

Dorota Domagała

*Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Środzie Wielkopolskiej, Polska**

E-mail: dorota.olejnik@box43.pl

ORCID: 0000-0001-8112-5195

Samodzielność zawodowa nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej oraz jej uwarunkowania**

Summary

PROFESSIONAL INDEPENDENCE OF PRE-SCHOOL AND EARLY SCHOOL EDUCATION TEACHERS
AND ITS DETERMINANTS**

The interest in the teaching profession is evident in the discussions of students and their parents, school graduates, teachers working at various stages of education, sociologists, psychologists, educators and representatives of many other professions that are simply impossible to be mentioned. Topics of these discussions are varied, they concern teachers' qualifications and competences, their educational background, selection of candidates for the profession, personality traits, the functions they perform, teaching methods used by them, etc. Often, the participants of such discussions are not professionally connected with the teaching profession, but each of them had the opportunity to develop their own view and opinion of this profession based on many years of experience while participating, as a student, in the process of education. It can be assumed that this attention points to the significant role of the teacher in society and therefore results in frequently emotional discussions that conclude with enumeration of the teachers' duties, skills and abilities in addition to the principles behind their actions and conduct while performing their didactic and educational work. At this point, I would like to pose the questions: What about the teacher's independence? Does the teacher have the opportunity to carry out his or her work independently? In the article, which consists of two parts, I attempt to answer these questions. In the first part, I present theoretical approaches to the teacher, his or her qualifications and competences, with particular focus

* Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Środzie Wielkopolskiej, ul. Surzyńskich 2, 63-000 Środa Wielkopolska

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

placed on the professional independence. The second part contains the results of surveys on professional independence and its determinants, conducted among pre-school and early school education teachers in the Wielkopolska region.

Keywords: teacher, qualifications and competences, professional independence of teachers and its determinants

red. Paulina Marchlik

Zawód nauczyciela to obecnie częsty temat dyskusji, choć pewnie z różnych powodów. Dyskutują uczniowie i ich rodzice, absolwenci szkół, nauczyciele zatrudnieni na różnych poziomach edukacji, socjologowie, psychologowie, pedagodzy, pedeutolodzy i reprezentanci wielu innych zawodów, których nie sposób wymienić. Można przypuszczać, że zainteresowanie nim świadczy o znaczącej roli nauczyciela w społeczeństwie i dlatego wywołuje często emocjonujące dyskusje kończące się wyliczeniem powinności i umiejętności nauczyciela oraz zasad jego działania i postępowania w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Mnie interesuje inny problem. W tym miejscu pragnę postawić pytanie: Co z samodzielnością nauczyciela? Czy nauczyciel ma możliwość realizować swoją pracę zawodową samodzielnie? W artykule, który składa się z dwóch części podejmuję próbę udzielenia odpowiedzi na te pytania. W części pierwszej – teoretycznej, przedstawiam sposoby definiowania zawodu nauczyciela, jego kwalifikacji i kompetencji ze szczególnym zwróceniem uwagi na samodzielność zawodową. Część druga – empiryczna, zawiera wyniki badań sondażowych przeprowadzonych wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej na temat samodzielności zawodowej i jej czynników.

Nauczyciel – ujęcia definicyjne

Literatura pedagogiczna zawiera wiele zróżnicowanych definicji pojęcia *nauczyciel*. Według Wincentego Okonia nauczyciel to osoba, która jest wykształcona do nauczania i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Nauczyciel kształci, wychowuje, wspiera rozwój znajdujących się pod jego opieką uczniów. Efekt jego pracy zależy m.in. od samego programu edukacji i jej zewnętrznych uwarunkowań, a przede wszystkim od samego nauczyciela (Okoń, 1986, s. 76). Według Stefana Wołoszyna nauczyciel to wychowawca lub inny pracownik pedagogiczny w szkole oraz innych placówkach szkoleniowych

i oświatowych, wychowawczych, opiekuńczo-wychowawczych, leczniczych itp. (Wołoszyn, 2000, s. 133). Krzysztof Konarzewski uważa, że nauczyciel to szlachetny zawód i wyraża żal, że nauczyciele w znacznej mierze do niego nie dorastają. U podstaw niemal wszystkich wypowiedzi powtarza się ta opinia. Nauczyciela idealizuje się i poniża zarazem. Jawi się on jako postać ze szkolnego dramatu. Społeczeństwo – ustami uczonych i nieuczonych – oddaje część abstrakcyjnej wizji nauczycielstwa, by zaraz z tym samym zapałem krytykować, napominać, ośmieszać rzeczywistych nosicieli tej roli zawodowej (Konarzewski, 1991, s. 148). Krytycznie o grupie zawodowej nauczycieli wypowiada się Aleksander Nalaskowski, stwierdzając, że jest to wspólnota:

