

Magdalena GROCHOWALSKA
*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie*

Waloryzowanie pracy nauczyciela w kulturze grupy zawodowej Z doświadczeń początkujących nauczycieli

Abstract: Valorization of Teachers Work in Culture of Professional Community. In the Experience of Novice Teachers

Acquiring professional competence is a long time, multifaceted, complex process which regards the shaping of one's professional identity and establishing interpersonal relations in a new social background as well as the acquisition of new knowledge and skills. In the text, the discussion revolves around the issue of learning in culture of professional community when teachers start their work. Considerations are focused upon two questions, viz.: the value attributed to the labor by the generation of young adults and the meaning of culture of individualism and community while learning one's profession. Basing upon the author's own investigations, there were found answers to the following questions: What might reputable professional work mean for a novice teacher (nursery schools and school grades 1–3)? And how important is the culture of professional community for this evaluation?

Key words: novice teacher, adult learning, values, profession, culture of community

Słowa kluczowe: początkujący nauczyciel, uczenie się dorosłych, wartości, profesja, kultura grupy zawodowej

Różne są perspektywy patrzenia na pracę zawodową. W perspektywie społecznej kategoria pracy umieszczana jest w kontekście ekonomicznym, politycznym i kulturalnym. W perspektywie personalnej natomiast przy odwoływaniu się do kategorii pracy akcentuje się doświadczenia biograficzne jednostki, podkreślając, że mają one charakter interpretacyjny, procesualny, a specyficzna dla niego jest idea relacyjności. W podjętych w tym miejscu rozważaniach istotne jest przyjęcie perspektywy personalnej, w której praca umożliwia jednostce tworzenie wiedzy o samej sobie.

Doświadczenia człowieka dorosłego w sytuacji edukacyjnej, za jaką uważam rozpoczęcie pracy zawodowej, związane są ze specyfiką przejścia ze świata szko-

ły do świata pracy. Przejście to rozpoczyna nowy etap w aktywności młodych dorosłych (por. Grochowalska, 2015). Mimo że jest to okres trudny, pełen wyzwań, którym trzeba sprostać, to pedagodzy — co zauważają A. Nizińska i E. Kurantowicz (2010) — postrzegają go jako specyficzny „dar dla uczenia się”. Doświadczając bowiem przejścia, wraz z przypisanymi mu uwikłaniami, jednostka samodzielnie podejmuje nową aktywność uczenia się i czyni to o wiele skuteczniej niż powołane w tym celu instytucje (Kurantowicz, 2007). Przywołane w tytule waloryzowanie pracy zawodowej rozumiem jako waloryzację światopoglądową, czyli ocenę wartości czegoś, dokonaną z określonego punktu widzenia (*Wielki słownik języka polskiego*). W tekście — w odniesieniu do wyników badań własnych — poszukuję odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie kultura grupy, do uczestnictwa w której pretenduje nowicjusz, staje się ważna dla waloryzowania pracy zawodowej. Można postawić tezę, że początkujący nauczyciel, poszukując w nowym środowisku społecznym sensów i wzorów orientacji w pracy zawodowej, będzie zwracać uwagę na kulturę tej grupy.

Rozpoczynając pracę zawodową, każdy człowiek ma oczekiwania związane z jej przebiegiem i obawy, wynikające najczęściej z nieznaności środowiska pracy. Podążając za tezą G. Morgana (2005, s. 127), iż „ludzie budują swoje życie wokół odmiennych koncepcji pracy”, można zastanawiać się, w jakim stopniu zmienność podstawowych cech pracy, jej struktury i form zatrudnienia powodują przesuwanie się akcentów dotyczących planowania i konstrukcji życia zawodowego. Jednostka ponosi coraz większą odpowiedzialność za swój rozwój zawodowy i jego koszty, a niepokoi to, że praca, która nie gwarantuje już pewności zatrudnienia, może wyzwać negatywne podejście do uczenia się profesji. Wyrazem tego może być niepewność, potrzeba „matkowania”, zagubienie w świecie pracy — cechy przypisywane przez badaczy współczesnemu pokoleniu młodych dorosłych. Dotyczy to także nauczycieli. Stwierdzona wśród nauczycieli w pierwszych pięciu latach pracy (Polska 2030, s. 225) fluktuacja zatrudnienia wskazuje, że współcześnie praca nie gwarantuje stałej ścieżki kariery, nie wpisuje się w dominujący dotychczas wzór przebiegu życia: szkoła — zawód — emerytura (Kędzierska, 2012, s. 31). Zjawisko odchodzenia z zawodu uzasadniane jest m.in. czasem potrzebnym do nabycia niezbędnych kompetencji zawodowych, co następuje dopiero po 3–5 latach pracy. Taka argumentacja uruchamia pytania o jakość działań podejmowanych w miejscu pracy w celu udzielenia wsparcia początkującemu nauczycielowi. Odpowiedzialność zawodowa nowicjusza jest taka sama, jak nauczyciela z wieloletnim stażem, co może uzasadniać ocenianie wejścia na rynek pracy jako sytuację trudną, wysoce stresującą, grożącą wypaleniem zawodowym.

