

Małgorzata Kamińska

*Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku**

E-mail: gosiarn0@poczta.onet.pl

ORCID: 0000-0003-1768-021X

Praca zespołowa nauczycieli – od kultury indywidualizmu do kultury współdziałania**

Summary

TEACHER TEAMWORK – FROM THE CULTURE OF INDIVIDUALISM TO THE CULTURE OF COOPERATION**

The text is devoted to the problems of the work of teaching teams in Polish schools. The paper presents selected results of pedagogical research on teachers' opinions on team cooperation at school in terms of organisational practices undertaken by a group of teachers in order to carry out jointly agreed tasks, the effective performance of which is associated with the awareness of the goal, specific standards and synergistic use of the competence potential of team members. The research was carried out using a survey in a group of teachers and school principals from the Mazowieckie voivodship. The results of the research show that the respondents appreciate the value of teamwork, although some of them have a fairly critical attitude to the implementation of assumptions in school practice. They see both positive and negative aspects of teamwork. They notice the symptoms of the isolation of the teacher's work and the dominance of ways of thinking and acting, characteristic of the culture of individualism and competition. Others, on the other hand, express themselves very positively about teamwork in their home schools or treat "working behind closed doors" as a natural phenomenon, a manifestation of teaching autonomy, conducive to gaining self-confidence and a sense of professional security. Teachers and school principals presented their own suggestions for improving the quality of teamwork. The research made it possible to identify the potential of cooperation in teaching teams, which also allowed to expand the area of knowledge in the field of pedagogy. The collected research material and conclusions resulting from its analysis may – in the longer term – serve to improve educational practice.

Keywords: teacher, teacher teamwork, cooperation at school, culture of cooperation

* Adres: Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Kolegium Studiów Pedagogicznych i Wychowania Fizycznego, Al. Kilińskiego 12, 09-402 Płock

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Szkoła jako organizacja jest: „systemem działania, w którym odpowiedni eksperci, zgodnie z wymogami ról, wykonują w sposób współzależny specjalistyczne zadania, warunkujące łącznie osiągnięcie finalnego celu. [...] O końcowym sukcesie szkoły decyduje nie tyle indywidualny nauczyciel, ani prosta agregacja (zbiór) takich nauczycieli, ile zespół nauczycieli, zorganizowana grupa ekspertów” (Schulz, 1992, s. 59). Myślenie systemowe o szkole jako organizacji ma – zdaniem Romana Schulza – znaczenie podwójne:

Z jednej strony jest czynnikiem kształtującym świadomość zawodową nauczycieli. Pozwala zrozumieć istotę szkoły jako «ośrodka socjalizacji», poznać jej całościowy, zróżnicowany obraz oraz jego poszczególne elementy i związki między nimi. Zmiana świadomości zawodowej może mieć z kolei istotny wpływ na działania nauczycieli. Drugi efekt przejawia się w podejściu naukowo-badawczym dotyczącym szkoły. Poznawanie szkoły jako złożonego układu organizacyjnego jest warunkiem zdobywania wiedzy o «pracy szkoły i pracy w szkole». Wizja szkoły jako organizacji powinna stanowić teoretyczną podstawę badań rzeczywistości szkolnej (Schulz, 1992, s. 69).

W niniejszym artykule przyjmuję, że praca zespołowa stanowi niezbędny element budowania kultury współpracy w szkole, a to z kolei w znacznym stopniu przyczynia się do rozwoju organizacyjnego i społeczno-kulturowego szkoły w ujęciu systemowym i osobowym. Specyfika pracy zawodowej nauczycieli wraz z przypisywanym jej izolacyjnym charakterem nie zawsze jednak temu sprzyja. Celem przeprowadzonych badań było ukazanie problematyki pracy zespołowej w szkole z punktu widzenia nauczycieli i dyrektorów szkół. W artykule prezentowane są wybrane wyniki badań odnoszące się do trzech aspektów: stosunku nauczycieli do zjawiska „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami”, opinii nauczycieli na temat mocnych i słabych stron pracy zespołowej oraz ich propozycji dotyczących poprawy jakości pracy zespołowej nauczycieli w szkole. Omówienie wyników badań zostało poprzedzone charakterystyką pracy zespołowej, uznawanej za jedną z kluczowych kompetencji społecznych. Zwrócono uwagę zarówno na pozytywne, jak i negatywne zjawiska, które towarzyszą pracy zespołowej i mogą istotnie modelować uzyskiwane efekty. W dalszej części ukazano teoretyczny i praktyczny wymiar budowania kultury współpracy w zespołach nauczycielskich, przywołując wybrane dane empiryczne uzyskane przez innych badaczy. Szczegółowe badania nad pracą zespołową nauczycieli pozwoliły na rozpoznanie praktyk organizacyjnych podejmowanych w środowisku szkolnym w celu realizacji ustalonych wspólnie zadań, których skuteczne przeprowadzenie wiąże się ze świadomością celu, określonymi normami i synergicznym wykorzystaniem potencjału kompetencyjnego członków zespołu. Przedstawiane badania mogą służyć poszerzeniu wiedzy z zakresu bu-

dowy i rozwoju kultury organizacyjnej szkoły. Zgromadzony materiał badawczy i wnioski, jakie wynikają z jego analizy, mogą – w dalszej perspektywie – posłużyć doskonaleniu praktyki edukacyjnej i podnoszeniu świadomości zawodowej nauczycieli oraz dyrektorów szkół.

Praca zespołowa jako kompetencja XXI wieku

W 2008 r. w Stanach Zjednoczonych opublikowano efekty badań, w których uczestniczyli przedstawiciele świata nauki, biznesu, organizacji pozarządowych. W raporcie przygotowanym przez Partnership for 21st Century Skills and the National Council for Social Studies opisano katalog umiejętności, które zostały uznane za niezbędne do pełnego funkcjonowania w społeczeństwach XXI w. Ujęto w nim następujące kompetencje społeczne:

- kreatywność i innowacyjność,
- krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów,
- komunikowanie się,
- kooperacja – współpraca w ramach grupy/społeczności,
- alfabetyzm informacyjny (umiejętność wyszukiwania, analizowania i zarządzania informacją),
- alfabetyzm medialny (umiejętność korzystania z cyfrowych mediów),
- sprawność posługiwania się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej (ICT),
- elastyczność i adaptacyjność (umiejętność dostosowywania się do zmieniających się warunków),
- inicjatywa i samodzielność,
- umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku,
- efektywność,
- umiejętności przywódcze i odpowiedzialność (Nagel, 2008).

Wymienione kompetencje mają bardzo ścisły związek z modelowaniem pracy ludzi w zespołach, ponieważ każda z umiejętności ma swoje odzwierciedlenie w interpretacji, planowaniu, organizowaniu i realizacji pracy zespołowej. Każda z nich ujawnia się w kolejnych etapach życia zespołu, jego tworzeniu i późniejszym działaniu. Każda z nich jest wręcz niezbędna, aby członkowie zespołu mieli poczucie sensu wykonywanych czynności zespołowych, aby mogli działać skutecznie i elastycznie w atmosferze zaufania, tolerancji i wzajemnej pomocy, aby możliwa była sprawna wymiana informacji, wiedzy i umiejętności. Kompetencje informacyjne, medialne i komputerowe pozwalają na sprawniejsze poszukiwanie i analizę danych

w rozwiązywaniu problemów, a umiejętności przywódcze aktualizują się w przyjmowanych rolach zespołowych. Inicjatywa i samodzielność w myśleniu i działaniu, kreowaniu pomysłów oraz poddawaniu ich krytycznej ocenie, wiąże się z przyjmowaniem odpowiedzialności, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i zespołowym.