(...) mentalnie niezdolna do twórczego podejmowania wyzwań intelektualnych stawianych oświacie. (...) Jest materią i antymaterią edukacji. (...) Uczą, sami wiedząc niewiele. Istnieją w jej obrębie kręgi osób żywotnie zainteresowanych własnym rozwojem profesjonalnym. I tuż obok nich (o tym samym statusie i z tymi samymi honorariami) funkcjonują osoby wypalone zawodowo (Nalaskowski, 1999, s. 62).

Maria Kocór pisze, że nauczyciel to ktoś, kto przewodzi, doradza i ukierunkowuje, daje przykład swoją wiedzą, osobowością, postawą i zachowaniem (Kocór, 2012, s. 24). W definicyjnych ujęciach nauczyciel jest osobą, która naucza, pełni funkcje edukacyjne w wychowaniu dzieci. Termin ten bywał odnoszony do nauczyciela instytucjonalnego, którego wyróżnia udział w procesach uspołeczniania młodych pokoleń, przekazywania im dziedzictwa kulturowego w wymiarze globalnym oraz doświadczenie bliskiej zbiorowości społecznej, jej życia materialnego a także przejawów kultury (Kwiatkowska, 2008, s. 24). Przez pedeutologów zostało opracowanych wiele teoretycznych koncepcji nauczyciela, które miały być pewnym wzorcem, poszukiwaniem ideału osobowego pedagoga. Wołoszyn uważał, że wzorzec nauczyciela jest nie tylko użyteczną matrycą do oceny konkretnych nauczycieli oraz planowania kształcenia i doskonalenia kandydatów do tego zawodu, ale również użytecznym narzędziem do samopoznania się nauczyciela, rozpoznania swoich nauczycielskich i profesjonalnych zalet i możliwości oraz podejmowania wysiłków autoedukacyjnych (Wołoszyn, 1993, s. 11). Psychologowie w nauczycielu widzieli strukturę idealnych cech, za podstawowe kryterium ujęcia definicyjnego przyjmowano jego osobowość. Nauczyciel psychologów to: „zwierciadło wszelkich cnót”, doskonałość, talent pedagogiczny. Wysokie kompetencje zawodowe nauczyciela, zarówno merytoryczne, jak i metodyczne, perfekcyjne sprawności instrumentalne podkreślano w ujęciu technologicznym. W ujęciu humanistycznym dobry

nauczyciel to życzliwy ludziom człowiek, niepowtarzalna osobowość, kultywująca w sobie to, co sprawia, że dla ucznia jest osobą znaczącą. Sposób rozumienia pojęcia nauczyciel przez socjologów związane jest z rolą społeczną, jaką on pełni. Rola społeczna zakłada zbiór norm i wartości związanych z określoną pozycją społeczną, a osoba ją zajmująca musi je respektować. Nauczyciel powinien precyzyjnie stosować się do przepisu roli, spełniając zobowiązania wobec innych (Kwiatkowska, 2008, s. 29–40). W każdym z zasygnalizowanych ujęć definicyjnych akcentowano inne właściwości, cechy, umiejętności, jakimi powinien charakteryzować się nauczyciel, czyli jego kwalifikacje i kompetencje.

Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela

Kwalifikacje zawodowe określają zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania określonego zawodu (Okoń, 2004, s. 211). Wymogi dotyczące wykonywania zawodu nauczyciela zostały określone w akcie prawnym – Ustawie o Karcie Nauczyciela (z dnia 26 stycznia 1982 roku wraz z późniejszymi nowelizacjami). Według tegoż dokumentu o stanowisko nauczyciela może ubiegać się osoba, która: 1. posiada odpowiednie wykształcenie wraz z przygotowaniem pedagogicznym; 2. przestrzega podstawowych zasad moralnych; 3. spełnia warunki fizyczno-zdrowotne. Treść przywołanego aktu prawnego pozwala wyodrębnić trzy grupy kwalifikacji zawodowych: wiedza i umiejętności, wynikające z wykształcenia formalnego oraz doświadczenia, kwalifikacje społeczno-moralne oraz kwalifikacje fizyczno-zdrowotne (Baraniak, 2007, s. 116). Pierwszą grupę kwalifikacji zawodowych nauczyciel zdobywa realizując studia pedagogiczne. Szczególne znaczenie w kształceniu przyszłych nauczycieli, zdaniem Wacława Strykowskiego, ma szeroko rozumiane przygotowanie pedagogiczne, obejmujące wiedzę pedagogiczną, psychologiczną, socjologiczną, dydaktyczno-metodyczną oraz umiejętności sporządzania materiałów dydaktycznych do zajęć i pomocy do samokształcenia. Ważne jest również uświadomienie przyszłym nauczycielom, że podstawowym ich zadaniem będzie kształtowanie osobowości wychowanka i otwieranie przed nim drogi do pogłębionego poznawania siebie i otaczającego go świata (Strykowski, 2007, s. 13–14). Druga grupa kwalifikacji – kwalifikacje społeczno-moralne – dotyczy indywidualnych poglądów, osobistych przekonań, ideałów. Według Ewy Kozak ten typ kwalifikacji nauczyciela wynika z jego najlepszych „cech serca i umysłu”. Jedyną drogą do ich zdobycia może być osobisty rozwój, nadający kształt indywidualnemu profilowi pedagogicznemu nauczyciela (Kozak, 2009, s. 164).

Ewa Pasterniak-Kobyłecka pisze, że od nauczyciela wymaga się na co dzień przede wszystkim respektowania zasad: prymatu dobroci nad sprawiedliwością, prymatu serca nad rozumem oraz prymatu człowieka nad organizacją (Pasterniak-Kobyłecka, 2005, s. 61). Dla nauczyciela uczeń powinien być najwyższą wartością, zasługującą na akceptację, uznanie indywidualnych potrzeb, pragnień i szacunek. Uczeń powinien zawsze znajdować się w centrum działań nauczyciela i być jedynym celem jego dążeń edukacyjnych skupionych wokół wspierania ucznia w jego indywidualnym rozwoju (Lorek, 2011, s. 22). Trzecia, wymieniana w Karcie Nauczyciela grupa kwalifikacji, to kwalifikacje zdrowotne. Dotyczą one kondycji zdrowotnej, fizycznej i stanu organizmu nauczyciela oraz sprawności fizycznej, umożliwiającej realizację obowiązków zawodowych. Kwalifikacje zdrowotne oceniane są na podstawie orzeczenia lekarza specjalisty – lekarza medycyny pracy.

Przedstawione trzy grupy kwalifikacji zawodowych są w Karcie Nauczyciela nazwane wymogami, jakie musi spełniać osoba chcąc podjąć pracę w zawodzie nauczyciela. Nasuwają się pytania: Czy te kwalifikacje stanowią o pełnym przygotowaniu do wykonywania zawodu nauczyciela i czy w ogóle można mówić o pełnym przygotowaniu w tym zakresie? Odpowiedzi na nie udzielało wielu pedagogów. Robert Kwaśnica pisze o dwóch powodach swoistości zawodu nauczyciela. Pierwszy z nich to okoliczność, że nauczyciel działa w sytuacjach otwartych i niestereotypowych. Mimo wielu elementów stałych sytuacje edukacyjne są niepowtarzalne, ponieważ w każdej z nich nauczyciel ma do czynienia nie z rzeczami, lecz z ludźmi. Każdy uczeń jest niepowtarzalną, indywidualną całością i nie można przewidzieć, przed jakimi zadaniami los postawi nauczyciela, który ma go wspierać w jego indywidualnym rozwoju. Nauczyciel wchodząc w interakcję z każdym uczniem, wchodzi w sytuację nową, inną od tych, znanych z wcześniejszego doświadczenia. Sytuację, w której w mniejszym lub większym stopniu wiedza zawodowa poświadczona dyplomem okaże się niewystarczająca. Drugim powodem specyfiki zawodu nauczyciela jest komunikacyjny charakter pracy. Efektem tej pracy są zmiany dokonujące się w osobowości ucznia. Nie jest jednak działaniem technicznym, ale działaniem podlegającym imperatywom racjonalności komunikacyjnej, która odwołuje się do etyki mowy i logiki działania. Istota pracy nauczyciela wskazuje, że przygotowanie zawodowe nauczycieli obejmuje całą jego osobę i jest, co wynika z jej natury, zawsze niedokończone (Kwaśnica, 2006, s. 294–297). Podobnie na temat kwalifikacji nauczycielskich wypowiada się Henryka Kwiatkowska. Zwracając uwagę na swoistość pracy nauczyciela pisze, że „kwalifikacje nauczycielskie w sensie rzeczywistym, nie mają postaci finalnej, dlatego zmiana rozwojowa tych

