirycznych, zwraca się szczególną uwagę na zagadnienie dotyczące czynników warunkujących prawidłową organizację pracy nauczyciela.

Założenia metodologiczne badań

Celem przedsięwzięcia eksploracyjnego było poznanie opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat charakteru wzajemnych relacji oraz poszczególnych organizacyjnych aspektów pracy zawodowej, a tym samym określenie związku między wyszczególnionymi parametrami.

¹⁸ K. Balawajder, *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Katowice 1998, s. 74–76. Por. W. M. Stankiewicz, *Konflikt jako zjawisko integrujące i dezintegrujące oblicze współczesnego świata*, Olsztyn 2008, s. 28–29.

¹⁹ R.J. Edelman, *Konflikty w pracy*, Gdańsk 2002, s. 11–14.

²⁰ Por. Z. Rummel-Syska, *Konflikty organizacyjne. Ujęcie mikrosocjalne*, Warszawa 1990, s. 20–27.

²¹ K. Balawajder, *op. cit.*, s. 105. Por. M. Deutsch, *Współpraca i rywalizacja*, [w:] M. Deutsch, P.T. Coleman, *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Kraków 2005, s. 34–37.

Problem 1. Czy i jaka zachodzi zależność między warunkami organizacyjnymi pracy a oceną wzajemnych relacji w zespołach pedagogicznych, w których funkcjonują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?

Hipoteza 1. Istnieje zależność między warunkami organizacyjnymi pracy zawodowej a oceną wzajemnych relacji w zespołach pedagogicznych, w których funkcjonują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Odpowiednia organizacja pracy sprzyja współpracy i współzyciu w radach pedagogicznych, nieprawidłowa natomiast może doprowadzić do atomizacji zespołów oraz dezorganizacji postaw nauczycieli.

Zależności analizowane w ramach podjętego problemu dotyczą relacji między dwiema zmiennymi, tj. 1) warunki organizacyjne pracy zawodowej, 2) określenie wzajemnych relacji w radach pedagogicznych. Do uwarunkowań organizacyjnych zostały zaliczone: motywy wyboru miejsca pracy, stosunek do miejsca pracy oraz czynniki warunkujące zadowolenie z wykonywanej pracy zawodowej.

W prezentowanych badaniach posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego i metodami statystycznymi [test niezależności chi-kwadrat (χ^2), współczynnik zbieżności Cramera (V)]. Analizę statystyczną zebranego materiału badawczego, otrzymanego na podstawie stosowanych technik rozpoczęłam od wstępnego opracowania i zestawienia wyników w formie arkuszy zbiorczych, które posłużyły do skonstruowania tabel prezentujących wyniki badań. Obliczenia wykonano na Arkuszu programu Microsoft Excel. W ramach zastosowanych metod badawczych wykorzystałam następujące techniki: ankietę środowiskową, wywiad nieskategoryzowany, obserwację.

Badania zostały przeprowadzone wśród nauczycielek wczesnej edukacji, które dokonały oceny wzajemnych relacji między członkami w wybranych zespołach pedagogicznych odpowiadając: „dobre, bez zakłóceń”, „mimo drobnych nieporozumień na ogół dobre”, „ograniczam swój kontakt do konieczności”.

Z uzyskanych danych wynika, że 50,4% (123 osoby) nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej ocenia swoje zespoły jako te o zwartej strukturze stosunków społecznych oraz partnerskich układach koleżeńskich. Natomiast 32,8% (80 osób) respondentek wskazuje na występowanie drobnych nieporozumień, a 16,8% (41 osób) określa wzajemne relacje negatywnie stwierdzając, że „ograniczają swoje kontakty do konieczności”, a to świadczyłoby o izolowaniu się niektórych nauczycieli bądź odrzuceniu ich przez zespół.

Organizacja i teren badań

Badania empiryczne zostały zrealizowane w środowisku nauczycieli wczesnej edukacji na terenie województwa pomorskiego. Łącznie udział w nich wzięły 244 nauczycielki specjalizujące się w edukacji wczesnoszkolnej, w tym także osoby podnoszące kwalifikacje zawodowe na 2-letnich uzupełniających studiach niestacjonarnych oraz studiach podyplomowych z zakresu zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w Akademii Pomorskiej w Słupsku.

Procedura badawcza rozpoczęła się od przeprowadzenia badań pilotażowych, w których poddałam weryfikacji skonstruowane osobiście narzędzie badawcze: kwestionariusz ankiety. Zebrany w badaniach pilotażowych materiał empiryczny przeanalizowałam i po dokonaniu korekt przyjąłam, że przygotowane techniki i narzędzia badawcze mogą służyć do analizy podjętej problematyki.