Mówi się, że podróżując samotnie, można szybciej dotrzeć do celu, ale jeśli podróżuje się w większym gronie, można dotrzeć dalej. Coś w tym jest, jeśli odwołamy się do pracy ludzi w zespole, porównując ją do wspólnej podróży. Pracując indywidualnie z reguły osiągamy cel szybciej, ponieważ nie musimy czekać na innych, nie musimy dyskutować nad propozycjami i pomysłami, nie musimy uzgadniać decyzji, interpretować opinii i poglądów, dostosowywać się do innych. W pracy zespołowej być może działa się wolniej, ale osiąga się więcej (w znaczeniu podróży dociera się dalej). Praca zespołowa sprzyja powstawaniu efektu synergii – lepszej skuteczności działań jednostek w grupie niż sumy wyników pojedynczych osób pracujących indywidualnie. Pozwala budować zbiorową mądrość, rozwijać potencjał poznawczo-rozwojowy poszczególnych członków, kompensować niedobory i trudności poprzez wzajemną pomoc, uzgadnianie działań, dzielenie się wiedzą i doświadczeniami. Praca zespołowa to praca podejmowana przez grupę ludzi, „którzy są świadomi istotnego charakteru ich zależnych ról i tego, jak umiejętności i talenty, jakie każdy z nich posiada, uzupełniają ich wysiłki i gwarantują osiągnięcie celów” (Kezsbom, Edward, 2001, s. 455). W pracy zespołowej przywiązuje się dużą wagę do wymiany myśli i ocen, do konstruktywnej debaty i przestrzegania ustalonych zasad. Swoboda w wyrażaniu poglądów i otwartość na krytyczne opinie idą w parze z kompetencjami członków zespołu i wspólnymi wartościami: indywidualną i zbiorową odpowiedzialnością, oferowaniem wzajemnego wsparcia, podmiotowością, poszanowaniem wspólnego wysiłku oraz indywidualnych osiągnięć. Kompetencje kooperacyjne i aktywne zaangażowanie wszystkich członków w działania zespołu warunkują budowanie atmosfery współpracy, wspólnotowości, partnerstwa.

Współpracę i partnerstwo uznaje się za kluczowe cechy pracy ludzi w zespołach (Piotrowski, 2015, s. 161). Współpraca to zorganizowane działanie zmierzające do osiągnięcia wspólnego celu oraz pełnienie funkcji w zależności od kwalifikacji, umiejętności, zdolności i aktualnych możliwości. To wspólne podejmowanie decyzji, które wymaga czasu, starannych negocjacji, zaufania i efektywnego porozumiewania się. Działanie na zasadzie partnerstwa to możliwość i chęć udzielania sobie pomocy oraz zbiorowa odpowiedzialność za rezultaty. Podstawą współpracy jest podejmowanie wspólnego działania jako współuczestnictwa, współdziałania w jakimś przedsięwzięciu. Samo współuczestniczenie nie pozwala jeszcze osiągnąć takich efektów, jakie stwarza współpraca. Wspólne działanie ludzi w grupie to dobry grunt, na którym może się rozwinąć współpraca i przynieść wymierne korzyści wszystkim zainteresowanym. Jolanta Szempruch podaje przykład modelu

wspólnego działania opracowanego przez Birte Ravn, w którym także potwierdza koncepcję współdziałania jako podłoża współpracy. Wspólne działanie to:

[...] proces, w którym zaangażowane osoby muszą mieć możliwość wyrażania i wymiany poglądów oraz podejmowania wspólnych działań, a nikt jednoosobowo nie decyduje o poglądach, myślach, wyobrażeniach czy obrazie świata, które określają granice rozmowy, partnerstwa i podstawowych wartości. Umożliwia ono zgodną współpracę, okazywanie wzajemnego szacunku i dialektyczny charakter komunikacji. Punktem wyjścia wspólnego działania są potrzeby ludzi związane z ich doświadczeniem (przeżycia/doświadczenia wiary w siebie, bezpieczeństwa, wolności, tożsamości, bycia razem, solidarności, przynależności) oraz odnoszące się do wpływów (mieć okazję do działania, robienia tego, w czym jest się dobrym, wykorzystywać to, czego się nauczyliśmy) (Szempruch, 2012, s. 215).

Praca zespołowa stanowi nieodłączny element budowania kultury współpracy w organizacji i wspólnego uczenia się pracowników, a co za tym idzie dążenia do zwiększania efektywności pracy. Akcentują to zarówno badacze procesu edukacji, jak i eksperci w dziedzinie zarządzania. W realiach XXI w., w społeczeństwie wiedzy i informacji nie da się już wykonywać większości zadań i projektów w pojedynkę. Współpraca ludzi w zespołach staje się wymogiem trwania i rozwoju współczesnych organizacji, zarówno w wymiarze lokalnym, jak i globalnym.

Szanse i zagrożenia pracy zespołowej

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż praca zespołowa nie jest łatwym przedsięwzięciem. Może dawać wiele satysfakcji i korzyści członkom całego zespołu, ale może też skutkować zniechęceniem, poczuciem straty czasu i energii. Ważną zatem sprawą jest, aby członkowie grupy byli świadomi, jakie zalety ma praca zespołowa i jakie wady. Wiedza o szansach i zagrożeniach, jakie niesie ze sobą praca w zespole ułatwia rozpoznanie sygnałów niepokojących i wzmacnianie zdarzeń, które świadczą o tym, że współpraca układa się dobrze i przynosi uczestnikom korzyści, zarówno w wymiarze personalnym, jak i rzeczowym. Nie zawsze przecież praca zespołowa jest opcją prawdziwie optymalną. Czasami wykonanie zadania indywidualnie może okazać się bardziej efektywne, pod kątem skuteczności (wyboru właściwych celów, czyli „czy robiliśmy właściwe rzeczy?”) oraz sprawności (podejmowania właściwych działań, czyli „czy te rzeczy, które założyliśmy, robiliśmy we właściwy sposób?”). Nie zawsze jesteśmy pewni, czy decyzja o powołaniu małego lub większego liczebnie zespołu będzie właściwa albo czy lepszy będzie zespół jednorodny czy raczej różnorodny? W typowym zespole projektowym dużo łatwiej o słuszną decyzję, a jak jest w innych zespołach?

Wiele zalet pracy zespołowej jest oczywistych z punktu widzenia organizacji i samych pracowników. Niewątpliwą korzyścią jest uzyskiwanie efektu synergii, wartościowego dla organizacji i samych członków zespołu. Zjawisko uzyskiwania lepszych rezultatów w wyniku działalności zespołowej niż jednostkowej wiąże się z kolejnymi zaletami. Jest to efekt wzajemnego uczenia się od siebie, wymiany wiedzy i umiejętności, nabywanego doświadczenia. Zdaniem badaczy i ekspertów dzięki temu zespół wie więcej (Pawlak, 2006, s. 246). Jego poszczególni członkowie wiedzą i umieją więcej, co umożliwia uzupełnienie luk w kompetencjach. Zespół motywuje i stymuluje myślenie oraz działanie członków. Przekłada się to na większą liczbę pomysłów i rozwiązań, które umacniają efekt synergetyczny. Praca w zespole sprzyja wzajemnemu komunikowaniu się, uzgadnianiu poglądów i wspólnemu podejmowaniu decyzji, co prowadzi do spoglądania na dane zadanie z różnych stron. Wspólne wykonywanie zadań generuje zdolność lepszej koordynacji i rozłożenia wysiłku na wszystkich członków. Zespół daje poczucie bezpieczeństwa i uznania, poczucie bliskości i wsparcia, uczy i skłania do kompromisów, uaktywnia proces wzajemnej kontroli, samokontroli i samodyscypliny. Warto jednak zaznaczyć, że zalety pracy zespołowej nie zawsze mają szansę ujawnienia się. Szczególnie wówczas, gdy określone zadanie ma charakter odtwórczy i nie wymaga specjalnych kompetencji. Czasami lepiej zadbać o stworzenie dobrych warunków do pracy indywidualnej, by uniknąć niepotrzebnych komplikacji i niepowodzeń w organizowaniu pracy zespołowej (Pawlak, 2006, s. 247).

Wśród potencjalnych trudności w pracy zespołowej wymienia się często takie zjawiska jak: większe nakłady (czasowe, finansowe, organizacyjne) związane z planowaniem i realizacją zadań w zespołach, słaba ochrona indywidualności i niebezpieczeństwo zachowań konformistycznych, myślenia stadnego. Niesie to ze sobą ryzyko utraty części potencjału kompetencyjnego członków. Zagrożeniem jest również ryzyko rywalizacyjnego podejścia członków do pracy w zespole i walki o przewagę konkurencyjną. Każdy w zespole jest inny, ma swoją osobowość, swoje nawyki, przyzwyczajenia, sposoby myślenia i style zachowań. Niełatwo jest pogodzić je ze sobą, tym bardziej w przypadku zespołów heterogenicznych, zróżnicowanych pod względem wieku, płci, stażu pracy i doświadczenia. Może to się wiązać z niedostateczną odpornością na krytykę i możliwością wycofywania się niektórych np. z procesu decyzyjnego. Istnieje także niebezpieczeństwo skupienia się na negatywnych aspektach zadania, nie zauważania szans i mocnych stron. W wyniku tego czas pracy zespołu wydłuża się, co z kolei wpływa na spadek motywacji jego członków. Z drugiej strony może się pojawić syndrom nadmiernej skłonności do zbyt odważnych, ryzykownych posunięć, nie uwzględniający istniejących słabych stron. Co gorsza, członkowie o niższym statusie np. pod względem kompetencji, stażu pracy, mogą unikać zabierania głosu krytycznego lub ostrzegającego

przed potencjalnymi zagrożeniami, nie chcąc w ten sposób narazić się osobom o wyższym statusie. Warto też wspomnieć o innych ograniczeniach dotyczących dyskusji np. o niesłuchaniu innych z powodu uporczywego trzymania się własnych myśli i pomysłów, o których chce się powiedzieć. W ten sposób dochodzi do nieporozumień i konfliktów, których rozwiązywanie również zabiera niepotrzebnie czas i energię (Pawlak, 2006, s. 248–249).