kwalifikacji jest niezbywalną właściwością pracy nauczyciela (Kwiatkowska, 2005, s. 131). Na podstawie poczynionych rozważań, dotyczących pełnego przygotowania zawodowego, nasuwa się pytanie: jakimi umiejętnościami powinien charakteryzować się nauczyciel dążący do profesjonalizmu zawodowego? W literaturze wyjaśnia się tę kwestię używając pojęcia *kompetencje zawodowe*. Według Stefana M. Kwiatkowskiego kompetencje to:

(...) kwalifikacje wzbogacone o doświadczenie zawodowe oraz życiowe, co umożliwia bycie skutecznym w wypełnianiu powierzonych zadań. W odróżnieniu od kwalifikacji zawodowych, które nauczyciel uzyskuje na uczelni wyższej, kompetencje nabywa w codziennym działaniu, poprzez tworzenie znaczącego jakościowo mikrosystemu edukacyjnego (Kwiatkowski, 2008, s. 28).

Stanisław Dylak określa kompetencje jako „zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań”. Zaznacza również, że kompetencje są kategorią podmiotową, przypisaną do osoby bądź grupy osób, wchodzi w skład przygotowania zawodowego i odnoszą się do zawodu, a to oznacza, że w każdym zawodzie można wyróżnić kompetencje kluczowe (Dylak, 1995, s. 17). W ramach jednej grupy zawodowej występuje również zróżnicowanie kompetencji. Wielość specjalizacji nauczycielskich, zróżnicowanie szkół ze względu na etap rozwoju edukacyjnego, rodzaj kształcenia, powoduje, że nie stworzono jednego opisu kompetencji nauczycielskich. Kwaśnica, odwołując się do koncepcji, według której doświadczenie ludzkie tworzy się w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej i w obszarze wiedzy technicznej, przedstawił kompetencje nauczycielskie w tych dwóch obszarach.

W obszarze wiedzy praktyczno-moralnej autor wymienia trzy grupy kompetencji. Pierwsza to kompetencje interpretacyjne, które umożliwiają postrzeganie świata i siebie, pozwalają na dokonywanie interpretacji tego, co nas otacza i autorefleksji. Druga grupa kompetencji to kompetencje moralne, których nie należy utożsamiać z wiedzą o normach moralnych, ale z umiejętnością namysłu nad prawomocnością moralną własnych zachowań. Są to kompetencje umożliwiające refleksję nad tym, jaki powinienem być i w jaki sposób powinienem postępować, by dochować wierności sobie, a także by swoim postępowaniem nie ograniczać wolności innych ludzi. Do trzeciej grupy kompetencji praktyczno-moralnych należą kompetencje komunikacyjne, będące zdolnością do bycia w dialogu z innymi i z sobą samym. Dialog ten, to rozmowa z innymi przełamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą rozumienia siebie, to

zdolność empatii, konstruktywnej krytyki, umiejętność przedstawiania własnego punktu widzenia jako jednej z możliwości rozwiązania.

