

Marek Smulczyk , Łucja Krzyżanowska** , Magdalena Stec****

** Polska Akademia Nauk ** Uniwersytet Warszawski *** Dom Badawczy Maison*

Czynniki warunkujące zachowania zawodowe nauczycieli¹

Factors influencing teachers' professional behavior

The paper presents the analysis of the approach of high school teachers to teaching profession and to their students. The study involved 30 high schools from a representative sample of high schools in Poland. Based on EWD index schools were assigned to four categories, which were connected with different strategies to achieve results in external examinations: „the school on a downward spiral”, „school of missed opportunities”, „school of acting miracles” and „adding wing school”. The approach to the profession and to the students has been studied through interviews and observation. The article discusses the relationship between the characteristic approach to the profession and to the student in the context of teaching strategy implemented by the school measured by the Educational Value Added index. Results of this study indicate that, the success of the school depends on the attitude of the teacher, namely its approach to the profession and to the students.

Keywords: teacher's approach to the profession, approach to student, educational value added (EWD), strategy of the school.

Wprowadzenie

Zawód nauczyciela przez postrzegany jest przez społeczeństwo jako wyjątkowy i prestiżowy, gdyż jego cechą jest duża użyteczność społeczna. Trudno też zakwestionować szczególną rolę, jaką w procesie edukacji, a tym samym w systemie społecznym odgrywają nauczyciele. Systematyczne badania CBOSu pokazują, że zawód nauczyciela cieszy się poważaniem prawie

¹ Publikacja została przygotowana w oparciu o dane uzyskane w badaniu „Badanie podłużne – Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne”. Przygotowanie artykułu w ramach umowy EFS/II/3/2009, projekt nr II pt. „Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD)”. Projekt jest współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

trzech czwartych Polaków, jednakże relatywnie częściej dużym poważaniem darzą go starsi badani niż młodsi czy też osoby uczące się, studiujące (CBOS, 2009). Małgorzata Taraszkiewicz (1997; 2000) podkreśla, iż współcześni nauczyciele nie funkcjonują już jako eksperci przedmiotowi, ale stają doradcami edukacyjnymi. Wykorzystującymi oni potencjał ucznia dla realizacji jego kariery edukacyjnej. Nauczyciel w dzisiejszym świecie nie tylko naucza, ale ma pomóc rozbudzić w uczniach dążenia do rozwoju oparte na ich możliwościach. Takie spojrzenie na rzeczywistość szkolną stawia wyzwanie osobom, które decydują się na wykonywanie tego zawodu.

Niestety, jak większość zawodów, powiązanych z działaniem na rzecz społeczeństwa status zawodu nauczyciela przeżywa kryzys.. Helen Groom (2003) w analizie kondycji współczesnej edukacji, używa nie bez ironii słowa „chwilowe powołanie” (por. Sturman 2002; Curtis 2003a; Curtis 2003b). Trudno się jednak dziwić, że zawód nauczyciela nie jest traktowany tak idealistycznie jak dawniej, skoro sami nauczyciele funkcjonują w trudnych i złożonych warunkach społeczno-ekonomicznych (dotyczy to w szczególności krajów byłego bloku wschodniego, w tym również i Polski). Nie ulega wątpliwości, że ta profesja powinna być wybierana przez osoby, które czują powołanie do tej pracy. Zdarza się, że osoba staje się nauczycielem tylko dlatego, że nie mogła znaleźć innej pracy, bardziej odpowiadającej jej zainteresowaniom i pasjom. Takie zjawisko, stanowiące poważny problem w szkolnictwie w wielu krajach, określane jest jako negatywna selekcja do zawodu (por. Pitula 2012). Nauczyciele pochodzący z takiej selekcji, postrzegają swoją pracę jako ciężar i przykrą konieczność. Biorąc pod uwagę fakt, że uczniowie są w stanie rozpoznawać, jaki stosunek do swojej pracy ma nauczyciel, poprzez swój negatywny stosunek do pracy nauczyciel zniechęca uczniów do przedmiotu, którego naucza. Ci trafiający z poczuciem misji, a spotykający się z nierzadko trudnymi uczniami oraz ograniczeniami systemu szkolnego zmagają się z brakiem satysfakcji z zawodu (por. Schultz i Schultz 2002), które najczęściej jest następstwem braku zaspokojenia potrzeb związanych z kwestiami finansowymi i samorealizacją (por. Stoner i in. 2001; Schwabb i Cummings 1983). Z kolei brak zadowolenia z wykonywanej pracy zwiększa ryzyko wypalenia zawodowego (Sęk 2004), na który to syndrom składa się *psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych...* (Maslach 2004, s. 15). Według Heleny Sęk (2004) z zawodem nauczyciela związany jest przewlekły stres, a specyficzne uciążliwości i stresory związane z wykonywaniem tego zawodu to: zachowania i cechy uczniów, które są sprzeczne z celami i oczekiwaniami wychowawczymi nauczyciela jak np. brak zainteresowania nauką, trudności w nauce, zachowania problemowe uczniów, konfrontacje z rodzicami, rywalizacje w gronie nauczycielskim, oczekiwania