Czynniki znaczące dla uczenia się, jak być nauczycielem, to identyfikowanie siebie oraz podzielenie perspektywy poznawczej z grupą zawodową. W procesie tym istotną funkcję pełni własna rama interpretacyjna, która pomaga upo-

rządkować elementy rzeczywistości według przyjętej logiki, kryteriów ważności, a także oceniać działania, przez co służy ona normalizacji nowych sytuacji. Uzupełniające się elementy ramy, czyli samoświadomość oraz subiektywna teoria nauczania, pozwalają jednostce rozpoznać przyjęte w grupie — np. zawodowej — wzorce i mechanizmy działania oraz odpowiedzieć na dwa pytania: jak radzę sobie w specyficznych sytuacjach w pracy i dlaczego myślę, że jest to efektywny sposób postępowania (Kelchtermans, 2005). Choć budowanie ram interpretacyjnych ma charakter jednostkowy, to ich treść wynika z zasobów społecznych. Oznacza to, że przyjęte przez jednostkę wzorce uczenia się i myślenia zawsze determinuje środowisko kulturowe.

Kultura jest zjawiskiem społecznym, najogólniej: jest to zbiór norm, systemów wartości, postaw, wzorów orientacji, które organizują relacje między jednostką a społeczeństwem. Jednym z atrybutów kultury — odwołując się do ujęcia antropologicznego — jest jej uczenie się, czyli proces, w którym jednostka obserwuje zachowania innych, „ale nie po to, żeby je po prostu imitować, lecz raczej, by aktywnie wypreparować z nich sens i wyprowadzać reguły bądź zasady wytwarzania «poprawnego» języka czy «właściwego» zachowania” (Eller, 2012, s. 37). W modelu kultury, obrazowo nazwanym „warstwami cebuli”, w samym jego jądrze — jako najbardziej ukryte dla obserwatora — odnajdujemy wartości rozumiane jako skłonność do dokonywania określonych wyborów (G. Hofstede, G. J. Hofstede, 2007, s. 20–22). Jednym z wymiarów kultury, różnym nie tylko w poszczególnych krajach, lecz i zróżnicowanym wewnątrz danej społeczności, są kategorie indywidualizmu i kolektywizmu. Jak pokazały badania dotyczące czynników uwzględnianych przy wyborze miejsca pracy, w kulturze indywidualistycznej i kolektywistycznej preferowane są odmienne wartości. W przypadku indywidualizmu ważna jest niezależność pracownika od organizacji, czyli ilość wolnego czasu po pracy, wolność przy wyborze stylu pracy oraz traktowanie pracy jako satysfakcjonującego wyzwania. Dla kolektywizmu ważne są natomiast działania organizacji na rzecz pracowników, czyli możliwość podnoszenia kwalifikacji zawodowych, dobre warunki pracy, umiejętne wykorzystywanie potencjału pracowników (s. 301–304). Konieczność dookreślenia sposobu postrzegania indywidualizmu i kolektywizmu jako dwóch biegunów tego samego wymiaru kultury lub dwóch odrębnych wymiarów (s. 93–94) związana jest z przyjętym poziomem analizy. Pierwszy dotyczy kultury społeczeństw, drugi — zaprezentowany w niniejszym tekście — odnosi się do jednostek funkcjonujących w danej społeczności. Wtedy indywidualizm i kolektywizm mogą być traktowane jako dwa oddzielne wymiary, co oznacza, że jednostka może mieć równocześnie nastawienie indywidualistyczne i kolektywistyczne, może wybierać jedną z tych opcji lub nie kierować się żadną z nich. Odwołuje się ona przy tym do ukrytych założeń, które, powstając w toku socjalizacji, są nie-

świadome lub częściowo uświadamiane i tworzą system norm, wartości implikujących społeczne wyobrażenia o stanie pożądanym.

Ustalenia te odnieść można do kontekstu pracy nauczycieli. O ile kolegalność w środowisku pracy postrzegana jest jako warunek *sine qua non* rozwoju zawodowego nauczyciela, o tyle dopiero w szkołach, gdzie akceptuje się kulturę indywidualizmu, doceniając autonomię nauczycieli, rozwój ten rzeczywiście ma miejsce (Clement, Vandenberghe, 2000). W polskich szkołach dominuje tzw. kultura pracy za zamkniętymi drzwiami, a praca nauczyciela określana jest jako samotna profesja (Kwiatkowska, 2008, s. 187–189). Zjawisko to można tłumaczyć wszechobecnym odchodzeniem wspólnot, także edukacyjnych, od tradycyjnych więzi i relacji, co kulturowo jest wzmacniane przez procesy indywidualizacji i detradycjonalizacji (Kurantowicz, 2007, s. 14).