Drugi obszar wiedzy – kompetencje techniczne – obejmuje kompetencje postulacyjne (normatywne), które są umiejętnością dokonywania wyborów celów i identyfikowania się z nimi lub samodzielnego ustanawiania celów własnych zgodnych z przyjmowaną rolą. Kolejnym rodzajem kompetencji w omawianej grupie są kompetencje metodyczne, które są umiejętnością działania według reguł wyznaczających optymalny porządek czynności. Kompetencje metodyczne mogą być efektem naśladownictwa pewnych wyuczonych reguł, ale mogą być również postępowaniem według własnych reguł, pomysłów. W kompetencjach technicznych zawierają się również kompetencje realizacyjne, czyli umiejętności w zakresie doboru odpowiednich środków i tworzenia warunków do realizacji celów (Kwaśnica, 2006, s. 298–301).

Strykowski charakteryzuje kompetencje: merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów, autoedukacyjne, dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników oraz kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania (Strykowski, 2007, s. 71–80). Literatura pedagogiczna zawiera wiele list kompetencji nauczyciela, jednak żadna z nich nie jest zamkniętym zestawem. Zmieniająca się rzeczywistość stawia przed edukacją, a tym samym przed nauczycielem nowe zadania, których realizacja wymaga nowych kompetencji. Nabywanie, poszerzanie kompetencji jest procesem ciągłym, długotrwałym a nawet niekończącym się. Kwiatkowska (2008, s. 207), charakteryzując rozwój zawodowy nauczyciela stwierdza, że jest on stałą właściwością tego zawodu. Kwaśnica zwraca uwagę, że „Rozwój zawodowy nauczycieli polega na równoległej i powiązanej ze sobą ewolucji kompetencji praktyczno-moralnych i technicznych” (Kwaśnica, 2006, s. 306). Jest to proces ukierunkowany na zdobycie niezależności, uwolnienie się od wpływów i presji otoczenia. Przynosi wzrost autonomii jednostki polegającej na krytycznym dystansowaniu się wobec istniejących wzorców myślenia narzucanych jednostce przez otoczenie oraz poszukiwaniu własnego sposobu bycia i dochowywaniu wierności własnym zasadom, normom i wartościom, czyli nabywanie zdolności uwalniania się od działań i okoliczności narzucających gotowe odpowiedzi na pytania praktyczno-moralne i techniczne (Kwaśnica, 2006, s. 306). Poczynione rozważania skłaniają do pytania: Czy nauczyciel w sposób samodzielny może realizować pracę zawodową? Podstawowym aktem prawnym dla nauczycieli jest Karta Nauczyciela. W poszczególnych jej rozdziałach określono wymagania kwalifikacyjne, obowiązki, awans zawodowy, zasady nawiązywania