Kultura współpracy w zespołach nauczycielskich

Większość z przedstawionych zjawisk, charakterystycznych dla pracy zespołowej, ujawnia się w również w środowisku zawodowym nauczycieli. W zespołowej pracy nauczyciele doskonalą się pod względem zawodowym i organizacyjnym, rozwijają się indywidualnie i jako społeczność, zaspokajają potrzebę przynależności, uznania, akceptacji, otwierają się na inne poglądy i przekonania, nabierają odwagi w tworzeniu i ujawnianiu nowych pomysłów, zwiększa się ich aktywność i zaangażowanie w sprawy szkoły, stają się bardziej skłonni do pomagania sobie nawzajem, uczą się od siebie, modyfikują metody i formy pracy z uczniami, wykorzystują więcej pomocy dydaktycznych, lepiej diagnozują problemy środowiska szkolnego, zmniejsza się liczba sytuacji konfliktowych w gronie nauczycielskim, a jeśli już wystąpią, stają się polem twórczego rozwoju zawodowego i osobistego. Według danych z raportu Eurydice „kultura współpracy w szkole może pozytywnie wpływać na motywację nauczycieli, efektywność nauczania oraz ich satysfakcję z pracy” (Eurydice, 2015, s. 112). Wyniki badań międzynarodowych przedstawione w raporcie wskazują, że:

[...] różne praktyki współpracy w szkołach zwiększają przekonanie nauczycieli, że ich zawód cieszy się prestiżem w społeczeństwie. [...] Praktyka zbiorowego przywództwa, obejmująca kulturę współodpowiedzialności i podejmowania decyzji wzajemnie wspierających się nauczycieli i dyrektorów szkół, może mieć silny wpływ na zadowolenie nauczycieli z pracy i to, jak postrzegają oni wartość społeczną zawodu. Taki punkt widzenia, zasadzający się na współpracy, może również złagodzić poczucie izolacji, wzmocnić przekonanie, że nauczyciele są cenionymi członkami społeczności szkolnej i całego społeczeństwa (Eurydice, 2015, s. 114).

Kultura oparta na pełnej współpracy charakteryzuje się tym, że wspiera indywidualny rozwój nauczycieli i ich uczestnictwo oraz stwarza się warunki do podejmowania większej odpowiedzialności za własne działanie. Przyczynia się ona do budowania społeczności nauczycieli, która krytycznie reaguje na zmiany, wybierając i przyjmując elementy pomocne w podniesieniu jakości pracy w szkole oraz odrzucając te, które tego nie czynią (Bezzina, Madalińska-Michalak, 2014, s. 90). Znaczenie zespołowego działania nauczycieli w kulturze współpracy w szkole podkreśla Inetta Nowosad:

Wzajemna nauka jako efekt współdziałania nauczycieli oznacza wspólną pracę. Tylko w wyniku bezpośredniej kooperacji i wymiany doświadczeń nauczyciele mogą wzbogacać oraz rozwijać niezbędne kompetencje. Praca zespołowa może z powodzeniem wspierać rozwój osobowy na zasadzie aktywności nauczycielskich grup samopomocy i doradztwa. W tym przypadku *team teaching* staje się kolejną możliwością tworzenia kultury pracy, w której nauczyciele uzyskują przestrzeń do rozwoju swoich osobistych wizji, pokonując stres i strach, czerpią energię i motywację do rozwoju własnego mistrzostwa (Nowosad, 2003, s. 89).

Budowanie kultury współpracy w zespołach nauczycielskich może być utrudnione przez tzw. izolacyjny charakter pracy nauczyciela, który przyczynia się do powstania zjawiska określonego w literaturze jako powszechny, ogólnoświatowy, występujący w różnych zakresach i natężeniu syndrom nauczycielskiej przypadłości zwanej IFD (*Isolation, Frustration, Demoralization*) (Kubiczek, 2002, s. 155). Wydaje się, że kultura indywidualizmu, dla której „izolacyjny” charakter pracy nauczyciela stanowi podatny grunt, została wzmocniona, gdy pojawił się m.in. system egzaminów zewnętrznych, model awansu zawodowego nastawiony na indywidualne osiągnięcia, czy doskonalenie zawodowe, służące głównie potwierdzaniu własnych kompetencji. Z danych raportu opracowanego przez zespół ekspertów w Instytucie Badań Edukacyjnych (Federowicz, Choińska-Mika, Walczak, 2014) wynika, że efektem upowszechniania się kultury indywidualizmu określanej mianem „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami”, stało się poczucie osamotnienia nauczycieli w pracy, które dotyka w praktyce najczęściej młodych pedagogów. Kultura indywidualizmu jako typ kultury o charakterze separacyjnym charakteryzuje się zwłaszcza tym, że nauczyciele działają w osamotnieniu i izolacji, ale jednocześnie jest strategią adaptacyjną – izolacja pomaga w adaptacji, zwłaszcza w procesie wprowadzania zmian, zapewnia bezpieczną samodzielność, chroni prywatność i wiarygodność nauczycieli (Hargreaves, 1992, 1994). Podtrzymywanie takiej kultury może stanowić dla nauczycieli pewien bufor bezpieczeństwa i gwarancję zachowania niezbędnej autonomii, a co za tym idzie nie zawsze musi być kulturą niekorzystną z punktu widzenia środowiska nauczycieli. W tzw. szkole rozczłonkowanej (Fazlagić, 2007) indywidualizm jest postrzegany przez nauczycieli jako atrybut, dzięki któremu czują się „ekspertami” w swojej dziedzinie, a wiedza, którą posiadają zarezerwowana jest wyłącznie dla nich. Z reguły nie identyfikują się ze szkołą jako miejscem współpracy i wymiany doświadczeń, tylko z zawodem nauczyciela jako misją życiową. Nie czują potrzeby „otwierania się” na innych nauczycieli. Dotyczy to szczególnie nauczycieli w dłuższym stażem pracy.

Ciekawym aspektem pracy zespołowej są również predyspozycje nauczycieli w obszarze kompetencji społecznych przejawiających się w tzw. orientacji na zespół (obok wrażliwości społecznej, otwartości na relacje, towarzyskości i asertywności). Jak pisze Stefan T. Kwiatkowski:

[...] wysoki poziom tego komponentu kompetencji społecznych zdaje się odgrywać szczególnie dużą rolę z perspektywy relacji nauczycieli z ich współpracownikami, bowiem omawiany czynnik warunkuje zdolność do angażowania się we współpracę i pracę zespołową, a w jej ramach – skłonność do poświęcania się na rzecz grupy oraz podporządkowywania się kolektywnie podejmowanym przez jej członków decyzjom. [...] Wysoka orientacja na zespół związana jest z przyjaznym nastawieniem do innych ludzi oraz z poszukiwaniem stymulacji społecznej (Kwiatkowski, 2018, s. 138).

Z badań przeprowadzonych w 2016 r. wśród nauczycieli warszawskich szkół podstawowych wynika, że większość badanych uzyskała przeciętne wyniki dotyczące orientacji na zespół. Co więcej, nie stwierdzono istotnych różnic w wynikach badanych osób w odniesieniu do kryterium stopnia awansu zawodowego. Może to świadczyć o pewnym deficycie w obszarze rozwoju zawodowego badanych nauczycieli oraz istniejących blokadach w podwyższaniu tego rodzaju kompetencji w trakcie pracy zawodowej (Kwiatkowski, 2018, s. 146). W świetle powyższych danych przeciętny poziom kompetencji w zakresie orientacji na zespół wśród nauczycieli może stanowić istotną przeszkodę w rozwijaniu kultury współpracy w zespole.