Projekt badawczy

W prezentowanym projekcie jako tło rozważań przyjąłam perspektywę interakcjonizmu symbolicznego, w którym proces konstruowania rzeczywistości rozumiany jest jako rezultat interakcji między jednostką a kontekstem społeczno-kulturowym. Oznacza to, że sposób opisywania doświadczeń, w których znalazła się jednostka, jest wynikiem interpretacji sytuacji, a interpretacja owa zapośredniczona jest w interakcjach z innymi aktorami życia społecznego (Blumer, 2007). Obiektywny wymiar pracy początkujących nauczycieli jest przedmiotem licznych badań i raportów. O wiele rzadziej zwraca się uwagę na to, że konfrontacja z rzeczywistością szkolną oznacza dla nauczyciela nie tylko podjęcie obowiązków zawodowych, ale także wejście do nowej grupy społecznej, co skutkuje subiektywnymi odczuciami. O ile zasady awansu zawodowego regulowane są formalnie, o tyle nieformalne uczenie się związane jest z byciem w grupie, która kieruje się własnymi normami i wartościami. Pierwsze, czyli normy kulturowe, wskazują, jak człowiek powinien postępować, drugie, czyli uznawane wartości, wyznaczają natomiast cele, które grupa uważa za słuszne i do których osiągnięcia dąży (Sztompka, 2002, s. 258). W każdej wspólnotie niezbędnym oraz najtrwalszym elementem kultury są wartości. Założyłam, że próba odtworzenia tego, co z punktu widzenia nowicjusza stanowi dla jednostki wartość w pracy zawodowej, a więc jest uznawane za „ważne, konieczne, cenne i pożądane” (Ostrowska, 1998, s. 93), oraz do czego dąży (Hofstede, Hofstede, 2007, s. 22), ujawni pośrednio kulturę grupy zawodowej. Dlatego podjęłam próbę odpowiedzi na pytania, co dla początkującego nauczyciela oznacza wartościowa praca oraz jakie miejsce w tej ocenie przypisywane jest kulturze grupy zawodowej. Zakładam bowiem, że kultura grupy jest ważna dla aktywności edukacyjnej nowicjusza.

W tym celu wykorzystałam wypowiedzi nauczycielek przedszkola oraz klas I–III szkoły podstawowej, zgromadzone w trakcie wywiadów swobodnych, częściowo ustrukturyzowanych. Problematyka wywiadów koncentrowała się wokół następujących treści: co w pracy nowicjusza jest ważne i cenne?; co jest konieczne i pożądane? W celowym doborze uczestników badań (18 nauczycielek z województwa małopolskiego) kierowałam się następującymi kryteriami: czas pracy (drugi rok), stopień awansu zawodowego (ukończony staż), wykształcenie wyższe magisterskie.

Zakładając, że nie tylko tworzenie się grupy, lecz także stawianie się jej członkiem dotyczy zdolności wytwarzania wspólnego odczucia sensu rzeczywistości (Morgan, 2005, s. 152), w treści wypowiedzi poszukiwałam znaczeń przypisywanych codziennym relacjom między ludźmi. Mając na uwadze, że w „interpretowaniu deklarowanych wartości istotne jest rozróżnienie między tym, czego respondenci życzyliby sobie, a tym, czego chcą faktycznie” (G. Hofstede, G. J. Hofstede, 2007, s. 34), dążyłam do odtworzenia doświadczeń związanych z rzeczywistymi sytuacjami, a nie wyobrażeń świata idealnego. Na wstępie analizy poszukiwałam w treści wypowiedzi przykładów leksemów wartościujących pracę, uznanych przez J. Puzyninę (1992, s. 52–99) za ważne dla semantyki i pragmatyki wartości. Były to np. określenia: dobry, zły; pozytywny, negatywny; właściwy, niewłaściwy; wartościowy, bezwartościowy; powinien, powinność; słuszny¹. Pozwoliło to na wyodrębnienie z całości materiału fragmentów wypowiedzi, w których — po pogrupowaniu na podstawie podobieństw i różnic znaczeniowych — wyłoniłam opisy doświadczeń identyfikowanych przez nauczycielki jako ważne, konieczne, cenne i pożądane, czyli wartościowe w pracy zawodowej.

Znaczenie kultury grupy zawodowej w perspektywie wypowiedzi waloryzujących pracę nauczycieli — wyniki badań

Analiza treści wypowiedzi obejmowała dwa uzupełniające się wymiary. Najpierw było to zidentyfikowanie elementów wartościujących pracę nauczyciela, czyli tego, co nowicjusze uważają za ważne, konieczne, cenne i pożądane (Ostrowska, 1998, s. 93), a następnie — próba poszukiwania w nich znaczeń związanych z kulturą grupy zawodowej, które skłaniają jednostkę do dokonywania określonych wyborów (G. Hofstede, G. J. Hofstede, 2007, s. 22). Z uwagi na objętość tekstu prezentuję wyniki wybrane.