i rozwiązania stosunku pracy, warunki pracy i wynagrodzenie, nagrody i odznaczenia, uprawnienia i urlopy, finansowanie doskonalenia zawodowego, ochronę zdrowia, odpowiedzialność prawną, uprawnienia emerytalne. Problemowi praw nauczyciela nie poświęcono osobnego rozdziału, lecz są one umieszczone w różnych artykułach. Uważam, że warto je wymienić, ponieważ ich respektowanie w placówkach oświatowych może mieć wpływ na samodzielność zawodową nauczycieli. Nauczyciel ma prawo do: poszanowania godności, uznawania swoich kompetencji, do podejmowanych działań wychowawczych, właściwie zorganizowanej pracy, rzetelnej oceny i godnego wynagrodzenia, wpływania na życie szkoły poprzez członkostwo w Radzie Pedagogicznej, decydowania o doborze metod, programu nauczania, podręczników, prowadzenia nauczania według opracowanej przez siebie koncepcji zgodnie z obowiązującymi przepisami, suwerenności w ocenianiu pracy uczniów, podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących bezpieczeństwa uczniów lub ochrony mienia szkoły, odwoływania się w trudnych sytuacjach szkolnych do psychologa, pedagoga i dyrektora szkoły, korzystania ze wsparcia innych nauczycieli, poszanowania własnej prywatności w relacjach z pracodawcą i w kontaktach z rodzicami, ma prawo oczekiwać współpracy ze strony rodziców, a w przypadkach losowych oczekiwać pomocy socjalnej (Dz.U. z 2019 r. poz. 2215). Na podstawie wymienionych praw można by przypuszczać, że nieomal nic nie ogranicza samodzielności nauczycieli w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nasuwa się kolejne pytanie: Czy nauczyciele chcą być w swojej pracy samodzielnymi? Według Kwaśnicy (2006, s. 310) nauczyciele są przekonani, że ich głównym obowiązkiem zawodowym jest realizacja celów i zadań im zleconych. Stają się w ten sposób funkcjonariuszami przyjmując, że miarą wartości ich pracy jest sprawność w wykonywaniu zadań. W ten sposób dokonują samoograniczenia realizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wskazuje to na preferowanie kompetencji technicznych, a niewykorzystanie kompetencji praktyczno-moralnych. Przejawem preferowania kompetencji technicznych jest również przekształcenie problemów praktyczno-moralnych w pytania techniczne. Nauczyciel nie dostrzega różnicy między etycznym i technicznym wymiarem własnej pracy. Przyjmuje że problemy etyczne można rozwiązywać w taki sam sposób jak techniczne. Kolejnym znakiem preferowania kompetencji technicznych jest skracanie i zawężanie perspektywy swojego rozwoju zawodowego. Nauczyciel nie dostrzegając innych problemów poza technicznymi, utożsamia swój rozwój z przyrostem kompetencji technicznych, głównie metodycznych, a od instytucji zajmujących się doskonaleniem zawodowym oczekuje instruktażu, metod, gotowych scenariuszy działania (Kwaśnica, 2006, s. 310–311).

Badanie opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej dotyczące ich samodzielności zawodowej

Opinie dotyczące samodzielności w pracy zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej zgromadzono podczas badań przeprowadzonych w losowo wybranych publicznych placówkach wychowania przedszkolnego oraz w państwowych szkołach podstawowych, znajdujących się na terenie województwa wielkopolskiego. Do badania zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Techniką badawczą była ankieta, a narzędziem badawczym kwestionariusz ankiety składający się z 19 pytań zamkniętych, półotwartych i otwartych. Sondażem objęto 306 osób, w tym: 181 nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej i 125 nauczycielek wychowania przedszkolnego. Analiza ilościowa materiału badawczego miała pozwolić odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Jak nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej oceniają własną samodzielność zawodową?
2. Jakie czynniki według ankietowanych wpływają na samodzielność zawodową?
3. Jak ankietowani postrzegają swoje kwalifikacje i kompetencje zawodowe?
4. Czy i jakie prawa nauczycieli są respektowane w placówkach ankietowanych osób?
5. Jakie samodzielne działania związane z pracą dydaktyczno-wychowawczą podejmują ankietowani? Jakie są przyczyny rezygnacji z takich działań?
6. Czy rodzaj placówki jest czynnikiem różnicującym samodzielność nauczyciela?

Wyniki badania

Analiza zebranego materiału badawczego pozwala na stwierdzenie, że ankietowane nauczycielki uważają się za osoby samodzielne w pracy zawodowej. 42% respondentek uważa, że „przeważnie są samodzielne”, 41% ankietowanych ocenia się jako osoby samodzielne, 11% jest „raczej nie jestem samodzielna” i 3% zdecydowanie odpowiedziało, że nie jest samodzielna. Rodzaj placówki w tym zakresie nie był czynnikiem różnicującym. Czy jednak ta samoocena jest trafna – wskaż kolejną odpowiedź ankietowanych.

Według ankietowanych na samodzielność nauczyciela największy wpływ mają jego kompetencje (88%), indywidualne cechy charakteru (65%) i atmosfera

w miejscu pracy (55%). Co do tych trzech czynników wystąpiła zgodność oceny nauczycielek przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej. Czwartym czynnikiem wymienianym przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej był staż pracy (50%), a przez nauczycieli przedszkoli – zarządzanie placówką (50%). Częste, obiegowe opinie nauczycieli o rodzicach „wywierających wpływ na ich pracę” nie znalazły w wypowiedziach respondentek potwierdzenia, ponieważ zaledwie 10% ankietowanych wskazało opinie rodziców jako czynnik wpływający na samodzielność zawodową nauczyciela. Osoby ankietowane poproszono o ocenę kwalifikacji zawodowych w wyniku ukończenia studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela. Zarówno dla nauczycielek przedszkoli, jak i klas I–III charakterystyczną oceną było stwierdzenie „raczej byłam przygotowana” – takiej odpowiedzi udzieliło 50% ankietowanych, „byłam przygotowana” – 22%, „raczej nie byłam przygotowana” – 25%, nie byłam przygotowana” – 3% respondentek.