Z kolei badania Aleksandry Tłuściak-Deliowskiej i Urszuli Dernowskiej z 2013 r. dotyczyły m.in. nauczycielskiej percepcji sześciu wymiarów kultury współpracy w szkołach gimnazjalnych. Wśród diagnozowanych wymiarów kultury współpracy w szkole znalazły się: przywództwo wspólne, współpraca nauczycieli, rozwój zawodowy, wzajemne/koleżeńskie wsparcie, jedność celu, partnerstwo na rzecz uczenia się. W kwestii współpracy nauczycieli uzyskano w większości opinie pozytywne. W ocenie badanych nauczycieli poświęcają oni znaczną ilość czasu na wspólne planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej; współpracują ze sobą w celu opracowywania programów i projektów oraz ich ewaluacji; są świadomi, jakich przedmiotów uczą ich koledzy i koleżanki. Jednak tylko ponad 40% znajduje czas, by obserwować pracę dydaktyczną innych nauczycieli. Około 35% badanych ma wątpliwości co do możliwości otwartego komunikowania różnic zdań i poddawania ich pod dyskusję. W wymiarze rozwoju zawodowego większość badanych potwierdza, że nauczyciele regularnie poszukują inspiracji na konferencjach, seminariach oraz wśród kolegów – nauczycieli, ale jednocześnie ponad 30% wyraża opinie ambiwalentne lub negatywne. W wymiarze wzajemnych/koleżeńskich relacji badani potwierdzają fakt współpracy nauczycieli w zespołach oraz chęć wzajemnej pomocy. Jednak 35% badanych dystansuje się od stwierdzenia, że nauczyciele darzą się wzajemnym zaufaniem. Spora grupa badanych (około 26%) wyraża opinie ambiwalentne i negatywne w kwestii wzajemnego doceniania swoich pomysłów w gronie nauczycielskim. Ogólnie biorąc, najwyżej został oceniony wymiar rozwoju zawodowego. Kooperacja nauczycieli i partnerstwo dla uczenia się w kulturze współpracy w szkole osiągnęły najniższe poziomy zgodności (Tłuściak-Deliowska, Dernowska, 2016).

Poziom współpracy między nauczycielami w zespołach szkolnych diagnozowano także w badaniu TALLIS 2013. Wzięto pod uwagę średnią częstotliwość wykonywania przez badanych następujących czynności w szkole:

- nauczanie wspólne (zespołowe) w tej samej klasie,
- obserwowanie lekcji innych nauczycieli i dzielenie się uwagami na ich temat,
- angażowanie się we wspólne działania obejmujące różne klasy i grupy wiekowe (np. projekty),
- wymiana materiałów dydaktycznych z innymi nauczycielami,
- uczestnictwo w dyskusjach na temat przebiegu nauki konkretnych uczniów,
- współpraca z innymi nauczycielami w tej szkole w celu zapewnienia wspólnych standardów oceny postępów uczniów w nauce,
- uczestnictwo w spotkaniach zespołów,
- uczestnictwo w grupowych działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym.

Nauczyciele najczęściej deklarowali uczestnictwo w dyskusjach na temat przebiegu nauki konkretnych uczniów, współpracę z innymi nauczycielami w celu zapewnienia wspólnych standardów oceny postępów uczniów w nauce oraz wymianę materiałów dydaktycznych z innymi nauczycielami. Rzadko natomiast nauczyciele angażują się we wspólne działania obejmujące różne klasy i grupy wiekowe, obserwują lekcje innych nauczycieli i dzielą się uwagami na ich temat, czy uczestniczą w grupowych działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym. Częsty udział w spotkaniach zespołowych lub nauczaniu zespołowym w klasie deklarowało 36% badanych. W obserwację lekcji innych nauczycieli zaangażowani byli przede wszystkim początkujący nauczyciele, a w nauczanie zespołowe w jednej klasie – nauczyciele wychowania fizycznego. Zauważono też tendencję do częstszego udziału nauczycieli szkół podstawowych we wszystkich wymienionych formach współpracy niż uczących w szkołach ponadgimnazjalnych i gimnazjach (Federowicz i in., 2014, s. 106).

Założenia metodologiczne badań

Pogłębiona lektura literatury przedmiotowej oraz własne obserwacje i doświadczenia zawodowe stały się inspiracją do realizacji badań nad specyfiką pracy zespołowej nauczycieli. Prezentowane wyniki badań stanowią fragment szerszego projektu badawczego, w którym podjęto próbę przedstawienia problemu współpracy i uczenia się w zespołach nauczycieli na tle koncepcji kultury szkoły jako organizacji uczącej się.

Badania zrealizowano w 2015 r. na terenie województwa mazowieckiego, w czterech powiatach subregionu plockiego. Zastosowano metodę sondażu. Na potrzeby badań skonstruowano kwestionariusz ankiety dla nauczycieli oraz

kwestionariusz wywiadu dla dyrektorów szkół. Próba badawcza liczyła 259 nauczycieli i 10 dyrektorów pracujących w różnych typach szkół publicznych. Została ona określona w oparciu o dobór warstwowy, proporcjonalny. W doborze szkół wzięto pod uwagę typ szkoły (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące, szkoła zawodowa) oraz teren badań w podziale na cztery powiaty (miasto Płock – na prawach powiatu, płocki, gostyniński, sierpecki). Dla wyróżnionych warstw opracowano operat losowania prostego – spis szkół według określonych czterech typów. W każdym powiecie zostało wylosowanych około 13% szkół, proporcjonalnie do liczby szkół danego typu. W sumie były to 32 szkoły, w tym: 8 szkół w Płocku, 13 szkół w powiecie płockim, 6 szkół w powiecie gostynińskim, 5 szkół w powiecie sierpeckim. Dobór nauczycieli miał charakter losowy. W każdej z wylosowanych szkół przekazano kwestionariusze nauczycielom, którzy wyrazili zgodę na udział w badaniu. W sumie w badaniu wzięło udział 331 nauczycieli, z czego 72 osoby (22%) przekazały kwestionariusze tylko częściowo wypełnione. Do analizy zakwalifikowałam kwestionariusze od 259 nauczycieli. Stanowiło to 7,7% populacji generalnej. Ostatecznie poddano analizie i interpretacji opinii i wypowiedzi 138 nauczycieli szkół podstawowych, 74 nauczycieli gimnazjów, 26 nauczycieli liceów ogólnokształcących oraz 21 nauczycieli ze szkół zawodowych. W badaniu wzięli udział zarówno mężczyźni (11%), jak i kobiety (89%), o różnym stopniu awansu zawodowego (nauczyciele stażyści 11%, nauczyciele kontraktowi 20%, nauczyciele mianowani 27%, nauczyciele dyplomowani 42%), pracujący w różnych środowiskach: wieś 38%, małe miasto 31%, średnie miasto 27%, duże miasto 4%. Dobór 10 dyrektorów szkół do badań za pomocą wywiadu miał charakter celowy. Kryteria doboru wynikały z potrzeby reprezentacji osób o określonych cechach statusu społeczno-zawodowego: płeć, miejsce pracy, środowisko miejsca pracy i stopień awansu zawodowego. W opracowaniu statystycznym materiału empirycznego zastosowano test nieparametryczny χ^2 Pearsona oraz współczynnik korelacji V Craméra. Dane uzyskane z wypowiedzi badanych nauczycieli w pytaniach otwartych kwestionariusza ankiety oraz wypowiedzi dyrektorów w wywiadach poddano kodowaniu. Zidentyfikowanym kategoriom analitycznym nadano etykiety (kodowanie rzeczowe) poprzez kodowanie otwarte i selektywne. W kodowaniu otwartym treść wypowiedzi i komentarzy podlegały wielostronnej analizie „w celu znalezienia możliwie największej liczby kategorii analitycznych” (Rubacha, 2008, s. 264). Następnie wybrano do dalszych analiz (kodowania teoretycznego) kategorie najbardziej reprezentatywne dla sformułowanego problemu badań. W celu obiektywizacji interpretacji danych jakościowych posłużono się metodą sędziów kompetentnych. Analizę danych jakościowych zakończono etapem kodowania teoretycznego, czyli „formułowaniem hipotetycznych wyjaśnień dotyczących zależności między wyselekcjonowanymi kategoriami” (Rubacha, 2008, s. 264).