Na wstępie skupiłam uwagę na tym, co w codziennej pracy nauczyciela jest dla badanych ważne i cenne. Okazało się, że są to przede wszystkim: wzajem-

¹ W niniejszym tekście nie przedstawiam sposobu selekcji materiału badawczego.

ny szacunek, zrozumienie i uczciwość, które służą budowaniu pozytywnych relacji społecznych. Uwagę — co wyraża się we wszystkich wypowiedziach — nauczycielki zwracają przede wszystkim na wzajemne zaufanie grona pedagogicznego, czego wyrazem są słowa:

Jestem przekonana, że jak mamy zaufanie do siebie, to można zrobić wiele dobrych rzeczy. Mogę wtedy zakładać, że nawet jak nie wiem, jak się myślę, to zawsze ktoś będzie ze mną. Wierzę, że nauczycielki, nawet te, które już od dawna pracują, będą doradzać mi dobrze (NP: 2)².

Wynika z tego, że nauczycielki za wartościowe w pracy uznają więzi społeczne, oparte na poczuciu wspólnoty, a nie na poczuciu przynależności. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na wątek bliskiej nowicjuszowi osoby, która buduje wokół niego „spirale życzliwości”. Okazało się, że źródłem wsparcia, liderem pozytywnych relacji interpersonalnych w odniesieniu do nowicjusza jest nauczyciel współprowadzący dziecięcą grupę (w przedszkolu) lub opiekun stażu (w szkole). Doświadczenia uznawane w pracy za ważne dotyczą pozytywnych relacji interpersonalnych, ale także tych ocenianych negatywnie. Te drugie uruchamiają emocje związane z odczuwaniem nieufności, nieprzychylności, nieżyczliwości, czego konsekwencją jest dezaprobaty, a nawet niechęć do kontynuowania pracy w danym środowisku. Obrazuje to przykład: „[...] nie chcę tak pracować. Nie wiadomo, co się tu liczy. W ostateczności będę szukać pracy gdzie indziej”³ (NSz: 4).

Są znane różne sposoby przystosowania się w okresie adaptacji do nowych warunków, z których jednostki mogą korzystać w odmienny sposób. Dla badanych ważne jest, aby „dobrze pracować”, a w konsekwencji „poczuć się pewnie, na swoim miejscu”. W tym celu podejmują działania, w których można odnaleźć zasady — choć różnie opisywane w jednostkowych wypowiedziach — prowadzące do pewnych strategii postępowania. I tak nauczycielki mówią o: dawaniu sobie rady, znajdowaniu sposobu na coś, byciu zaradną w sytuacjach niespodziewanych, poszukiwaniu wyjścia, poczuciu, że podołają, uporaniu się z trudnościami, oswojeniu problemu i szukaniu wyjścia. Ilustruje to następująca wypowiedź:

Nie chciałam być rewolucyjna. Zastanawiałam się ciągle, co mogę jeszcze zrobić, ale najważniejsze, jak mogę to zrobić. Nie miałam kogo zapytać, naprawdę w pewnym momencie czułam, że nie dam rady, a chciałam tylko wiedzieć, co mam robić poza klasą. Z drugiej strony, postanowiłam sobie, że muszę sobie poradzić, bo naprawdę chciałam zostać nauczycielem. Jestem energiczną optymistką, myślę, że to pomogło mi szukać pomocy u innych (NSz: 6).

Warto zauważyć, że tylko w jednej z analizowanych wypowiedzi nie wystąpił wątek zmagania się nauczycielki z sytuacją ocenianą jako trudna.

² Oznaczenia po wypowiedziach: NP — nauczycielka przedszkola; NSz — nauczycielka szkoły. Liczba po dwukropku oznacza numer wywiadu.

³ Przywoływane wypowiedzi nauczycielek każdorazowo oznaczono jako cytaty.

Następnie w treści wypowiedzi poszukiwałam tego, co uznawane jest w pracy za konieczne, bez czego badane nie wyobrażają sobie własnej praktyki. Okazało się, że dominuje potrzeba niezależności (w 14 wypowiedziach), co wyrażają słowa: „Powinnam stawać się jak najbardziej samodzielna, to ja powinnam decydować, co jest właściwe, a co niewłaściwe w mojej pracy”. Równocześnie jednak eksponowana jest potrzeba rozwiązania odczuwanego wewnętrznego konfliktu, którego źródło badane lokują w opozycji między indywidualną potrzebą swobody działania a brakiem wiedzy na temat reguł i norm postępowania przyjętych w gronie pedagogicznym, co ich zdaniem negatywnie wpływa na jakość pracy. Mimo że odwołują się do potrzeby niezależności, to równie ważne jest dla nich „sprostanie” oczekiwaniom innych. Oddają to słowa badanej:

Jak już skończyłam staż, to wydawało mi się, że będzie inaczej, że teraz będę bardziej samodzielna, że będę czuła większą swobodę w tym, co robię. Do tej pory, nie mówię, że byłam jakoś ograniczana, ale czułam, że nie wszystko robię tak, jak być powinno, i starałam się, jak to się mówi, nie wychylać. A teraz, choć pracuję tu już drugi rok, dalej czuję, że nie mogę się tak za bardzo sprzeciwiać, tak naprawdę to czasami mam mało do powiedzenia (NP: 8).