społeczne co do roli i misji zawodowej, niski status społeczno-ekonomiczny, przeladowane programy nauczania i ciągła ich zmiana. W badaniach Heleny Sęk i Tomasza Pasikowskiego (za: Sęk 2004) około 30% całkowicie wypalonych osób jest wśród nauczycieli klas 1–3, ponad 35% całkowicie wypalonych jest wśród nauczycieli klas 4–6 oraz około 35% – wśród nauczycieli szkół średnich. Wyniki te są alarmujące. Bardzo dużo nauczycieli pracuje przysłowiową „resztką sił”. Wydaje się więc, że osoby wykonujące ten zawód są narażone na szereg czynników, które wpływają na efektywność ich pracy oraz wpływają na postawy wobec wykonywanego zawodu oraz wobec uczniów.

Opisywane w niniejszej pracy badania miały na celu poznanie, w jakim stopniu podejście nauczyciela do wykonywanego zawodu i do ucznia, może kształtować sukces lub porażkę szkoły w sensie wyników końcowych oraz efektywności nauczania. W prezentowanych badaniach postaramy się zaznaczyć role strategii szkoły w kształtowaniu postaw nauczycielskich.

Badanie miało charakter jakościowy, jednakże elementem badania jest konfrontacja ilościowego wskaźnika Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD) i wyników egzaminu gimnazjalnego z badanymi zmiennymi: podejściem nauczyciela do zawodu oraz do ucznia. Pojęcie edukacyjnej wartości dodanej wywodzi się z ekonomii, gdzie wartość dodana to przyrost wartości dóbr w wyniku danego procesu produkcyjnego. Analogicznie edukacyjną wartość dodaną można zdefiniować jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku procesu edukacyjnego. Pojęcie edukacyjnej wartości dodanej pojawiło się w poł. lat 70. jako kontynuacja idei rozliczalności szkół (*school accountability*). EWD definiowana jest jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego². W sensie technicznym EWD dla szkoły to średnia z różnic między wynikami przewidywanymi a wynikami uzyskanymi na egzaminie zewnętrznym przez jej uczniów. Tak wyznaczana wartość dodana szkoły to przeciętna wzrostu umiejętności i wiedzy uczniów do niej uczęszczających w danym okresie. Uznaje się wskaźniki EWD za narzędzie polityki oświatowej państwa, bo jest jedną z wielu miar oceny jakości pracy szkoły, a konkretnie miarą wpływu szkoły na wzrost wiedzy uczniów (Pokropek 2008; 2010).

Cel badań

Celem badań było między innymi zbadanie podejścia nauczyciela do wykonywanego zawodu oraz do ucznia w szkołach prezentujących różne

² Szczegółowe informacje na temat zastosowanej metodologii EWD można znaleźć na stronie www.ewd.edu.pl

strategii nauczania. Warto w tym miejscu krótko scharakteryzować te trzy zmienne. Podejście nauczyciela do wykonywanego zawodu określają najogólniej mówiąc takie czynniki, jak m. in. traktowanie przez nauczyciela wykonywanego zawodu jak misji, co implikuje uczenie myślenia i kształtowanie młodych ludzi lub przykrej konieczności, co z kolei wiąże się prawie wyłącznie z przekazywaniem wiedzy i egzaminowaniem z tej wiedzy (por. Kawka 1998; Kwaśnica 1994; Śliwerski 2001; Day 2005). Podejście nauczyciela do ucznia wyznacza zasadniczo to, w jaki sposób nauczyciel podchodzi do uczniów osiągających dobre wyniki w nauce, a jak traktuje uczniów słabszych. Z kolei, przez strategię rozumiemy kierunek i zakres działania, jaki szkoła przyjmuje w perspektywie długoterminowej, aby osiągnąć swoje cele.

Na strategię składa się misja szkoły, wizja idealnego absolwenta, sposób doboru nauczycieli i zarządzanie nimi, relacje między uczniami a gronem pedagogicznym, pojmowanie roli rodziców. Strategia ma na celu dostosowanie szkoły i jej działań do zmian zachodzących w jej otoczeniu – zarówno społecznym (np. reagowanie na zmiany demograficzne), prawnym (sposób radzenia sobie ze zmianami w oświacie), jak i politycznym (współpraca z samorządem) tak, aby zapewnić jej sprawne funkcjonowanie i realizację celów (Fazłagić 2005).

Metoda badań

W celu zbadania natury relacji między strategią szkoły z podejściem nauczyciela do wykonywanego zawodu oraz do ucznia, zdecydowano się na konfrontację wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD) i wyników egzaminu gimnazjalnego z danymi pozyskanymi za pomocą technik jakościowych: obserwacji i wywiadów pogłębionych z nauczycielami.