Ankietowane osoby deklarowały rozwijanie kompetencji zawodowych poprzez realizację różnych form doskonalenia zawodowego. Wśród nauczycielek przedszkoli i szkół największym zainteresowaniem cieszą się krótkie formy doskonalenia, takie jak warsztaty i kursy – wskazało je 92% respondentek. Drugą pod względem popularności wśród ankietowanych formą doskonalenia zawodowego są studia podyplomowe wskazane przez 75% nauczycielek klas I–III i 45% nauczycielek przedszkoli. Drugi kierunek studiów wskazało 15% nauczycielek klas I–III i zaledwie 5% nauczycielek przedszkoli. O dużym zaangażowaniu ankietowanych w rozwijanie kompetencji i zdobywanie nowych kwalifikacji świadczy fakt, że 50% respondentek finansuje doskonalenie zawodowe we własnym zakresie, 38% finansuje częściowo, a zaledwie 12% ankietowanych oświadczyło, że koszty doskonalenia zawodowego ponosi placówka (przedszkole lub szkoła). Respondentki poproszono o wskazanie powodów realizowania doskonalenia zawodowego. Nie było zaskoczeniem, że na pierwszym miejscu nauczycielki wymieniły rozwijanie kompetencji i zdobywanie nowych kwalifikacji zawodowych (78%). W dalszej kolejności pojawiły się następujące odpowiedzi: „możliwość dodatkowego zatrudnienia” – 52%, „inwestycja na przyszłość” – 48%, warunek dalszego zatrudnienia w placówce – 18% respondentek. Wychodząc z założenia, że respektowanie praw nauczyciela w placówce może mieć znaczenie dla jego samodzielności zawodowej, poprosiłam ankietowanych o zaznaczenie praw, które są w ich placówkach respektowane. Analizując odpowiedzi respondentek zaskoczeniem dla mnie było to, że wśród placówek nie było ani jednej, w której wszystkie prawa nauczycieli gwarantowane Kartą Nauczyciela, są respektowane. Najczęściej respektowane prawa nauczycieli to: prawo do wyboru metod i podręczników – 75%; prawo do współdecydowania

o funkcjonowaniu placówki – 65%; poszanowanie godności – 62%, prawo do uznawania kompetencji – 55%, prawo do realizowania innowacji – 49%. Najmniej wskazań uzyskało prawo nauczyciela do poszanowania prywatności – 25%. Ankietowani w 49% wskazali respektowanie w placówkach prawa nauczyciela do realizacji innowacji, jednak żadna respondentka nie zaznaczyła prowadzenia innowacji lub elementów innowacji. Na pytanie, dlaczego nauczyciele nie podejmują samodzielnych działań w zakresie realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, respondenci mogli wskazać lub napisać dowolną liczbę powodów. Najczęściej występującymi odpowiedziami były: brak czasu (48%), brak odwagi (34%), obawa przed reakcją współpracowników (30%), „nie chcę się wychylać” (25%), „pracuję za takie same pieniądze” (25%), brak wiary we własne kwalifikacje i kompetencje (20%), rutyna (20%), „innowatorzy nie są mile widziani” (15%).