Dane uwzględnione w badaniach sondażowych dostarczyły informacji o wieku, płci i stażu pracy (tabela 1 i 2). W badaniach uczestniczyły tylko nauczycielki wymienionej specjalizacji. Został potwierdzony tym samym fakt feminizacji zawodu nauczycielskiego.

Tabela 1. Wiek badanych nauczycielek

Wiek	Do 27	28–36	37–45	Pow. 45	Ogółem
N	16	74	87	67	244
%	6,5	30,3	35,7	27,5	100,0

Źródło: badania własne.

Z tabeli 1 wynika, że najliczniejszą grupę wśród badanych stanowią nauczycielki w wieku średnim od 37 do 45 lat – 35,7%, a najmniej osoby do 27. roku życia – 6,5%.

Tabela 2. Staż pracy nauczycielek

Staż w latach	Do 5 lat	6–15 lat	16–25 lat	Pow. 25 lat	Ogółem
N	42	68	96	38	244
%	17,2	27,9	39,3	15,6	100,0

Źródło: badania własne.

Z zestawienia w tabeli 2 wynika, że największą grupę stanowią respondenci o stażu w zawodzie od 16 do 25 lat (39,3%) oraz od 6 do 15 lat (27,9%). W przypadku nauczycielek o krótkim stażu – do 5 lat (17,2%) oraz pracujących dłużej – powyżej 25 lat (15,6%) pojawiają się wskaźniki z najmniejszą rozpiętością liczbową i procentową. W każdej szkole pracują nauczyciele o różnym stażu pracy. Taka sytuacja stwarza możliwości nie tylko przepływu informacji i doświadczeń, ale także intensyfikuje procesy adaptacyjne i konsolidacyjne w zespołach nauczycielskich.

Motywy wyboru miejsca pracy

Panuje powszechne przekonanie, że silna motywacja, zwłaszcza wewnętrzna, ma wyjątkowo korzystny wpływ na przebieg i jakość pracy zawodowej człowieka. Motywacja do pracy jest specyficzną formą motywacji do działania i odnosi się do wykonywania zadań zawodowych. Wymaga stworzenia takich warunków, aby było możliwe pogodzenie interesów jednostki i organizacji. Stąd też tak ważne są motywy wyboru miejsca pracy, które świadczą nie tylko o określonym stopniu identyfikacji nauczycieli z zakładem, ale mogą także determinować procesy integracyjne w zespołach nauczycielskich.

Przedmiotem rozważań w tym podrozdziale jest związek między motywami wyboru miejsca pracy a oceną wzajemnych relacji w zespołach nauczycielskich. Wyniki badań prezentuję w tabeli 3.

Tabela 3. Motywy wyboru miejsca pracy a określenie wzajemnych relacji w zespołach nauczycielskich

Wzajemne relacje w zespołach Motywy wyboru miejsca pracy	Dobrze, bez zakłóceń		Mimo drobnych nieporozumień na ogół dobrze		Ograniczam swój kontakt do konieczności		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Przypadek	48	39,1	42	52,5	10	24,4	100	40,9
Sam wybrałe(a)m	16	13,1	10	12,5	9	21,9	35	14,3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pracuję w tej szkole od wielu lat	14	11,4	6	7,5	4	9,8	24	9,8
Nie miał(a)m innego wyboru	31	25,2	10	12,5	14	34,2	55	22,5
W szkole pracują znajomi, koledzy itp.	8	6,5	4	5,0	3	7,3	15	6,2
Szkoła posiada bardzo dobre warunki pracy	4	3,3	8	10,0	1	2,4	13	5,4
Chi-kwadrat = 19,670; df = 10; p = 0,032; V-Cramer = 0,202								

Źródło: badania własne.

Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ została pominięta kategoria „inna odpowiedź” ze względu na małą liczbę wskazań.

Obliczona wartość testu χ^2 wynosi 19,670. Wartość $\chi^2_{0,05}$ odczytana z tablic statystycznych (przy dziesięciu stopniach swobody) wynosi 18,307, co dowodzi istotnej zależności między motywami wyboru miejsca pracy a oceną zintegrowania zespołów nauczycielskich. Współczynnik zbieżności V-Cramera osiągnął wskaźnik 0,202. Oznacza to, że występuje umiarkowana zbieżność między zbadanymi cechami.

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 3 w grupie osób wskazujących na nieporozumienia w relacjach znaczny odsetek badanych (52,5%) dokonuje wyboru miejsca pracy przez przypadek. Co ciekawe, w zespołach o nieprawidłowych stosunkach interpersonalnych wybór miejsca pracy okazuje się kwestią nie tylko przypadku (24,4%), ale także koniecznością z braku innych możliwości (34,2%). Artur S. Reber określa przypadkową aktywność jako zachowanie, w którym obserwator nie jest w stanie dostrzec wyraźnego celu lub bodźca warunkującego takie, a nie inne postępowanie²².