Należy podkreślić, że opisywane badania jakościowe są częścią badań przeprowadzonych w ramach realizacji dużego projektu jakościowego, wykonanych jesienią 2010 roku, którymi objęto 30 liceów ogólnokształcących spośród reprezentacyjnej próby 198 szkół ponadgimnazjalnych w Polsce. Badanie koncentrowało się na „kulturze organizacyjnej” szkoły oraz na tym, co wokół niej, tj. na osadzeniu szkoły w szerszym kontekście – społecznym i instytucjonalnym. Uwzględniono zarówno perspektywę szkoły (nauczycieli i dyrekcji), jak i uczniów oraz rodziców. Badanie jakościowe miało zmierzać do rekonstrukcji etosu danej szkoły, czyli charakterystycznego dla danej placówki zbioru wartości, postaw i norm zachowania uczniów i nauczycieli.

Charakterystykę szkół przewidzianych do badania przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Spis i charakterystyka szkół biorących udział w badaniu

ID	Numer szkoły	Średni wynik na egzaminie gimnazjalnym (zaokrąglony)	Średni wskaźnik EWD (zaokrąglony)	Typ szkoły ZS/LO	Liczba uczniów (zaokrąglona)	Liczba nauczycieli (zaokrąglona)	Przedział liczebności miejscowości, w której mieści się szkoła (przedziały)
1	SZKOŁA_NR_1	83	-4	ZS	400	40	<10 000
2	SZKOŁA_NR_2	85	-1	ZS	800	60	10 000-20 000
3	SZKOŁA_NR_3	86	-8	ZS	1000	100	20 000-50 000
4	SZKOŁA_NR_4	86	-4	ZS	150	30	100 000-200 000
5	SZKOŁA_NR_5	86	-6	LO	450	40	>500 000
6	SZKOŁA_NR_6	86	-1	ZS	1200	90	10 000-20 000
7	SZKOŁA_NR_7	87	4	ZS	250	20	20 000-50 000
8	SZKOŁA_NR_8	90	-2	ZS	600	60	20 000-50 000
9	SZKOŁA_NR_9	91	-2	LO	400	brak danych	>500 000
10	SZKOŁA_NR_10	92	1	ZS	500	50	>500 000
11	SZKOŁA_NR_11	92	-4	ZS	350	30	> 500 000
12	SZKOŁA_NR_12	93	-1	ZS	brak danych	brak danych	10 000-20 000
13	SZKOŁA_NR_13	95	1	LO	600	60	100 000-200 000
14	SZKOŁA_NR_14	98	0	ZS	700	brak danych	50 000-100 000
15	SZKOŁA_NR_15	100	4	LO	400	20	10 000-20 000
16	SZKOŁA_NR_16	100	6	LO	800	60	20 000-50 000
17	SZKOŁA_NR_17	100	5	LO	300	30	10 000-20 000
18	SZKOŁA_NR_18	102	5	ZS	700	brak danych	10 000-20 000
19	SZKOŁA_NR_19	102	4	LO	600	60	50 000-100 000
20	SZKOŁA_NR_20	102	1	LO	900	brak danych	20 000-50 000
21	SZKOŁA_NR_21	102	3	LO	700	40	20 000-50 000
22	SZKOŁA_NR_22	103	5	LO	700	brak danych	20 000-50 000
23	SZKOŁA_NR_23	105	3	LO	500	50	20 000-50 000
24	SZKOŁA_NR_24	106	3	LO	500	50	>500 000
25	SZKOŁA_NR_25	106	8	LO	400	30	>500 000
26	SZKOŁA_NR_26	108	4	LO	800	60	100 000-200 000
27	SZKOŁA_NR_27	108	2	LO	700	50	20 000-50 000
28	SZKOŁA_NR_28	110	2	LO	800	60	>500 000
29	SZKOŁA_NR_29	114	6	LO	600	70	100 000-200 000
30	SZKOŁA_NR_30	118	8	LO	600	brak danych	>500 000

ZS – Zespół Szkół, LO – Liceum Ogólnokształcące

Punktem wyjścia dla opisywanych tu badań było obliczenie dla każdej z badanych w próbie szkół wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD).

W następnym etapie badań, po obliczeniu wskaźników edukacyjnej wartości dodanej, każda szkoła została przydzielona do jednej z następujących grup:

- szkoły o relatywnie wysokich wynikach końcowych oraz wysokiej efektywności nauczania (wysokie, dodatnie wartości wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej), które podzielono na szkoły „działająca cuda” oraz szkoły „dodające skrzydeł”;
- szkoły o relatywnie niskich wynikach końcowych oraz niskiej efektywności nauczania (niskie, ujemne wartości wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej), które podzielono na szkoły „na równi pochyłej” oraz szkoły „niewykorzystanych szans”.

Cztery opisane strategie zrekonstruowane zostały na podstawie analizy efektywności nauczania 30 przebadanych szkół w połączeniu z zasobami, jakimi dysponują. W efekcie wyłoniły się 4 skrajne kombinacje: (1) słabi uczniowie – słaby wynik – szkoły „na równi pochyłej”; (2) słabi uczniowie – niezły wynik – szkoły „działające cuda”; (3) dobrzy uczniowie – relatywnie słaby wynik – szkoły „niewykorzystanych szans”; (4) dobrzy uczniowie – rewelacyjny wynik – „szkoły dodające skrzydeł”.