Dyskusja wyników

Analiza materiału badawczego pozwala zauważyć, że ankietowani nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej deklarują samodzielność zawodową. Te jednak są sprzeczne z odpowiedziami, jakie udzielili badani na inne pytania ankiety. Nikt na przykład nie umieścił komentarza dotyczącego nieprzestrzegania w placówce praw nauczyciela, co nasuwa spostrzeżenie, że nauczyciele przyzwyczaili się do takiej sytuacji lub im to nie przeszkadza. W żadnej z placówek nie realizuje się innowacji, a w części placówek nauczyciele wskazywali na respektowanie tego prawa. Ankietowani stwierdzili, że po ukończeniu studiów odczuwali niepełne przygotowanie do zawodu. Jest to prawidłowe odczucie, ponieważ – jak podkreśla wielu pedagogów – kwalifikacje nauczycielskie nie mogą mieć postaci finalnej. Analiza materiału badawczego wskazuje, że nauczyciele są bardzo zaangażowani w rozwijanie kompetencji zawodowych. Najchętniej uczestniczą w krótkich formach doskonalących, czyli w takich kursach czy warsztatach, które wyposażą ich w konkretne instrukcje, scenariusze, metody itp. Na dostrzeganie jedynie problemów technicznych przez nauczycieli w ich pracy zawodowej, co wiąże się z rozwijaniem przede wszystkim kompetencji technicznych zwrócił uwagę Kwaśnica (2006), o czym była już mowa w niniejszym artykule. Zastanawiająca dla mnie były uzasadnienia podejmowania studiów podyplomowych jako „możliwość dodatkowego zatrudnienia”. Można przypuszczać, że zdobywanie

nowych kwalifikacji czy bogacenie kompetencji jest poszukiwaniem możliwości dodatkowego zatrudnienia, a nie rozwijanie kompetencji jakie nauczyciel wykorzysta w aktualnej pracy. Nauczyciele wskazywali studia podyplomowe z logopedii, surdopedagogiki, tyflopedagogiki itp. Drugie uzasadnienie podejmowania dalszego kształcenia to „inwestycja na przyszłość”. Ta odpowiedź nasuwa przypuszczenie, że nauczyciel nie ma poczucia bezpiecznego miejsca pracy i stara się mieć „zabezpieczenie” w postaci kwalifikacji do nauczania innego przedmiotu. Te odpowiedzi ankietowanych wskazują, że nauczyciele poświęcają czas i środki finansowe na rozwijanie kompetencji lub uzyskiwanie nowych kwalifikacji, które mogą kiedyś, w bliżej nieokreślonej przyszłości wykorzystać lub nie. Jednocześnie nie mają czasu na rozwijanie kompetencji, które mogłyby być im pomocne w aktualnych działaniach zawodowych. Analiza materiału badawczego pozwala sformułować powody niepodjęcia samodzielnych działań innowacyjnych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego. Głównym powodem był brak czasu, odwagi, nauczyciele nie chcą być źle postrzegani w gronie pedagogicznym. Trudny do zrozumienia jest także argument: „innowatorzy nie są mile widziani”. To sformułowanie, a raczej postawa, która się kryje za nim, kłóci się z twórczym charakterem zawodu nauczyciela, ale potwierdza wyrażone przez Kwaśnicę przekonanie, że nauczyciel ogranicza swoją rolę do roli wykonawcy, dokonując samoograniczenia powinności zawodowych (Kwaśnica, 2006).

Przedstawione badania mogą stać się inspiracją do dalszych eksploracji, dotyczących samodzielności zawodowej nauczycieli. Ciekawe byłoby sprawdzenie, jak postrzegają samodzielność zawodową nauczyciele pracujący w placówkach niepublicznych.

References

- Baraniak, B. (2007). Edukacja zawodowa. W: S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kocór, M. (2012). Kompetencje wychowawcy klasy w ocenie uczniów i nauczycieli. W: J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kowala (red.), *Wychowawcza rola szkoły*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Konarzewski, K. (1991). Nauczyciel. W: K. Konarzewski, K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania*, t. 2. *Szkoła*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozak, E. (2009). Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca. W: S. Popek, A. Winiarz, *Nauczyciel. Zawód – Powołanie – Pasja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Kwaśnica, R. (2006). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowski, S. M. (2008). Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii. W: B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciele w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lorek, K. (2011). *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny.
- Nalaskowski, A. (1999). *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Okoń, W. (1986). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pasterniak-Kobyłecka, E. (2005). *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski, J. (red.) (2007). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPi.
- Wołoszyn, S. (1993). Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji. W: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.
- Ustawa z 26.01.1982, Karta Nauczyciela; tekst ujednolicony: Dziennik Ustaw, nr 3, poz. 19.