Wyniki badań

W tej części artykułu zostaną omówione wybrane wyniki badań dotyczące opinii nauczycieli na temat współpracy zespołowej w szkole w rozumieniu praktyk organizacyjnych podejmowanych przez grupę nauczycieli w celu realizacji ustalonych wspólnie zadań, których skuteczne przeprowadzenie wiąże się ze świadomością celu, określonymi normami i synergicznym wykorzystaniem potencjału kompetencyjnego członków zespołu. Poszukiwano m.in. odpowiedzi na pytania: Jaki jest stosunek nauczycieli do zjawiska „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami”? Jakie pozytywne i negatywne aspekty pracy zespołowej dostrzegają nauczyciele? Jakie są propozycje nauczycieli w kwestii poprawy jakości pracy zespołowej? Badania miały również na celu sprawdzenie, czy opinie nauczycieli są różnicowane przez wybrane cechy statusu społeczno-zawodowego (płeć, miejsce i środowisko pracy, stopień awansu zawodowego).

Zjawisko „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami” w opiniach nauczycieli i dyrektorów szkół

We wspomnianym wcześniej raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych o zjawisku „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami” znalazło się następujące stwierdzenie:

Inaczej niż w wielu innych krajach w Polsce jak dotąd od pokoleń dominuje kultura pracy za zamkniętymi drzwiami. Przejawia się to w zamykaniu za sobą klasy i pozostawianiu sam na sam z grupą uczniów. Osamotnienie w pracy nauczycielskiej, nie tylko wewnątrz klasy, ale i w pokoju nauczycielskim, odczuwają częściej młodzi adepci zawodu, ale może ono doskwierać także wielu doświadczonym nauczycielom. Brak obycia z prowadzeniem zajęć przy otwartych drzwiach rodzi też odruch lęku o ocenę własnej pracy, co paradoksalnie nie sprzyja nabieraniu pewności siebie (Federowicz i in., 2014, s. 9).

Badanych nauczycieli poproszono o ustosunkowanie się do tej tezy. Opinie nauczycieli były podzielone. Prawie połowa badanych zgodziła się z powyższym stwierdzeniem, ale zdanie 1/3 badanych było przeciwne. Blisko co piąty badany nauczyciel nie miał sprecyzowanego zdania. Można zatem wnioskować, że nauczyciele mają różne doświadczenia praktyczne we współpracy zarówno z innymi nauczycielami, jak i ze swoimi przełożonymi. W uzasadnieniu swoich odpowiedzi nauczyciele wskazywali, iż najczęściej zależy to nie tylko od nauczyciela, ale także od środowiska i atmosfery panującej w gronie nauczycielskim. W wypowiedziach akceptujących stwierdzenie pojawiły się kwestie niedowartościowania nauczycieli, braku pewności siebie, obawy przed krytyką i ocenianiem, trudności adaptacyjnych

młodych nauczycieli w gronie pedagogicznym. Dla przykładu jedna z nauczycielek napisała:

Nie lubimy być oceniani, gdyż ocena kojarzy nam się z krytyką. Poddani krytyce, boimy się, że nie dostrzegą w naszej pracy pozytywnych stron, tylko niedociągnięcia. W obecnej sytuacji rosnącego bezrobocia wśród nauczycieli boimy się o utratę pracy. Często doświadczony nauczyciel nie chce dzielić się swoją wiedzą z obawy, że młody nauczyciel zajmie jego miejsce, lub z braku czasu (SPP, wieś).

Nauczyciele uzasadniali treść swoich wypowiedzi hermetycznością i izolacyjnym charakterem środowiska nauczycielskiego, podziałami wewnętrznymi, lękiem o utratę pracy, biernością nauczycieli z dłuższym stażem pracy. Zdaniem jednej z respondentek:

[...] nauczyciele stanowią bardzo zamkniętą grupę. Często nie szkolą się po zakończeniu studiów w swojej dziedzinie. To «zamknięcie» przekłada się na pracę, zachowania często aspołeczne. Zauważa się także niezdrową rywalizację, od kiedy pojawiły się w szkole egzaminy po kolejnych etapach edukacyjnych. Młody nauczyciel musi radzić sobie sam (SPP, wieś).

Nauczyciele, którzy uznali stwierdzenie za niezgodne z ich przekonaniem podawali argumenty o dobrej współpracy, otwartości i życzliwości kolegów i koleżanek w udzielaniu pomocy, dawaniu wskazówek, opiece merytorycznej i metodycznej ze strony innych nauczycieli. Przykładem może być wypowiedź nauczycielki ze szkoły ponadpodstawowej w dużym mieście: „W szkole, w której pracuję, prym wiodą zespoły nauczycielskie, które wspomagają nauczycieli w pracy. Programy nauczania oraz obudowa dydaktyczna dla nich tworzona jest przez zespół, a nie pojedynczych nauczycieli. Organizowanych jest bardzo dużo lekcji otwartych i wewnątrzszkolnego doskonalenia”. Wskazywano także na uwarunkowania środowiskowe, społeczne lub indywidualne, osobowościowe np. „Wszystko zależy od nastawienia nauczyciela, od jego osobowości, a także od tego, jaką grupą społeczną jest dana grupa nauczycieli w konkretnej placówce. W grupie otwartej na innych nie ma takich problemów. Wszyscy się wspierają i mają do siebie zaufanie” (SP, wieś). W wielu wypowiedziach można zauważyć dosłowne rozumienie pracy nauczyciela „za zamkniętymi drzwiami” jako codziennego prowadzenia zajęć w klasach sam na sam z uczniami. Na przykład nauczycielka pracująca w szkole podstawowej w małym mieście wyraziła to tak: „Prowadzenie zajęć przy otwartych drzwiach rozproszy uwagę uczniów, jak też prowadzącego. Na korytarzach szkolnych w czasie godzin lekcyjnych pojawiają się rodzice, sprzątaczkę i wiele innych osób załatwiających sprawy szkolne. Dobry nauczyciel radzi sobie dobrze za zamkniętymi drzwiami i tam właśnie nabiera pewności siebie, a nie odwrotnie”. Świadczy to

o dość niskiej świadomości tej części nauczycieli w kwestii kultury współpracy i jej przejawów w szkolnej rzeczywistości. Ma ona bowiem charakter przenikający całą przestrzeń instytucjonalną i osobową szkoły, w sensie funkcjonalnym i strukturalnym oraz organizacyjnym, jak też relacyjnym, komunikacyjnym. Odizolowanie nauczyciela z uczniami w klasie jest odbierane przez część badanych jako naturalne zjawisko, które wpisuje się w szkolną tradycję. Jeden z nauczycieli stwierdził: „Nie odczuwam osamotnienia w związku z pracą za zamkniętymi drzwiami. Pomieszczenie klasowe to przestrzeń pojmowana jako sfera, drzwi stanowią element rozgraniczający dwa światy szkoły: przerwę, korytarz (profanum) oraz lekcję, klasę (sacrum)” (SP, duże miasto). Zamknięcie drzwi klasy rozpoczyna niejako „spektakl” edukacyjny, który ma wyższą wartość duchową niż spotkanie uczniów i nauczycieli poza salą lekcyjną, podczas przerw czy zajęć pozalekcyjnych. Być może takie opinie są przykładem realizacji adaptacyjnej funkcji kultury indywidualizmu (Hargreaves, 1992, 1994), w celu zachowania niezbędnej dawki autonomii i bezpiecznej przestrzeni samodzielności.

Analiza statystyczna wykazała istotne różnicowanie opinii badanych ze względu na typ szkoły. Nauczyciele pracujący w szkołach ponadpodstawowych częściej niż nauczyciele ze szkół podstawowych zgadzali się z podanym stwierdzeniem (ponad 58% skumulowanych wskazań zgodności). Wśród nauczycieli ze szkół podstawowych prawie co czwarty respondent nie potrafił wyrazić jednoznacznej opinii, a ponad 37% negowało tę tezę.

Dyrektorzy szkół podkreślali w wywiadach, że pod tym względem wiele się zmieniło. Dyrektor gimnazjum w małym mieście stwierdził, iż „tak było przez wiele lat. Nauczyciele coraz chętniej współpracują, wymieniają się doświadczeniami, prowadzą obserwacje koleżeńskie lekcji. Chętnie prowadzą wspólnie lekcje. Nie uważam, że jest to reguła we wszystkich szkołach”. Dyrektorka małej wiejskiej szkoły podstawowej także pozytywnie wypowiedziała się o współpracy w zespołach: „W mojej szkole nauczyciele często pracują w parach, w różnych konfiguracjach, a młodzi nauczyciele otrzymują duże wsparcie. Podobną opinię wyraziła dyrektorka szkoły podstawowej w małym mieście: Jestem doświadczonym nauczycielem z 25-letnim stażem pracy; w moich placówkach (3 w karierze) zawsze odbywały się zajęcia otwarte, spotkania integracyjne. Przyjmujemy nieustannie praktykantów. Bierzymy udział w wielu projektach”. Wątpliwości miał doświadczony dyrektor szkoły zawodowej w małym mieście: „Nie zawsze można prowadzić zajęcia ogólnie dostępne przy otwartych drzwiach. Jednak jeżeli jest się profesjonalnie przygotowanym, to fakt otwartych drzwi nie jest problemem”. Trudności w „otwieraniu się” nauczycieli i poczucie osamotnienia jeden z dyrektorów uzasadniał tak: „Chodzi tutaj o ocenę własnej osoby, obawę o wykazanie braku kompetencji w jakimś obszarze, może nawet o etykietkę, czyli – ten nauczyciel jest słaby, a ten

dobry”. Z kolei innych dwóch dyrektorów wskazywało na „brak pewności siebie i poczucia własnej wartości” (SPP, duże miasto) oraz „brak doświadczenia, lęk przed oceną doświadczonego nauczyciela” (SPP, duże miasto). Takie opinie pojawiały się również w grupie badanych nauczycieli.

Mocne i słabe strony pracy w zespole w opiniach badanych nauczycieli i dyrektorów szkół

Respondenci wyrażali swoje opinie na temat mocnych i słabych stron pracy w zespole w pytaniu otwartym. Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, że dostrzegają oni wiele pozytywnych aspektów pracy zespołowej w szkole. Widzą je przede wszystkim we wzajemnym uczeniu się, pomocniczości i integracyjności, zespołowym myśleniu problemowym, otwartości na problemy i nastawieniu na ich rozwiązywanie, uzyskiwanym efekcie synergii oraz pobudzaniu innowacyjności i kreatywności wśród członków zespołu. Dyrektorzy szkół zwracali uwagę na fakt, iż praca zespołowa „daje możliwość wypracowania nowej jakości” (SP, wieś), „pozwała na przeświecenie problemów dydaktycznych i wychowawczych z różnych punktów widzenia” (SPP, średnie miasto). Mocną stroną pracy w zespole jest „poszerzenie oferty edukacyjnej o innowacje i eksperymenty oraz rozwój nauczycieli, uczniów i szkoły” (SP, wieś), „stwarzanie możliwości otwartej komunikacji i uczenie się współodpowiedzialności za efekty pracy całej szkoły” (SPP, małe miasto). Na dobre rezultaty wspólnego rozwiązywania problemów, integrowanie się na rzecz placówki oraz budowanie partnerstwa wskazywali dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych (SPP, duże miasto). Zaletą współpracy nauczycieli w zespołach według badanych dyrektorów jest przede wszystkim to, że ludzie poznają się lepiej i łatwiej jest im dochodzić do wspólnych rozwiązań. Wszyscy przedstawiciele kadry kierowniczej podkreślali w wywiadach, iż współpraca zespołowa daje doskonałą możliwość wymiany doświadczeń między nauczycielami.

Wypowiedzi badanych nauczycieli na temat słabych stron współpracy sklasyfikowano w trzech kategoriach: negatywne postawy członków zespołu, bariery organizacyjne, bariery komunikacyjne.

Według respondentów do negatywnych postaw członków zespołów można zaliczyć: niechęć i brak motywacji, dominowanie lidera zespołu lub jednego z członków, rywalizowanie ze sobą i wzajemną zazdrość, słabą aktywność członków zespołu, niewywiązywanie się ze zobowiązań, brak zaufania. Co ciekawe, badani wymieniali również takie cechy negatywne, jak: odmienność poglądów, różne podejścia do problemów, krytykę i ocenianie kompetencji członków zespołu. W dobrze funkcjonującym, zintegrowanym zespole różnice zdań lub poddawanie krytyce poglądów innych nie powinny być negatywnym zjawiskiem. Ważne jest,

w jaki sposób takie opinie są komunikowane i czy nie towarzyszą temu pobudki rywalizacyjne, brak zaufania. W kategorii barier komunikacyjnych, badani nauczyciele wskazywali na takie właśnie czynniki. Podawali przykłady złej komunikacji, braku możliwości osiągnięcia porozumienia i pojawiających się konfliktów interpersonalnych, które mogą być niejako ich skutkiem. Z kolei wśród barier organizacyjnych deklarowano: nierównomierny podział zadań, przerost biurokracji, źle dobrany lider zespołu, zbyt intensywna ingerencja dyrektora w pracę zespołu. Wymieniano również czasochłonność i pracochłonność, które najczęściej są skutkiem złej organizacji. Czasem słabą stroną jest również, zdaniem badanych, duża liczba członków w zespołach. Wydaje się zatem, iż nieprawidłowa organizacja, połączona z negatywnymi postawami członków i złą komunikacją w zespole, nie pozwala nauczycielom w pełni rozwijać współpracy i korzystać z jej efektów.

Opinie dyrektorów szkół świadczą o tym, że bardzo zależy im na dobrej współpracy nauczycieli w zespołach. Zauważają jednak negatywne jej aspekty np. zbyt małą liczbę spotkań, zaangażowanie dodatkowego czasu pracy, nawyki i przyzwyczajenia „starych nauczycieli”. Według nich zdarza się, że współpraca w zespole ma charakter wymuszony, a to zdecydowanie rzutuje na jej przebieg i efekty. W konsekwencji pojawiają się konflikty między nauczycielami i dyrekcją. W opinii jednej z pań dyrektor, kierujących gimnazjum na wsi: „wadą współpracy zespołowej w szkole jest to, że przydział zadań jest uwarunkowany tym, czy można na kogoś liczyć, czy nie. Przeważnie jest tak, że ci nauczyciele, którzy sprawdzają się w pracy zespołowej, są bardziej obciążani obowiązkami. I to nie jest sprawiedliwe”.

Propozycje poprawy jakości pracy zespołowej

Badanie przekonań nauczycieli w kwestii czynników oddziałujących na współpracę w zespołach zmierzało również do ustalenia sposobów poprawy sytuacji – wskazania propozycji zmian, które mogłyby podnieść jakość pracy zespołowej, usprawnić ją i zachęcić do jej podejmowania. Wypowiedzi nauczycieli uzyskane w pytaniu otwartym kwestionariusza ankiety zostały poddane analizie i kodowaniu, co pozwoliło na określenie następujących kategorii proponowanych zmian:

- zmiany organizacyjno-administracyjne,
- zmiany w sposobie motywowania nauczycieli,
- zmiany w doskonaleniu zawodowym i osobistym,
- zmiany programowo-realizacyjne.

Stosunkowo największy odsetek badanych (45%) spośród wszystkich respondentów, którzy udzielili odpowiedzi na to pytanie, wskazywał na zmiany w zakresie organizacyjno-administracyjnym. Najczęściej proponowano: zwiększenie częstotliwości i regularności spotkań, skrócenie czasu ich trwania; rzetelną realizację planu

spotkań; odpowiedni dobór nauczycieli do zespołu pod względem kompetencji; zmniejszenie liczby członków zespołu, tak, aby jeden nauczyciel brał udział w najwyżej dwóch zespołach; równomierne rozłożenie obowiązków i odpowiedzialności; stworzenie dobrych warunków pracy dla zespołu. Były też propozycje ograniczenia spotkań na rzecz innych form. Nauczyciele postulowali także ograniczenie biurokracji i wyeliminowanie zbędnej dokumentacji.

W obszarze zmian o charakterze motywacyjnym badani wymieniali przede wszystkim poprawę motywowania finansowego: dodatkowe wynagrodzenie za pracę w zespołach, zwiększenie dodatków motywacyjnych, nagradzanie zespołów najbardziej efektywnych i kreatywnych. Pojawiła się także propozycja obniżania dodatków motywacyjnych za mało efektywną współpracę. Oprócz tego zwracano uwagę na potrzebę nagradzania nauczycieli w postaci pochwały, wyróżnienia ze strony dyrekcji szkoły, a także potrzebę docenienia ze strony kolegów i koleżanek z zespołu. Odsetek wypowiedzi respondentów dotyczących zmian w powyższym obszarze wyniósł 32%.

W obszarze rozwoju zawodowego sugerowane zmiany dotyczyły organizacji szkoleń dla nauczycieli na temat: współpracy w grupie, komunikacji interpersonalnej, wzajemnych relacji, przepływu informacji, asertywności, kreatywności. Wskazywano na potrzebę prowadzenia wewnętrznych działań integrujących w zespołach, warsztatów w zakresie budowania zespołu. Były także propozycje zapraszania osób z zewnątrz na spotkania zespołów, czy uczestniczenia w szkoleniach z danego obszaru zadaniowego. Odsetek wypowiedzi respondentów dotyczących zmian w powyższym obszarze wyniósł 12%.

Propozycje zmian o charakterze programowo-realizacyjnym obejmowały: skupienie się na konkretnych problemach podczas pracy w zespole; wprowadzanie nowych rozwiązań, metod i form współpracy; prezentowanie wypracowanych rozwiązań na szerszym forum; praktyczną realizację wspólnych wniosków w codziennej pracy; ograniczanie sztywnych reguł działania; dążenie do większej podmiotowości i samodzielności członków zespołu; minimalizowanie nadzoru i kontroli ze strony dyrektora czy formalnego lidera. Odsetek wypowiedzi respondentów dotyczących zmian w powyższym obszarze wyniósł 11%.

Z wywiadów z dyrektorami wynika, że swoją rolę widzą oni przede wszystkim w organizowaniu warunków sprzyjających prowadzeniu wspólnych zajęć lub innych przedsięwzięć szkolnych np. projektów. Często jednak nie wyobrażają sobie, że mogą mieć ograniczone kompetencje w kontrolowaniu współpracy w zespołach. Tłumaczą to głównie koniecznością zbierania niezbędnej dokumentacji, choć z drugiej strony, tak jak nauczyciele, są przeciwni rozbudowywaniu szkolnej biurokracji. Zauważają potrzebę szkolenia nauczycieli, zwłaszcza w obszarze budowania zespołu, nowoczesnych metod współpracy i uczenia się od siebie. Jedna z dyrek-

torek gimnazjum zaproponowała, aby „postawić na jakość rozwiązań, a nie ich ilość”. Chodzi o wspólnie wypracowane rozwiązania przez zespoły nauczycielskie. Zdaniem innej dyrektorki (szkoła podstawowa) należy „pozostawić dowolność i swobodę tworzenia i spotkań zespołów”. To dość ważne stwierdzenia w kontekście jakości współpracy nauczycieli w zespołach. Ciekawa była również wypowiedź dyrektora liceum w kwestii wizerunku nauczycieli kreowanego przez media: „Moja propozycja to zaprzestanie ciągłej «nagonki» w mediach na temat krótkiego czasu pracy nauczycieli, na rzecz pokazania, ile faktycznie pracują nauczyciele, chociażby współpracując w zespołach”.

Podsumowanie i dyskusja wyników

Prezentacja wyników badań pokazuje, że stosunek nauczycieli do pracy zespołowej, zwłaszcza w odniesieniu do zjawiska „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami” nie był jednorodny. Część nauczycieli potwierdzała występowanie przejawów kultury indywidualizmu, część była przeciwnego zdania. Jedni i drudzy podawali własne argumenty na potwierdzenie braku współpracy, osamotnienia, szczelności środowiska nauczycielskiego i istniejących podziałów wewnętrznych lub – wręcz odwrotnie – wypowiadali się pozytywnie o praktykach współpracy w macierzystych szkołach. Można zatem wnioskować, że nauczyciele mają różne doświadczenia zawodowe, związane z pracą w zespołach nauczycielskich. Zależy to nie tylko od indywidualnego nauczyciela i jego preferencji, ale także od środowiska i atmosfery panującej w gronie nauczycielskim. Część nauczycieli interpretowała dosłownie sens pracy nauczyciela „za zamkniętymi drzwiami”, uznając to za czynnik sprzyjający skupieniu, swobodzie i nabieraniu pewności siebie. Można uznać to za przejaw adaptacyjnej funkcji kultury indywidualizmu (Hargreaves, 1992, 1994), służącej zachowaniu przez nauczycieli niezbędnej dawki autonomii i bezpiecznej przestrzeni samodzielności. O dominacji tego typu kultury częściej byli przekonani nauczyciele pracujący w szkołach ponadpodstawowych niż w szkołach podstawowych. Można przypuszczać, że nauczyciele ze szkół podstawowych są bardziej otwarci na współpracę zespołową i dzielenie się doświadczeniami, zwłaszcza z młodszymi współpracownikami. Częstsze identyfikowanie zjawiska kultury indywidualizmu wśród nauczycieli szkół ponadpodstawowych być może jest też związane z większą rywalizacją, na co wskazuje David Tuohy (Tuohy, 2002). Dyrektorzy podkreślali w wywiadach, że sytuacja zmienia się i nauczyciele coraz chętniej współpracują. Zwłaszcza w szkołach podstawowych. Niektórzy wyrażali przekonanie, że zależy to w dużej mierze od tego, na ile nauczyciel jest pewien swoich kompetencji i czuje się profesjonalistą w zawodzie. Z badań praktyk przywódczych dyrektorów szkół

polских i brytyjskich wynika, że z reguły zależy im na promowaniu pracy zespołowej wśród nauczycieli oraz budowaniu kultury opartej na pełnej współpracy, choć czasami jest to utrudnione z powodu utrwalaonych przekonań związanych:

[...] z silnym poczuciem niezależności i odrębności nauczycieli, z brakiem współpracy między nauczycielami, z samodzielnym i w izolacji od innych rozstrzyganiem ważnych dla życia klasy spraw przez każdego nauczyciela, z brakiem kierowanej do nauczycieli informacji zwrotnej dotyczącej efektywności ich pracy [...], albo z funkcjonowaniem w szkole odseparowanych i współzawodniczących ze sobą grup nauczycieli, z istnieniem niespójnych oczekiwań nauczycieli wobec uczniów, z brakiem uzgodnień między nauczycielami, co do celów, które stoją przed szkołą i sposobów ich realizacji. [...] Nierzadko muszą mierzyć się z kulturą separacji, przyjmującą postać indywidualizmu lub ulegającą procesom «bałkanizacji» (Madalińska-Michalak, 2012, s. 405–406).

Rozbieżności w opiniach badanych nauczycieli i dyrektorów szkół o zjawisku „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami” wydaje się potwierdzać wniosek z raportu Instytutu Badań Edukacyjnych, iż „w wielu polskich szkołach praca zespołowa jest raczej wyzwaniem niż przyjętym stylem pracy grona pedagogicznego” (Federowicz i in., 2014, s. 105). Różnice w opiniach nauczycieli wynikają nie tylko z ich indywidualnych doświadczeń zawodowych czy panującej w zespołach atmosfery, ale także z tego, iż prawdopodobnie część nauczycieli zauważa niedomagania w pracy zespołowej spowodowane nadmiernym formalizmem i rozbudowaną biurokracją (na użytek sprawozdawczości i tworzenia dokumentów), koniecznością spełnienia wymagań zawartych w prawie oświatowym. Część negatywnych opinii wiąże się z identyfikowanym przez badanych niskim poziomem kompetencji społecznych nauczycieli, brakiem zaufania i otwartości, niedostateczną znajomością siebie nawzajem. Mogą one wynikać z chęci uniknięcia takich zjawisk, jak: próżniactwo społeczne, polaryzacja grupowa czy myślenie grupowe (Federowicz i in., 2014). Nauczyciele mogą się obawiać rywalizacji nie tylko wewnątrz zespołu, ale także między zespołami, o czym świadczą wypowiedzi o słabych stronach współpracy. Wydaje się zatem, iż istotnym problemem, a jednocześnie wyzwaniem jest dążenie do zmiany postaw nauczycieli wobec współpracy i budowanie atmosfery sprzyjającej wykorzystaniu potencjału społecznego nauczycieli oraz ich kompetencji. Ważne jest przy tym, aby doceniać zarówno pracę zespołową, jak i pracę indywidualną nauczycieli. Obie formy mają swoje mocne i słabe strony, a ich identyfikacja oraz zastosowanie w kulturze organizacyjnej szkoły nierzadko przypisywane są dyrektorom i ich kompetencjom przywódczym (Dorczał, Kołodziejczyk, 2015). Szczególne znaczenie przypisuje się w tym kontekście kompetencjom przywódczym w wymiarze interpersonalnym takim jak: komunikacja, zarządzanie konfliktem, charyzma, delegowanie, coaching i praca zespołowa (Madalińska-Michalak, 2016).

Opinie badanych nauczycieli i dyrektorów szkół na temat pozytywnych i negatywnych przejawów pracy zespołowej nie odbiegają w dużym stopniu od dotychczasowych wyników badań o podobnej tematyce (Kwiatkowska, 2005; Wlazło, 2012; Dobrowolska, 2015; Kamińska, 2013, 2015; Flores, 2014; Dorczak, Kołodziejczyk, 2015; Tłuściak-Deliowska, Dernowska, 2016). Stosunek nauczycieli do pracy w zespole jako wartościowego elementu kultury szkoły jest na ogół pozytywny. Deklarują oni potrzebę i chęć rozwijania współpracy i zespołowego podejścia do wykonywanych zadań. Jednocześnie mają świadomość uciążliwości i mankamentów współpracy zespołowej, które w istotny sposób mogą wpływać na jej przebieg i efekty. Przyczyniają się one do kształtowania typu kultury organizacyjnej, która może oddalać nauczycieli od wizji szkoły nastawionej na współpracę, uczenie się i rozwój (Schulz, 1992; Hargreaves, 1992, 1994; Handy, 1997; Fazłagić, 2007). Badani zwracali uwagę na zjawiska towarzyszące pracy zespołowej opisywane w literaturze przedmiotu: wzajemne uczenie się, udzielanie pomocy i integrowanie, myślenie problemowe, pobudzanie innowacyjności i kreatywności, efekt synergii (Nowosad, 2003; Biedroń, 2012; Osińska, 2012; Elsner, Tarkota, 2013; Madalińska-Michalak, 2015).

W interpretacji wyników dotyczących postulatów na rzecz poprawy jakości pracy zespołowej warto odwołać się do opracowań, w których formułowane są podobne postulaty zmian. W badaniach Irmeli Halinen nad efektywnością szkół w Finlandii nauczyciele także deklarowali potrzebę zmian w codziennej pracy, pozbycia się rutyny, zmniejszenia przymusu działania (Halinen, 1997, s. 175). Szczególną rolę w tej sferze przypisuje się dyrektorowi szkoły jako liderowi, który „odpowiada za stworzenie, zachowanie i upowszechnianie atmosfery pracy w szkole” (Day, 2008, s. 174). Rolą dyrektora jest stworzenie bezpiecznego środowiska do uczenia się, gdzie ludzie nie pozostają sami ze swoim lękiem przed popełnieniem błędów, a ich sukcesy w nabywaniu nowych umiejętności są nagradzane. Codzienny pośpiech nie sprzyja zainteresowaniu sprawami innych ludzi, dlatego ważne jest wzbudzanie tego zainteresowania, integrowanie ludzi wokół wspólnych spraw, by przeciwdziałać ich izolacji wobec siebie. To zadanie nie powinno być atrybutem jedynie dyrektorów, również nauczyciele muszą być zainteresowani zmianą szkolnej kultury, zmianą norm, nawyków i przekonań. Otwarte, autentyczne relacje powinny stanowić dla nich wartość, wynikać z ich potrzeb i zwiększać poczucie satysfakcji. Jednakże dyrektorzy z racji swojej pozycji powinni propagować te wartości, które pozwalają na tworzenie społeczności, w której nauczyciele są wobec siebie otwarci, dyskutują o problemach i udzielają wzajemnego wsparcia w rozwoju zawodowym, dzielą się też radością z osiągnięć (Masłyk-Musiał, 2001; Tołwińska, 2011; Madalińska-Michalak, 2012). Badania nad przywództwem edukacyjnym dowodzą,

że działania dyrektora nowoczesnej szkoły powinny koncentrować się na tworzeniu „wspólnoty ukierunkowanej na rozwój”, dawaniu przez lidera dobrego przykładu „bycia w roli uczącego się”, wyznaczaniu standardów współpracy i wzajemnego uczenia się, które pozwalają nauczycielom na zachowanie niezbędnej swobody i autonomii, a co za tym idzie, umożliwianie kolektywnego podejmowania decyzji i unikania roli najważniejszego arbitra (Day, 2008). Postulaty nauczycieli i dyrektorów ujawnione w badaniach wydają się zmierzać w tym kierunku, pokazują wysoki poziom świadomości działań kolektywnych wśród badanych oraz dążenie do ulepszenia pracy zespołowej w kontekście budowania kultury współdziałania w szkole.

Analiza i interpretacja opinii nauczycieli ukazała szereg ciekawych wątków w kontekście sposobów myślenia o znaczeniu współpracy zespołowej w przełamaniu stereotypu kultury indywidualizmu w pracy zawodowej nauczycieli. Wydaje się, iż pomimo upływu kilku lat od realizacji badań, wnioski i rekomendacje z nich płynące pozostają nadal aktualne. Mogą one stanowić dobrą podstawę do planowania zmian rozwojowych w szkołach nie tylko na poziomie lokalnym, ale także systemowym. Wykorzystanie wyników przeprowadzonych badań może mieć również znaczenie w identyfikowaniu potrzeb i projektowaniu modelowych rozwiązań w rozwoju zawodowym nauczycieli i dyrektorów szkół. Badania nad pracą zespołową nauczycieli można również traktować jako przyczynek do dyskusji i refleksji pedeutologicznej nad aktywnością zawodową pedagogów oraz poszukiwania sposobów skutecznego rozwijania potencjału organizacyjnego i kulturowego szkoły.

References

- Bezzina, Ch., Madalińska-Michalak, J. (2014). Przywództwo służebne. Spojrzenie w przyszłość. W: S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania* (s. 81–93). Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Biedroń, K. (2012). Potencjał współpracy. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 288–296). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Day, Ch. (2008). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Od teorii do praktyki*. Tłum. J. Michalak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dobrowolska, B. (2015). *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dorczał, R., Kołodziejczyk, J. (2015). *Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce. Raport z badań*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Elsner, D., Tarkota, J. (2013). Tworzenie organizacyjnych warunków do współpracy i zespołowego uczenia się. W: D. Elsner (red.), *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka* (s. 110–121). Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

- Fazlagić, J. A. (2007). *Zarządzanie wiedzą w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Federowicz, M., Choińska-Mika, J., Walczak, D. (red.). (2014). *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Flores, M. A. (2014). Przywództwo nauczycieli w czasach pełnych wyzwań. W: S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania* (s. 167–186). Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Halinen, I. (1997). Efektywna szkoła – wyniki badań i doświadczenia praktyczne. W: D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia* (s. 165–180). Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Handy, Ch. (1997). Kultura szkoły i jej znaczenie. W: D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*. Warszawa: *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia* (s. 69–82). Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. W: A. Hargreaves, M. G. Fullan (red.), *Understanding Teacher Development* (pp. 216–240). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Kezsbom, D., Edward K. (2001). *The New Dynamic Project Management*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Kamińska, M. (2013). Wspomaganie kompleksowe nauczyciela i szkoły – zmiana systemowa. W: E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś (red.), *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*. Tom VI. *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności* (s. 23–42). Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- Kamińska, M. (2015). Współpraca nauczycieli w świetle raportów ewaluacji wewnętrznej szkół. W: M. Sitek, T. Graca (red.), *Nowe wyzwania dla Europy XXI wieku w dziedzinie zarządzania i edukacji* (s. 387–399). Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.
- Kubiczek, B. (2002). *Autonomia szkoły*. Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowski, S. T. (2018). Stopień awansu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych a poziom ich inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. *Studia z Teorii Wychowania*, tom IX, 3(24), 105–154.
- Madalińska-Michalak, J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Madalińska-Michalak, J. (2015). *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Madalińska-Michalak, J. (2016). Kompetencje przywódcze dyrektora szkoły – wyzwania wobec teorii i praktyki edukacyjnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4 (242), 9–28.
- Masłyk-Musiał, E. (2001). *Spółczesność i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nagel, D., Partnership for 21st Century Skills Debuts '21st Century Skills and Social Studies Map'. Pobrane z: <https://thejournal.com/articles/2008/07/17/partnership-for-21st-century-skills-debuts-21st-> (otwarty 20.08.2021)
- Nowosad, I. (2003). *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Osińska, M. (2012). *Praca zespołowa w szkole*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Pawlak, M. (2006). *Zarządzanie projektem*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piotrowski, B. (2015). Praca zespołowa w aspekcie psychologiczno-ekonomicznym. W: K. Ciuła-Urbanek, M. Jabłoński, B. Koperski, B. Piotrowski (red.), *Człowiek i relacyjność. Ujęcie socjologiczno-filozoficzne*. Krosno: Wydawnictwo Novum.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schulz, R. (1992). *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tłuściak-Deliowska, A., Dernowska, U. (2016). Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych. *Studia Edukacyjne*, 40, 127–148.
- Tołwińska, B. (2011). Relacje międzyludzkie w kulturze szkoły sprzyjającej uczeniu się. W: A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu* (s. 536–543). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wlazło, S. (2012). Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 250–262). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.