Wydaje się, że przypadkowy sposób wyboru miejsca pracy przez nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem motywu wynikającego z konieczności, wiąże się nie tylko z poczuciem przymusu (w sferze wewnętrznej i zewnętrznej), ale i dezaprobatą. Wobec takiego nastawienia nietrudno o zachowania antagonistyczne lub oportunistyczne. W tym kontekście warto wspomnieć o paradygmacie oporu i ważnego dla tej wizji edukacji paradygmatu podmiotu

²² A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 577–578.

działania. Zwolennicy tej teorii dążą do wyjaśniania konfliktów między jednostkami (i społeczeństwem) w kategoriach ludzkiego działania: wyborów czy podejmowania decyzji²³. Według nich, „jednostka ludzka jest w stosunkach ze społeczeństwem zarówno »wolna«, jak i »przymuszona« [...]”²⁴. Często pod wpływem pojawiającego się oporu wewnętrznego nauczyciele przyjmują postawę wycofującą się „w swój milczący świat niezgody, rozterek i wątpliwości”²⁵. Taka sytuacja nie sprzyja pozytywnemu kształtowaniu się tożsamości jednostki, która budując swoją strukturę „ja” jest pozbawiona możliwości zaspokojenia potrzeby afiliacji i akceptacji. „Ruch myśli nie może odbyć się bez przeszkód, które przezwycięża”. Wyniki badań dowodzą negatywnego wpływu przypadkowego/koniecznego wyboru miejsca pracy na stopień wzajemnych relacji w zespole nauczycielskim, gdyż oceny nauczycielek wybierających placówkę zatrudnienia z konieczności znajdowały się w tym właśnie przedziale.

Warto zauważyć, iż 11,4% respondentek, które funkcjonują w danej szkole od wielu lat, wskazuje na dobre relacje interpersonalne w radach pedagogicznych. Można wnioskować, że dłuższy czas przynależności pracowników do tego samego zespołu oraz dłużej trwające wspólne wykonywanie pracy jest czynnikiem sprzyjającym kształtowaniu się pozytywnych relacji w zespołach nauczycielskich.

Z przeprowadzonych badań może również wynikać, że dla członków tych grup ma również znaczenie wspólna praca ze znajomymi i przyjaciółmi. Więź koleżeńska często daje pracownikowi oparcie i świadomość, że w niejasnych i trudnych sytuacjach może znaleźć u znajomych pomoc i wsparcie. W tym przypadku istnienie struktury nieformalnej może oznaczać stworzenie warunków do sprawniejszego funkcjonowania całego systemu społecznego. Wartość pracy pedagogicznej jest tym większa, im bardziej więzi koleżeńskie sprzyjają tworzeniu się dobrego porozumienia między członkami zespołu. Stosunki międzyludzkie odzwierciedlające się w grupie nieformalnej są ważnym czynnikiem psychicznym struktury grupy. Występowanie pozytywnych struktur nieformalnych tworzy zatem dobry klimat dla kształtowania skoordynowanych działań członków grupy nauczycielskiej.

²³ Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1995, s. 18 i nast.

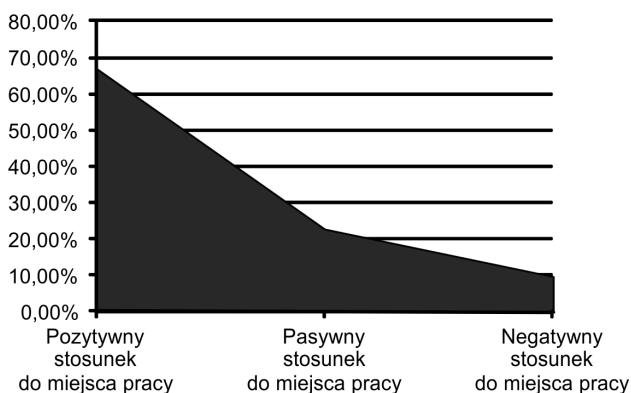
²⁴ *Ibidem*, s. 58–59.

²⁵ E. Bilińska-Suchanek, *Przestrzenie oporu w edukacji*, [w:] E. Bilińska-Suchanek (red.), *Przestrzenie oporu w edukacji*, Toruń 2006, s. 12.

Stosunek do miejsca zatrudnienia

Poznanie stosunku do miejsca pracy nauczycielek wydaje się istotne dla oceny całokształtu uwarunkowań organizacyjnych badanej grupy respondentów wobec określenia ich wzajemnych relacji. W zestawie okoliczności wpływających na opinie jednostki o konsolidacji swojego zespołu znajdują się niewątpliwie przeświadczenia dotyczące miejsca zatrudnienia. Przekonanie, że macierzysty zakład pracy ma podstawy ku temu, aby zasługiwać na społeczną aprobatę i uznanie, może sprzyjać kształtowaniu się poprawnej atmosfery pracy oraz pozytywnie wpływać na samookreślenie swojej pozycji społecznej.