Tabela 3 prezentuje ostateczny podział na cztery typy szkół, prezentujące cztery różne strategie przez nie realizowane, na podstawie wyników egzaminu gimnazjalnego i wyników EWD. Proponowane nazwy czterech strategii korespondują z nazwami zaproponowanymi przez autorów metody EWD z zespołu Centralnej Komisji Edukacyjnej (por. www.ewd.edu.pl). Średni wskaźnik EWD, prezentowany w Tabeli 2, został obliczony przy użyciu tej metody. Wynik ujemny wskaźnika EWD jest wynikiem niskim i donosi się do szkół „na równi pochyłej” oraz szkół „niewykorzystanych szans”, natomiast wynik dodatni wskaźnika EWD odnosi się do szkół „działających cuda” oraz szkół „dodających skrzydeł”. Wyróżnione typy strategii służą jedynie, by ilustrować pewne mechanizmy, nie służą przeprowadzeniu wyczerpującej klasyfikacji.

Tabela 2. Podział szkół według realizowanych przez nie strategii

		Wskaźnik EWD	
		Niski	Wysoki
Wyniki egzaminu gimnazjalnego	Niskie	Szkoła „na równi pochyłej”	Szkoła „działająca cuda”
	Wysokie	Szkoła „niewykorzystanych szans”	Szkoła „dodająca skrzydeł”

Aby uzyskać możliwie pełne i szczegółowe odpowiedzi na postawione pytania badawcze dotyczące powyższych aspektów, zastosowane zostały zróżnicowane metody. W badaniu wykorzystano trzy techniki badawcze: wywiady indywidualne (*In-Depth-Interview*; *IDI*), grupowe (*Focus Group Interview*;

FGI) oraz obserwację. Badacze wypełniali rozbudowaną kartę obserwacji szkoły oraz wykonali dokumentację fotograficzną badania. W wywiadach pytano nauczycieli o przebieg ich kariery zawodowej, o powody wyboru badanej szkoły, początki pracy. Proszono ich o opowiedzenie o tym, jak postrzegają rolę nauczyciela, jakie stawiają sobie cele w pracy z uczniami. Pytano także o ścieżki awansu zawodowego. Ponadto byli oni pytani o to, na czym polega rola nauczyciela, jakie są pozytywne, a jakie negatywne strony wykonywania tego zawodu. Proszono ich również o ocenę egzaminów zewnętrznych i o to, jak wpłynęło to na ich pracę na lekcjach i sposób podejścia do pracy z uczniem. Nauczycieli doświadczonych, z dużym stażem pracy w danej szkole w badanej szkole proszono o zastanowienie się nad zmianami, które dokonały się w szkole na przestrzeni ich kariery zawodowej. Pytano także o czynniki wpływające na te zmiany i o ich konsekwencje. Z kolei w rozmowie z nauczycielami początkującymi koncentrowano się na sposobach „wprowadzenia” w struktury szkolne oraz w środowisko grona pedagogicznego. Pytano także o wyobrażenia „nowych” nauczycieli na temat szkoły oraz o ich dalsze plany i oczekiwania w kontekście danej placówki.

Wyniki badań

Rozpoczynając analizę danych szukano motywów wyboru zawodu, które są związane z podejściem i postawami wobec wykonywanej pracy. Wyniki badań w zakresie podejścia nauczycieli do wykonywanego zawodu wskazują na dwa zasadnicze motywy wyboru zawodu nauczyciela. Pierwsza jest w pewnym sensie „romantyczna” – nauczyciele wspominają, że od zawsze nosili w sobie pragnienie zostania nauczycielem, że mieli nauczyciela, którego podziwiali, że pasjonowało ich przekazywanie wiedzy. Ta grupa nauczycieli czuje w sobie prawdziwe powołanie. Opowiadają o tym, jak praca z młodzieżą ich uskrzydla, że dzięki temu czują się cały czas młodzi, że stale uczą się od swoich uczniów. Drugą „drogę do szkoły” można określić jako zbieg okoliczności lub decyzję podjętą „z rozsądku”. W tym przypadku mamy do czynienia z sytuacją taką, że plany zawodowe lub życiowe ułożyły się w zaskakujący sposób i (niekiedy po wielu różnych perypetiach) ktoś trafił do szkoły – nie zawsze od razu na stanowisko nauczycielskie, ale potem zostawał, uzupełniał kwalifikacje, rozwijał się, aż w końcu stał się „pełnoprawnym nauczycielem”. Na ten podział nakłada się ponadto czynnik położenia szkoły i jej odległość od dużych centrów akademickich, kształcących nauczycieli. Mimo to można zaobserwować, że w szkołach, które odnotowują korzystniejsze wartości wskaźnika EWD liczba nauczycieli „z powołania”

przewyższa liczbę tych „z przypadku”. Widać też wyraźnie, że nauczyciele z pasją, z poczuciem misji mają w sobie te cechy, których poszukują dyrektorzy, posiadający jasną wizję rozwoju swojej placówki. Widać więc, że to pasja i odpowiednie podejście nauczyciela do uczniów jest jednym z ważniejszych czynników sukcesu szkoły. Co więcej, fakt, że dyrektorzy części placówek zatrudniają wykwalifikowanych i odpowiednich nauczycieli, dowodzi temu, że jest to obszar, który może być przedmiotem skutecznego działania związanego z poprawianiem wyników szkoły w zakresie osiągnięć.