Warunkiem koniecznym do pracy, motywującym pozytywnie, jest także akceptacja i aprobaty innych nauczycieli oraz dyrekcji. Wśród tego, co uznawane za pożądane, znajduje się również umiejętność izolowania oceny pracownika od struktury wiekowej grona pedagogicznego. Badane mówią o „przyjmowanym milczącym założeniu”, iż to wiek nauczyciela jest istotną zmienną warunkującą ocenę jakości działań edukacyjnych.

Tym, co niepokoi nauczycielki, co jest oceniane zdecydowanie negatywnie, a zatem niepożądane, są dostrzegane powszechnie błędy, czasem — jak wręcz mówią — patologie:

[...] nikt na co dzień nie ingeruje. Sprawia to wrażenie, jakby nikogo nic nie obchodziło. Wszyscy się zgadzają, nie kwestionują niczego, zamykają się w sobie, a przecież widać, że jest źle. Pewnie tak jest wygodnie, ale czuję, że trzeba coś zrobić, mówiąc szczerze, nie zawsze mi się to udaje. Próbuje chociaż porozmawiać, ale czasami też daję spokój (NSz: 5).

Odczuwany wtedy brak zaangażowania powoduje, że nie widząc reakcji ze strony innych, nauczycielka czuje się zobligowana do wyboru bądź izolacji w stosunku do grupy, bądź — przeciwnie — otwartości na innych. Tym samym stosuje mechanizm wzmacniania-wygaszania interakcji, co skutkuje powstawaniem odpowiednio pozytywnych lub negatywnych emocji.

Inną perspektywą analizy wypowiedzi waloryzujących pracę nauczyciela było odtworzenie znaczeń identyfikowanych z kulturą grupy zawodowej, której — choć nieuchwytna i niedookreślona — jednostka uczy się w trakcie rozwiązywania problemów, adaptacji i integracji (Kołodziej-Durnaś, 2012, s. 69).

W analizowanych wypowiedziach wyraźne są oczekiwania nauczycielek odnośnie do społecznego wymiaru pracy zawodowej, który spotyka się zarówno z ich pozytywną, jak i negatywną oceną. Na plan pierwszy wysuwa się potrzeba nawiązywania dobrych i trwałych relacji społecznych w grupie zawodowej. Wymiar relacji interpersonalnych obejmuje różne warianty. Odwołam się do określeń nauczycielek: świetny zespół, zaskakująca wspólnota, zgrana paczka, lecz także: obcy sobie ludzie, ludzie, których nic nie łączy, a nawet klika. Nowicjusz, wpisany w tak odmienną kulturę grupy, uzyskuje przyzwolenie na wybrane formy aktywności, a w konsekwencji uczy się tego, „na co pozwala grono pedagogiczne, co uważane jest za słuszne” lub odczuwa „nieprzychylność, jakąś niezyczliwość, taką, że nie wiem, co robię dobrze, a raczej dlaczego myślę, że robię źle” (NP: 3).

Przywoływanie opracowanych procedur dotyczących wspierania nowicjuszy, docenianie zaangażowania w pracę oraz chęci dzielenia się wiedzą wskazują na uczestniczenie nauczycielek w kulturze wspólnotowej, o czym świadczą słowa:

Chcą mnie wysłuchać, są otwarte, mimo że jestem młodym nauczycielem, wydaje mi się, że doceniają moją pracę. Nawet zdarzyło się, że prowadziłam warsztaty dla całego grona. To było bardzo trudne i stresujące, ale dało mi wiele. Okazało się, że wiem o tej edukacji ekologicznej [której dotyczył temat warsztatu — M. G.] nawet więcej niż nauczycielki z długim stażem. Ja pokazałam, co możemy wykorzystać, ale one podpowiedziały mi, jak to zrobić u nas w przedszkolu (NP: 4).

Skłonność do wspólnego wykorzystywania wiedzy świadczy o przyjęciu jednolitych kierunków działania, co ułatwia identyfikowanie się z celami grupy. Badane nauczycielki doceniają jednak nie tylko działania grupy jako wspólnoty, lecz odczuwają równocześnie potrzebę wzmocnienia swojej samodzielności, niezależności od innych, co charakterystyczne dla kultury indywidualizmu.

W identyfikowaniu się ze społecznością miejsca pracy ważne jest doświadczenie bycia częścią zespołu. Jedna z nauczycielek powiedziała: „Wiem, że jestem częścią zespołu. Dlatego udaje się nam zrealizować różne pomysły, czasami zaskakujące, nawet takie nowatorskie, w których nikt nie ma doświadczenia”.

Nawiązywane relacje odnoszą się wtedy do doświadczenia „my”, co tłumaczy zachowania wykraczające poza przyjęty schemat roli. Odwrotnie postępują osoby, na których kierunek i jakość działań wpływają przede wszystkim czynniki zewnętrzne, co obrazuje wypowiedź: „Nie mogę się z tym zgodzić. Nie jestem najmądrzejsza, ale musimy się trzymać jakichś zasad, na przykład przyjętych w szkole. Nie możemy wciąż eksperymentować”. Konsekwencją takiego stanowiska może być brak akceptacji zachowań wykraczających poza schemat działania przyjęty w danej grupie nauczycieli. Dowodzi to, że znaczenie przypisywane grupie nauczycieli, ocenianej w kontekście własnej pracy, może być związane ze sposobem dokonywania przez nowicjusza identyfikacji zawodowej.

Wnioski

Zaprezentowane wypowiedzi pokazują tylko niektóre ujęcia procesu waloryzowania pracy zawodowej przez początkującego nauczyciela w odniesieniu do kultury grupy. Można jednak podjąć próbę sformułowania wniosków, które grupują się wokół dwóch zagadnień⁴: oceny tego, co w pracy zawodowej początkujących nauczycieli jest ważne, konieczne, pożądane, co skłoniło ich do dokonywania określonych wyborów oraz odwołania się do społeczno-kulturowego wymiaru uczenia się, w tym wypadku uczenia się w kulturze grupy zawodowej.

Przypisywanie przez nowicjuszy szczególnej wartości dobrym relacjom z innymi nauczycielami nie zaskakuje. Jak pokazują badania, poczucie wspólnoty codziennych praktyk i procedur nawet w kulturze korporacyjnej, z założenia odległej od kultury edukacji, jest dla pracowników największą wartością (G. Hofstede, G. J. Hofstede, 2007, s. 301). Konsekwencją różnie waloryzowanych relacji interpersonalnych może być natomiast odmienne zaangażowanie w działanie grupy, które wzrasta, gdy podobieństwo do członków grupy oceniane jest wysoko (Czarnota-Bojarska, 2010, s. 12). Zjawisko to związane jest z funkcjonowaniem w organizacjach różnych systemów wartości, które nie tylko współistnieją, ale często rywalizują ze sobą, tworząc raczej — użyję słów G. Morgana (2005, s. 144) — „mozaikę realiów organizacji niż jednolitą kulturę”. Oznacza to, że różne grupy nauczycieli, a do takich należały badane, mogą mieć różne układy odniesienia, czego skutkiem będzie przyjmowanie w pracy odmiennych wartości. Te zaś zawsze stanowią dla nauczyciela punkt oparcia w różnych momentach jego życia, a szczególnie w sytuacjach wywołujących stres i poczucie niepewności (por. Jakubowicz-Bryx, 2014, s. 85), które towarzyszą startowi zawodowemu.

W wypowiedziach nauczycielek widoczne jest dążenie do radzenia sobie w każdej sytuacji. Strategia ta — uważana za podstawowy proces adaptacyjny — polega na podejmowaniu wysiłków poznawczych i behawioralnych w celu opanowania czynników wewnętrznych i zewnętrznych, które jednostka ocenia jako obciążające i przekraczające jej możliwości. O aktywnym radzeniu sobie świadczą takie działania, jak: planowanie, pozytywne przewartościowanie, unikanie konkurencyjnych aktywności czy powstrzymywanie się od aktywności w ogóle (Ziółkowska, 2005). Szukanie wsparcia u innych oceniane jest wtedy jako „jedynie słuszna droga” rozwiązania pojawiających się problemów. Stosowana przez nauczycielki strategia radzenia sobie w sytuacjach trudnych — choć różnie opisywana przez badane — jest uznana za typową wśród młodych dorosłych. Przejawiają oni bowiem dużą motywację do działania, wysoki poziom

⁴ Za K. Ostrowską (1993, s. 93), która twierdzi, że to, co stanowi dla jednostki wartość, jest dla niej ważne, konieczne, cenne i pożądane.

energii życiowej, kreatywność, doświadczają szeregu normatywnych konfliktów związanych ze zmianą statusu, co powoduje, że „stają wobec nowych wyzwań, by z osób podlegających opiece stać się ludźmi troszczącymi się o innych, by z osób otrzymujących wsparcie stać się źródłami pomocy innym, by z osób wychowywanych stać się wychowującymi i edukującymi” (Ziółkowska, 2005, s. 424). Z doświadczeń tych wynika, że badane mają kompetencje w zakresie radzenia sobie ze stresem zawodowym. Kompetencje te, jak pokazały rezultaty badań nad syndromem wypalenia zawodowego przeprowadzone przez A. Szkolak (2012), są szczególnie rozwinięte wśród nauczycieli wczesnej edukacji. Świadczyć to również może o ich szerokiej wiedzy o samym sobie oraz o specyfice wybranego zawodu, w którym potrzebne jest gruntowne przygotowanie merytoryczne z wielu dziedzin (Paško, 2004).

Wsparcie społeczne, którego potrzebę deklarują nauczycielki, działa buforująco szczególnie wtedy, gdy wymagania sytuacji przewyższają możliwość kontroli ze strony jednostki, przez co może przeciwdziałać pasywności czy brakowi zainteresowania pracą. Badane nie oczekują jednak — jak się wydaje — „matkowania”, co jest cechą przypisywaną współczesnemu pokoleniu młodych dorosłych. Przyczyn tego zjawiska można upatrywać w odpowiedzialności zawodowej, którą nauczyciele ponoszą niezależnie od stażu zawodowego, oraz w konieczności samodzielnego „poradzenia sobie” w codziennych sytuacjach, często bez możliwości odwołania się do doświadczeń grupy. Można powiedzieć, że niezależność jest wartością ponadczasową, gdyż młodzi nauczyciele uczestniczący w badaniach W. Dróźki (2004, s. 100–101) ponad dwie dekady temu również wyrażali potrzebę pozostawania sobą we wszystkim, co czynią.

Brak jednoznacznych ocen zachowań czy opisów sposobu postępowania przyjętych w danej grupie zawodowej skłania badane nauczycielki do poszukiwania autonomicznych rozwiązań. W tym wypadku nadawanie sensu napływającym informacjom przypomina jedną z heurystyk oceniania, określaną przez M. Głazewskiego jako umysłowa „droga na skrót”, która „przybiera postać prostej reguły czy strategii służącej do rozwiązywania jakiegoś problemu” (2015, s. 17). Reguły te przeciwstawiane są „systematycznemu myśleniu, w którego procesie rozpatrujemy problem z różnych punktów widzenia, zbieramy i oceniamy możliwie najwięcej istotnych informacji oraz rozważamy szczegółowo implikacje różnych rozwiązań” (s. 17). W wypowiedziach badanych ujawniają się heurystyki reprezentatywne, używane m.in. w sytuacjach oceniania innych ludzi, które przyczyniają się do powstawania przekonań, przyjmowania założeń. Zastosowane do rozwiązania danego problemu nie zawsze jednak — co należy podkreślić — muszą okazać się poprawne.

Z wypowiedzi nauczycielek wynika, że cechami pracy zawodowej, które zyskują wartość, są, z jednej strony, ugodowość, uległość, posłuszeństwo, a z drugiej — brak zgody, dezaprobata, niechęć. Pierwsze mogą wskazywać na konfor-

mizm, drugie mogą być przejawami oporu i wpisują się w odmienne sposoby adaptacji niż oczekiwania i wymogi kultury grupy, zjawiska, które P. Mikiiewicz (2014, s. 61) charakteryzuje na osi: kultura oporu — kultura konformizmu wobec szkoły. Mamy wtedy do czynienia z budowaniem dwóch przeciwstawnych środowisk szkolnych. W pierwszym podstawą działania są „konkurencyjne systemy znaczeń i otwarta walka z opresją szkolnej logiki” (Mikiiewicz, 2014, s. 6), drugi odznacza się podporządkowaniem, akceptowaniem zasad logiki szkoły. Doświadczenia badanych, związane z odczuwaniem nieprzychylności, nieufności, niezyczliwości wpisują się w drugi model, co wskazuje na podporządkowaną pozycję nowicjusza, którą zajmuje z własnego wyboru lub jest mu ona wyznaczana przez grupę. Warto przy tym pamiętać, że opór postrzegany jest jako zjawisko, które — zachodząc w procesie relacji społecznej w odpowiedzi na rzeczywiste lub subiektywnie doświadczane ograniczenie wolności i wyboru — może być docenione z uwagi na zabezpieczenie rozwojowego potencjału jednostki (Pasikowski, 2014, s. 40).

Poczucie izolowania się nauczycieli w sytuacjach trudnych może być skutkiem obowiązującego w danym środowisku dystansu władzy (G. Hofstede, G. J. Hofstede, 2007, s. 68). Preferowane w pracy formalizm, schematyczność i powściągliwość powodują, że to, co jest negatywnie wartościowane, nie staje się przedmiotem zainteresowania, nie wzbudza otwartej krytyki, nie prowokuje nauczycieli, a tym bardziej dyrektora, do podejmowania jakichkolwiek działań. Z powyższym stwierdzeniem koresponduje teza E. Kurantowicz (2007), odnosząca się do zmian, którym podlega proces społecznego uczenia się. Wzmiankowana autorka twierdzi, że więzi i relacje wewnątrz społeczności prowadzą współcześnie do modyfikacji funkcji przypisywanych grupom, także tym związanym z socjalizacją wtórną jednostki, a członkowie grupy odchodzą od kontrolowania przebiegu prawidłowej — oczekiwanej czy wymaganej — socjalizacji.

Podsumowanie

Odpowiadając na pytanie postawione na wstępie o znaczenie kultury grupy dla oceny wartości pracy zawodowej, można stwierdzić, że z punktu widzenia badanych nauczycielek pozytywnie wartościowane są zarówno elementy kultury wspólnotowości, jak i indywidualizmu. Pierwsza pozwala na włączanie się nowicjuszy w dzielenie się wiedzą, charakterystyczne dla wspólnot uczących się, co wskazuje, że ma miejsce budowanie kapitału społecznego. Druga ma znaczenie prorozwojowe, gdyż poszerza krąg autonomicznych decyzji i działań, na co uwagę zwraca A. Cudowska (2009). Autorka ta, identyfikując miejsce jednostki w kulturze indywidualizmu, mówi o osobistym rozwoju i byciu sobą, o dążeniu

do zaspokojenia potrzeby niezależności emocjonalnej, prywatności, osobistej inicjatywy, samoświadomości, własnej odrębności i oryginalności, co „umożliwia ludzką kreację na niespotykaną dotychczas skalę” (s. 16). Warto zasygnalizować, że o ile praca zespołowa i wspólne wykorzystywanie wiedzy są charakterystyczne dla kultury wspólnotowości, o tyle poziom motywacji i zaangażowania w dzielenie się wiedzą z innymi ma różne uzasadnienia. Jest to nie tylko dbanie o interes wspólny, lecz także zabieganie o korzyści osobiste, takie jak uznanie w oczach innych, budowanie autorytetu czy poczucia własnej wartości.

Wybrane kwestie zostały tylko zasygnalizowane. Warto przyjrzeć się wnikliwie jednostkowym, biograficznie uwarunkowanym znaczeniom, które pracy nauczyciela przypisują nowicjusze, pamiętając przy tym, że choć nauczyciel umiejscowiony jest w przestrzeni znaczeń wspólnych, to kultura grupy zawodowej jest „pofragmentaryzowaną” jednością, której członkowie są jednocześnie osobni i zjednoczeni (Kołodziej-Durnaś, 2012, s. 171).

Bibliografia

- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Przeł. G. Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Clement, M., Vandenberghe, R. (2000). *Teachers' Professional Development: A Solitary or Collegial (Ad) venture?* „Teaching and Teacher Education”, 16, s. 81–101.
- Cudowska, A. (2009). *Wspólnota w kulturze indywidualizmu*. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Trans Humana Wyd. Uniwersyteckie, s. 198–213.
- Czarnota-Bojarska, J. (2010). *Dopasowanie człowiek — organizacja i tożsamość organizacyjna*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.
- Drózka, W. (2004). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: Wyd. Akademii Świętokrzyskiej.
- Eller, J. D. (2012). *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*. Przeł. A. Gąsior-Niemiec. Kraków: Wyd. UJ.
- Głazewski, M. (2015). *Wolność jako osobliwa wartość strategii heurystycznych. Konteksty edukacyjne*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2 (6), s. 7–28.
- Grochowalska, M. (2015). *Od wiedzy do działania. Praca zawodowa w doświadczeniach początkujących nauczycieli edukacji przedszkolnej*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1, s. 85–97.
- Hofstede, G., Hofstede G. J. (2007). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Przeł. M. Durka. Warszawa: Polskie Wyd. Ekonomiczne.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Przeł. A. Jurgiel i in. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2014). *Zdobywanie i budowanie autorytetu przez nauczycieli wczesniej edukacji*. „Roczniki Pedagogiczne”, 6 (42), nr 2, s. 83–96.
- Kelchtermans, G. (2005). *Teachers' Emotions in Educational Reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy*. „Teaching and Teacher Education”, 21, s. 995–1006.

- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty — wzory — pola dyskursu*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Kołodziej-Durnaś, A. (2012). *Kultura organizacji — idea i instrumentalizacja*. Szczecin: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Kurantowicz, E. (2007). *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Michalak, J. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wyd. Naukowe UŁ.
- Mikiewicz, P. (2014). *Kapitał społeczny i edukacja*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Morgan, G. (2005). *Obrazy organizacji*. Przeł. Z. Wiankowska-Ładyga. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Nizińska, A., Kurantowicz, E. (2010). *Młodzi dorośli między światem szkoły a światem pracy. Polityka — badania — rekomendacje*. „Forum Oświatowe” 2 (43), s. 19–35.
- Ostrowska, K. (1998). *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Pasikowski, S. (2014). *Opór indywidualny. Teorie, klasyfikacje i diagnozowanie w ujęciu psychologicznym*. „Terazniejszość — Człowiek — Edukacja”, 68 (4), s. 40–62.
- Paško, I. (2004). *Model zawodowy absolwenta pedagogiki wczesnoszkolnej — nauczyciela przyrody*. W: B. Muchacka, K. Kraszewski (red.), *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*. Kraków: Wyd. Naukowe AP, s. 115–123.
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, Warszawa 2009*, www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public (dostęp: 24 VI 2015).
- Puzynina, J. (1992). *Język wartości*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Szkołak, A. (2012). *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli wczesnej edukacji*. W: J. Bałachowicz, A. Szkołak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*. Kraków: Wyd. Libron, s. 219–233.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Waloryzowanie*. W: *Wielki słownik języka polskiego*, http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=25667&id_znaczenia=2833590&l=3&ind=0 (dostęp: 10 X 2015).
- Ziółkowska, B. (2005). *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?* W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.