Ze zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że zdecydowana większość (67,3%) respondentek czuje się dobrze w szkole, w której funkcjonuje. Zaledwie 22,9% badanych nauczycielek stwierdza, że jest im obojętne, gdzie pracują, natomiast 9,8% doświadcza alienacji w miejscu pracy (wykres 1).



Wykres 1. Obraz wielkości badanej populacji nauczycielek wobec ich stosunku do miejsca zatrudnienia (%)

Źródło: badania własne.

Niewątpliwie dobre samopoczucie nauczycielek w środowisku pracy warunkuje przebieg ich działalności zawodowej. Identyfikacja z miejscem pracy wpływa nie tylko na wzmożoną aktywność w kształtowaniu właściwych relacji interpersonalnych, ale także na jakość czynności wykonawczych wobec podjętych zadań.

Wydaje się interesujące przedstawienie wynikających z badań zależności dotyczących wzajemnych kontaktów między członkami zespołów nauczycielskich względem ich stosunku do miejsca pracy (tabela 4).

Tabela 4. Stosunek do miejsca zatrudnienia a określenie wzajemnych relacji w zespołach nauczycielskich

Wzajemne relacje w zespołach Stosunek do miejsca pracy	Dobre, bez zakłóceń		Mimo drob- nych niepo- rozumień na ogół dobre		Ograniczam swój kontakt do koniecz- ności		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Czuję się tu dobrze	102	82,9	44	55,0	18	43,9	164	67,3
Jest mi obojętne gdzie pracuję	15	12,2	26	32,5	15	36,6	56	22,9
Czuję się tu źle, obco	6	4,9	10	12,5	8	19,5	24	9,8
Ogółem	123	100,0	80	100,0	41	100,0	244	100,0
Chi-kwadrat = 29,862; df = 4; p = 0,001; V-Cramer = 0,247								

Źródło: badania własne.

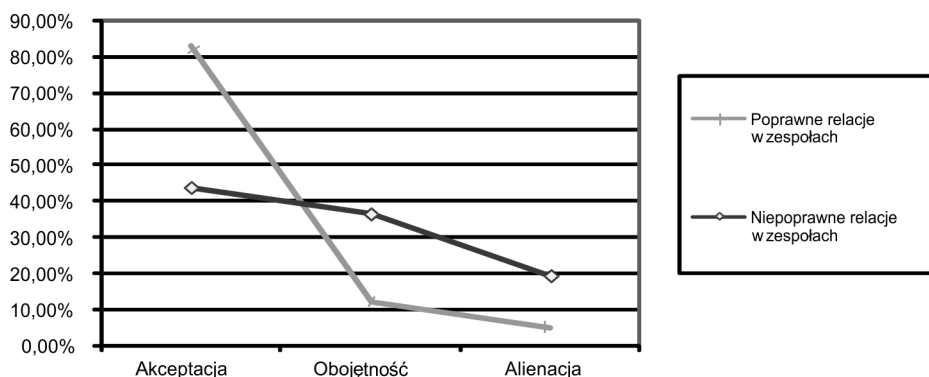
Obliczona wartość testu χ^2 wynosi 29,862. Wartość $\chi^2_{0,05}$ odczytana z tablic statystycznych (przy czterech stopniach swobody) wynosi 9,488, co dowodzi istotnej zależności między stosunkiem badanych do miejsca zatrudnienia a wzajemnymi relacjami w zespołach nauczycielskich. Współczynnik zbieżności V-Cramera osiągnął wskaźnik 0,247. Oznacza to, że występuje znaczna zbieżność między zbadanymi cechami.

Analiza danych zawartych w tabeli 4 wskazuje, że nauczyciele o pozytywnym stosunku do miejsca pracy („czuję się tu dobrze”) należą w 82,9% do grupy osób, która określiła swoje relacje jako „dobre bez zakłóceń”. Respondentki ujawniające pasywną i negatywną postawę wobec miejsca zatrudnienia natomiast w większości (56,1%) pracują w zespołach, w których pojawiają się drobne nieporozumienia bądź kontakty są ograniczane do konieczności. Warto zwrócić uwagę na fakt, że tylko 4,9% respondentek z takim nastawieniem funkcjonuje w zespołach zintegrowanych. Stąd wniosek, że pozytywny stosunek do miejsca pracy warunkuje odpowiednie relacje interpersonalne w zespołach nauczycielskich.

Odpowiedni stosunek nauczyciela do miejsca pracy to przejaw jego przystosowania się i właściwej adaptacji. Taka osoba może poprawnie rozwiązywać powstałe konflikty, swobodnie nawiązywać kontakty z innymi oraz stwarzać korzystną atmosferę pracy. Nauczyciel, który czuje się obco w środowisku pracy, ma problemy w nawiązywaniu relacji z pozostałymi członkami zespołu, a to często powoduje niechęć i świadomą izolację. Elementy składowe sytuacji

alienującej charakteryzuje zdolność do wywoływania silnych emocji pejoratywnych, które uniemożliwiają realizację wyznaczonych celów. Konsekwencją takiej sytuacji jest narastanie poczucia bezsilności, lęku lub zagrożenia²⁶. A to z kolei wpływa niekorzystnie na efekty pracy i dezintegrację środowiska nauczycielskiego w miejscu pracy.

Uzyskane dane dotyczące badanej zmiennej zależnej wobec stosunku nauczycieli do miejsca pracy przedstawiam w formie graficznej na wykresie 2.



Wykres 2. Obraz oceny integracji oraz wzajemnych relacji w zespołach nauczycielskich wobec stosunku do miejsca zatrudnienia (%)

Źródło: badania własne.

Z zebranego podczas badań materiału i dokonanej analizy wynika, że zachodzi statystycznie istotna zależność pomiędzy stosunkiem badanych do miejsca pracy a oceną wzajemnych relacji w zespołach nauczycielskich.

Czynniki warunkujące zadowolenie z wykonywanej pracy

Niniejsze rozważania mają na celu rozpatrzenie przyczynowości określonej oceny wzajemnych relacji w zespołach pedagogicznych wobec uwzględnionych w badaniach komponentów pracy warunkujących zadowolenie nauczycieli. Analizę zapowiadanych zależności rozpoczynają wskazania interesujących – moim zdaniem – paradygmatów dotyczących kwestii zadowolenia z wykonywanej pracy.

²⁶ H. Sęk, *Společna psychologia kliniczna*, Warszawa 1993, s. 172–175.

Pytanie o czynniki pozwalające na osiągnięcie poczucia zadowolenia z pracy od dawna niepokoi badaczy nauk społecznych. Popularną koncepcję w tym względzie sformułował Frederick Herzberg²⁷. Autor doszedł do wniosku, że czynniki, które prowadzą do zadowolenia, to tzw. motywatory, wśród których wyszczególnia: *uznanie, odpowiedzialność, osiągnięcia, awans*, różnią się jakościowo od elementów powodujących niezadowolenie, czyli czynników higieny: *zarobki, relacje międzyludzkie, stosunki z przełożonymi, warunki pracy*²⁸. W tradycyjnym ujęciu zadowolenie i niezadowolenie z pracy stanowią przeciwne krańce jednego wymiaru. Wydaje się, że zadowolenie można uzyskać przez usunięcie przyczyn niezadowolenia. Według Fredericka Herzberga wyeliminowanie źródeł niezadowolenia nie prowadzi do stanu oczekiwanego. Należy zatem dążyć do takiego zreorganizowania pracy, które maksymalizuje motywatory²⁹, gdyż czynniki te mają bezpośredni wpływ na poziom wykonania zadań organizacyjnych.

Niewątpliwą заслуłą Fredericka Herzberga jest to, że zakwestionował słuszność jednolitego traktowania wszystkich elementów sytuacji pracy z punktu widzenia zadowolenia człowieka. Jego zdaniem niektóre czynniki wpływają na zadowolenie pracownika, a ich brak w niewielkim stopniu powoduje niezadowolenie (motywatory). Pozostałe komponenty pracy natomiast muszą wystąpić, aby pracownik nie czuł się niezadowolony, aczkolwiek ich obecność nie gwarantuje zadowolenia danej jednostki (czynniki higieny). Pierwsza grupa ma zatem związek z treścią i specyficznymi cechami pracy oraz możliwościami pracownika, druga zaś – z „otoczeniem pracy”.

Wśród teorii, które koncentrują się na problematyce różnorodnych warunkowań zadowolenia z pracy jest również koncepcja opracowana przez Daniela Katza i Johna van Maanena. Autorzy wyróżniają trzy kategorie czynników, które nazywają „umiejscowieniem zadowolenia z pracy”:

- sama praca – powiązanie z czynnikami motywacji prawdziwej Herzberga.
- kontekst interakcyjny – współpracownicy, zwierzchnicy i in.
- polityka organizacji – czynniki kontekstu: płace, warunki pracy³⁰.

²⁷ F. Herzberg, B. Mansner, B. Snyderman, *The Motivation to Work*, New York 1989, s. 34 i nast.

²⁸ Motywatory, czyli czynniki wzbudzające proces motywacyjny, zostają przez człowieka przyjęte, uwewnętrznione i stają się pragnieniami, impulsami (motywami) do selekcji podejmowanych przez człowieka działań, tak, aby mógł je zrealizować. Definicja za J.E. Karney, *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998, s. 155.

²⁹ Por. J.J. Foster, *Motywacja w miejscu pracy*, [w:] N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk 2003, s. 138–139.

³⁰ Por. B. Kozusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, Warszawa 2002, s. 54.

Widać, że czynniki, które Frederick Herzberg („motywatory” i „otoczenie pracy”) zakwalifikował do odrębnych kategorii, w tym ujęciu mają tę samą moc formowania poczucia zadowolenia z pracy. Wydaje się, że poznanie czynników warunkujących zadowolenie z pracy oraz zbadanie ich związku ze stopniem wzajemnych relacji w zespołach nauczycielskich może posiadać istotne znaczenie pragmatyczne.

W przeprowadzonych badaniach własnych respondenci zostali poproszeni o wskazanie nie więcej niż czterech czynników, spośród wymienionych dzie więciu, które ich zdaniem wpływają na zadowolenie pracownika. Uwzględnione w zapytaniu komponenty pracy („motywatory” i „otoczenie pracy”) – podobnie jak w koncepcji Daniela Katza i Johna van Maanena – występują łącznie, kształtując poczucie zadowolenia z wykonywanej pracy.

Warto zastanowić się nad istnieniem zależności między uwzględnionymi przez respondentów wskaźnikami zadowolenia a wzajemnymi ich relacjami. Wyniki tego badania zostały określone w tabeli 5. Obliczona wartość testu χ^2 wynosi 137,815. Wartość $\chi^2_{0,05}$ odczytana z tablic statystycznych (przy szesnastu stopniach swobody) wynosi 26,296, co dowodzi istotnej zależności między czynnikami warunkującymi zadowolenie z wykonywanej pracy a wzajemnymi relacjami w zespołach nauczycielskich. Współczynnik zbieżności V-Cramera osiągnął wskaźnik 0,297. Oznacza to, że występuje znaczna zbieżność między zbadanymi cechami.

Tabela 5. Czynniki warunkujące zadowolenie z wykonywanej pracy a określenie wzajemnych relacji w zespołach nauczycielskich

Czynniki warunkujące zadowolenie z wykonywanej pracy	Wspólne spędzanie wolnego czasu		Dobre, bez zakłóceń		Mimo drobnych nieporozumień na ogół dobre		Ograniczam swój kontakt do konieczności		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Zamiłowanie do wykonywanej pracy	114	92,7	70	87,5	20	48,8	204	83,6		
Staość pracy	88	71,5	19	23,8	28	68,3	125	51,3		
Dobre stosunki z kolegami w miejscu pracy	16	13,1	51	63,8	32	78,1	99	40,6		

Tabela 5 (cd.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dobre stosunki z przełożonymi	19	15,4	45	56,3	18	43,9	82	33,6
Właściwa ocena wysiłku pracownika	20	16,3	33	41,3	26	63,4	79	32,4
Wysokie zarobki	38	30,9	20	25,0	8	19,5	66	27,1
Możliwości awansu	29	23,6	20	25,0	10	24,4	59	24,2
Dobre warunki lokalowe	11	8,9	16	20,0	12	29,3	39	15,9
Brak obciążeń w pracy	2	1,6	7	8,7	11	26,8	20	8,2
Chi-kwadrat = 137,815; df = 16; p = 0,001; V-Cramer = 0,297								

Źródło: badania własne.

Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ respondenci wskazywali więcej niż jedną odpowiedź.

Dane zgromadzone w tabeli 5 świadczą o tym, że zamiłowanie do wykonywanej pracy to główny czynnik przynoszący zadowolenie nauczycielom funkcjonującym we wszystkich grupach kryterialnych. Można jednak zaobserwować, iż ten komponent jest silniej akcentowany w zespołach o prawidłowych stosunkach międzyludzkich (92,7%). Wskutek tego praca zajmuje szczególne miejsce w systemie wartości badanych nauczycieli. Okazuje się, że jest postrzegana jako obszar twórczej samorealizacji oraz rozwijania własnej osobowości.

Znaczny odsetek nauczycielek funkcjonujących w zespołach o nieprawidłowych relacjach interpersonalnych wskazuje kontekst interakcyjny jako istotny dla poczucia zadowolenia z wykonywanej pracy. Dla tych respondentek w większym stopniu znaczące są stosunki między nauczycielami w szkole (78,1%) oraz między dyrekcją, a nauczycielami (56,3%) aniżeli u osób należących do zespołów skonsolidowanych.

Stąd wniosek, że członkowie zespołów o zakłóconych stosunkach międzyludzkich opierają poczucie zadowolenia przede wszystkim na czynniku wewnętrznym, jakim jest zaangażowanie emocjonalne, które tworzy podstawę do zadowolenia płynącego bezpośrednio z faktu funkcjonowania w roli zawodowej, a to przyczynia się do pogłębiania identyfikacji z zawodem i grupą pracowniczą. Ważne są tutaj uwarunkowania społeczne dotyczące klimatu społecznego zakładu pracy oraz wzorów przywództwa, które wpływają na stan

zadowolenia pracownika, a tym samym umożliwiają poprawę kontaktów interpersonalnych. Można sądzić, że sposobem zaspokojenia silnej potrzeby afiliacji³¹ wśród nauczycieli jest uznanie ze strony zwierzchnika i grupy pracowniczej. Ponadto nauczycielki funkcjonujące w tych grupach, częściej niż respondenci określający wzajemne relacje jako pozytywne, opierają zadowolenie z pracy na właściwej ocenie wysiłku pracownika (63,4%). Wielu nauczycieli zwraca uwagę na brak zobiektywizowanych i słusznych kryteriów oceny wkładu pracy, na to, że opinia o pracowniku jest wydawana w sposób przypadkowy, subiektywny, nieadekwatnie do długoletniego wysiłku. Poza tym to dyrekcja szkoły najczęściej dokonuje oceny pracy nauczyciela. Przypuszczalnie w tych zespołach występują niepoprawne relacje ze zwierzchnikiem, wskutek czego nauczyciele tracą zaufanie do kierownictwa, a w konsekwencji pojawia się poczucie krzywdy i niesprawiedliwości wobec dokonanej oceny.

Nauczycielki funkcjonujące w zespołach o poprawnych stosunkach interpersonalnych na ogół wiążą swoje zadowolenie z komponentami pracy umożliwiającymi stabilizację i karierę zawodową, a także poczucie własnego bezpieczeństwa (71,5%). Z zebranego materiału empirycznego można wnioskować, że w zespołach nauczycielskich, w których relacje członków przebiegają dobrze, bez zakłóceń dominuje tendencja do instrumentalnego traktowania pracy jako środka do osiągnięcia różnych wartości. W tej grupie badawczej zostały zaakcentowane oczekiwania materialne (30,9%) i stabilizacyjne. W sytuacji kiedy istotne aspekty życia codziennego są zaspokajane, nie występuje konieczność angażowania się w dodatkową działalność zarobkową, która może niekorzystnie wpłynąć na poziom zadowolenia oraz jakość pracy w szkole.

Podsumowanie

Z przeprowadzonego projektu badawczego wynika, iż nauczycielki wczesnej edukacji, funkcjonujące w zespołach o niepoprawnych relacjach interpersonalnych, w większości wskazują na przypadkowy i bez innych możliwości wybór szkoły, w której obecnie pracują. Wypływa z tego faktu wniosek, że incydentalny wybór miejsca pracy może stanowić utrudnienie dla właściwego współżycia członków zespołu nauczycielskiego. Ponadto nauczyciele o pozytywnym stosunku do miejsca pracy utrzymują dobre – bez zakłóceń – relacje. Badani

³¹ D. Katz i R.L. Kahn wskazali na znaczne motywacyjne działanie w organizacji dwóch grup potrzeb: afiliacji i samorealizacji [w:] *Spółeczna psychologia organizacji*, Warszawa 1980, s. 524–534.

nastawieni obojętnie lub negatywnie do miejsca zatrudnienia stwierdzają występowanie nieporozumień we wzajemnych relacjach bądź ograniczanie ich do konieczności. Można przypuszczać, że znaczne zróżnicowanie członków zespołów pracowniczych pod względem stosunku do miejsca pracy nie sprzyja kształtowaniu się odpowiednich więzi społecznych. Przejawy dwóch skrajnych postaw wobec miejsca pracy mogą stanowić przyczynę ograniczenia możliwości prawidłowego współdziałania.

Uzyskane wyniki wykazują, że członkowie zespołów o zakłóconych stosunkach społecznych są w znacznym stopniu zainteresowani zarówno jakością relacji ze zwierzchnikiem, jak i poziomem komunikacji między nauczycielami w szkole. Okazało się, że zjawiska społeczne zachodzące w grupach nauczycielskich nie tylko warunkują istotnie procesy konsolidujące, ale równocześnie wpływają na zadowolenie pracowników. Natomiast nauczycielki pracujące w zespołach o odpowiednich relacjach w większym wymiarze zwracają uwagę na stałość pracy i wysokie zarobki jako elementy istotne dla poczucia zadowolenia. Jak wynika z badań, najczęściej wskazywanym przez respondentki komponentem warunkującym zadowolenie z pracy zawodowej jest zamiłowanie, czyli osobisty kontekst pracy. Wskutek tego praca zajmuje szczególne miejsce w systemie wartości badanych nauczycielek wczesnej edukacji. Okazuje się, że jest postrzegana jako obszar twórczej samorealizacji oraz rozwijania własnej osobowości.

Uwarunkowania organizacyjne mogą spełniać istotną rolę w kształtowaniu się kultury współpracy między członkami badanych zespołów nauczycielskich. Właściwe zorganizowanie warsztatu zawodowego tworzy warunki sprzyjające procesom integracyjnym. Nieodpowiednia zaś organizacja pracy może doprowadzić do atomizacji zespołów oraz dezorganizacji postaw nauczycieli.

Budowanie wzajemnego zaufania jako warunku efektywnej kooperacji współcześnie staje się wyzwaniem w szkole jutra. Jest ono istotne, ponieważ pozwala lepiej skoncentrować zasoby ludzkie i odpowiednio skorzystać z kapitału społecznego będącego fundamentalnym źródłem sukcesu nowoczesnej szkoły. Co ciekawe – i tu zgadzam się z Joanną Malinowską³² – zastosowanie zasady dobrowolności uczestnictwa może zwiększyć prawdopodobieństwo przystąpienia do zespołu nauczycieli, którzy mają wysoki stopień profesjonalizmu oraz reprezentują postawę „chcę i mogę” zamiast „muszę”, a zatem wysoki poziom motywacji wewnętrznej.

³² J. Malinowska, *Bycie we wspólnotcie – możliwości zmiany praktyk działania nauczycieli*, [w:] E. Kochanowska, J. Skibska (red.), *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Dylematy, poszukiwania i inspiracje*, Bielsko-Biała 2013, s. 97.

Nauczyciele w zastanej sieci organizacyjnej nieustająco poszukują tzw. „nowej” organizacji dydaktyki osadzonej w realiach *szkoły jutra*, czyli w perspektywie redefinicji wiedzy – jako przestrzeni nasyconej propozycjami nowych metod jej przekazu. Czy zatem pojawiające się postulaty dotyczące czynników zawodowych i organizacyjnych w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wydają się łatwe do spełnienia w warunkach *szkoły jutra*? I tu sformułowane pytanie pozostawię bez odpowiedzi, dając tym samym możliwość na autorefleksję.

Bibliografia

- Adamus-Matuszyńska A., *Zarządzanie konfliktem w miejscu pracy*, [w:] B. Kożusznik, M. Adamiec (red.), *Współczesne problemy zarządzania ludźmi*, Katowice 2000, s. 61–72.
- Balawajder K., *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Katowice 1998.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Bielski J., *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela*, Kraków 2017.
- Bilińska-Suchanek E., *Przestrzenie oporu w edukacji*, [w:] E. Bilińska-Suchanek (red.), *Przestrzenie oporu w edukacji*, Toruń 2006, s. 1–14.
- Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004.
- Deutsch M., *Współpraca i rywalizacja*, [w:] M. Deutsch, P. T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Kraków 2005, s. 21–40.
- Dylak S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] K. Kruśzewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000, s. 176–190.
- Edelmann R.J., *Konflikty w pracy*, Gdańsk 2002.
- Foster J.J., *Motywacja w miejscu pracy*, [w:] N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk 2003, s. 130–141.
- Herzberg H., Mansner B., Snyderman B., *The Motivation to Work*, New York 1989.
- Karney J.E., *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998.
- Katz D., Kahn R.L., *Spółczesna psychologia organizacji*, Warszawa 1980.
- Klus-Stańska D. (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa 2008.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002.
- Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, Warszawa 2002.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997.
- Kwieciński Z., *Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa 1991, s. 97–125.

- Malinowska J., *Bycie we wspólnocie – możliwości zmiany praktyk działania nauczycieli*, [w:] E. Kochanowska, J. Skibska (red.), *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Dylematy, poszukiwania i inspiracje*, Bielsko-Biała 2013, s. 89–102.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1995.
- Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998.
- Potulicka E., *Uczący się nauczyciel, szkoła, społeczeństwo*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków–Gdańsk 2005, s. 204–220.
- Puślecki W., *Nauczyciel pełnomocny*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005, s. 170–190.
- Radziewicz-Winnicki A., *Spółeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004.
- Reber A.S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.
- Rummel-Syska Z., *Konflikty organizacyjne. Ujęcie mikrospołeczne*, Warszawa 1990.
- Rutkowiak J., *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 249–280.
- Stankiewicz W.M., *Konflikt jako zjawisko integrujące i dezintegrujące oblicze współczesnego świata*, Olsztyn 2008.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.
- Sztumski J., *Socjologia pracy*, Katowice 1999.
- Waloszek D., *Vade mecum... Pójdź za mną nauczycielu...*, Warszawa 2021.