Wyniki badań w zakresie podejścia nauczycieli do wykonywanego zawodu w sensie traktowania nauczania jako misji, uzyskano na podstawie analizy elementów takich, jak: uczenie myślenia, rozbudzanie zainteresowań uczniów, przekazywanie wiedzy, biurokracja, awans zawodowy, kształtowanie młodych ludzi oraz egzaminowanie z wiedzy. Większość nauczycieli uznała, że ich najważniejszym zadaniem jest uczenie myślenia i kształtowanie młodych ludzi. Natychmiast jednak pojawiała się refleksja, że w obecnym systemie nie ma na to czasu, aby młodzież spokojnie zaklimatyzowała się do nowej szkoły (bo liceum to jednak jest „szok dla wielu osób” w porównaniu z gimnazjum), by można było poznać każdego ucznia – jego słabe i mocne strony, jego potrzeby, jego pasje. Wobec tego na plan pierwszy coraz częściej wysuwa się przekazywanie wiedzy i egzaminowanie z wiedzy.

Zaobserwowano, że awans zawodowy i wypełnianie dokumentów zwykle traktowane były jako coś pobocznego, zupełnie odrębnego, nie dotyczącego uczniów, a stanowiącego dodatkowe obciążenie dla nauczyciela. Awans zawodowy w wielu szkołach to już „rozdział zamknięty”. Nauczyciele relacjonują okres, kiedy wszyscy pracowali nad zawartością teczek wymaganych do awansu, co skutkowało organizowaniem licznych aktywności dodatkowych (konkursy, koła przedmiotowe). Teraz wszystko odbywa się spokojniej, każdy pracuje już w swoim tempie, większość z nowym stopniem awansu. Wiele osób podjęło też świadomą decyzję o tym, że nie będą kontynuować lub nie będą się spieszyć z podnoszeniem swoich formalnych kwalifikacji.

Tym, co wydaje się różnicować szkoły, to podejście do matury w szkołach, które odnotowują słabsze wyniki na egzaminach maturalnych. Myślenie o maturze jest bardzo „bezpośrednie”, nakierowane na sam egzamin. Zazwyczaj sprowadza się do rozwiązywania zadań egzaminacyjnych i prostych ćwiczeń testowych. Tymczasem w lepszych liceach (szkoły „dodające skrzydeł” i szkoły „działające cuda”) matura jest jednym z wielu elementów, które wyznaczają cel na horyzoncie. Oczywiście w tych szkołach również trenuje się uczniów w zakresie umiejętności rozwiązywania zadań egzaminacyjnych, organizuje się próbne matury niemalże od pierwszej klasy – ale poza tym istnieją też inne cele, mniej powiązane z maturą, a mające więcej wspólnego

z rozwojem uczniów. To skłania do wniosku, że traktowanie matury jako punktu dojścia nie służy sukcesowi na egzaminie. Różnica w podejściu do matury między nauczycielami ze szkół dobrych i tych gorszych może oczywiście wynikać z tego, że młodzież z tych ostatnich nie jest w stanie poradzić sobie z bardziej rozbudowanym materiałem. Może też świadczyć o tym, że minimalizacja oczekiwań i poleganie na jednym haśle „matury” jako motywatora uczniów nie prowadzi do dobrych rezultatów. Tym bardziej, że niemal we wszystkich liceach (także tych lepszych) to III klasa jest momentem, w którym młodzież zaczyna poważnie myśleć o maturze i zaczyna intensywnie pracować. Motywowanie uczniów na tym etapie można uznać za zbyt opóźnione i nieproduktywne.

Z drugiej strony trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że w praktyce to nauczyciele ze szkół z lepszymi wynikami EWD zdają się ograniczać oczekiwania stawiane uczniom pod kątem matury. Zaznacza się prawidłowość, że licea z wysokimi wartościami wskaźnika EWD w pewnym momencie „odpuszczają” naukę danego przedmiotu uczniom, którzy nie zdają matury w tym zakresie lub różnicują swoje wymagania w zakresie osób zdających maturę podstawową i rozszerzoną. Tymczasem w szkołach o niskim EWD zaznacza się stanowisko wśród nauczycieli głoszące, przynajmniej na poziomie deklaracji, że absolwent szkoły średniej musi być przygotowany wszechstronnie. Również w innych zakresach dyrektywne podejście do ucznia daje się odczuć w szkołach z gorszymi wynikami. Wyraża się to sposobem ujęcia misji szkoły – np. wychowanie obywatelskie (np. szkoła numer 3 „na równi pochyłej”) vs. przygotowanie ludzi do spełniania własnych marzeń, nauczanie młodzieży wiary w siebie i własne możliwości (np. szkoła numer 7 „działająca cuda” czy szkoła numer 25 „dodająca skrzydeł”). To podejście do ucznia może wynikać z zaufania, jakim obdarza się uczniów. W lepszych liceach zwykle jest ogólnie mniejszy nacisk na dyscyplinę i większe otwarcie na uczniów w porównaniu ze słabszymi liceami. Wyniki badań w zakresie podejścia nauczycieli do ucznia należy uznać za bardzo istotne, gdyż jest to obszar, w którym jak w soczewce skupiają się najważniejsze aspekty pracy nauczyciela. Nauczyciele z pasją, z powołania zupełnie innym językiem mówią o uczniach, dobierają inny ton, nie ma w nich napięcia, koncentrują się raczej na tym, co im się udało niż na porażkach. Równie ważne wydaje się opiekowanie się olimpijczykiem i „wyciągnięcie na prostą” kogoś słabszego. Tacy nauczyciele uważają, że ich zadaniem jest – w równym stopniu – stymulowanie rozwoju najzdolniejszych uczniów i wspieranie w nauce uczniów słabszych. Wielu prowadzi w związku z tym dwa rodzaje zajęć: poszerzające zainteresowania i wyrównawcze. W wielu szkołach nauczyciele przyznawali, że zmiana polityki rekrutacyjnej sprawia, że radzenie sobie z różnicami

poziomu w ramach klasy staje się coraz powszechniejszym i jednocześnie trudniejszym wyzwaniem. Niż demograficzny – nawet w części lepszych szkół – sprawia, że przyjmuje się coraz więcej uczniów słabych. Część szkół rozdziela ich potem według progu punktowego do różnych klas, co prowadzi do powstania klas lepszych i gorszych (często są to klasy „humanistyczne” – przede wszystkim z nazwy). W czasie dalszej edukacji te różnice się pogłębiają, prowadząc do podziałów wśród uczniów. Inne szkoły stosują taktykę taką, że słabszych uczniów lokują w lepszych klasach – tak, by dać im szansę podciągnięcia się przy uczniach zdolniejszych. Takie rozwiązanie więcej wymaga od nauczyciela, który musi godzić różne potrzeby. Zwykle jednak jest tak, że po pierwszym roku nauki udaje się te różnice zniwelować i potem wszystko toczy się lepiej.

Nie wszystkie szkoły są jednak skłonne do takiej opiekuńczej polityki wobec uczniów słabych. Przeciwnie – swoje wysiłki koncentrują raczej na uczniach najzdolniejszych, na olimpijczykach i na ich rozwoju. W tym zakresie można mówić o skrajnych postawach nauczycieli. Dla jednym to zdolni uczniowie są „solą życia”, to dzięki nim chce się pracować (np. szkoła numer 27 „niewykorzystanych szans”). Inni uważają, że olimpijczycy to talenty, które trzeba jedynie wspierać, bo oni są „gotowym dziełem”, a wkład nauczyciela w ich sukces jest *de facto* minimalny. To przy uczniu słabszym ma się pole do popisu. Oczywiście w dobrych szkołach, kiedy mówi się „słabszy”, ma się na myśli ucznia relatywnie słabszego. Często praca z nim polega na niwelowaniu braków z poprzednich etapów edukacji lub na wzmacnianiu wiary w siebie, we własne możliwości i umiejętności. Nauczyciele definiują swoją rolę wobec nich jako udowadnianie im, że mimo wszystko mogą więcej (np. szkoła numer 7 „działająca cuda”). Istnieją jednak i takie szkoły, które mają do czynienia z młodzieżą na tak wysokim poziomie i wywodzącą się z tak „dobrych domów”, że swoje zadanie postrzegają raczej w kategoriach pokazywania swoim uczniom „prawdziwego życia” (np. szkoła numer 23 „niewykorzystanych szans”). Dlatego młodzież zachęcana jest do angażowania się w pomoc charytatywną czy w działalność wolontaryjną. Wszystko to przekłada się na atmosferę pracy w szkole i stosunki między uczniami a nauczycielami. Szkoły można pod tym względem umieścić na kontinuum rozciągającym się od wrogości i walki (np. szkoła numer 3 „na równi pochyłej”), poprzez silną kontrolę i traktowanie młodzieży jak dzieci (np. szkoła numer 24 „niewykorzystanych szans”) lub familiarność, ciepłe i bliskie stosunki, swoiste „matkowanie” (np. szkoła numer 5 „na równi pochyłej”) aż po niemal pełne partnerstwo, pełen szacunek i uznanie dla pracy, ale z zachowaniem „zdrowego dystansu” (np. szkoła numer 25 „dodająca skrzydeł”). Rysunek 1 prezentuje to kontinuum.



Rysunek 1. Kontinuum klimatu szkolnego

Wielu nauczycieli zwracało uwagę na to, że ważnym ich zadaniem jest doprowadzenie do tego, żeby przebudzenie uczniów i wykrzesanie w nich zapалу do nauki następowało wcześniej niż w trzeciej klasie – jak to ma często miejsce teraz. W wielu szkołach jest to moment, w którym rozpoczyna się „wyścig szczurów”, „wkuwanie” i parcie na wyniki. Tym, co zdaje się sprzyjać pozytywnym efektom edukacyjnym, jest koncentracja na uczniach w ogóle, a w kolejnym kroku – umiejętność dotarcia z odpowiednimi treściami do uczniów wybitnych (tak, by wesprzeć ich wyjątkowy talent, jak w przypadku olimpijczyków), do tych przeciętnych (których jest najwięcej, a często to o nich się zapomina, jako o grupie nieproblemowej) oraz do tych, którym trudno jest dorównać kolegom z klasy. Dobry nauczyciel potrafi znaleźć metodę, by wyrównywać poziom słabszych uczniów, a następnych zaprzęgać do roli lokomotywy, która „pociągnie cały peleton”. Słowem: dobry nauczyciel potrafi dobrze motywować różnych uczniów i w swojej pracy wykazuje się elastycznością, a przede wszystkim dostrzega zarówno uczniów słabszych, przeciętnych, jak i tych najzdolniejszych; nastawia się na ucznia przeciętnego – wtedy na pewno znajdzie też jednostki wybitne, a nie straci z oczu ewentualnych problemów.

Zakończenie

W artykule przedstawiono podstawy teoretyczne, przebieg i wyniki badania, którego celem było poznanie, w jakim stopniu podejście nauczyciela do wykonywanego zawodu i do ucznia, może kształtować sukces lub porażkę szkoły w sensie wyników końcowych oraz efektywności nauczania.

Wyniki badań przedstawione w niniejszej pracy pokazują, że sukces szkoły zależy w dużej mierze od postawy nauczyciela, a mianowicie od jego podejścia do wykonywanego zawodu i do uczniów. Szkoły z wysoką wartością wskaźnika EWD cechuje większa liczba nauczycieli „z powołania” niż w szkołach z niskim wskaźnikiem EWD. Przy czym jedną z najważniejszych

cech tych nauczycieli jest „demokratyczne” traktowanie zarówno lepszych, jak i gorszych uczniów, każdy z nich jest bowiem traktowany jako materiał na wybitnego pod takim czy innym względem ucznia. Szkoły lepsze cechuje ponadto traktowanie matury jako tylko jednego z wielu celów uczniów. Myślenie o maturze jest bardzo „bezpośrednie”, w o wiele mniejszym stopniu w porównaniu ze słabszymi liceami nakierowanie na sam egzamin. Szkoły o wysokim wskaźniku EWD nierzadko „odpuszczają” naukę danego przedmiotu uczniom, którzy nie zdają matury w tym zakresie lub różnicują swoje wymagania w zakresie osób zdających maturę podstawową i rozszerzoną, tak się nie dzieje w szkołach gorszych. W szkołach o niskim wskaźniku EWD daje się odczuć bardziej dyrektywne podejście do ucznia w porównaniu ze szkołami lepszymi. W liceach o wysokich wynikach EWD zauważalny jest mniejszy nacisk na dyscyplinę i większe otwarcie nauczycieli na uczniów w porównaniu ze szkołami słabszymi.

Niewątpliwie to, jak nauczyciel traktuje swój zawód oraz uczniów w dużym stopniu decyduje o sukcesie lub porażce strategii nauczania w danej szkole. Warto w tym miejscu wspomnieć, że istnieje szereg ciekawych badań dotyczących wpływu relacji „nauczyciel–uczeń” na osiągnięcia szkolne. R. Bishop i współpracownicy (2002) przeprowadzili badania z uczniami z grupy etnicznej Maori w Nowej Zelandii. Kiedy zapytano uczniów, rodziców, dyrektorów szkół oraz nauczycieli, co przede wszystkim wpływa na osiągnięcia uczniów, wszyscy, poza nauczycielami wymienili jako decydujący czynnik relacje między nauczycielami i uczniami, co oznacza przede wszystkim posiadanie przez nauczyciela takich cech, jak: empatia, opiekuńczość, umiejętność słuchania i szacunek dla innych. Taka postawa nauczyciela powoduje, że uczeń czuje, iż jest traktowany indywidualnie. Nauczyciele z kolei jako główny czynnik wpływający na osiągnięcia szkolne, wymieniali postawy i dyspozycje ucznia, jego środowisko domowe i warunki pracy w szkole. Szerszy kontekst badań ilościowych dopełnia przedstawiony obraz. Dla przykładu, J. Cornelius-White (2007) zanalizował 119 badań obejmujących grupę 355 325 uczniów, 14 851 nauczycieli z 2 439 szkół. Wykazał on statystycznie istotne korelacje między zmiennymi dotyczącymi podejścia nauczyciela skoncentrowanego na osobie a wynikami w zakresie osiągnięć szkolnych w obszarze krytycznego/kreatywnego myślenia ($r = 0.45$), matematyki ($r = 0.36$), umiejętności werbalnych ($r = 0.34$) oraz ocen szkolnych ($r = 0.25$). W klasach, w których pracowali nauczyciele o podejściu skoncentrowanym na osobie, zaobserwowano między innymi: większe zaangażowanie w naukę, większy szacunek dla innych oraz mniejszą liczbę zachowań świadczących o sprzeciwie wobec nauczyciela i wyższe osiągnięcia. Badacze odkryli, że zasadniczą przyczyną niechęci uczniów do szkoły są nielubiani przez nich nauczyciele.

Streszczenie

W artykule przedstawiono analizy dotyczące podejścia nauczycieli pracujących w liceach do wykonywanego zawodu oraz do ucznia liceach ogólnokształcących. W badaniu wzięło udział 30 liceów z reprezentatywnej próby szkół ponadgimnazjalnych w Polsce. Na podstawie wskaźnika EWD szkoły przyporządkowano do czterech kategorii, które łączyły się z różnymi strategiami osiągania wyników na egzaminach zewnętrznych: „szkoła na równi pochyłej”, „szkoła niewykorzystanych szans”, „szkoła działająca cuda” oraz „szkoła dodająca skrzydeł”. Podejście nauczyciela do wykonywanego zawodu oraz do ucznia badano za pomocą wywiadów oraz przeprowadzono obserwację. W artykule omówiono charakterystyczne zależności między podejściem nauczyciela do zawodu, podejściem do ucznia a strategią nauczania realizowaną przez szkołę określoną przy pomocy wskaźnika Edukacyjnej Wartości Dodanej. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że sukces szkoły zależy od postawy nauczyciela, a mianowicie od jego podejścia do wykonywanego zawodu i do uczniów.

Słowa kluczowe: podejście nauczyciela do zawodu, podejście do ucznia, edukacyjna wartość dodana (EWD), strategia szkoły.

Bibliografia

- Bishop R., Berryman M., Richardson C. (2002), *Te Toi Huarewa: Effective teaching and learning in total immersion Maori language educational settings*, „Canadian Journal of Native Education” 26(1).
- Cornelius-White J. (2007), *Learner-centered teacher-student relationships are effective: A metaanalysis*, „Review of Educational Research”, 77(1).
- Curtis P. (2003a), *Teaching head highlights cost of retention problem*, „Guardian”, 7 January.
- Curtis P. (2003b), *Teachers' satisfaction is high but commitment low*, „Guardian”, 13 January.
- Day Ch. (2005), *Rozwój zawodowy nauczycieli*, GWP, Gdańsk.
- Fazlagić J.A. (2005), *Polska szkoła jako organizacja ucząca się*. „E-mentor”, 3(10).
- Groom H. (2003), *Temporary vocation*, pobrano ze strony: <http://www.spiked-online.com/index.php?site/article/6809/>
- Kawka Z. (1998), *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Krzyżanowska Ł., Stec M. (oprac.) (2011), *Tajemnica sukcesu, przyczyny porażki: Edukacyjna Wartość Dodana. Raport z jakościowego modułu badania w liceach ogólnokształcących*. Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław.

- Maslach C. (2000), *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, PWN, Warszawa.
- Pituła B. (2012), *Refleksja nad wybranymi uwarunkowaniami marginalizacji roli współczesnego nauczyciela*, „Chowanna”, 1(38).
- Pokropek A. (2010), *Trzyletni wskaźnik egzaminacyjny: dokumentacja techniczna*, pobrano ze strony: <http://ewd.edu.pl>
- Pokropek A. (2008), *Metody obliczania edukacyjnej wartości dodanej dla szkół kończących się egzaminem maturalnym*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela. Materiały XIV Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej*, Opole 26–28.09.2008, PTDE.
- Prestiż zawodów. Komunikat z badań* (2009), COBOS, Warszawa.
- Schultz D.P., Schultz S.E. (2002), *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, PWN, Warszawa.
- Schwabb D.P., Cummings L.L. (1983), *Przegląd teorii dotyczących związku między wykonywaniem zadań a satysfakcją*, [w:] W.E. Scott, L.L. Cummings (red.), *Zachowanie człowieka w organizacji*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Sęk H. (2004), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli: uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe : przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa.
- Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gillbert D.R. Jr(2001), *Kierowanie*, PWE, Warszawa.
- Sturman L. (2002), *Contented and Committed? A survey of quality of working life amongst teachers*, National Foundation for Educational Research, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003561.htm>
- Śliwerski B. (2006), *Nauczyciel jako zawód. Materiały z I Kongresu Zarządzania Oświatą*, OSKKO, Łódź.
- Taraszkiewicz M. (1997), *Nowa szkoła. Wspieranie kariery ucznia*. Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Taraszkiewicz M. (2000), *Jak uczyć lepiej – czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa.