



Złożenie pracy online: 2015-02-25 20:58:08 Kod pracy: 12442
--

Teresa Stawarz
(nr albumu: 18924*Z/SUM)

Praca magisterska

**Praca dydaktyczno - wychowawcza nauczycieli
Gimnazjum Nr 10 w Nowym Sączu jako źródło stresu
zawodowego**

**Teaching and pedagogical work of teachers of
Gimnasium Nr 10 in Nowy Sącz as a source of
job-related stress**

Wydział: Nauk Społecznych i Informatyki
Kierunek: Zarządzanie
Specjalność: współczesna rachunkowość
Promotor: dr Halina Tomalska

Streszczenie

Interesująca mnie tematyka, która znalazła odzwierciedlenie w zawartości merytorycznej pracy, dotyczy stresu zawodowego nauczycieli gimnazjum. Celem pracy było wskazanie głównych źródeł stresu oraz sytuacji stresogennych doświadczanych przez nauczycieli w pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą Gimnazjum Nr 10 w Nowym Sączu. Niniejsza praca dyplomowa ma charakter teoretyczno-empiryczny. W celu rozwiązania problemu badawczego sformułowano trzy hipotezy badawcze o następującej treści:

Hipoteza I. W pracy nauczycieli gimnazjum jest zbyt duża ilość sytuacji stresogennych wynikających z mało sprzyjającego środowiska zawodowego .

Hipoteza II. Jeśli nauczyciele przeżywają stres zawodowy w pracy to jest on następstwem wielu czynników wynikających z pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Hipoteza III. Nauczyciele wprawdzie przeżywają silne emocje związane z wykonywaną pracą zawodową, ale dobrze radzą sobie ze skutkami stresu i sytuacji stresogennych.

Część metodologiczna pracy bazuje na weryfikacji hipotez z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego i narzędzia badań, czyli kwestionariusza ankiety.

Badania przeprowadzone wśród nauczycieli Gimnazjum nr 10 w Nowym Sączu pozwoliły zidentyfikować główne źródła stresu oraz sytuacje stresogenne na jakie wystawieni są nauczyciele w codziennej pracy dydaktyczno - wychowawczej.

Wyniki badań, stanowiące odpowiedź na postawiony problem badawczy oraz sformułowane hipotezy pokazały na podstawie przeprowadzonej systematyzacji źródeł stresu, że nauczyciele pracujący z młodzieżą gimnazjalną stosunkowo często doświadczają takiej reakcji nieswoistej jak stres zawodowy, ale też stosują modyfikatory osłabiające jego następstwa .

Słowa kluczowe

stres, stresor, źródła stresu, stres zawodowy, środowisko pracy, proces dydaktyczny, proces wychowawczy, ankieta.

Abstract

The aim of the thesis is an analysis of the main sources of stress and stressful situations experienced in their work with teenagers by teachers of Gimnasium Nr 10 in Nowy Sącz. The thesis is comprised of theoretical and empirical parts. The following hypotheses have been formulated in order to solve the research problem:

Hypothesis I. Gimnasium teachers encounter too many stressful situations arising from the difficult work environment.

Hypothesis II. If the teachers experience stress at work, it arises from various factors connected with their teaching and pedagogical work.

Hypothesis III. Teachers do undergo strong emotions connected with their job, but they manage the results of stress and stressful situations well.

The methodical part of the thesis is based on the verification of the theses with the use of a diagnostic survey.

The research conducted among the teachers of Gimnasium nr 10 in Nowy Sącz allowed for the identification of the main stress sources and situations. The results of the research based on the conducted systematization of the stress sources give an answer to the research problem - teachers working with gimnasium students relatively often experience job-related stress, but they use modifiers to reduce their impact on them.

Keywords

stress, stress sources, job-related stress, workplace, teaching process, pedagogical process, survey.

Składam serdeczne podziękowania Pani dr Halinie Tomalskiej za okazałą życzliwość, zrozumienie, poświęcony czas oraz cenne uwagi merytoryczne przy pisaniu niniejszej pracy.

Spis treści

Wstęp	3
1. Gimnazjum jako środowisko pracy nauczycieli.....	5
1.1. Zmiany organizacyjne w systemie edukacji szkolnej	5
1.2. Rola kultury i klimatu organizacyjnego w procesie dydaktyczno – wychowawczym..	14
1.3. Szkoła jako środowisko pracy dydaktyczno – wychowawczej.....	21
1.4. Wyjaśnienie terminologii i pojęć kluczowych	24
2. Kompetencje zawodowe nauczycieli gimnazjum	28
2.1. Ścieżka kariery zawodowej nauczycieli; stopnie awansu zawodowego	28
2.2. Osobowość nauczyciela jako ważny element jakości pracy dydaktycznej i wychowawczej w gimnazjum	37
2.3. Analiza kompetencji kluczowych i specjalistycznych nauczycieli.....	43
2.4. Tzw. trudne sytuacje dydaktyczne i wychowawcze w pracy nauczycieli.....	50
3. Stres zawodowy w pracy nauczycieli gimnazjum i jego źródła	54
3.1. Stres – stres zawodowy – definicje, rodzaje i fazy stresu	54
3.2. Analiza wybranych koncepcji i modeli stresu.....	62
3.3. Zakres obowiązków i odpowiedzialności nauczycieli jako źródło stresu.....	71
3.4. Systematyzacja źródeł stresu zawodowego nauczycieli	76
4. Metodyka badań własnych: systematyzacja źródeł i sytuacji stresogennych w pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczycieli Gimnazjum Nr 10 w Nowym Sączu.....	80
4.1. Prezentacja kierunków działalności Gimnazjum	80
4.2. Organizacja przebiegu badań własnych	83
4.2.1. Problem badawczy oraz cele badań i postawienie hipotez	83
4.2.2. Dobór metod i narzędzi badań; zakres badań.....	86
4.2.3. Dobór próby do badań.....	88
4.3. Analiza jakościowo – ilościowa wyników badań; wnioski.....	92

Wnioski z badań	106
Zakończenie	109
Spis literatury	110
I. Publikacje zwarte	110
II. Artykuły	114
III. Źródła prawa	114
IV. Źródła internetowe	115
Spis rysunków	115
Spis tabel	116
Spis wykresów	117
Załączniki	118
Załącznik 1.	118

Wstęp

Szkoła jest ważnym środowiskiem pracy nauczycieli i uczniów. Jeśli jest to środowisko sprzyjające procesowi nauczania – uczenia się z pewnością stres związany z zawodem nauczyciela jest na poziomie korzystnym. Co się jednak dzieje, jeśli nauczyciel przeżywa dystres, stres niekorzystny? Obecna rzeczywistość stawia przed nauczycielami gimnazjum wiele wyzwań, z którymi nieustannie muszą sobie radzić w ciągle reformowanej szkole.

Nauczyciele są tą grupą zawodową, która szczególnie narażona jest na stres w miejscu pracy, ponieważ przez cały czas pozostają w stanie podwyższonej gotowości, muszą radzić sobie z psychologicznymi, umysłowymi i emocjonalnymi wyzwaniami, a nawet zdarzeniami krytycznymi w praktyce wychowawczej. Praca nauczycieli związana jest ze stałym doświadczaniem trudności, ciągłą odpowiedzialnością, życiem pod presją czasu.

Zawód nauczyciela jest szczególnie związany ze stresem, a stresorów występujących w jego pracy jest co niemiara, wszystkie one mogą zaburzać proces dydaktyczno-wychowawczy.

Zasadniczym celem niniejszej pracy było wskazanie na źródła stresu oraz sytuacji stresogennych w zawodzie nauczycieli gimnazjum. Praca składa się z czterech rozdziałów tworzących integralną całość.

W rozdziale pierwszym omówiono zmiany organizacyjne w systemie edukacji szkolnej. Opisano kulturę oraz klimat organizacyjny z podkreśleniem roli jaką odgrywają w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz zaprezentowano szkołę jako specyficzne środowisko pracy.

W rozdziale drugim opisano stopnie awansu zawodowego, scharakteryzowano cechy osobowości oczekiwane u nauczycieli, dokonano analizy kompetencji kluczowych i specjalistycznych niezbędnych w zawodzie nauczyciela oraz wskazano na trudne sytuacje dydaktyczne i wychowawcze, z jakimi spotykają się nauczyciele w swojej pracy.

Rozdział trzeci poświęcony został teoretycznemu wprowadzeniu w problematykę stresu. Przedstawiono w nim rozważania na temat stresu w ujęciu różnych uczonych oraz sposoby jego definiowania. Opisano najważniejsze koncepcje i modele stresu. Ukazano źródła stresu oraz sytuacje stresogenne w pracy zawodowej nauczycieli.

Rozdział czwarty zawiera prezentację kierunków działalności Gimnazjum Nr 10. Opisano w nim procedurę badawczą. Zamieszczono informacje o problemie, celach badań oraz skonstruowano hipotezy badawcze. Zaprezentowano w nim metodę oraz technikę badań, opisano narzędzia badań. W rozdziale tym umieszczono również wyniki badań empirycznych,

polegające na weryfikacji prawdziwości hipotez oraz przedstawiono najważniejsze wnioski wynikające z analizy zebranych w kwestionariuszu ankiety opinii respondentów .

Do samodzielnego napisania pracy wykorzystano dostępną na rynku wydawniczym najnowszą literaturę przedmiotową.

1. Gimnazjum jako środowisko pracy nauczycieli

1.1. Zmiany organizacyjne w systemie edukacji szkolnej

W Polsce od roku 1989 przeżywamy okres dynamicznych zmian związanych z transformacją całego ustroju społeczno-gospodarczego. Proces transformacji spowodował otwarcie się Polski na świat, był także następstwem wyzwań, przed którymi stanęło społeczeństwo polskie¹. Przemiany objęły również polską edukację, która stanowi integralną częścią systemu społecznego, kulturalnego, politycznego i ekonomicznego.

Proces zmian można zdefiniować jako istotną modyfikację jakiejś części w ramach określonej całości lub jako zdarzenie, które powoduje iż stan końcowy różni się od stanu początkowego².

Każda zmiana społeczna wymaga zazwyczaj zmian w edukacji szkolnej. Często zmiany te łączą się z innowacją. W literaturze przedmiotu można spotkać wiele definicji tego terminu. Autorem jednej z najbardziej znanych jest Zbigniew Pietrasziński, który uznał, iż „*innowacje są to zmiany celowo wprowadzane przez człowieka lub zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatkowo w świetle określonych kryteriów i składających się w sumie na postęp*”³. Twórca tej definicji podkreślił w niej dwa aspekty; pierwszy to, iż zmiany są wprowadzone celowo, drugi zaś, że składają się na postęp.

Zatem innowacja, to zmiana⁴, która odnosi się do całości systemu edukacyjnego, dotyczy zarówno władz, ustroju szkolnego, jak również programów nauczania. Często ma znaczenie reform szkolnych, które występują na dużą skalę i obejmują cały system szkolny.

Ważnym wydaje się wyjaśnienie samego terminu reformy szkolnej. Według W. Okonia jest to zmiana ustroju, treści i organizacji całego systemu szkolnego lub niektórych jego części, spowodowanych przeobrażeniami życia społeczno – gospodarczego kraju i koniecznością dostosowania do nich działalności szkolnictwa. Reforma szkolnictwa jest

¹Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, Tom IV, s.568.

²R.W. Griffin, Podstawy zarządzania organizacjami, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s.392.

³Z. Pietrasziński, Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji, PWN, Warszawa 1970, s.9.

⁴Wincenty Okoń również wiąże określenie innowacji z pojęciem zmiany. Określa on innowacje pedagogiczną jako „*zmianę struktury systemu szkolnego jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym*”, W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s.147

trudnym i złożonym przedsięwzięciem⁵, wymaga wieloletnich przygotowań, które między innymi obejmują opracowanie długoterminowych prognoz, przygotowania i omówienia projektów reformy szkolnictwa, zatwierdzenie ich przez odpowiednie władze, opracowanie programów nauczania i podręczników, przygotowanie bazy lokali i wyposażenia ich, a przede wszystkim doksztalcenia oraz wykształcenia nauczycieli w taki sposób, aby z przekonaniem i odpowiednim przygotowaniem przystąpili do realizacji założeń przygotowanej reformy szkolnej⁶.

W latach 1989-1997 podejmowano - i to aż kilkakrotnie - próbę zreformowania polskiego systemu oświaty, ale do opóźnienia realizacji tego przedsięwzięcia przyczyniły się przede wszystkim zmiany ekip rządzących. W latach tych bowiem rząd zmieniał się aż ośmiokrotnie.

Dopiero rok 1998 przyniósł usystematyzowane działania w kierunku zmian w sferze edukacji. Zmiany te objęły procesy pedagogiczne jak również zmiany w zarządzaniu oświatą, były one niezbędne dla rozwoju szkoły jak również całego systemu edukacji⁷. W maju 1998 roku przedstawiono całościowy projekt systemu edukacji. Był on rozwinięciem koncepcji wstępnej reformy systemu edukacji, zaprezentowanej w styczniu 1998 roku⁸. W projekcie tym przedstawiono koncepcję struktury systemu edukacji, systemu profilaktyki i opieki nad dzieckiem, system wychowania i kształcenia, system oceniania i egzaminów, a także koncepcje zarządzania systemem edukacji, kształcenia i doskonalenia nauczycieli – oraz awansu zawodowego nauczycieli, a także założenia finansowania oświaty⁹.

Nowy ustrój szkolny nie miał być celem reformy, lecz środkiem do osiągnięcia

⁵Ze względu na zakres, istotę i jakość zmian w oświacie można podzielić reformę na następujące typy: Reforma korektywna, zmiany mają charakter doraźny i nie są powiązane z reformą innych sektorów. Reforma modernizacyjna zakłada, że system oświatowy może mieć taką samą formę, co poprzednio i z braku innych możliwości zmiany ograniczają się do treści i metod nauczania. Reforma strukturalna dotyczy nie tylko obszaru kształcenia, ale także aspektów legislacyjnych, zarządzania, kształcenia nauczycieli i kontroli, a także oceny jakości kształcenia. Reforma systemowa ma wpływ na zmianę takich podstaw systemu oświaty jak: cele, struktury, proces decyzyjny, typy instytucji oświatowych, a także powiązania z systemem łącznym. Do głównych celów reformy systemowej możemy zaliczyć między innymi: redefinicje roli państwa w zakresie edukacji, powiązania z rynkiem pracy, finansowanie systemu, odpowiedzialność całego społeczeństwa i udział partnerów w procesie edukacji.

⁶W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s.349.

⁷M. Szymańska, Wpływ planowania na efektywność zmian w systemie oświaty, Difin, Warszawa 2010, ss.51 - 52.

⁸Ministerstwo Edukacji Narodowej, Reforma Systemu Edukacji Projekt, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s.5.

⁹Encyklopedia ..., op. cit., s.569.

jej głównych celów, tj.: podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa, wyrównanie szans edukacyjnych, poprawie jakości edukacji.

Cele te miały zostać zrealizowane poprzez:

- przedłużenie wspólnej edukacji do lat szesnastu,
- strukturę systemu edukacyjnego, w której poszczególne etapy kształcenia będą obejmowały grupy dzieci w tej samej fazie rozwoju fizycznego i psychicznego, dzięki czemu szkoła będzie mogła dostosować swoją pracę do specyficznych potrzeb uczniów z danej grupy wiekowej,
- przebudowie szkolnictwa zawodowego, wprowadzenie systemu sprawdzianów i egzaminów. Egzaminy mają być podsumowaniem realizacji zadań każdego cyklu kształcenia, co powinno mieć wpływ na poprawę jakości kształcenia¹⁰.

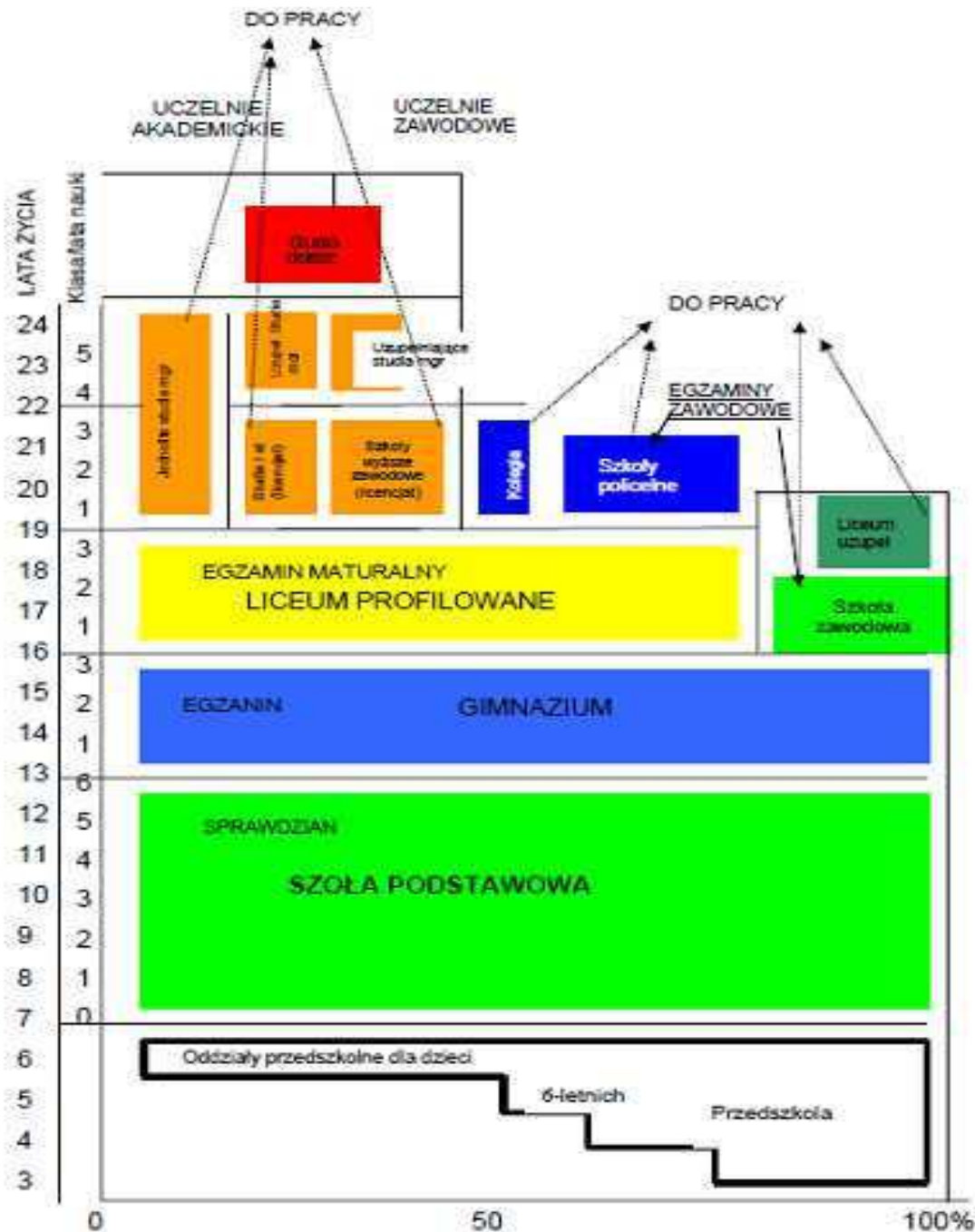
Na polu zmian organizacyjnych ministerialna reforma szkolna wprowadziła duże przeobrażenia. Według założeń nowej struktury systemu edukacji nauka ma zaczynać się w przedszkolu, a kończyć na doktoracie, przy czym szczególną uwagę zwrócono na potrzebę ustawicznego kształcenia obywateli, podnoszenia oraz zdobywania przez nich nowych kwalifikacji nawet po zakończeniu kształcenia. W Polsce nauczanie ma przebiegać w etapach: szkolnym, który dzielić się ma na naukę w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, oraz akademickim, które ma obejmować licencjat, magisterium i doktorat¹¹.

Schemat nowego ustroju szkolnego przedstawia poniższy rysunek.

¹⁰ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma...*, op. cit., s.10.

¹¹ Cz. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s.77.

Rysunek 1. Ustrój szkolny w Polsce od 1999 roku*



*Schemat nie uwzględnia szkolnictwa specjalnego dla dzieci i młodzieży z różnym stopniem upośledzenia umysłowego, autyzmem oraz złożonymi niepełno sprawnościami. W schemacie nie zamieszczono też szkół artystycznych, do których uczęszczają równolegle uczniowie szkół uwzględnionych w schemacie.

Struktura szkolnictwa zawodowego dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, mieszczącej się w normie intelektualnej, jest zbieżna z przedstawionym schematem przy dopuszczeniu możliwości wydłużenia czasu nauki w poszczególnych cyklach kształcenia.

Źródło: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Reforma Systemu Edukacji Projekt, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s.7.

Nowa struktura systemu szkolnego obejmuje:

- przedszkola,
- szkoły podstawowe sześcioklasowe z podziałem na dwa cykle dydaktyczne: nauczanie zintegrowane w klasach I-III oraz nauczanie blokowe w klasach IV-VI
- trzyletnie gimnazja,
- trzyletnie licea profilowane,
- dwuletnie szkoły zawodowe,
- dwu – trzy - lub czterosemestralne szkoły policealne,
- licea uzupełniające w formie stacjonarnej, wieczorowej i zaocznej przeznaczone dla absolwentów szkół zawodowych, którzy będą chcieli kontynuować edukację i zdobyć pełne średnie wykształcenie¹².

Reformę polskiego systemu edukacji wdrożono z dniem 1 września 1999 roku. Reforma ta doprowadziła do przekształcenia obowiązującego od 1968 roku dwustopniowego systemu szkolnictwa w strukturę trzy stopniową. Po wprowadzeniu reformy nauka w ośmioletniej szkole podstawowej została skrócona do sześciu lat, a drugi szczebel nauczania stanowiąc gimnazja. A zatem w związku z wdrożeniem reformy wydłużono o jeden rok kształcenie obowiązkowe.

W listopadzie 2001 roku wprowadzono mocą znowelizowanej ustawy z 1999 roku cztery typy szkół ponadgimnazjalnych:

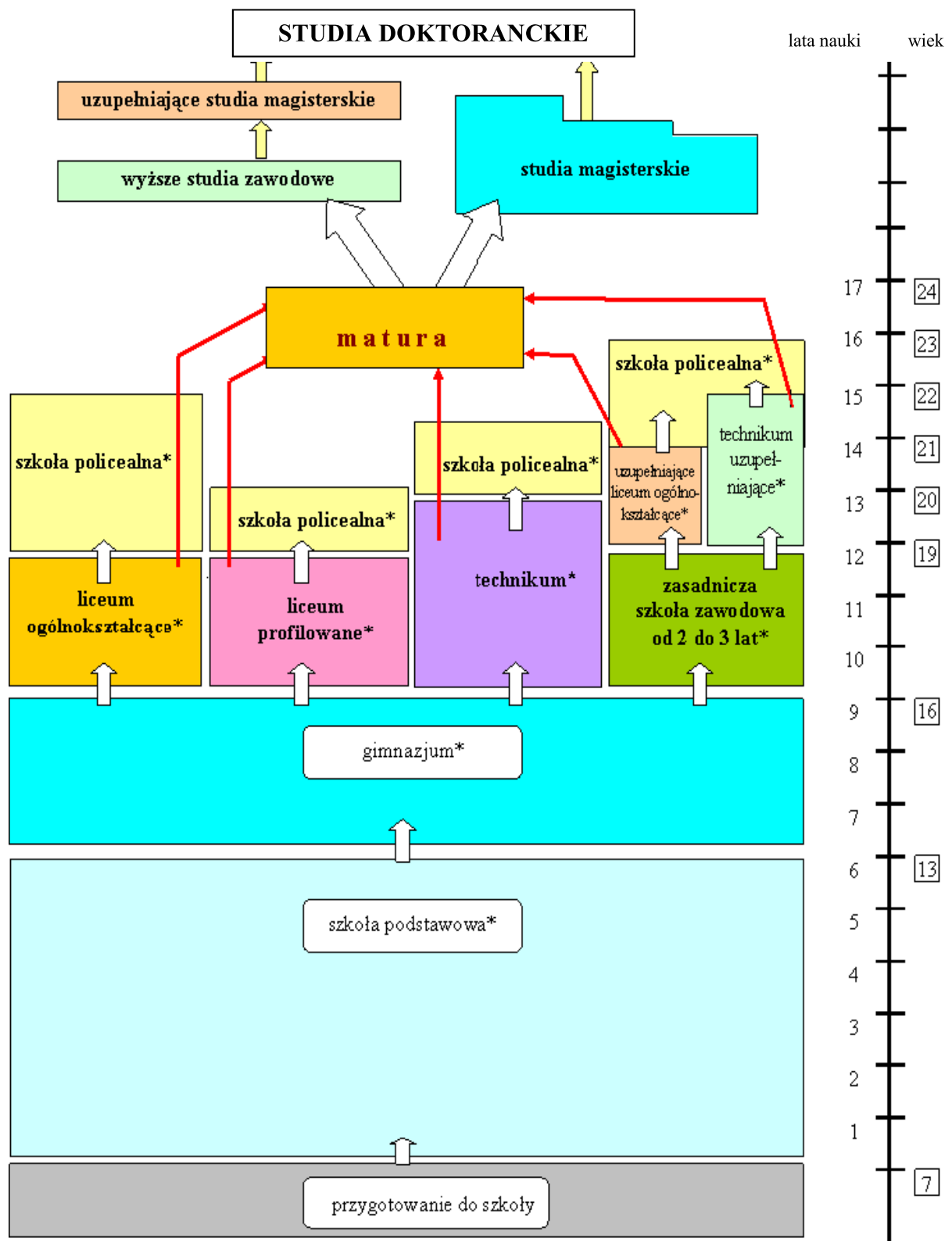
- trzyletnie licea ogólnokształcące,
- trzyletnie licea profilowane,
- czteroletnie technika,
- dwuletnie – trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe¹³.

Tę nową strukturę systemu szkolnego przedstawia rysunek 2.

¹²Ministerstwo Edukacji Narodowej, Reforma ..., op. cit., s.12.

¹³Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, Tom VI, s.319.

Rysunek 2. Nowy system edukacji



Źródło: http://www.kuratorium.katowice.pl/userfiles/file/Kszta%C5%82cenie/Kształcenie_specjalne/szkolnictwoogolnespecjalne.doc (26.05.2014)

Najbardziej zauważalną zmianą reformowanej szkoły jest zmiana jej struktury. Aktualnie funkcjonują sześciolletnie szkoły podstawowe i obowiązkowe trzyletnie gimnazja. Zasadnicze zmiany wprowadzono także w szkolnictwie średnim.

Gimnazjum stanowi obecnie immanentną część systemu szkolnego w Polsce. W założeniu projektu reformy gimnazjum jest odpowiedzią na poszukiwanie modelu szkoły przyszłości¹⁴.

Reforma ma charakter kompleksowy i oprócz struktury systemu edukacji obejmuje programy nauczania, system egzaminów i oceniania, status zawodowy nauczycieli, system finansowania i zarządzania oświatą¹⁵.

Reforma wprowadziła możliwość wyboru programów nauczania przez szkoły, zgodnie z zasadą pluralizmu programowego oraz decentralizacji. Autonomia programowa szkół przejawia się dowolnością wyborów programów nauczania przez nauczycieli z katalogu programów nauczania dopuszczonych do użytku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej lub opracowania własnych.

Zgodnie z podstawą programową gimnazjum jako trzeci etap edukacyjny ma wprowadzić uczniów w świat wiedzy naukowej, wdroyć ich do samodzielności, pomóc im w podjęciu decyzji dotyczącej kierunku ich dalszej edukacji oraz przygotować ich do aktywnego udziału w życiu społecznym. Edukacja w gimnazjum, wspomagając rozwój ucznia jako osoby i wprowadzając go w życie społeczne, winna w szczególności wprowadzić go w świat nauki przez język pojęć, twierdzeń i metod właściwych dla wybranych dyscyplin naukowych na odpowiednim poziomie, rozbudować i rozwijać jego indywidualne zainteresowania, wprowadzić ucznia w świat kultury i nauki, rozwijać jego umiejętności społeczne¹⁶.

Ze zmianą programów nauczania związana była poprawa jakości edukacji¹⁷, która stanowiła ważny cel reformy.

Szkoła według twórcy współczesnej filozofii jakości E. Deminga, powinna być miejscem, w którym uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy i wszyscy z nią związani zadowoleni są z pracy i są z niej dumni. Można przyjąć, że poprzez proces poprawy jakości pracy szkoły rozumie się systematyczne działanie prowadzące do rozwoju na poziomie szkoły, zespołu

¹⁴ M. Szymańska, Wpływ ..., op. cit., ss. 68-89.

¹⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, Reforma ..., op. cit., s. 9.

¹⁶ Encyklopedia..., op. cit., ss. 584-586.

¹⁷ Twórca współczesnej filozofii jakości William E. Deming definiuje pojęcie jakości następująco: „ *jakość to to, co zadowala, a nawet zachwyca klienta*”, ale także „ *jakość to sposób myślenia, który powoduje, że stosuje się i bez przerwy poszukuje najlepszych rozwiązań*”. W teorii E. Deminga poprawa jakości oznacza ulepszenie zawsze ukierunkowane na wniesienie czegoś lepszego do aktualnego stanu, M. Koszmidar, Szkolne standardy jakości procesu kształcenia, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s.12.

nauczycielskiego i jednostek w zakresie określenia celów planowania, kultury i klimatu, kierowania i organizacji, nauczania i uczenia się¹⁸.

Zarządzanie szkołą zgodnie z ideami E. Deminga, dla którego „*Jakość to to, co zadowala, a nawet zachwyca klienta*”, powinno być nastawione na osiągnięcie jakości utożsamianej z zadowoleniem uczniów, wynikającym z uzyskania wykształcenia, które uwzględni ich możliwości, predyspozycje i zainteresowania, zapewni im wszechstronny rozwój, umożliwi im dalszą edukację lub podjęcie pracy¹⁹.

Ważnym pojęciem odnoszącym się do jakości pracy szkoły są standardy. Określenia tego często używa również Ministerstwo Edukacji Narodowej w swoich dokumentach. Pojęcie standard oznacza normę, wzorzec. W sektorze usług i produkcji od dawna używa się tego terminu, natomiast w edukacji pojęcie to pojawiło się w związku z przenikaniem na jej teren współczesnej filozofii jakości. Jedną z pierwszych definicji standardów w polskiej edukacji brzmiała następująco: „*Standardy to kryteria oceny efektywności szkoły, określające postulowany stan rzeczy, według których będziemy określać stopień realizacji przez szkołę zadań edukacyjnych bądź jej wartość z punktu widzenia jej społecznej misji*”²⁰.

Standardy szkolne można podzielić na dwa rodzaje. Ich klasyfikację zamieszczono w poniższej tabeli.

Tabela 1. Rodzaje standardów szkolnych

Lp.	Standardy szkolne	Charakterystyka
1.	Standardy edukacyjne (dotyczą wyników kształcenia)	opisują osiągnięcia edukacyjne uczniów, to wykazy wiadomości, umiejętności i postaw możliwych do zdobycia na danym szczeblu kształcenia: - informują o wymaganiach wobec uczniów w zakresie ich wiadomości, umiejętności oraz postaw, - określają zakres i treść pomiaru osiągnięć szkolnych uczniów, - umożliwiają sformułowanie kryteriów oceniania uczniów, - stanowią podstawę do tworzenia programów zajęć edukacyjnych.
2.	Standardy organizacyjne (dotyczą pracy szkoły)	opisują pracę szkoły, pełnią rolę wzorca dla działań podejmowanych w placówce, ze szczególnym uwzględnieniem działań dydaktycznych, wychowawczych oraz opiekuńczych: - ukierunkowują szkołę co do zadań w działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej do której została powołana, - wskazują na niezbędne wobec tych obszarów działalności prace

¹⁸ M. Szymańska, Wpływ ..., op. cit., s.92.

¹⁹ M. Koszmider, Szkolne standardy jakości procesu kształcenia, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s.19.

²⁰ Tamże, ss.19-20.

		w zakresie zarządzania i organizacji w szkole, - wskazują na niezbędny wobec tych obszarów działalności rozwój szkoły i rozwój zawodowy nauczycieli, -określają warunki funkcjonowania szkoły w zakresie jej wyposażenia, a także bezpieczeństwa, zdrowia i higieny pracy.
--	--	--

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Koszmider, Szkolne standardy jakości procesu kształcenia, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, ss.27-28.

Zarówno standardy edukacyjne jak i organizacyjne odgrywają ogromną rolę w budowaniu jakości edukacji, stanowią jej wzorce. Z formułowaniem standardów związane jest określenie wskaźników ich osiągnięcia. Wskaźnik to zdarzenie, na podstawie zajścia którego wnioskujemy, że zachodzi zjawisko, które nas interesuje. Tak więc wskaźniki to dowody, które mają potwierdzić osiągnięcie standardów przez szkołę. Ich zadaniem jest wskazanie informacji, która pozwoli na stwierdzenie czy standardy zostały osiągnięte²¹.

W załączniku do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 r. o nadzorze pedagogicznym pt. „Standardy oceny jakości pracy szkół i placówek” określono standardy oraz odpowiadające im wskaźniki. Odnoszą się one do obszarów, które przedstawiono w tabeli nr 2.

Tabela 2. Obszary standardów oceny jakości pracy szkół i placówek

Obszary	Opis
I. Koncepcja pracy szkoły lub placówki	I.1.Zarządzanie strategiczne I.2.Wewnętrzny system zapewniania jakości I.3.Promocja
II. Zarządzanie i organizacja	II.1. Nauczyciele II.2. Rozwój zawodowy nauczycieli II.3. Warunki działalności szkoły / placówki II.4. Zdrowie, higiena i bezpieczeństwo pracy II.5. Kierowanie szkołą lub placówką, obieg informacji
III. Kształcenie	III.1. Programy nauczania III.2. Organizacja procesu kształcenia III.3. Przebieg procesu kształcenia III.4. Efekty kształcenia

²¹Tamże, s.22.

IV. Wychowanie i opieka	IV.1. Równość szans IV.2. Praca wychowawcza i profilaktyka szkoły i placówki IV.3. Praca opiekuńcza szkoły lub placówki IV.4. Efekty pracy wychowawczej, profilaktycznej i opiekuńczej szkoły lub placówki
-------------------------	---

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz

Reforma szkolnictwa wprowadziła gruntowne przeobrażenia w polskim systemie edukacji. Jednym z głównych jej założeń jak już wcześniej wspomniano była poprawa jakości pracy szkół. Realizacji tego celu ma służyć nowa strategia organizacyjna, stwarzająca możliwość wprowadzenia korzystnych zmian w szkole. Jednym z warunków podniesienia jakości pracy szkół jest osiągnięcie przez szkołę wysokiego poziomu kultury organizacyjnej, gdyż kultura organizacyjna i jakość pracy są ze sobą powiązane i nawzajem się przenikają. A zatem proces zmiany szkoły powinien rozpocząć się od osiągnięcia przez szkołę możliwie jak najwyższej kultury organizacyjnej.

1.2. Rola kultury i klimatu organizacyjnego w procesie dydaktyczno – wychowawczym

Wysoki poziom kultury organizacyjnej jest warunkiem właściwej realizacji dydaktyczno-wychowawczych zadań tej instytucji. W najogólniejszym rozumieniu pod pojęciem kultura można ująć ogół wytworów działalności ludzkiej zarówno niematerialnych jak i materialnych. Pojęcia tego używa się zazwyczaj w odniesieniu do działania człowieka, oznacza ono pielęgnowanie ludzkich wartości, umysłu, doskonalenie i rozwijanie ludzkiego ducha. Najczęściej kultura rozumiana jest jako materialny i duchowy dorobek społeczeństwa.

Współcześnie pojęcie kultury można odnieść do ogółu reguł, zasad oraz sposobów postępowania ludzi, a także wytworów ludzkiej pracy, twórczości, która stanowi dorobek danej społeczności. Najważniejszą kategorią tej społeczności są pracownicy organizacji²².

Zdefiniowanie pojęcia kultury organizacyjnej²³ jest bardzo trudne, proponowane przez autorów definicje przyjmują różny kształt, zależy on od podejścia oraz koncepcji jaką

²² B.R Kuc, J.M. Moczydłowska, *Zachowania Organizacyjne*, Difin, Warszawa 2009, s.343.

²³ Pojęcie kultury organizacyjnej zainteresowało badaczy pod koniec drugiej połowy XX wieku. Datuje się je na lata osiemdziesiąte. Pojęcie kultury organizacyjnej do literatury naukowej wprowadził A.M. Pettigrew (1979),

odzwierciedlają ich twórcy. Wspólnym elementem, który je łączy jest holistyczne pojmowanie kultury, jako zjawiska, które obejmuje historię organizacji, powiązaną z przedmiotami badań antropologicznych²⁴.

Kultura organizacyjna jest całościowym kompleksem zawierającym wartości, obyczaje, zwyczaje, nawyki, przyzwyczajenia, wiedzę oraz wiele innych elementów, przyswojone przez jednostkę jako członka danej zbiorowości. Jest ona tworzona przez uczestników danej organizacji w długoletnim procesie funkcjonowania organizacji, który ciągle się zmienia i kształtują go stosunki społeczne, w jakie uczestnicy organizacji wchodzi w trakcie realizacji swoich celów będących częścią celów organizacji.

Kultura organizacyjna jest zaprogramowanym sposobem myślenia, mającym swoje odbicie w zachowaniu się członków danej grupy, co stanowi podstawę odróżnienia jednej grupy od innej. Można powiedzieć, że kultura organizacyjna jest czymś co jest uznawane przez wszystkich albo większość członków danej organizacji, czymś co starsi członkowie przekazują młodszym, oraz czymś co kształtuje zachowania i dostarcza wzorów postrzegania świata, dostarcza wiedzy na temat sposobu funkcjonowania ludzi w danej organizacji, uczy dokonywania wyboru tych zachowań, które pozwolą osiągnąć zamierzony cel²⁵.

Jeden z najwybitniejszych znawców zajmujących się problematyką **kultury organizacyjnej** E. Schein uznał, iż jest ona kluczem do osiągnięcia organizacyjnej doskonałości²⁶. Wspomniany wyżej autor definiuje ją jako: *"wzorzec podstawowych założeń – wymyślonych, odkrytych lub rozwiniętych przez daną grupę w trakcie procesu uczenia się radzenia sobie z problemami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji – funkcjonujących na tyle dobrze, aby uznać je za słuszne i właściwe do przekazywania nowym członkom społeczności jako odpowiedni sposób postrzegania, odczuwania i reagowania na te problemy"*²⁷. E. Schein zbudował model, w którym wyróżnił trzy poziomy kultury, za najważniejsze kryterium dla każdego poziomu uznał trwałość i widoczność. I tak według przyjętych kryteriów najbardziej widocznym poziomem kultury są **artefakty**, które można podzielić na:

wcześniej przed Pettigrewem do opisanie podobnych zjawisk Robert Blake i Jane Mouton (1964) używali pojęcia "klimat organizacyjny", B. Kozusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011, s.256.

²⁴ B.R. Kuc, J.M. Moczydłowska, *Zachowania...*, op. cit., s.349.

²⁵ S.A. Witkowski, *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s.251.

²⁶ E. Augustyniak, *Kultura organizacyjna szkoły*, Uczelniane Wydawnictwa Naukowe – Dydaktyczne, Kraków 2009, s21.

²⁷ B. Kozusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011, s.257.

- artefakty językowe, należą do nich np. szkolne opowieści, mity, legendy, bohaterzy,
- behawioralne, czyli np. specyficzne zachowania, ceremonie i rytuały cenione i corocznie kontynuowane, takie jak np. uroczyste wręczanie świadectw, festiwale i inne uroczystości.
- fizyczne, takie jak sztandary, a nawet sam budynek szkoły jego wystrój i ukształtowane otoczenie.

Na kolejny poziom kultury organizacyjnej składają się **normy i wartości**, są trwalsze od artefaktów i znacznie trudniej jest je zaobserwować. Normy to napisane przekazy na temat tego, jak się zachować, natomiast system wartości stanowi między innymi określenie celów, ku którym zmierza organizacja, za pomocą których mierzy się sukces, cechy pożądane u pracowników, które należy cenić.

Najtrudniej rozpoznawalnym, a jednocześnie najtrwalszym i najgłębszym poziomem kultury organizacyjnej są **podstawowe założenia**, odnoszą się one do natury człowieka, natury otoczenia, relacji międzyludzkich, relacji organizacji z otoczeniem. Podstawowe założenia stanowią korzenie organizacji, z których pobiera ona siłę.

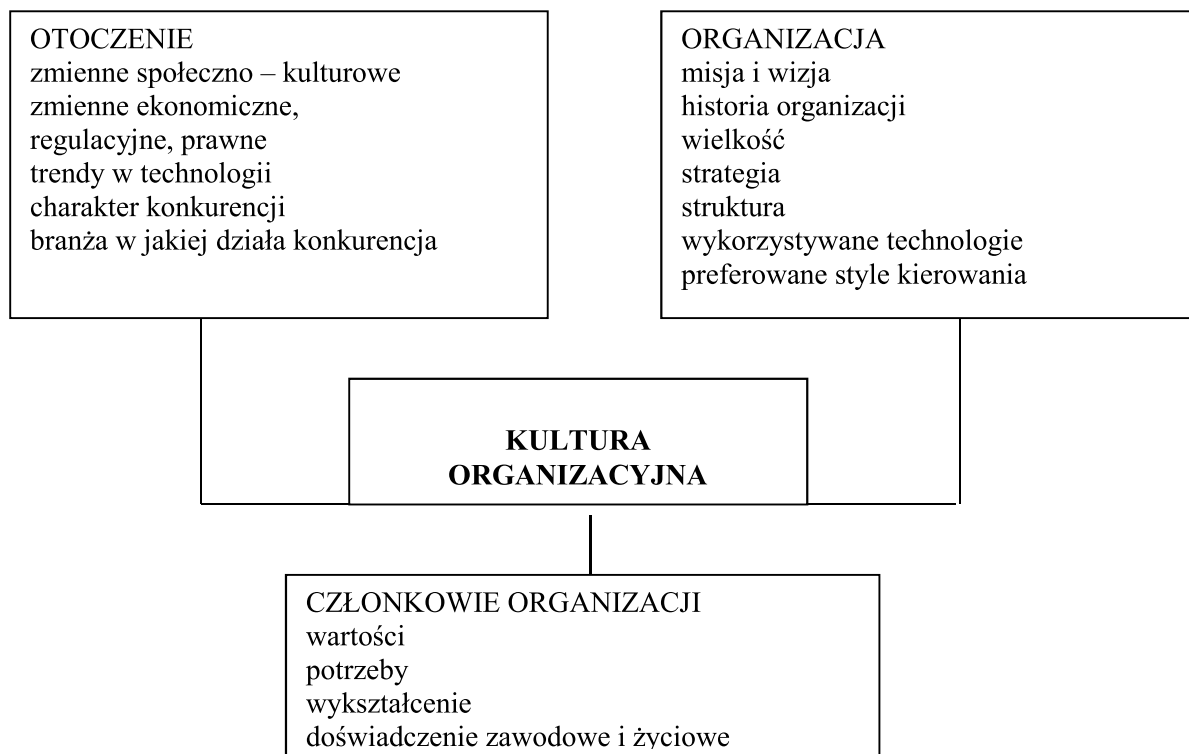
Tabela 3. Modele kultury według E. Scheina

Lp.	Charakterystyka	Elementy	Przejawy
1.	Widoczne, świadome, ale wymagające interpretacji.	Symbole – artefakty	Symbole konceptualne (język, legendy, organizacje) Symbole materialne (ubiór, wyposażenie, budynki, aranżacje wnętrz, dokumenty organizacyjne)
2.	Częściowo widoczne częściowo świadome	Normy i wartości	Maksymy, ideologie, wytyczne zachowań, zakazy, hierarchie wartości (rzeczywiste i deklarowane)
3.	Niewidoczne, nieświadome	Założenia podstawowe	Pojmowanie otoczenia, autorytety, wizja natury człowieka, wizja ludzkich działań i stosunków międzyludzkich, znaczenie pracy w życiu społeczeństwa

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Czerska, Organizacja przedsiębiorstwa. Metodologia zmian organizacyjnych, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1996, s.152.

Wspominany już E. Schein podkreślił fakt, iż kultura organizacyjna powstaje w procesie adaptacji organizacji do otoczenia, w którym ta organizacja funkcjonuje, oraz w procesie wewnętrznej integracji. W przypadku procesu adaptacji organizacja chcąc zachować równowagę zewnętrzną, która to z kolei jest warunkiem jej rozwoju i przetrwania, tworzy misje, strategie, wyznacza cele, środki do ich realizacji oraz mierniki efektywności, w których odzwierciedlają się zarówno widoczne jak i niewidoczne elementy kultury organizacyjnej. Natomiast proces wewnętrznej integracji obejmuje kształtowanie systemu komunikowania się członków organizacji, ustalanie kryteriów tworzenia zespołów, określenie zasad sprawowania władzy w organizacji oraz oddziaływanie na zachowania członków organizacji. Przedstawione składniki wewnętrznej integracji oraz zewnętrznej adaptacji są przedmiotem zarządzania, które jak można zaobserwować w praktyce wywiera tak zamierzone jak i niezamierzone efekty w obszarze kultury organizacyjnej²⁸. Czynniki kultury organizacyjnej mogą mieć charakter zarówno wewnętrzny jak i zewnętrzny²⁹. Czynniki kształtujące kulturę organizacyjną przedstawia poniższy rysunek.

Rysunek 3. Czynniki kształtujące kulturę organizacyjną



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: B.R. Kuc, J.M. Moczydłowska, Zachowania organizacyjne, Difin, Warszawa 2009, s.353.

²⁸ A. Poczowski, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, Polskie wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008, s.67.

²⁹ B.R. Kuc, J.M. Moczydłowska, Zachowania..., op. cit., ss.352 – 353.

W literaturze można spotkać wiele sposobów klasyfikacji kultur organizacyjnych podzielonych ze względu na różne kryteria. Najczęściej spotykaną i jednocześnie jedną z najprostszych klasyfikacji jest podział na kultury słabe i silne. Ten dychotomiczny podział kultur opiera się na trzech kryteriach, do których zalicza się; kryterium wyrazistości wzorców orientacji i wartości przekazywanych przez daną kulturę. Wyrazistość jest określana jako stopień zrozumienia i wyobrażenia tego, co nie jest, a co jest pożądane w organizacji. Wyrazistość wzorców kulturowych pozwala członkom lepiej zrozumieć środowisko organizacji oraz lepiej przystosować się do niej. Kolejnym kryterium jest stopień upowszechnienia, odnosi się on do skali, w jakiej pracownicy organizacji podzielają wzorce kulturowe. Inaczej mówiąc jest to stopień zróżnicowania kulturowego członków danej organizacji. Trzecie kryterium stanowi głębokość zakorzenienia, która określa kwestie, w jakim stopniu wartości i normy zostały przyswojone przez członków organizacji i stały się elementem składowym w codziennym działaniu. Im większe jest przywiązanie członków organizacji do wzorów danej kultury, tym większy występuje opór na zmianę jej.

Kulturę organizacyjną często traktuje się jako ważny czynnik wpływający na sukces organizacji. Przykładem może być zainteresowanie przedsiębiorstwami japońskimi, których sukcesy zwłaszcza w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia wiązano z ich charakterystyczną kulturą. Kultura ta cechowała się naciskiem na pracę zespołową i kooperację. Stąd też zaczęto interesować się funkcjami jakie kultura organizacyjna pełni i w jaki sposób wpływa na działalność przedsiębiorstwa.

Ekspertsi zajmujący się kulturą organizacyjną najczęściej wymieniają trzy funkcje jakie pełni ona w organizacji. Według badaczy są to funkcje:

- ✓ integracyjna – wynika ona z tego, że to właśnie kultura jest czynnikiem pozwalającym organizacji stać się zintegrowaną całością,
- ✓ percepcyjna – wiąże się z tym, iż kultura określa sposoby postrzegania organizacji, nadaje znaczenie społecznemu aspektowi życia w organizacji. Kultura staje się dla członków organizacji systemem znaczeń zrozumiałych dla nich i akceptowanych przez nich,
- ✓ adaptacyjna – odnosi się do dostarczania wzorców zachowań członkom danej organizacji.

Kultura organizacyjna stabilizuje rzeczywistość i zmniejsza niepewność. Dzięki kulturze organizacyjnej pracownicy mają mniejsze problemy z przystosowaniem się do zmian zachodzących w otoczeniu, łatwiej im też dokonać oceny decyzji, postaw i zachowań.

Poprzez kulturę organizacyjną kreuje się wizerunek organizacji, wpływa ona również na budowanie tożsamości, czyli tego co ją wyróżnia spośród innych organizacji³⁰.

W organizacji nie musi panować taka sama kultura. Jak pokazuje praktyka różne działy w organizacji mogą preferować różne kultury. Mimo to z całą pewnością można uznać, że jest ona poważnym czynnikiem kształtującym sprawność organizacji i jej powodzenie³¹.

Kultura organizacyjna powiązana jest z klimatem organizacyjnym, który pełni ważną rolę w funkcjonowaniu organizacji, można powiedzieć, że jest on jednym ze wskaźników kultury organizacyjnej.

Tradycja badań klimatu organizacyjnego ma swoje źródło w teorii pola Kurta Lewina. Autor ten wprowadził pojęcie „pola psychicznego”, na które składają się czynniki biologiczne, fizyczne, psychiczne oraz społeczne, istniejącego w danym momencie dla określonej grupy bądź jednostki oraz determinującego ich zachowanie. Można uznać, iż klimat jest w organizacji „powierzchnią kultury” i jej bezpośrednim, łatwo obserwowalnym przejawem. Klimat organizacji jest efektem oddziaływania zbioru różnych jej właściwości. Zbiór tych właściwości umożliwia zachowania zespołów i jednostek, kształtując jednocześnie ich określone właściwości. Klimat pracy może sprzyjać lub utrudniać zaspokojenie potrzeb pracowników. Zachowanie pracownika kształtują różne motywy. Za jedne z najważniejszych uznaje się motywację bezpieczeństwa, motywację osiągnięć, motywację władzy oraz motywację przynależności do grupy.

W literaturze przedmiotu można spotkać cztery typy klimatu organizacyjnego. Przedstawiono je w poniższej tabeli.

Tabela 4. Typy klimatu organizacyjnego

Lp.	Typ klimatu organizacyjnego	Opis
1	Autorytarny	Wyróżnia go silna presja władzy oraz nastawienie na wykonanie zadań. Jeżeli w organizacji odczuwa się potrzebę władzy, występuje zazwyczaj wtedy jej skupienie w silnym ośrodku władzy, „w jednych rękach”. W tego rodzaju klimacie pracownikom powierza się obowiązki tylko wtedy gdy pracownik nie zawiedzie kierownika i będzie wobec niego lojalny. W klimacie autorytarnym zasadnicze znaczenie ma kierownik jako model dla podwładnych.
2	biurokratyczny	Mamy w nim do czynienia z naciskiem na przestrzeganie reguł, dążeniem do zwiększenia formalizacji organizacji. W postępowaniu kadry kierowniczej ale również pracowników

³⁰ A. Szałkowski, U. Bukowska, Zarządzanie zespołami pracowniczymi Aspekt behawioralny, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2005, ss.76 – 83.

³¹ B.R. Kuc, J.M. Moczydłowska, Zachowania..., op. cit., s. 353.

		zasadnicze znaczenie ma asekuracja i usztywnienie form organizacyjnych typowe dla struktur biurokratycznych.
3	Towarzyski	Dominuje w nim nastawienie na zaspokojenie potrzeb ludzi. Tworzą go głównie pracownicy, którzy dbają o zachowanie w pracy dobrych stosunków koleżeńskich oraz zintegrowanie całego zespołu. Cele i zadania nie mają aż tak wielkiego znaczenia.
4	Innowacyjny	w klimacie tym duże znaczenie mają kwalifikacje pracowników. Najczęściej spotyka się w tym klimacie zespoły zadaniowe, projektowe, powołane do powstających zadań. Pozycja pracownika zależy tutaj głównie od jego wiedzy i umiejętności.

Zródło: Opracowanie własne na podstawie: B. Kozusznik, Zachowania człowieka w organizacji, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011, ss.259-260.

Z punktu widzenia efektywności organizacji optymalne jest połączenie klimatu innowacyjnego z domieszką klimatu towarzyskiego i autorytarnego.

Kultura organizacyjna szkoły odgrywa bardzo istotne znaczenie nie tylko w nauczaniu, ale przede wszystkim w procesie wychowawczym młodych ludzi, w przekazywaniu im wartości, tradycji, sposobów i norm postępowania, które wpojone mają szansę zakorzenić się w umysłach młodych ludzi w sposób naturalny, a zarazem bardzo trwałe.

Szkoła jest miejscem gdzie młodzi ludzie się rozwijają, miejscem, w którym pojawiają się wzorce zachowań, gdzie młodzi ludzie włączani są do systemu społecznego wraz z jego wszystkimi wymiarami i mogą z niego czerpać wzorce tak te pozytywne jak i negatywne.

Specyficzny klimat jaki panuje w szkole to bez wątpienia ważny czynnik, który w znacznym stopniu wpływa na pracę nauczycieli, wyniki uczniów w nauce, ma również wpływ na stosunki międzyludzkie osób związanych ze szkołą i tym samym wpływa na poziom procesu dydaktyczno – wychowawczego³².

Klimat szkoły często określa się jako czynnik psychologiczny, który wpływa na jakość edukacji i wychowania w szkole, dotyczy on przede wszystkim wzajemnych relacji między nauczycielami i uczniami, między nauczycielami i dyrekcją szkoły, między nauczycielami i rodzicami uczniów, a także między rodzicami i samymi uczniami.

Właściwym klimatem dla jakości edukacji jest klimat życzliwości, poczucia bezpieczeństwa, a także wzajemnego szacunku i zaufania³³. Kultura organizacyjna oraz

³² E. Petlak, Klimat szkoły klimat klasy, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, ss.75 -77.

³³ Tamże, s.19.

powiązany z nią klimat stanowią ważny element środowiska pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole.

1.3. Szkoła jako środowisko pracy dydaktyczno – wychowawczej

Na środowisko pracy wpływa wiele czynników. Można je podzielić na czynniki materialne i społeczne. Do czynników materialnych środowiska pracy można zaliczyć pomieszczenia, wyposażenie techniczne oraz wszystkie występujące w środowisku pracy czynniki fizyczne, biologiczne i chemiczne. Natomiast czynniki społecznego środowiska pracy obejmują załogę i stosunki międzyludzkie, razem z relacjami zachodzącymi pomiędzy pracownikami i kierownictwem. A zatem można uznać środowisko pracy za otoczenie stanowiska pracy utworzone przez czynniki środowiska materialnego i środowiska społecznego, w których odbywa się proces pracy, wywierające konkretny wpływ na organizm człowieka i warunkujące wykonywanie pracy³⁴.

Szkoła³⁵ jest miejscem gdzie tworzone jest środowisko pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jednym z czynników poważnie wpływających na to środowisko jest klimat oraz atmosfera panująca w szkole, która stanowi wypadkową stosunków interpersonalnych między nauczycielami, gronem nauczycielskim i uczniami, a ponadto między kierownictwem szkoły i nauczycielami, uczniami, ich rodzicami oraz lokalnym środowiskiem. Jeśli te stosunki oparte są na harmonijnej współpracy, wzajemnym zaufaniu, życzliwości, chęci niesienia pomocy i konstruktywnym rozwiązywaniu problemów, to ma to korzystny wpływ na środowisko pracy. W przeciwnym razie nie sprzyja środowisku pracy przez co osłabia skuteczność realizowanego w niej procesu dydaktyczno-wychowawczego³⁶.

Środowisko pracy dydaktyczno-wychowawczej tworzą dyrekcja szkoły, rada rodziców, rada pedagogiczną, środowisko lokalne, instytucje oświatowe, a także kościół. Odgrywającymi najważniejszą jednak rolę i głównymi podmiotami tworzącymi środowisko pracy dydaktyczno – wychowawczej są:

Nauczyciel, czyli ktoś kto uczy innych, przekazuje im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć. Pod wpływem nowych tendencji to pierwsze znaczenie uległo znacznej ewolucji,

³⁴ [http://notatek.pl/wyklad-klasyfikacja-zagrozen-wystepujacych-w-srodowisku-pracy\(26.05.2014\)](http://notatek.pl/wyklad-klasyfikacja-zagrozen-wystepujacych-w-srodowisku-pracy(26.05.2014))

³⁵ Według Wincentego Okonia szkoła to instytucja oświatowo – wychowawcza zajmująca się wychowaniem i kształceniem dzieci, młodzieży oraz dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów, W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 402.

³⁶ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s.82.

przybliżając się coraz bardziej do znaczenia drugiego. Współczesny nauczyciel staje się więc tym, kto kształci, wychowuje i rozwija swoich uczniów³⁷.

Uczeń, czyli jednostka ucząca się pod kierunkiem innej osoby zazwyczaj nauczyciela. Przez długie lata uczeń był uważany za przedmiot nauczania i wychowania, dopiero po tzw. odkryciu dziecka w okresie późnego oświecenia zaczęto go traktować jako podmiot i zajmować się jego osobowością³⁸.

To właśnie rozwój osobowości, rozwój umysłowy, rozwój fizyczny czyli dorastanie, a zwłaszcza zaburzenia w okresie dorastania ucznia, mają znaczący wpływ na środowisko pracy dydaktyczno – wychowawczej w szkole.

Dorastanie, zwane również adolescencją przypada na okres życia między dzieciństwem a dorosłością i stanowi etap rozwoju, w którym równocześnie zachodzi wiele zmian w wielu obszarach funkcjonowania młodego człowieka.

Dorastanie obejmuje okres od 10/12 do 20/23 roku życia i dzieli się na dwa podokresy. Okresy te obejmują wczesne dorastanie między 10 – 16 rokiem oraz późne dorastanie przypadające na lata siedemnaście - dwadzieścia trzy.

Okres dorastania charakteryzuje się intensywnymi zmianami fizycznymi organizmu, których celem jest osiągnięcie dojrzałości płciowej. Te zachodzące zmiany określa się terminem pokwitanie³⁹.

Zmiany fizyczne zachodzące w okresie dorastania w sposób istotny wpływają na sposób widzenia przez siebie nastolatków. Dorastający wcześniej wykazują na ogół wyższy poziom satysfakcji, od tych którzy dorastają później. Dojrzewający wcześniej mają większą skłonność do polegania na sobie, ufania sobie, do niezależności oraz są bardziej wyrobieni społecznie niż późno dojrzewający. Wykazują większe zdolności przywódcze. Dojrzewający później mają często gorszy obraz siebie, troszczą się o akceptację społeczną, często przez swoje zachowanie chcą zwrócić na siebie uwagę społeczeństwa⁴⁰.

Okres dorastania obejmuje również rozwój umysłowy. Według teorii Piageta jest on procesem, który towarzyszy dziecku od początku jego istnienia. Zachowanie intelektualne dziecka w każdym wieku wynika bezpośrednio z poziomu wcześniejszego jego zachowania. W rozwoju umysłowym Piaget wyszczególnił cztery charakterystyczne stadia:

³⁷ W. Okoń, Nowy..., op. cit., s.268.

³⁸ Tamże, s.437.

³⁹ J. Trempała, Psychologia rozwoju człowieka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s.259.

⁴⁰ J.S. Turner, D.B. Helms, Rozwój człowieka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s.347.

- stadium sensomotoryczne; obejmuje czas od urodzenia do dwóch lat. Dziecko w tym okresie myśli głównie przez działania.
- stadium myślenia przedoperacyjnego; obejmuje okres od dwóch do siedmiu lat. Cechuje je przede wszystkim rozwój języka i pojęć.
- Stadium operacji konkretnych; okres ten przypada na wiek od siedmiu do jedenastu lat. W stadium tym dziecko rozwija procesy myślenia logicznego, które może mieć zastosowanie przy rozwiązywaniu konkretnych problemów.
- Stadium operacji formalnych; okres ten ma miejsce od jedenastego do piętnastego roku życia. W tym okresie wyłania się myślenie abstrakcyjne; możliwe staje się w tym okresie rozumowanie naukowe. Do rozwiązywania problemów poznawczych podchodzi się z rozwiniętymi zdolnościami zdroworozsądkowego i logicznego myślenia⁴¹.

Operacje formalne są ostatnim stadium Piagetowskiej koncepcji rozwoju umysłowego, reprezentujące okres, w którym to integrują się wszystkie dotychczasowe doświadczenia nabyte dzięki uczeniu się, składając się na proces myślenia wyższego rzędu. Według Piageta po osiągnięciu stadium operacji formalnych człowiek jest w stanie radzić sobie zarówno z problemami konkretnymi, jak też z abstrakcyjnymi i hipotecznymi.

Okres dojrzewania psychicznego obejmuje również okres kształtowania się osobowości i własnej tożsamości. Jest on niewątpliwie jednym z najważniejszych przejawów rozwoju człowieka. Budowanie wizerunku samego siebie nie przebiega w taki sam sposób u wszystkich dorastających. Psychologowie często mówią o tzw. kryzysie tożsamości. Przez kryzys tożsamości przechodzi każdy młody człowiek⁴².

Według E. Eriksona, okres dorastania jest najtrudniejszym okresem w całym życiu człowieka.

Kryzys tożsamości albo rozproszenie ról, jest opisywany przez Erika Eriksena jako poszukiwanie własnej tożsamości. Gdy zaczyna się proces dojrzewania płciowego, młodzi ludzie zdają sobie sprawę z tego, że minęło dzieciństwo i zaczyna się dorosłość. Dlatego ich ego ponownie musi ocenić rzeczywistość, a robiąc to młodzi ludzie mają świadomość tego, jakie opinie i idee posiadają inni oraz zwracają szczególną uwagę na rozbieżności między

⁴¹ Tamże , s.51.

⁴² C.S Hall, G. Lindzey, Teorie osobowości, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s.87.

tym, jak widzą siebie sami, a tym jak postrzegają ich inni. Młodzi coraz bardziej interesują się swymi zdolnościami i autopercepcją⁴³.

Prawidłowo rozwiązany kryzys tożsamości jest warunkiem właściwego ukształtowania ego, z silnym poczuciem swej własnej wartości oraz godności osobistej, swoich możliwości, znajomości własnych silnych i słabych stron. Natomiast na osobę, która nie posiada właściwego obrazu samego siebie, nie wie kim jest, może wpłynąć to niekorzystnie nawet na całokształt jej życia.

Podsumowując rozważania dotyczące charakterystyki okresu dorastania należy zaznaczyć jak już wcześniej wspomniano, że jest to najtrudniejszy okres w życiu. Skomplikowana faza rozwojowa przypada na okres uczęszczania młodzieży do gimnazjum tj. okres od 13 – 16 roku życia. Młodzież w tym wieku sprawia wiele trudności wychowawczych. Środowisko pracy dydaktyczno – wychowawczej jakim jest szkoła dla nauczycieli zwłaszcza gimnazjum jest bardzo trudne. Skomplikowana faza rozwoju, jaką przechodzi młodzież w wieku gimnazjalnym wymaga od nauczycieli pracujących w gimnazjum nie tylko wiedzy, zapału, serca, doboru właściwych metod wychowawczych, dużej plastyczności, ale także pewnej dozy mądrości życiowej.

1.4. Wyjaśnienie terminologii i pojęć kluczowych

Na właściwy przebieg pracy dydaktyczno-wychowawczej znacząco wpływa środowisko pracy. **Środowisko pracy** stanowi ogół elementów, warunków i czynników wpływających na organizm człowieka w trakcie wykonywania przez niego określonego rodzaju pracy⁴⁴.

Praca dydaktyczno - wychowawcza to proces długoterminowy, **proces** - czyli sekwencja zachodzących w danym układzie zmian, które wywołują jego trwałe przekształcenie. W pedagogice używa się terminu proces dydaktyczny.

Proces dydaktyczny – to układ świadomych i systematycznych czynności zmierzających do umożliwienia dzieciom i młodzieży uzyskiwania wiadomości oraz umiejętności zalecanych przez programy nauki szkolnej. Proces dydaktyczny wg W. Okonia to *„ciąg systematycznych czynności nauczycieli i uczniów umożliwiających uczniom opanowanie wiedzy o świecie, wyrabianie sprawności w jej stosowaniu, rozwijanie zdolności*

⁴³ J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój...*, op.cit., s.379.

⁴⁴ www.mamz.pl/bhp/text1.4.htm (25.05.2014)

*i zainteresowań, kształtowanie przekonań i postaw*⁴⁵. Proces dydaktyczny to zarówno proces nauczania, jak również proces uczenia się.

Uczenie - polega na dostarczaniu uczniom okazji do nauczenia się czegoś; **nauczanie** – w którym oprócz uczenia występuje kontrola i ocena przebiegu oraz wyników pracy poznawczej uczniów, dzięki czemu efektem jest nauczanie ich określonych treści i umiejętności; oraz **uczenie się**, podczas którego uczniowie przyswajają sobie poprzez samodzielne czynności poznawcze określone wiadomości i umiejętności. Proces dydaktyczny rozpatrywany od strony czynności wykonywanych przez nauczyciela, obejmuje uświadamianie uczniom celów i zadań dydaktycznych, jakie mają być zrealizowane podczas lekcji czy jednostki metodycznej; zaznajamianie ich z nowym materiałem⁴⁶. *” W procesie dydaktycznym jako w procesie nauczania – uczenia się wyodrębnia się takie momenty, jak uświadamianie uczniom celów i zadań kształcenia, poznawanie nowych faktów, nabywanie pojęć, poznawanie prawidłowości i systematyzowanie wiedzy, przechodzenie od teorii do praktyki, wykonywanie zadań praktycznych i sprawdzanie osiągnięć szkolnych*⁴⁷.

Bardzo ważnym i jednym z podstawowych zadań dzisiejszej szkoły oprócz nauczania jest wychowanie. **Wychowanie** – w szerokim znaczeniu oznacza ogół czynności związanych z oddziaływaniem środowiska przyrodniczego i społecznego na człowieka, kształtujących jego osobowość. W pedagogice współcześnie definiowane jest jako świadome i celowe oddziaływanie zmierzające do wszechstronnego rozwoju jednostki oraz przygotowania jej do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i zawodowym⁴⁸.

Natomiast **proces wychowawczy** to „system czynności wychowawców i wychowanków, umożliwiających wychowankom zmienianie się w pożądanym kierunku, a więc kształtowanie i przekształcanie wiedzy o świecie, uczuć, przekonań postaw społecznych, moralnych, estetycznych, kształtowanie woli i charakteru oraz wszechstronne rozwijanie osobowości”⁴⁹.

Rola jaką pełni nauczyciel we współczesnej szkole jest wieloaspektowa. Wiąże się ona z realizacją trzech podstawowych funkcji jakie pełni dzisiejsza szkoła. Do funkcji tych możemy zaliczyć: funkcje wychowawczą, funkcje kształcącą, funkcje opiekuńczą. W realizacji tych zadań niemałe znaczenie stanowią kwalifikacje zawodowe nauczycieli.

Wincenty Okoń definiuje **kwalifikacje zawodowe** jako „zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania jakiegoś zawodu. Na kwalifikacje zawodowe składają się

⁴⁵ W. Okoń, Nowy..., op. cit., s.332.

⁴⁶ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Słownik..., op. cit., s.170.

⁴⁷ Tamże, s.332.

⁴⁸ Tamże, s.193.

⁴⁹ Tamże, s.332.

*następujące czynniki: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętności organizowania i usprawniania pracy, uzdolnienia i zainteresowania zawodowe*⁵⁰. Kwalifikacje zawodowe wynikają z określonych dokumentów, zaświadczeń, świadectw, dyplomów i stwarzają domniemanie, że posiadający je pracownik posiada odpowiednie kompetencje.

Kompetencje – obejmują swoim zakresem ogół trwałych właściwości człowieka, tworzących związek przyczynowo – skutkowy z osiąganymi przez niego wysokimi i/lub ponadprzeciętnymi efektami pracy, które mają swój mierzalny wymiar. Można wyróżnić pięć rodzajów lub poziomów właściwości jednostki tworzących kompetencje:

- motywy,
- cechy,
- postawy i wartości,
- wiedzę,
- umiejętności⁵¹.

Kompetencje zawodowe nauczycieli to niezbędny poziom wiedzy, umiejętności merytorycznych oraz metodycznych, konieczność prezentowania właściwych postaw wobec uczniów, a także wykonywania zadań szkolnych wedle cech sprawnego działania i zasad współpracy, które także mogłyby posłużyć obiektywnemu awansowaniu zawodowemu nauczycieli⁵².

Awans zawodowy to zmiana stanowiska pracy na lepiej płatne lub bardziej prestiżowe⁵³. Awans zawodowy nauczyciela powiązany jest ze **stopniami awansu zawodowego**. Zgodnie z ustawą z 18 lutego 2000 roku o zmianie ustawy Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych ustaw (...) wprowadzono cztery stopnie awansu zawodowego nauczycieli:

1. nauczyciel stażysta
2. nauczyciel kontraktowy
3. nauczyciel mianowany
4. nauczyciel dyplomowany⁵⁴.

⁵⁰ W. Okoń, Nowy..., op. Cit., s.212.

⁵¹ A. Poczowski, Zarządzani..., op. cit., s. 117 – 118.

⁵² Dyrektor Szkoły 3/2002, Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej, Międzykomunalna Spółka Akcyjna MUNICIPIUM, S.10.

⁵³ [http://pl.wikipedia.org/wiki/Awans\(26.05.2014\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Awans(26.05.2014))

⁵⁴ H. Składanowski, Awans Zawodowy Nauczyciela, Wydawnictwo BEA – BLEJA s.c., Toruń 2000, s.4.

Nauczyciel to jeden z zawodów służb społecznych uznawanych za silnie obciążony stresem.

Stres jest to stan organizmu wywołany przez pobudzenie go nieobojętnymi bodźcami. Bodźcami mogą być np. silne przeżycia psychiczne. H. Selye definiuje pojęcie stres jako ogólną reakcję organizmu na jakiegokolwiek stawiane mu żądanie, jest to więc stan, w jakim znajduje się organizm, a nie czynnik, który ten stan wywołuje. W pierwszej fazie stresu zwykle występuje reakcja obronna, polegająca na mobilizacji sił organizmu, w dalszej fazie lub przy silnym stresie w organizmie pojawiają się zaburzenia. Powtarzanie się stresu może spowodować ciężkie stany chorobowe⁵⁵.

Stres zawodowy to stres występujący w miejscu pracy. Współczesny stres zawodowy wywołany jest złożonością oczekiwań wobec pracowników, aspiracjami samych pracowników oraz napięciem jakie wynika z tempa w jakim należy realizować nowe cele czy przedsięwzięcia. Nie każda osoba potrafi sprostać tym wymaganiom. Sytuacja taka generuje wiele źródeł stresu⁵⁶.

Nauczyciel w miejscu pracy jakim jest szkoła bardzo często narażony jest na przeżywanie stresu zawodowego, gdyż w zawodzie, który wykonuje jak pokazują liczne badania występuje wiele czynników stresujących. Do podstawowych wymiarów stresu nauczycielskiego można zaliczyć m.in.: przeciążenie pracą, brak zawodowego uznania, niewłaściwe zachowanie uczniów, presja czasu, niedostateczne relacje interpersonalne w szkole⁵⁷. Dlatego kwestią istotną i bardzo pomocną w przewyżnianiu trudności z jakimi spotykają się nauczyciele w codziennej pracy oraz mającą znaczący wpływ na jakość pracy dydaktyczno - wychowawczej są kompetencje zawodowe.

⁵⁵ W. Okoń, Nowy..., op. cit., s.390.

⁵⁶ J.F. Terelak, Stres zawodowy, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007, ss. 21-22.

⁵⁷ Tamże, s.239.

2. Kompetencje zawodowe nauczycieli gimnazjum

2.1. Ścieżka kariery zawodowej nauczycieli; stopnie awansu zawodowego

Praca zawodowa jest jedną z najważniejszych form aktywności człowieka. Realizowana jest w takim okresie życia, który cechuje się największymi możliwościami rozwoju zawodowego, a więc w okresie dorosłości. Szczególnie współcześnie praca zawodowa uważana jest za wartość ważną i niezbędną. Praca, oprócz tego, że dostarcza środków do realizacji potrzeb, stanowi również formę aktywności przyczyniającą się do rozwoju osobowego człowieka; ponadto daje możliwości zadowolenia, satysfakcji oraz samorealizacji⁵⁸.

Z pracą zawodową wiąże się pojęcie rozwoju zawodowego. Sam termin rozwoju zawodowego nawiązuje do psychologicznych idei stadialności i fazowości rozwoju człowieka, a więc do psychologii rozwojowej. Na stadialny charakter **rozwoju zawodowego** najsilniej wskazuje D. Super, w opinii którego, „*rozwój zawodowy to całościowy proces⁵⁹ rozwoju postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wiedzy, odnoszących się do pracy. Dotyczy on indywidualnie rozwiniętych wszystkich czynników związanych z kolejnymi okresami w życiu człowieka i powiązanych z nimi zadaniami rozwojowymi, które wpływają na wybór i realizację oczekiwań.* Autor wyodrębnił pięć faz, nawiązujących do rozwoju ogólnego. Fazy te prezentuje tabela 1.

Tabela 5. Fazy rozwoju zawodowego na tle cyklu życia człowieka wg D. E. Super

Rozwój zawodowy - fazy	Etapy cyklu życia	Główne działania i wydarzenia
Wzrostu (stadium rośnięcia)	0-14 lat	Charakteryzuje się procesem kształtowania i rozwijania obrazu siebie poprzez identyfikację dziecka z osobami ważnymi w jej życiu. Faza ta obejmuje trzy podokresy: okres fantazji, zainteresowań oraz zdolności.
Poszukiwań (stadium eksploracji)	15-17 lat	W fazie tej obserwuje się wypróbowanie różnych ról społecznych oraz zdobywanie zawodowych doświadczeń w czasie zajęć szkolnych, czasie wolnym oraz w podejmowanych pracach

⁵⁸ Z. Wołk, Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2009, s. 14

⁵⁹ Termin proces definiowany jest jako przebieg następujących po sobie i powiązanych przyczynowo określonych zmian, stanowiących stadia, fazy, etapy rozwoju, K. Czarnecki, S. Karaś, Profesjologia w zarysie, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1996, s. 97

		okresowych. Faza ta również obejmuje trzy podokresy: okres próbowania, przejściowy oraz próby.
Tworzenia (stadium wczesnej dorosłości)	24-44 lat	Charakteryzuje się poszukiwaniem przez jednostkę stałego miejsca zatrudnienia po dokonaniu wyboru kierunku zatrudnienia w wyniku wcześniejszych prób lub specjalistycznego wykształcenia. W skład tej fazy wchodzi podokresy: doświadczenia i stabilizacji.
Konsolidacji (stadium dojrzałości)	45-64 lat	W fazie tej podejmowane są działania stabilizujące wybraną drogę rozwoju zawodowego.
Schyłku	65 lat i więcej	Zmniejsza się wówczas lub znika aktywność zawodowa ze względu na zmniejszające się możliwości fizyczne i psychiczne oraz ograniczenia społeczne. Podokresy tej fazy to: osłabienie oraz wycofanie się.

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Czarnecki, S. Karaś, Profesjologia w zarysie, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1996, s. 101

Zdaniem D. Supera, znaczący wpływ na rozwój zawodowy człowieka mają trzy rodzaje czynników :

1. czynnik roli, który wiąże się z pojęciem „ja” i z przyjęciem określonej roli zawodowej,
2. czynniki osobiste takie jak, uzdolnienia, zainteresowania, wartości i postawy jednostki,
3. czynniki sytuacyjne wyrażające położenie społeczno-polityczne rodziców, przekonania religijne, atmosferę domową, postawę rodziców wobec dziecka oraz ogólną sytuację ekonomiczną kraju⁶⁰.

Koncepcja przedstawiona przez D. Supera umożliwia ukazanie specyfiki rozwoju zawodowego nauczyciela, zwłaszcza w odniesieniu do faz rozwojowych.

Odwołując się do powyższej teorii, można przyjąć, iż rozwój zawodowy nauczyciela⁶¹ to całościowy proces kształcenia postaw, wartości, umiejętności i wiadomości, zainteresowań oraz cech osobowości szczególnie ważnych w pracy pedagogicznej, a ściślej

⁶⁰ K. Czarnecki, Profesjologia, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2010, s. 72

⁶¹ Literatura przedmiotu w różnorodny sposób definiuje pojęcie rozwoju zawodowego nauczyciela. A. Brzezińska uważa, iż „*rozwój zawodowy nauczyciela jest sekwencją zmian względnie trwałych i nieodwracalnych. Przyczynia się do lepszego, głębszego, bardziej spójnego funkcjonowania człowieka. Można patrzeć na rozwój jako kumulowanie doświadczeń lub umiejętności, a można jako na przechodzenie przez jakościowo odmienne stadia*”. Natomiast Ch. Day mówiąc o rozwoju, wskazuje na złożoność tego procesu. W ocenie autora „*rozwój zawodowy składa się ze wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się oraz tych świadomych i planowanych działań, których zamierzeniem było bezpośrednie lub pośrednie przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a poprzez nie podniesienie jakości nauczania. Jest to proces w trakcie którego nauczyciele, sami lub z innymi, dokonują oceny, uaktualniania i poszerzania swojego zaangażowania, a który prowadzi do zmiany moralnych celów nauczania. Dzięki niemu też nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę, umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędne dla prawidłowych profesjonalnych przemyśleń, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego życia*”, Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s.21

powiązanych z okresami życia człowieka. Przyjmując taką formułę rozwoju nauczyciela trzeba podkreślić, że zawód ten należy do profesji, w których nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji, a rozwój wpisany jest w zawód, co często podkreśla H. Kwiatkowska⁶².

Ciekawą koncepcję rozwoju zawodowego nauczycieli przedstawił J. Butler. W swoim modelu wyszczególnił pięć etapów jakie musi pokonać nauczyciel aby dojść do najwyższego eksperckiego poziomu. Są to:

Etap I – nowicjusz, czyli nauczyciel bez doświadczenia zawodowego, bez wiedzy praktycznej, stąd postawę jego działania stanowią wcześniej ukształtowane reguły.

Etap II – zaawansowany początkujący to taki nauczyciel, który potrafi dostosować swoje zachowania do bieżącej sytuacji i dzięki temu osiąga często sytuacyjną skuteczność. Jednak brakuje mu jeszcze doświadczenia niezbędnego do odpowiedniego reagowania na wszystkie sytuacje.

Etap III – kompetentny, czyli nauczyciel, który plany swoich działań opiera na świadomych, rozsądnych i analitycznych podstawach. Brakuje mu jednak nadal elastyczności potrzebnej do podejmowania działań innowacyjnych i twórczych.

Etap IV – biegły nauczyciel, czyli osoba potrafiąca dostrzec całościowy kontekst określonej sytuacji pedagogicznej, a w jej rozwiązywaniu kieruje się intuicją, własnym doświadczeniem oraz sprawdzonymi zasadami. Potrafi także dokonać analizy danej sytuacji w ujęciu perspektywicznym.

Etap V – ekspert, czyli nauczyciel skupiający się przede wszystkim na istocie problemu. Cechuje go sprawność i skuteczność pedagogiczna, ma bowiem ugruntowane doświadczenie zawodowe i własne rozumienie istny zawodu oraz zadań zawodowych przypisanych jego specjalizacji.

Z pojęciem rozwoju zawodowego powiązany jest często rozwój kariery zawodowej⁶³. Podejmując próbę ukazania wzajemnych relacji pomiędzy rozwojem zawodowym a karierą,

⁶² H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 205

⁶³ W języku potocznym słowo kariera oznacza awans, sukces, uznanie w oczach innych, objęcie wysokiego stanowiska. W literaturze naukowej zajmującej się problematyką zasobów ludzkich określa się ją jako pewien proces rozwoju osobistego i osiągnięcie założonych celów.

Spektrum definicji kariery zawodowej jest szerokie począwszy od wąskiego jej rozumienia jako posuwania się naprzód w karierze, czyli sekwencji pełnionych funkcji, zajmowanych pozycji i stanowisk pracy, wśród których każde kolejne jest lepsze od poprzedniego, a skończywszy na rozumieniu kariery jako sekwencji doświadczeń związanych z rolami pełnionymi przez człowieka w obszarze jego aktywności zawodowej.

Kariere zawodową można przedstawić w dwóch wymiarach: obiektywnym i subiektywnym. W wymiarze obiektywnym karierę można opisać za pomocą takich cech, jak: liczba i rodzaje stanowisk, pełnione funkcje, warunki wykonywania pracy, kierunki oraz częstotliwość przemieszczeń wewnątrz organizacji. Z kolei wymiar subiektywny wiąże się z rozwojem i życiem osobistym człowieka, jego aspiracjami, systemem wyznawanych wartości itp.

należy zaznaczyć, iż pojęcia te są często z sobą utożsamiane. Obecny stan wiedzy na ten temat pozwala poddać w wątpliwość takie podejście. Można uznać, iż pomiędzy karierą zawodową a rozwojem zachodzą ścisłe relacje, ale nie można tych pojęć, używać zamiennie, chociaż rozwój zawodowy może być traktowany jako podstawa rozwoju kariery zawodowej człowieka. Niewątpliwie kariera, podobnie jak rozwój zawodowy jest kategorią dynamiczną, podlegającą permanentnym zmianom. Jak uznał Z. Wołk „*rozwój zawodowy stanowi cechę osobową dotyczącą jednostki doświadczającej pracy zawodowej. Z kolei kariera to to proces, któremu jednostka ta podlega w miarę uczestnictwa w pracy zawodowej*”⁶⁴. Jak słusznie podkreślił autor, rozwój zawodowy jest doskonaleniem siebie w wymiarze ogólnym jak i zawodowym, postrzeganym nabywaniem coraz to nowych kompetencji zawodowych, natomiast kariera to zajmowanie kolejnych pozycji w strukturze zawodowej.

W rozważaniach nad istotą **kariery zawodowej** nauczycieli warto przyjąć – w ślad za A. Pochtowskim - następujące założenia:

- poczucie sukcesu lub rozczarowania w odniesieniu do kariery zawodowej danej osoby nie zależy od innych osób, tylko od niej samej;
- w ocenie przebiegu kariery zawodowej, punktem odniesienia są potrzeby ludzkie, które chcą oni realizować w sferze aktywności zawodowej;
- kształtowanie kariery zawodowej oznacza podejmowanie decyzji nastawionych na osiągnięcie celów jednostki;
- dużą rolę w rozumieniu i przebiegu kariery zawodowej odgrywają czynniki kulturowe⁶⁵.

Zawód nauczyciela należy do tej grupy zawodów, które wymagają obligatoryjnego, systematycznego aktualizowania i podwyższania kwalifikacji i kompetencji, gdyż to one w znacznym stopniu wpływają na rozwój kariery.

Znany amerykański socjolog Edgar Schein, dzięki przeprowadzonym przez siebie badaniom doszedł do wniosku, że obrany rodzaj kariery jest ściśle powiązany z wyznaczonym przez jednostkę systemem wartości, potrzebami i kompetencjami. W wyniku tej analizy wyróżnił on kilka grup kompetencji zawodowych, które wpływają na indywidualne i organizacyjne aspekty kariery. Kompetencje te nazwał kotwicami kariery i wyodrębnił pięć rodzajów takich kompetencji:

- menedżerskie,

⁶⁴ Z. Wołk, *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006, s. 77.

⁶⁵A. Pochtowski, *Zarządzanie...*, op. cit., s. 306.

- kompetencje zawodowe,
- kreatywność,
- bezpieczeństwo i stabilizacja,
- niezależność⁶⁶.

Złożoność i wieloznaczność pojęcia **kompetencji** powoduje konieczność ich podziału na odpowiednie kategorie pojęciowe, tj. rodzaje, grupy⁶⁷. Jednym z istotniejszych podziałów jest podział na:

- kompetencje **bazowe (kluczowe)**, do których można zaliczyć; kompetencje poznawcze, kompetencje społeczne oraz kompetencje osobiste,
- kompetencje **wykonawcze**, które można ująć w następujące grupy; kompetencje biznesowe, kompetencje firmowe, kompetencje menedżerskie.

Graficzną prezentację podziału kompetencji, wraz z przykładami przedstawia poniższy rysunek.

⁶⁶ <http://www.personia.pl/poznaj-swoj-kierunek-rozwoju-kariery-zawodowej>(20.06.2014)

⁶⁷ A. Pocztowski, podzielił kompetencje na:

- kompetencje **podstawowe** – mające fundamentalne znaczenie dla prawidłowego wykonywania danej pracy, należą do nich najczęściej wiedza i umiejętności,

- kompetencje **wyróżniające** – dają możliwość odróżnienia pracownika efektywnego od pozostałych. Autor zaliczył do nich postawy, motywy oraz wartości.

Innego podziału kompetencji dokonał T. Rostkowski, podzielił kompetencje na trzy rodzaje:

- kompetencje **kluczowe** – wspólne dla wszystkich pracowników firmy,

- kompetencje **specyficzne dla funkcji** – występują u osób pracujących w konkretnych obszarach działalności firmy,

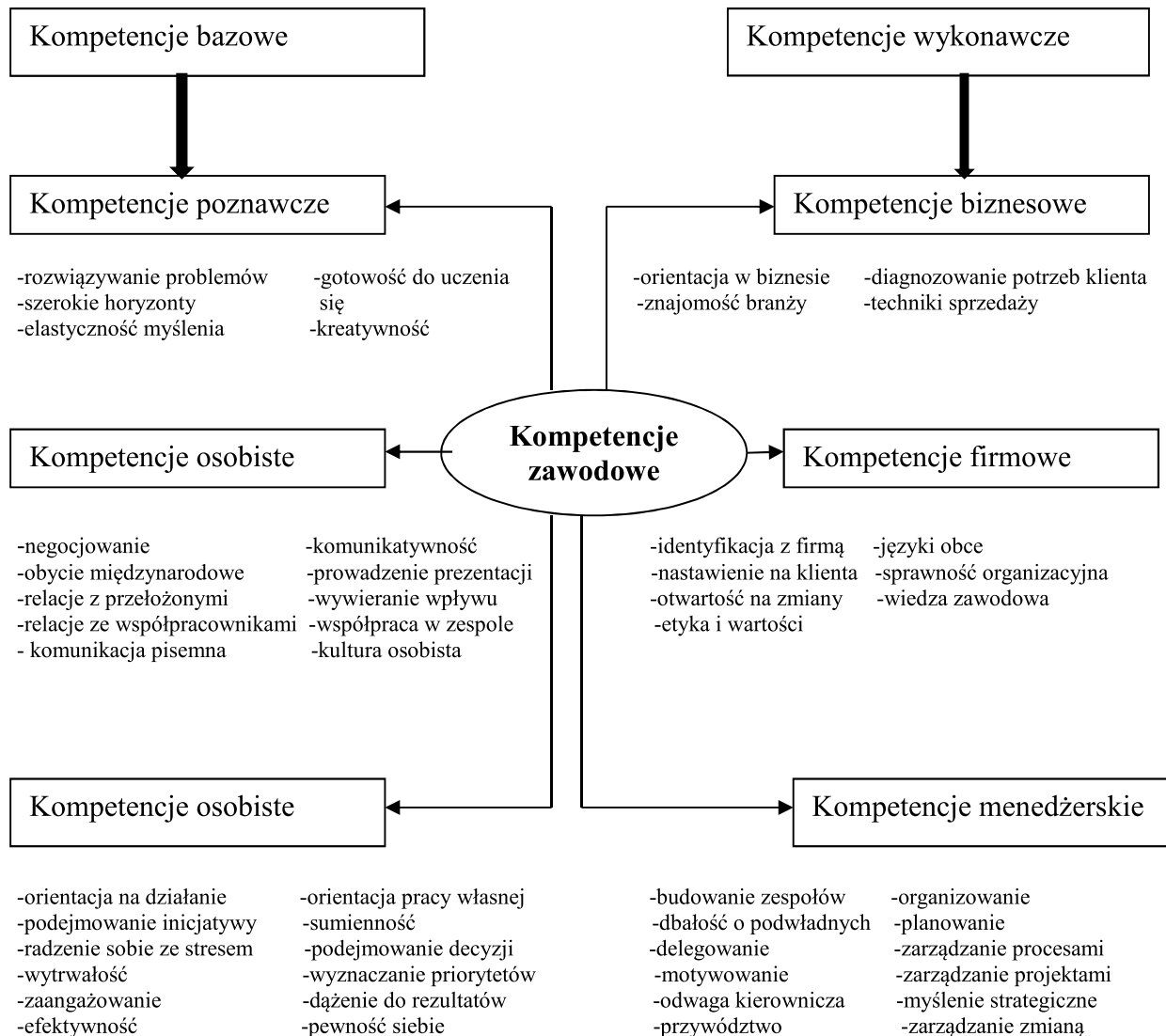
- kompetencje **specyficzne dla roli** – są wymagane od pracowników w związku z odgrywanymi przez nich rolami.

J. Kubicka – Daab za najbardziej praktyczny uznaje podział kompetencji na:

- **podstawowe** – dotyczą wszystkich osób w danej kategorii zawodowej,

- **specyficzne** – odróżniają konkretne stanowisko pracy czy też konkretną rolę organizacyjną od innych.

Rysunek 4. Kompetencje bazowe (kluczowe) i kompetencje wykonawcze



Źródło: G. Filipowicz, Zarządzanie kompetencjami pracowniczymi, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004, s.38.

Jak już wcześniej zaznaczono kompetencje znacząco wpływają na rozwój kariery zawodowej, można powiedzieć, że występuje ścisły związek pomiędzy ich rozwojem a wyborem ścieżki kariery.

W literaturze przedmiotu występuje wiele definicji ścieżek kariery, jednym ze znawców tematu w tej dziedzinie jest A. Pochtowski, według którego **ścieżka kariery zawodowej** to „logiczna i spójna sekwencja kolejnych stanowisk, które pracownicy obejmują w okresie pracy w danej organizacji, której celem jest osiągnięcie osobistych celów, spełnienie własnych ambicji, podnoszenie kwalifikacji, nabycie nowego doświadczenia, a także

spełnienie oczekiwań organizacji⁶⁸. Ideą ścieżek kariery nauczycieli pracujących w szkole jest wzbogacanie pracownika o nowe umiejętności i doświadczenia praktyczne. Dla nauczycieli ścieżkę kariery zawodowej stanowią zdobywane przez nich stopnie awansu zawodowego⁶⁹.

W 2000 r. przy okazji głębokich zmian strukturalno-programowych w polskim systemie edukacyjnym zlikwidowane zostały stopnie specjalizacji zawodowej dla nauczycieli, a w to miejsce wprowadzono system awansu zawodowego. Wraz z wprowadzeniem awansu zawodowego opartego na zdobywaniu kolejnych stopni, planowanie rozwoju zawodowego stało się obowiązkiem wszystkich nauczycieli. W ocenie J. Chojnackiego *„indywidualny rozwój nauczyciela, podnoszenie kwalifikacji, doskonalenie zawodowe, a w rezultacie większa efektywność nauczania stanowią ważny cel awansu zawodowego. Poprzez rozwój indywidualny nauczyciel zmienia cały system edukacji”*⁷⁰.

Wdrożony system awansu opiera się na czterech stopniach zawodowych:

- nauczyciel stażysta,
- nauczyciel kontraktowy,
- nauczyciel mianowany,
- nauczyciel dyplomowany.

Wyżej wymienione stopnie awansu dobrze korelują z etapami rozwoju zawodowego opisanymi już wyżej przez J. Butlera.

Rozwój nauczyciela odbywającego staż na stopień awansu cechuje specyficzna dynamika, charakteryzująca się wzrostem umiejętności i wiadomości psychologiczno-pedagogicznych oraz zmianą jakościową kompetencji zawodowych. B. Szluz twierdzi, iż w *„rozwoju zawodowym nauczyciela chodzi o ulepszenie tych najważniejszych, kluczowych umiejętności - złożonych i integrujących wiedzę, o różnorodne składowe umiejętności, nawyki, sprawności dydaktyczne i wychowawcze oraz osobiste zainteresowania, motywy, nastawienia i przekonania. Rozwój ten odmiennie przebiega u stażysty, a inaczej u nauczyciela dojrzałego”*⁷¹.

⁶⁸A. Poczowski, Zarządzanie..., op. cit., s. 306.

⁶⁹W Polsce najważniejszym aktem prawnym regulującym status zawodowy nauczycieli a także warunki ich pracy jest ustawa z 26 stycznia 1982 roku - Karta Nauczyciela. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela – Dz. U. z 2009 r. Nr 219, poz. 1706

⁷⁰J. Chojnacki, Eksperti w systemie awansu zawodowego nauczycieli. Program „Ekspert”, materiały szkoleniowe, CODN, Warszawa 2002, cyt. za: M. Kazimierowicz, Rozwój nauczyciela poprzez awans zawodowy, w: „Nowa Szkoła”, R.2008, s. 22.

⁷¹B. Szluz, Awans zawodowy nauczyciela jako problem reformy oświaty, cyt. za: A. Śniegulska, Reforma oświatowa wobec wiedzy pedagogicznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 110.

Nauczyciel **stażysta**, który odbywa staż na stopień nauczyciela kontraktowego znajduje się w fazie rozwoju określonej jako etap nowicjusza. Na tym etapie następuje zderzenie ze szkolną rzeczywistością wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie studiów, które jednak w wielu sytuacjach edukacyjnych są bezużyteczne. Nauczyciel na tym etapie zdobywa nowe doświadczenia, poznaje tajniki trudnej sztuki nauczania i wychowania, w wielu przypadkach posługuje się gotowymi schematami postępowania, korzystając z opracowanych wzorców metodycznych. Jego działania nie zawsze są odpowiednie, co wynika z braku praktycznej wiedzy. Etap ten to okres „wchodzenia” w pracę zawodową, zapoznawania się z przepisami pracy oraz z uprawnieniami i ograniczeniami jakie z niej wynikają. Etap ten trwa zazwyczaj dziewięć miesięcy. W tym okresie towarzyszy nauczycielowi doświadczony, kompetentny nauczyciel tzw. opiekun stażu. Pozytywnym zakończeniem tego okresu jest nabycie pewnej sprawności potrzebnej do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz uzyskanie drugiego stopnia awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego.

Nauczyciel **kontraktowy**, będący w okresie stażu na stopień nauczyciela mianowanego znajduje się na wyższym etapie rozwoju, który można określić jako etap zaawansowanego początkującego nauczyciela. W okresie tym nauczyciel w swoim działaniu dydaktyczno-wychowawczym wykorzystuje pomysły innych nauczycieli. Zwiększający się zasób wiedzy, umiejętności i doświadczenia, pozwalają mu dostrzegać popełniane błędy oraz przyczyny sukcesów i niepowodzeń. Krytyczna refleksja nad własną pracą i jej efektami staje się znaczącym elementem wszelkich działań. Na tym etapie nauczyciel „wchodzi” w fazę osiągnięcia dojrzałości zawodowej, w której to można powiedzieć, iż krystalizuje się jego wizerunek zawodowy. Faza ta trwa formalnie dwa lata i dziewięć miesięcy i kończy się nadaniem stopnia nauczyciela mianowanego.

Nauczyciel **mianowany** realizujący staż na stopień nauczyciela dyplomowanego znajduje się w fazie rozwoju zawodowego określanej jako etap kompetentnego nauczyciela. Etap ten charakteryzuje się dużą skutecznością i efektywnością działań edukacyjnych nauczyciela. Pogłębiająca się wiedza i umiejętności prowadzą do skutecznej samokontroli i samooceny podejmowanych działań. Obserwacja pracy innych nauczycieli jest źródłem własnych koncepcji, które wzbogacają warsztat pracy, wpływając na jej jakość. Na tym etapie nauczyciel świadomie podejmuje wysiłek nad modyfikacją własnego stylu pracy, nad kształtowaniem umiejętności innowacyjnych. Doskonali proces nauczania poprzez stosowanie szerokiej gamy metod i strategii. W otaczającej go rzeczywistości szkolnej dostrzega niejasności i sprzeczne rozwiązania, które w sposób skuteczny eliminuje ze swej pracy. Okres potrzebny do osiągnięcia tego szczebla awansu zawodowego to również dwa

lata i dziewięć miesięcy, wiąże się on z uzyskaniem stopnia nauczyciela dyplomowanego, a w szczególnych przypadkach także nadaniem honorowego tytułu profesora oświaty.

Uzyskanie stopnia nauczyciela **dyplomowanego** nie zamyka drogi do dalszego efektywnego rozwoju, gdyż nauczyciel jest „wiecznym uczniem” nigdy nie kończącym swej edukacji. Rozwijający i doskonalący się nauczyciel dyplomowany jest na tym etapie rozwoju, który określany jest jako etap biegłego nauczyciela. W okresie tym nauczyciela charakteryzuje samodzielność w nowatorskim i niestandardowym działaniu, przejawiająca się we wdrażaniu własnych pomysłów, koncepcji, które wynikają z potrzeb uczniów i szkoły, a oparte są na własnym doświadczeniu, wiedzy i umiejętnościach. Jego działania są intuicyjne, przez co potrafi skupić się na istocie problemu. Skutecznie poszukuje, a następnie wprowadza na grunt szkoły nowe, doskonalsze i efektywniejsze sposoby i środki działania oraz dokonuje ich modyfikacji w zależności od zmieniającej się sytuacji edukacyjnej. Opracowuje narzędzia i rozwiązania podnoszące jakość i efektywność jego pracy, które mają bezpośredni wpływ na twórczy rozwój uczniów⁷².

Pokonanie każdego etapu awansu zawodowego związane jest z przygotowaniem przez nauczyciela planu rozwoju zawodowego, wypełnieniem zadań określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej oraz poddanie się procedurze postępowania egzaminacyjnego, bądź kwalifikacyjnego⁷³.

Z awansem zawodowym nauczyciela wiąże się zatem doskonalenie umiejętności, zdobywanie nowych doświadczeń oraz poszerzanie kwalifikacji i kompetencji. Nauczyciel zamierzając zdobyć kolejny stopień awansu musi aktywnie uczestniczyć w różnych formach doskonalenia zawodowego, podnosić własne kwalifikacje i kompetencje, poprzez ciągłą naukę, podejmowanie dodatkowych zadań i funkcji w szkole. Wraz ze wzrostem kwalifikacji, kompetencji oraz doświadczenia zawodowego nauczyciel pokonuje kolejne etapy ścieżki kariery zawodowej. Rozwój zawodowy nauczyciela trwa tak długo, jak długo trwa jego aktywność zawodowa. Ciągłe doskonalenie się, jest nie tylko obowiązkiem nauczyciela, ale przede wszystkim warunkiem jego autorytetu i pozycji w środowisku.

W kontekście zarysowanych zadań, które wyznacza nauczycielowi tzw. procedura awansu zawodowego, można sformułować wniosek, iż jakość ich realizacji w znacznej mierze zależy od posiadanych kompetencji, czyli wiedzy, umiejętności, zaangażowania oraz osobowości nauczyciela, o czym szerzej w następnym podrozdziale.

⁷² M. Kazimierowicz, Rozwój nauczyciela poprzez awans zawodowy, w: „Nowa Szkoła”, r. 2008, nr4, ss.23-24.

⁷³ Rozporządzenie MEN z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Dziennik Ustaw Nr 70. Poz. 825.

2.2. Osobowość nauczyciela jako ważny element jakości pracy dydaktycznej i wychowawczej w gimnazjum

Proces dydaktyczno-wychowawczy nie dokonuje się samoczynnie, realizowany jest głównie dzięki działalności nauczycieli i wychowawców. Przede wszystkim to osobowość nauczyciela i jego umiejętności zawodowe, autorytet oraz postawa ideowo-moralna odgrywają kluczową rolę w tym procesie.

Problematyką osobowości zajmuje się wiele nauk o człowieku, stała się ona przedmiotem zainteresowania badaczy z dziedziny psychologii, socjologii, filozofii. Analizą tego tematu zajmowało się wielu znanych psychologów jak A. Maslow, C. Jung, A. McCrae. Poświęcili oni bardzo dużo czasu badaniom nad cechami osobowości, które w ich opinii w znacznym stopniu wpływają na kształt naszego życia.

Pojmowanie osobowości jak również jej zakres wyznaczone są poprzez przyjęte psychologiczne koncepcje człowieka oraz teorie osobowości. Prezentuje je tabela 6. Na bazie koncepcji psychologicznych wprowadzono pojęcie osobowości⁷⁴. Według T. Kobierzyckiego „*jest ona zbiorem cech, umiejętności, które potrzebne są do życia pojedynczego człowieka. Jej wymiarem zewnętrznym jest jej osobisty urok, nauka, czyli kwalifikacja etyczna i cielesna, a jej wymiarem wewnętrznym jej etyczne piękno, czyli kwalifikacja duchowa*”⁷⁵.

Tabela 6. Wybrane koncepcje człowieka a osobowość nauczyciela

<p>Koncepcja behawiorystyczna, czyli człowiek zewnątrzsterowny (B.F. Skinner)</p>	<p>Zgodnie z założeniami tej koncepcją człowiek jest jednostką sterowną i kontrolowaną zewnątrz. Wystarczy tylko zmienić warunki otoczenia, aby zachowanie/reakcja człowieka uległy zmianie. Według tej koncepcji to środowisko formuje osobowość człowieka, w dodatku bez wyraźnej kontroli człowieka „psyche”(całkowicie eliminuje się tu jakikolwiek element ludzkiej odpowiedzialności). Osobowość człowieka przedstawiona jest jako tworzywo, którym to dowolnie da się manipulować. System kar i nagród pełni funkcję regulatorów postępowania człowieka. Można zatem przyjąć, że wyznaczona przez koncepcje behawiorystyczną, osobowość nauczyciela, jest statyczna i niezmienna. Stanowi swoisty wzorzec kompetentnego i efektywnego nauczyciela, postępującego zgodnie z przyjętymi, wyuczonymi, uznanymi za właściwe wzorcami</p>
--	---

⁷⁴Osobowość jest to zespół ściśle ze sobą powiązanych, istotnych, względnie stałych i trwałych cech intelektualnych, temperamentalnych, emocjonalnych, uformowanych i rozwiniętych w konkretnych warunkach życia człowieka, determinujących sposób, w jaki jednostka reguluje stosunki zarówno z samym sobą, jaki i z oddziałującym na nią środowiskiem społecznym i przyrodniczym. Tę teoretyczną konstrukcję osobowości współtworzą: inteligencja, temperament, potrzeby, motywacje, zainteresowania, zdolności, charakter, światopogląd, mechanizmy samoregulujące, mechanizmy obronno-przystosowawcze i dezadaptacyjne. Taki pogląd na strukturę osobowości mają m.in. J. Koziński, M. Ciosek, T. Tomaszewski B. Zawadzki, P. G. Zimbardo, : <http://www.studiagdanskie.gwsh.gda.pl/pdf/studia5s44-66.pdf>(09.11.2014)

⁷⁵ T. Kobierzycki, Filozofia osobowości, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2001, s. 48

	postępowania, realizującego zadania narzucone z zewnątrz, zwolnionego z odpowiedzialności za niepowtarzalny oraz indywidualny sposób prowadzenia działań pedagogicznych.
Koncepcja poznawcza czyli człowiek samodzielny (H.A. Simon, J. Bruner, G. Miller)	Zgodnie z założeniami tej koncepcji człowiek jest układem przetwarzającym informacje. Zachowanie człowieka jest wyznaczone nie tylko przez bieżące informacje, które płyną ze świata zewnętrznego, ale przede wszystkim przez ich interpretację, nadanie im znaczenia, którego podstawę stanowią struktury poznawcze nabyte poprzez uczenie się oraz myślenie. Osobowość człowieka w myśl tej koncepcji jest samodzielnym twórczym, dynamicznym i zmiennym układem. Czynnikiem tworzącym osobowość jest informacja, przy czym preferencje nadaje się tzw. informacjom naukowym. W tym kontekście osobowość nauczyciela postrzegana jest przez pryzmat jego kompetencji w zakresie selekcjonowania, przetwarzania informacji i tworzenia nowej wiedzy. Nauczyciel jest tu istotą aktywną, decydującą o działaniu i ponoszącą odpowiedzialność za skutki tego działania.
Koncepcja humanistyczna czyli dążenie do samorealizacji (A. Maslow, C. Rogers)	Zgodnie z założeniami twórców tej koncepcji, człowiekiem nie sterują siły zewnętrzne, toteż nie może być przedmiotem manipulacji otoczenia. Przeciwnie, jest istotą aktywną, dobrą z natury, posiadającą zdolność dokonywania wyborów, zmierzającą do zwiększania swojego potencjału, oraz dbającą o swój osobisty rozwój. Zgodnie z tymi założeniami, nauczyciel jest istotą autonomiczną, wewnątrzsterowną, działającą na rzecz własnego rozwoju oraz tworzącą warunki dla rozwoju uczniów.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie B. Piłula, Stałe cechy osobowości nauczyciela determinantami jakości jego pracy zawodowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, ss. 12-14

W drugiej połowie XX wieku zapoczątkowany został nowy nurt wyrażający się czynnikowym podejściem do osobowości, znany jako pięcioczynnikowy model osobowości, zwany „Wielką Piątką”. Na strukturę zobrazowanego w tabeli nr 5 modelu „Wielkiej Piątki” składają się następujące czynniki: neurotyczność, ekstrawersja, otwartość na doświadczenia, ugodowość, sumienność.

Tabela 7. Pięciodziesiętny model osobowości wg P. T. Costy i R. McCrae'a

Rodzaj czynnika	Charakterystyka czynnika
Neurotyczność	Lęk, wrogość, impulsywność, nadwrażliwość, nieśmiałość, stałość emocjonalna, opanowanie i spokój
Ekstrawersja	Towarzyskość, asertywność, serdeczność, aktywność, poszukiwanie doznań, samokontrola emocji i „uczucie wyższych”
Otwartość na doświadczenie	Wyobrażenia, estetyka, wartości, idee, uczucia, kreatywność, rozległe lub wąskie zainteresowania
Ugodowość	Zaufanie, prostolinijność, skromność, altruizm, uступliwość, uprzejmość, czułość, delikatność lub nieufność, egoizm, wrogość, apatyczność i brak otwartości interpersonalnej
Sumienność	Kompetencje, odpowiedzialność, skuteczność, samodyscyplina, obowiązkowość, rozważa, potrzeby osiągnięcia, motywacja do działania, dbałość o samego siebie

Źródło: <http://www.studiagdanskie.gwsh.gda.pl/pdf/studia5s44-66.pdf> (09.11.2014)

We współczesnej psychologii istnieje wiele grup definicyjnych⁷⁶, opisujących pojęcie osobowości. Grupy te ujmują się jako:

- zbiór cech psychicznych, pozwalających na dokonanie charakterystyki zachowań jednostki,
- zbiór postaw, warunkujących zachowanie człowieka,
- zbiór warunków wewnętrznych, określający sposób regulacji stosunków człowieka ze światem zewnętrznym⁷⁷.

W zakresie dydaktyki - według pedagoga Cz. Banacha - osobowość nauczyciela-wychowawcy obejmuje trzy struktury:

- poznawczą, która wyraża się działaniami związanymi ze zrozumieniem i postrzeganiem ucznia-wychowanka,
- motywacyjną, która obejmuje system wartości, potrzeby oraz postawy nauczyciela-wychowawcy,
- czynnościową, prakseologiczno-pedagogiczną⁷⁸.

Na układ właściwości osobowych nauczyciela składają się zintegrowane składniki-właściwości, takie jak: światopogląd, inteligencja, zdolności, zainteresowania, motywacja,

⁷⁶ Na dwie grupy definicje osobowości podzielili C.S. Hall i G. Lindzey.

- biospołeczne – osobowość jest określana ze względu na to jak reagują na nią ludzie,
 - zbiorowe – zawierające wszystko, co da się człowiekowi przypisać, odnosząc się przy tym do indywidualnych i niepowtarzalnych aspektów istnienia człowieka, C.S. Hall, G. Lindzey, Teorie osobowości, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 28

⁷⁷ B. Piłtuła, Stałe cechy osobowości nauczyciela determinantami jakości jego pracy zawodowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, ss. 10-11

⁷⁸ Cz. Banach, Cechy osobowościowe nauczycieli, w: „Nowa Szkoła”, 1995, nr 3, s. 37

mechanizmy temperamentalne, charakterologiczne i samoregulujące. Wszystkie one uczestniczą w procesach interakcji, tworząc różnorodną i otwartą sieć relacji, pomiędzy nauczycielem i uczniami, pomiędzy nauczycielem i rodzicami oraz środowiskiem lokalnym, a także pomiędzy nauczycielem a dyrektorem i nadzorem pedagogicznym.

Cz. Banach na podstawie własnych badań oraz badań innych autorów głównie pedagogów i psychologów wyodrębnił bardzo wiele cech⁷⁹ – właściwości i postawy nauczycieli pożądaných w tym zawodzie. Cechy i postawy te wyszczególnione są w poniższej tabeli.

Tabela 8. Cechy - właściwości osobowe i postawy nauczycieli wg Cz. Banacha

Cechy właściwości	Pożądane i pozytywne cechy – opis
Osobowe	Nauczyciel powinien być bezpośredni, dostępny, kontaktowy. Szanujący godność uczniów, akceptujący młodzież taką jaka jest, tolerancyjny. Powinien być dobrym organizatorem, pogodnym opiekunem, przy tym serdeczny, taktowny, kulturalny, życzliwy, miły, mający poczucie humoru i pogodę ducha. Powinien być samokrytyczny wobec własnej pracy, elastyczny w postępowaniu, wyróżniać się odwagą w wyrażaniu własnych poglądów i mieć własne zdanie. Autentyczność, spontaniczność, prostolinijność to kolejne jego właściwości. Umiejący twórczo przystosować się do zachodzących zmian społecznych i gospodarczych. To człowiek cierpliwy, zrównoważony emocjonalnie, spokojny, umiejący pokonywać trudności. Powinien być koleżeński, lojalny, solidarny wobec własnej grupy zawodowej, towarzyski, posiadający określone wartości i postawę ideową.
Intelektualne	Nauczyciel w świetle przemian powinien być mądry, zdolny, inteligentny, mający wysoki poziom wiedzy, kwalifikacji, sprawność intelektualną oraz szerokie zainteresowania. Ma być samodzielny w myśleniu, twórczy w formułowaniu problemów i poglądów, powściągliwy w wyrażaniu opinii, sądów i ocen.
Dydaktyczne	Nauczyciel ma mieć aktualną i odpowiednią wiedzę merytoryczną oraz dobre przygotowanie merytoryczne, stosować różne metody dydaktyczne oraz środki dydaktyczne, w tym nowoczesną technologię kształcenia. Znać podstawy pedagogiki i psychologii oraz uznawać ich przydatność. To człowiek lubiący dzieci, znający ich potrzeby i możliwości. To człowiek obiektywny, bezstronny oraz sprawiedliwy w ocenianiu, mający wymagania wobec siebie, konsekwentny, dociekliwy. Samodzielny, twórczy, poszukujący nowych metod i środków,

⁷⁹ Z przeprowadzonych przez Cz. Banacha badań wynika, iż cechy pożądanę z pewnym uproszczeniem, ułożone hierarchicznie można przedstawić w sposób następujący:

1. Otwartość i umiejętność kontaktu z młodzieżą, empatia.
2. Kompetencja merytoryczna i metodyczna.
3. Poszanowanie godności ludzkiej, podmiotowość.
4. Sprawiedliwość i obiektywizm w ocenianiu uczniów.
5. Dialogowość, negocjacyjność, demokratyczny styl kierowania.
6. Dyscyplina i wymagalność, konsekwencja w postępowaniu, wspomaganie w kłopotach.
7. Tolerancja, kultura ogólna i pedagogiczna.
8. Umiejętność planowania i organizowania pracy własnej i zbiorowej.
9. Motywacja i umiejętność samokształcenia oraz doskonalenia swojego warsztatu pracy (rozwój zawodowy).
10. Poczucie humoru, Cz. Banach, Cechy Osobowościowe nauczycieli, w: „Nowa Szkoła”, R. 1995, nr 3, ss. 39-40

	umiejący dobrze planować pracę własną i zespołu. Potrafiący aktywizować uczniów i stosować indywidualizację w nauczaniu i poznawaniu podopiecznych. Komunikatywny i sugestywny w sposobie przekazywania wiedzy i wartości Umiejący korzystać z różnych źródeł informacji. To nauczyciel samokształcący i doskonalący swój warsztat pracy, pracujący nad sobą.
Wychowawcze	Nauczyciel otwarty na problemy młodzieży, chętnie zajmujący się pracą z młodzieżą, emocjonalnie związany z nią. Przychylny oraz potrafiący własną postawą zjednoczyć sobie uczniów. Nie tylko uczy, ale również wychowuje młodzież, traktując ją podmiotowo. Posiada autorytet osobisty oraz ideową postawę patrioty, demokracji, humanisty. Jako człowiek jest wyrozumiały, dotrzymuje słowa i obietnic.
Zewnętrzne	Człowiek o schludnym wyglądzie, dobrej prezentacji, dbający o zdrowie fizyczne, psychiczne i odporny na trudności w pracy. Ma kulturalny sposób bycia, właściwie układający sobie stosunki ludzkie w rodzinie i środowisku.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Cz. Banach, Cechy osobowościowe nauczycieli, w: „Nowa Szkoła”, R. 1995, nr 3, ss.37-39

W związku z powyższym można przyjąć, iż osobowość cechuje pewna struktura złożona z zainteresowań, zdolności, poglądów, postaw, wartości, motywacji, aspiracji, temperamentu itp. Jest to struktura dynamiczna, a jej składniki nieustannie wchodzą we wzajemne relacje, tworząc nową jakość.

Chyba w żadnym zawodzie osobowość człowieka nie odgrywa tak ważnej roli, jak w zawodzie nauczyciela. Zawód ten polega bowiem na świadomym i zorganizowanym kształtowaniu osobowości wychowanków. Dlatego też rezultaty pracy w tym zawodzie zależą w znacznym stopniu od osobistych wartości nauczyciela. Wskazują na to w swoich opracowaniach niemalże wszyscy pedeutolodzy. Jako przykład można wskazać następujące stwierdzenie H. Kwiatkowskiej *„osoba nauczyciela przesądza o jakości szkoły i jest w najwyższym stopniu sprawczym czynnikiem rozwoju ucznia. Działanie nauczyciela na rzecz zmiany rozwojowej ucznia jest tym bardziej skuteczne, im bardziej nauczyciel sam podlega procesom rozwojowym, im bardziej jest świadomy siebie”*⁸⁰.

Nauczyciel nie jest tylko pośrednikiem pomiędzy wiedzą a uczniem, lecz niezależną jednostką, która uczy i wychowuje swoim stylem i osobowością. Sama obecność nauczyciela w środowisku uczniowskim przypomina uczniom, co mają robić i jak się mają zachowywać. Nie jest więc bez znaczenia, jaki to obraz nauczyciela kształtuje się w świadomości uczniów.

Z kolei w ujęciu M. Grzegorzewskiej⁸¹ nauczyciel powinien dążyć do tego, aby stawać się człowiekiem wewnętrznie bogatym, który będzie mógł dzięki temu jak najwięcej dać swoim uczniom. A żeby dużo dać to jak mówi autorka trzeba dużo mieć. Odpowiedzialność

⁸⁰ K. Żegnałek, Osobowość nauczyciela, w: „Nowa Szkoła”, R. 2005, nr 5, s. 14.

⁸¹ M. Grzegorzewska definiowała osobowość jako *„dzieło samokształcenia się w osiągnięciu pewnej swoistej harmonijnej struktury duchowej i zachowaniem jej odmiennosci osobistej, jej indywidualności”*.

za rozwijanie własnej osobowości jest przyczyną nieustannego dokształcania i samodoskonalenia się. „Trzeba dużo i dobrze umieć, żeby można było kogoś nauczyć,”⁸² jednak według M. Grzegorzewskiej to nie wystarczy, żeby być dobrym nauczycielem i wychowawcą. Jej zdaniem sprawą ważniejszą od wykształcenia jest stosunek do ucznia. Nauczyciel powinien całkowicie akceptować swoich wychowanków, rozumieć ich potrzeby oraz okazywać im pomoc w przezwyciężaniu ich problemów i trudności. Nauczyciel przede wszystkim musi być dobry i musi otaczać dzieci życzliwością.

Wrażliwość na potrzeby ludzkie to kolejna z cech nauczyciela stawiana na wysokim miejscu przez Grzegorzewską. Nauczyciel musi interesować się uczniem, starać się poznać jego tajemnice. Musi być również dobrym psychologiem.

Zgodnie z poglądem Grzegorzewskiej bardzo ważna w procesie wychowania jest postawa poznawcza nauczyciela – wychowawcy, z którą silnie powiązana jest jego postawa twórcza. Ważnym warunkiem rozwoju osobowości nauczyciela jest ciekawość poznawania świata oraz poszukiwanie twórczych, mądrych i nietypowych rozwiązań różnych pedagogicznych problemów. Zaciekawienie światem oraz samodzielne poszukiwanie mądrych rozwiązań pedagogicznych problemów stanowią warunek rozwoju osobowości nauczyciela.

Kolejnymi cechami, które składają się na osobowość nauczyciela i wychowawcy oraz mają szczególne znaczenie są cechy moralne. Wśród tych cech jedną z najważniejszych jest „wewnętrzna prawdziwość”, oparta na trwałym fundamencie przekonań, polegającym na „dokonaniu wierności prawdzie swojej, swoim założeniom życia, swoim przekonaniom.”

Wpływ nauczyciela-wychowawcy w opinii M. Grzegorzewskiej zależy także od zdecydowanej postawy, harmonii i wewnętrznego ładu. Poza tym nauczyciel nie może być nudny, ani popadać w rutynę, musi być osobą „żywą”.

Za cechy ważne, oprócz już wymienionych, autorka wyróżniła także: dążenie do doskonałości, poczucie sprawiedliwości oraz moralną odwagę. Nauczyciel musi być „człowiekiem wolnym, etycznym, uspołecznionym i pełnym”⁸³.

Nauczyciel należy do ścisłej elity społeczeństwa. Zawód nauczyciela jest przez ludzi wyjątkowo postrzegany. Społeczeństwo powierza nauczycielowi przekazywanie wiedzy i w pewnym zakresie wychowanie przyszłego pokolenia, dlatego powinien on posiadać takie cechy osobowości, które zagwarantują optymalną sprawność zawodową oraz odpowiedni

⁸² M. Grzegorzewska, Wybór pism, IWZZ, Warszawa 1989, s. 17.

⁸³ <http://znpchorzow.pl/publikacje/opracowania/65.pdf>(20.09.2014)

kontakt z uczniem na różnych poziomach edukacyjnych. Istotę pracy nauczycielskiej wyraził kiedyś G. Klimowicz – jednym słowem MOTTO. Tworzą go pierwsze litery słów: miłość, odpowiedzialność, tolerancja, troskliwość, otwartość.

Reasumując, współczesna pedagogika zmierza do tego aby każdy nauczyciel dążył do ideału, aby posiadał cechy osobowości wymienione przez wybitnych pedagogów. Współczesny nauczyciel, oprócz odpowiedniej osobowości oraz postawy ideowo-moralnej, powinien posiadać stosowne kompetencje, które pozwolą mu na skuteczną i efektywną pracę z uczniem⁸⁴.

2.3. Analiza kompetencji kluczowych i specjalistycznych nauczycieli

Społeczeństwo XXI wieku jest często określane społeczeństwem wiedzy. Nazwa ta wynika z postrzegania procesu edukacji pod kątem ciągłego i ustawicznego doskonalenia.

Wiedza stanowi podstawę funkcjonowania społeczeństwa w ciągle zmieniających się warunkach rozwoju społeczno-gospodarczego. W takim społeczeństwie kluczową rolę odgrywają kwalifikacje oraz kompetencje, które pomagają realizować cele a także ułatwiają swobodne korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz dóbr intelektualnych.

Od nauczycieli oczekuje się posiadania kwalifikacji i kompetencji, które umożliwią dalsze działanie wobec uczniów w dziedzinie edukacji, co zostało udokumentowane prawnie (w odpowiednich dokumentach)⁸⁵. [Szerzej por. podrozdział 2.2.]

Kompetentny nauczyciel powinien posiadać rozległą wiedzę i umiejętności pedagogiczne, charakteryzować się fachowością, powinien znać się na sprawach wychowania i kształcenia.

Ważnym wymiarem specjalistycznych kompetencji nauczyciela w kontekście dynamiki procesów edukacyjnych jest idea zmiany. Określa to otwartość nauczyciela na podmiotowość oraz twórczy rozwój ucznia, otwartość na nowości i innowacje, radzenie sobie ze stresem towarzyszącym wykonywaniu roli zawodowej. Otwartość na zmianę to również spolegliwość

⁸⁴ W zawodzie nauczyciela nadal aktualna jest myśl Seneki:

„Najmniej działa się tym co się mówi,
więcej tym co się robi,

a najwięcej tym kim się jest”, M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki, Edukacja w perspektywie integracji Europy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2001, s. 403.

⁸⁵ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela, rozdział 3

oraz rozsądna tolerancja, rozumienie mobilności współczesnego świata oraz świadomość swego miejsca w tym świecie.

Niewątpliwie kompetencjami jakie powinien posiadać współczesny nauczyciel są **kompetencje kluczowe**⁸⁶. Stanowią one esencję zawodu nauczyciela, są rdzeniem nauczycielskich czynności dydaktyczno-wychowawczych. Do tych kompetencji zalicza się kompetencje komunikacyjno-interpretacyjne oraz kompetencje społeczne związane z umiejętnościami wychowawczymi. Przejawiają się one w umiejętności współpracy oraz współdziałaniu z innymi, w skutecznym łagodzeniu konfliktów, w zdolności i gotowości do ich rozwiązywania. Kompetencje te uznawane są powszechnie za jedne z najważniejszych w zawodzie dzisiejszego nauczyciela⁸⁷.

Podstawowymi funkcjami zawodowymi jakie pełni nauczyciel w ówczesnej szkole to oprócz funkcji dydaktycznej i wychowawczej funkcja społeczno-opiekuńcza, funkcja badawczo-analityczna, funkcja innowacyjna oraz funkcja heurystyczna. Realizacja wymienionych funkcji wymaga od nauczycieli praktycznego przygotowania w zakresie wielu umiejętności, w tym także tzw. umiejętności kluczowych, do których należy zaliczyć:

1. Planowanie, organizowanie oraz ocenianie własnego uczenia się.
2. Skuteczne komunikowanie się, prezentacja własnego punktu widzenia z jednoczesnym uwzględnieniem poglądów innych oraz umiejętność negocjacji.
3. Efektywne współdziałanie w grupie, budowanie więzi międzyludzkich.
4. Poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystanie w praktyce zdobytych informacji oraz posługiwanie się technologią informacyjną.
5. Rozwiązywanie problemów w sposób twórczy⁸⁸.

Analizując literaturę przedmiotu można wyodrębnić wiele grup kompetencji zawodowych nauczyciela. Najczęściej spotkanym podziałem, jest podział S. Dylaka, który wyodrębnił trzy podstawowe grupy kompetencji zawodowych nauczycieli, są to: **kompetencje bazowe (wyjściowe)**, zwane również komunikacyjnymi, które pozwalają na porozumienie się nauczyciela z uczniem i współpracownikami, odpowiedni poziom intelektualny, a także zdolność do przyswajania i przestrzegania norm społecznych, etycznych itp. Kolejna grupa to **kompetencje konieczne**, to te , bez których osoby uprawiające zawód

⁸⁶ **Kompetencje kluczowe** to zestaw najważniejszych kompetencji, bez których nie można kształtować kompetencji pozostałych, [http://www.coveria.com.pl/nauczyciel/materialy/index.htm\(02.10.2014\)](http://www.coveria.com.pl/nauczyciel/materialy/index.htm(02.10.2014))

⁸⁷ M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki, Edukacja w perspektywie integracji Europy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2001, ss. 243-245.

⁸⁸ S. Dylak, Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995, s. 37, cyt. za: M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki, Edukacja w perspektywie integracji Europy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2001, s. 290

nauczyciela nie mogłyby w sposób skuteczny wypełniać swoich zadań zawodowych. Należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne a także realizacyjne. Kompetencje interpretacyjne pozwalają nauczycielowi na właściwe zrozumienie sytuacji czy też faktu wychowawczego. Stanowią zatem podstawę adekwatnej decyzji o podjęciu określonych czynności pedagogicznych. Kompetencje autokreacyjne pozwalają na tworzenie własnej wiedzy pedagogicznej. Natomiast kompetencje realizacyjne gwarantują jakość wypełniania zadań edukacyjnych. Ostatnią grupę stanowią **kompetencje pożądane**, to kompetencje które mogą, ale nie muszą, znajdować się w profilu zawodowym nauczyciela danego przedmiotu. Do kompetencji pożądanych autor zaliczył wszelkie zainteresowania oraz umiejętności, które mogą być pomocne przy realizacji czynności zawodowych np. zainteresowania oraz umiejętności związane ze sportem, sztuką itp.⁸⁹.

Ciekawą analizę kompetencji zawodowych nauczyciela przedstawiła w swoich pracach M. Taraszkiewicz. Autorka dokonała podziału kompetencji na trzy podstawowe grupy:

- kompetencje merytoryczne, dotyczące treści nauczanego przedmiotu; nauczyciel jest ekspertem oraz doradcą przedmiotowym,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne, dotyczące strategii i sposobów realizacji procesu dydaktycznego; nauczyciel jest inspiratorem wysiłku intelektualnego uczniów,
- kompetencje wychowawcze, dotyczące metod skutecznego wpływu wychowawczego; nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym⁹⁰.

Bardzo szczegółowy opis kompetencji nauczycielskich przedstawiła J. Szempruch, która za najważniejsze uznała kompetencje: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywności, współdziałania, pragmatyczne/techniczne, informacyjno-medialne⁹¹. Opis tych kompetencji prezentuje poniższa tabela.

⁸⁹ S. Dylak, Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2002, ss. 38-39.

⁹⁰ M. Taraszkiewicz, Jak uczyć jeszcze lepiej. Szkoła pełna ludzi, Wydawnictwo Arka, Poznań 2001, s. 175.

⁹¹ J. Szempruch, Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy, Fosze, Rzeszów 2001, s. 112, cyt. za: B. Pituła, Stałe cechy osobowości nauczyciela determinantami jakości jego pracy zawodowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 28.

Tabela 9. Kompetencje nauczyciela wg J. Szempuch

Lp.	Kompetencje	Opis
1.	Interpretacyjno-komunikacyjne	Pojmowane są jako umiejętność rozumienia świata oraz nadawanie znaczeń faktom i zdarzeniom pedagogicznym, jak również zdolność ich wyrażania. Podstawowe składowe tych kompetencji to: - wiedza z zakresu komunikacji interpersonalnej i umiejętność użycia jej do realizacji celów edukacyjnych, - elastyczność w zakresie adaptacji indywidualnego stylu komunikacji do stylu komunikacji uczniów, - umiejętność odczytywania komunikatów werbalnych i pozawerbalnych,
2.	Kreatywności	Wyrażają się w zdolności do zachowań niestandardowych, nieschematycznych, innowacyjnych. Do tej grupy autorka zaliczyła: - rozumienie istoty procesów oddziaływań pedagogicznych, - wiedzę o ograniczeniach twórczych praktyk nauczyciela, - umiejętność kreowania i ulepszania własnego warsztatu i stylu pracy pedagogicznej, - umiejętność krytycznej autorefleksji, - potrzebę stałego doskonalenia się.
3.	Współdziałania	Rozumiane są jako zdolność podejmowania skutecznych działań na rzecz tworzenia wspólnoty uczniowskiej i integrowania wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego. W ich zbiorze znajduje się: - wiedza o prawidłowościach funkcjonowania i rozwoju uczniów, - umiejętność tworzenia zespołów nastawionych na realizację wspólnych celów, - elastyczne kierowanie grupą, - rozumienie związków i relacji zachodzących między stylem pracy pedagogicznej a zmianami zachodzącymi w grupie, - umiejętności negocjacyjne i radzenie sobie ze stresem, wynikającym z nieprzewidywalności sytuacji wychowawczych.
4.	Pragmatyczne/techniczne	Rozumiane są jako zdolność planowania, organizowania, ewaluacji procesów dydaktyczno-wychowawczych. Kompetencje te tworzą: - wiedza z zakresu pedagogiki, psychologii i prakseologii warunkująca skuteczność podejmowanych działań, - umiejętności w zakresie indywidualizowania działań dydaktycznych i wychowawczych, - umiejętności metodyczne, pozwalające na opracowanie własnego programu nauczania, narzędzi pomiaru dydaktycznego itp., - znajomość przepisów prawa oświatowego.
5.	Informacyjno-medialne	To umiejętność wykorzystania w procesie edukacji szeroko rozumianych technologii informacyjnych. Zalicza się do nich: - umiejętność obsługi multimedialnych środków przekazu, - umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii informatycznych w procesie dydaktycznym.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie H. Hamer, Klucz do efektywności nauczania, Wydawnictwo Veda, Warszawa 2010, ss.19-26.

Problematyką kompetencji i ich podziałem zajmowała się również H. Hamer w swojej książce pt. „Klucz do efektywności nauczania” autorka wyróżniła trzy grupy niezbędnych w zawodzie nauczyciela kompetencji. Zaliczyła do tych grup kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne oraz psychologiczne.

Kompetencje specjalistyczne to wiedza oraz umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu, zdobywa się je poprzez ciągłe doszkącanie, czytanie fachowych ksiązek, udział w różnego rodzaju szkoleniach i konferencjach jak również stała wymiana doświadczeń między nauczycielami tego samego przedmiotu. W tym ujęciu niekompetentny nauczyciel to ten, który:

- nie wie, czego nie wie,
- nie chce lub boi się zapytać kogoś kto wie,
- jest przekonany o tym, że wszystko wie, i co do tego nie ma żadnych wątpliwości,
- nie chce się rozwijać.

Innym rodzajem kompetencji niezbędnych w pracy nauczyciela, są **kompetencje dydaktyczne**. Teoretycznie nabywa się je podczas studiów pedagogicznych, a także na kursach specjalistycznych. Są to zatem wiedza i umiejętności z zakresu:

- właściwego rozplanowania zajęć w ciągu roku,
- logicznego konstruowania lekcji,
- precyzowania celów,
- stosowania metod i form zachęcających wychowanków do aktywnego uczenia się,
- wykorzystania nowoczesnych pomocy dydaktycznych.

Trzecią grupę kompetencji stanowią **kompetencje psychologiczne**. Autorka zaliczyła do nich: umiejętności inspirowania, motywowania uczniów do nauki, łączenia ich w zespoły oraz umiejętności menadżerskie. W skład tych kompetencji wchodzi:

- pozytywne nastawienie do innych ludzi,
- umiejętność porozumiewania się z innymi, a w szczególności z uczniami,
- umiejętność motywowania uczniów do nauki,
- umiejętność budowania zgranego zespołu z przypadkowej grupy uczniów,
- elastyczność w dostosowaniu własnego stylu kierowania do stopnia dojrzałości uczniów,
- umiejętność kontrolowania stresu.

Zdaniem autorki nie można być dobrym dydaktykiem, nie będąc po części psychologiem i doradcą młodzieży⁹². W odniesieniu do założeń i celów współczesnej edukacji⁹³ W. Strykowski przedstawił swój własny poszerzony obszar kompetencji **kluczowych** i **specjalistycznych** niezbędnych w zawodzie nauczyciela. Przedstawiona przez autora lista kompetencji została umieszczona w poniższej tabeli.

Tabela 10. Kompetencje kluczowe i specjalistyczne wg W. Strykowskiego

Lp.	Kompetencje	Opis
1.	Merytoryczne	– kompetentny merytorycznie nauczyciel to ten, który podczas studiów oraz poprzez ustawiczne kształcenie dokładnie opanował i zrozumiał materiał będący treścią nauczania w zakresie danego przedmiotu jak również systematycznie poszerza tę wiedzę.
2.	Psychologiczno-pedagogiczne	– rozumiane są jako wszechstronny obszar wiedzy psychologicznej oraz pedagogicznej nauczyciela, pozwalający mu odnaleźć kontekst teoretyczny do pracy dydaktycznej i wychowawczej.
3.	Diagnostyczne	– wiążą się z poznawaniem uczniów i ich środowiska, przedmiotem poznania są cechy rozwojowe oraz indywidualne np. inteligencja, zainteresowania ucznia, jak również jego środowisko społeczno-wychowawcze.
4.	W obszarze planowania i projektowania	– ich istota tkwi w technicznym podejściu do procesu kształcenia i wychowania, gdzie podstawą podejmowania czynności są prakseologia oraz teoria zarządzania i organizacji.
5.	Dydaktyczno-metodyczne	– obszar ten tworzy wiedza na temat istoty, zasad oraz metod realizacji procesu kształcenia.
6.	Komunikacyjne	– w ich skład wchodzi wiedza związana z procesem komunikowania się, a także umiejętność efektywnego nadawania oraz odbierania komunikatów.
7.	Medialne i techniczne	– wiążą się z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia, autor podkreśla, iż ważny składnik warsztatu nauczyciela XXI wieku stanowią kompetencje obejmujące technologie informatyczne.
8.	Dotyczące projektowania i	– kompetencje te stanowią nowe dla współczesnego

⁹² H. Hamer, Klucz do efektywności nauczania, Wydawnictwo Veda, Warszawa 2010, ss. 19-26

⁹³ We współczesnej edukacji ugruntowaną pozycję ma również wnikliwa klasyfikacja kompetencji nauczycieli przedstawiona przez R. Kwaśnicę. Podzielił on kompetencje na dwie grupy. W pierwszej grupie umieścił kompetencje praktyczno-moralne, w skład których wchodzi trzy ich odmiany szczegółowe, kompetencje interpretacyjne, moralne, komunikacyjne. Dzięki nim jak podkreślił autor jesteśmy w stanie zrozumieć otaczającą nas rzeczywistość, jak również poznać zasady postępowania i zasady moralne, a także możemy nawiązać dialog z innymi i z samym sobą.

Druga grupa wyróżnionych kompetencji to kompetencje techniczne. W odróżnieniu od poprzednich są one umiejętnościami, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres działań. W ich ramach zawierają się trzy kompetencje szczegółowe, są to kompetencje realizacyjne, postulacyjne i metodyczne. W opinii autora są one konieczne do określenia celów działań pedagogicznych i przygotowania planu postępowania metodycznego, a także w umiejętnym doborze środków i tworzeniu warunków sprzyjających osiągnięciu celów, K. Szorc, Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, ss. 68-69.

	oceny programów oraz podręczników szkolnych	nauczyciela umiejętności o charakterze projektowym oraz oceniającym.
9.	Autoedukacyjne	– wiążą się z rozwojem zawodowym, są one szczególnie ważne z uwagi na fakt, iż ustawiczne kształcenie oraz samodoskonalenie stanowią cel współczesnej edukacji.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2003, ss. 25-31

W. Strykowski zwraca uwagę na fakt, iż osoby, wykazujące wysoki poziom kompetencji w swoim zawodzie są w nim specjalistami i profesjonalistami.

Nawet tak rozbudowany opis kompetencji nauczycielskich omawianych w pracach różnych autorów nie zawiera wszystkich, postulowanych w zawodzie nauczyciela i chociaż lista ta w wielu innych klasyfikacjach została uzupełniona o kompetencje naukowe, rozumiane jako zdolność do tworzenia nowej wiedzy; kompetencje moralne, rozumiane jako zdolność do opowiadania się za określonymi imperatywami moralnymi; kompetencje emocjonalne, do których można zaliczyć samoświadomość, motywacje, empatie oraz umiejętności społeczne, to są w istocie propozycją otwartą, jednym z zestawów, podatnym na modyfikacje⁹⁴.

Można powiedzieć, że od nauczycieli uczących w dzisiejszej szkole oczekuje się kompetencji, na które składa się nie tylko gruntowne przygotowanie teoretyczne, czyli wiedza, ale również umiejętności praktyczne i doświadczenie, które pomogą nauczycielom sprostać wyzwaniom współczesnej rzeczywistości oraz pomogą w rozwiązywaniu trudnych sytuacji związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą.

⁹⁴ B. Pitula, Stałe..., op. cit., s.30.

2.4. Tzw. trudne sytuacje dydaktyczne i wychowawcze w pracy nauczycieli

W swojej pracy nauczyciele spotykają wiele trudnych sytuacji⁹⁵, które wpływają dezorganizująco na proces dydaktyczno-wychowawczy i nie posiadają prostych, jednoznacznych rozwiązań. Do takich sytuacji zaliczyć należy niewątpliwie sytuacje związane z zaburzeniami w zachowaniu uczniów.

Z psychologicznego punktu widzenia wiek gimnazjalistów jest jednym z trudniejszych etapów rozwoju człowieka. Młodzież w tym okresie przechodzi skomplikowaną fazę rozwojową. Jest to czas, w którym zaczynają się zmiany w kierunku stania się dorosłym. Poza tym, gimnazjum jest nowym typem szkoły, która przynosi nowy rodzaj problemów i trudności, z którymi musi zmierzyć się w swojej pracy nauczyciel.

W ostatnich latach można zaobserwować nasilenie zaburzeń, w zachowaniu uczniów. J. Konopnicki definiuje zaburzenia zachowania jako odchylenie od normy, rozumianej jako zasady moralne, zwyczaje i obyczaje przyjęte w danym środowisku. Autor obejmuje tym terminem najłżejsze zaburzenia, jakimi są trudności w nauce, jak i najcięższe, jak nerwica czy przestępczość. Terminem zaburzenia zachowania w psychiatrii, psychologii oraz pedagogice określa się wszelkie rodzaje zachowań naruszających porządek społeczny.

Problematyka zaburzeń zachowania została uwzględniona również w najbardziej aktualnym źródle klasyfikacji jakim jest ICD-10⁹⁶. Zaburzenie zachowania według tej klasyfikacji oznacza uporczywy i powtarzający się wzorec charakteryzujący się zachowaniem aspołecznym i buntowniczym. Prócz pojęcia zaburzenia zachowania w literaturze funkcjonują inne terminy dla oznaczenia nieprawidłowych relacji dziecka z otoczeniem społecznym. Odbiegające od norm zachowanie bardzo często określa się mianem „niedostosowania społecznego” lub „trudności wychowawczych”⁹⁷.

Można wymienić wiele rodzajów zaburzeń w zachowaniu. Do najczęściej wymienianych przez nauczycieli należą przedstawione w poniższej tabeli.

⁹⁵ Z psychologicznego punktu widzenia sytuacja trudna określona jest przez jej elementy składowe, a także charakterystyczne cech tych elementów, oraz stan elementów w danym momencie i wzajemne relacje zachodzące pomiędzy wyróżnionymi elementami. Sytuacją człowieka będziemy więc nazywali układ jego wzajemnych stosunków z innymi elementami jego środowiska w określonym momencie czasu. Jeśli człowiek znajduje się w sytuacji, która mobilizuje go do realizacji możliwych i osiągalnych do wykonania zadań, to określa się ją jako korzystną, jeśli natomiast przekracza ona możliwości jednostki, to traktuje się jako sytuację trudną.

⁹⁶ Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób

⁹⁷ E. Fitrzyk, Zaburzenia w zachowaniu gimnazjalistów w opinii nauczycieli, w: „Nowa Szkoła”, R. 2014, nr1, s. 34.

Tabela 11. Rodzaje zaburzeń w zachowaniu uczniów

Rodzaje zaburzeń w zachowaniu związane z zachowaniem	Rodzaje zaburzeń w zachowaniu związanych z trudnościami w nauce
-agresja -nadpobudliwość -wulgaryzmy -niszczenie mienia szkolnego -agresywne reagowanie na uwagi nauczycieli -apatia -brak zasad dobrego wychowania -zaburzenia emocjonalne -łamanie ogólnie przyjętych zasad, konflikty z rówieśnikami -lekceważący stosunek do nauczycieli -oszustwa i kradzieże -brak odpowiedzialności -wyśmiewanie się	-brak skupienia, trudności koncentracji uwagi -brak systematyczności -dysleksja -dysortografia -brak motywacji do nauki -lenistwo -ograniczone możliwości intelektualne, słaba pamięć, zaburzenia w logicznym myśleniu -negatywny wpływ rówieśników -lekceważenie obowiązków szkolnych, niska frekwencja na lekcjach, mało czasu poświęcanego na naukę

Źródło: E. Fitrzyk, Zaburzenia w zachowaniu gimnazjalistów w opinii nauczycieli, w: „Nowa Szkoła”, R.2014, Nr 1, s. 38.

Do trudnych sytuacji związanych z zaburzeniami w zachowaniu i z jakimi spotyka się każdy nauczyciel podejmujący pracę zawodową w szkole zaliczyć można niewątpliwie agresję i przemoc⁹⁸. W środowisku szkolnym zachowania agresywne mogą występować w takich relacjach jak przemoc między uczniami oraz przemoc uczniów wobec nauczycieli i odwrotnie. Jak wynika z badań zjawisko agresywnych zachowań wśród gimnazjalistów jest bardzo częste. Wskazują na to dane umieszczone w tabeli poniżej.

⁹⁸ **Agresja.** Przez znawców tematu pojęcie to jest definiowane w różny sposób. Amerykański psycholog E. Aronson mianem agresji określa „*zamierzone działanie mające na celu wyrządzenie krzywdy lub spowodowanie przykrości. Działanie to może być fizyczne lub słowne. Jest ono agresją niezależnie od tego, czy osiąga swój cel, czy nie. Liczy się intencja*”.

W. Szewczuk definiuje agresję jako „*wszelkie działanie fizyczne lub słowne, którego celem jest wyrządzenie krzywdy fizycznej lub psychicznej - rzeczywistej czy też symbolicznej jakiejś osobie lub czemuś, co ją zastępuje. Agresja jest zazwyczaj reakcją na frustrację, jest też przejawem wrogości. Rozróżniamy agresję fizyczną, agresję słowną oraz agresję bezpośrednią - skierowaną na osobę lub rzecz wywołującą uczucie wrogości, agresję przemieszczoną, skierowaną na obiekt zastępczy oraz samoagresję - skierowaną na samego siebie*”.

Agresja nie jest działaniem jednego typu, dotyczy rozmaitych zachowań powodujących fizyczną, psychiczną i emocjonalną krzywdę innych ludzi.

Agresja jest często lecz nie zawsze, sposobem wyrażania złości. W szczególnych warunkach agresja może przeradzać się w przemoc.

Przemoc to wykorzystanie przewagi własnej nad drugim człowiekiem (fizycznej, psychicznej). Celem przemocy jest zaszkodzenie ofierze, wywołanie bólu, zadanie cierpienia, poniżenie. Sprawca zdaje sobie sprawę ze skutków swoich działań. Jego intencją jest to by ofiara odczuła na własnej skórze działanie przemocy i w rezultacie stała się posłuszna jego rozkazom,

http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/34/plik/ot-613_2.pdf(12.10.2014)

Tabela 12. Odsetek uczniów doznających i używających agresji i przemocy w gimnazjach publicznych w klasach I, II i III w latach 2006-2009

Zachowania agresywne i przemoc (przynajmniej raz w ostatnim roku)	Gimnazja publiczne		
	Klasa I 2006/2007 %	Klasa II 2007/2008 %	Klasa III 2008/2009 %
Doświadczenie przemocy fizycznej lub psychicznej w szkole (około raz na miesiąc lub częściej)	38	36	33
Bójki	33,5	28	23
Bójki grupowe	16	15	15
Ublżanie nauczycielom	20,5	26	27
Celowe uderzenie lub uszkodzenie ciała	14	13,5	13
Noszenie niebezpiecznych narzędzi	10	13	12
Używanie niebezpiecznych narzędzi w celu wymuszenia	3,5	4	5
Cyberprzestępczość	-	-	15

Źródło: Dane Pracowni Profilaktyki Młodzieżowej Pro-M.
http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatpracowania/34/plik/ot-613_2.pdf(12.10.2014)

Jak można zaobserwować najczęściej występującymi przejawami agresji wśród gimnazjalistów jest przemoc fizyczna oraz psychiczna. Z rezultatów badań opublikowanych na stronie internetowej „Szkoła bez przemocy”, które przeprowadzono w 2011 roku na reprezentatywnej próbie uczniów wynika, że najbardziej rozpowszechnioną formą przemocy, jakiej doświadczają polscy uczniowie, jest przemoc werbalna m.in. obrażanie, naśmiewanie się, ubliżanie, itp.

Kolejną niełatwą sytuacją z jaką coraz częściej spotykają się nauczyciele w swojej pracy są uzależnienia od narkotyków, substancji psychoaktywnych, alkoholu i papierosów.

W obecnych czasach narkomania⁹⁹ jest zjawiskiem na skalę światową i międzynarodowym problemem. Jest obecna we wszystkich częściach świata, ma stałe tendencje wzrostowe, a jej szkodliwe skutki są wielostronne. W Polsce według Wydziału do Spraw Narkotyków Komendy Głównej Policji, zagrożenie narkotykami jest coraz większe. W każdej niemal miejscowości, można spotkać takie miejsca, gdzie można zdobyć narkotyki. Handlarze narkotyków coraz częściej oferują swój „towar” na terenie szkół i w bezpośrednim ich sąsiedztwie. Niepokojącym zjawiskiem jest fakt, iż następuje spadek średniej wieku osób

⁹⁹ Narkomania to choroba duszy i emocji, oznacza ona „nadużywanie środków psychoaktywnych, potocznie narkotyków, do jakich zaliczane są naturalne lub syntetyczne substancje, które wprowadzone do organizmu ludzkiego – oddziałują na ośrodkowy układ nerwowy, powodując m.in. zmiany świadomości, percepcji, nastroju” J. Zamecka, Narkomania, Encyklopedia Socjologii, t.2, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999, s. 285.

popadających w uzależnienia. W Polsce w ostatnich latach przeprowadzono wiele badań wśród młodzieży szkolnej na temat używania narkotyków. Ogólny obraz, jaki można zaobserwować po analizie tych badań to niższy niż w państwach Europy zachodniej poziom rozpowszechnienia tego zjawiska oraz rosnący w ostatnich latach trend w jego rozwoju.

Obecnie coraz rzadziej używa się terminu narkomania. We współczesnej literaturze przedmiotu mówi się coraz częściej o **uzależnieniu** rozumianym jako zaburzenie polegającym na skłonnościach do przyjmowania substancji psychoaktywnych, czyli substancjach, które wprowadzone do organizmu działają na funkcjonowanie mózgu. Uzależnienie od substancji psychoaktywnych obejmuje, zaburzenia psychiczne występujące u osób zdrowych po dłuższym czasie używania narkotyków, alkoholu, niektórych leków i szeregu innych¹⁰⁰ związków chemicznych „dopalaczy”¹⁰¹.

Jedną z najbardziej rozpowszechnionych substancji psychoaktywnych używanych przez młodzież gimnazjalną jest alkohol. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez ESPAD¹⁰² chociaż raz w ciągu swego życia ponad osiemdziesiąt procent uczniów gimnazjum w wieku 15-16 lat zadeklarowało, że piło alkohol. Najbardziej popularnym napojem alkoholowym wśród młodzieży jest piwo. Wysoki odsetek badanych przyznaje się również do przekroczenia progu nietrzeźwości¹⁰³.

Młodzież sprawiająca trudności wychowawcze bardzo często wykazuje lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych, najczęściej poprzez brak przygotowania do lekcji, częste ich opuszczanie oraz bierność i brak jakiegokolwiek zainteresowania nauką. Takie sytuacje są dużym wyzwaniem dla nauczycieli pracujących w gimnazjum.

Trudne sytuacje w pracy nauczyciela zdarzają się niemal codziennie każdemu nawet najbardziej doświadczonemu nauczycielowi. Każda z nich jest źródłem emocji. Permanentne narażenie się nauczycieli na sytuacje trudne związane z pracą może prowadzić do zjawiska opisywanego w literaturze jako stres zawodowy.

¹⁰⁰Dopalacze potoczna nazwa różnego rodzaju produktów zawierających substancje psychoaktywne. Dopalacze działają podobnie jak narkotyki, czyli wywołują w organizmie określone stany – odurzenia, pobudzenia, euforii, halucynacje itp.

¹⁰¹ R. Parczewski, Uczniowie gimnazjum a narkotyki. Komunikat z badań, w: „Wychowanie na co dzień”, R.2007, nr 1, s.2.

¹⁰² ESPAD- Europejski Projekt Badań Szkolnych na temat alkoholu i innych narkotyków.

¹⁰³[http://www.narkomania.org.pl/czytelnia/uzywanie-alkoholu-narkotykow-przez-mlodziez-szkolna-wyniki-badania-espad\(18.10.2014\)](http://www.narkomania.org.pl/czytelnia/uzywanie-alkoholu-narkotykow-przez-mlodziez-szkolna-wyniki-badania-espad(18.10.2014))

3. Stres zawodowy w pracy nauczycieli gimnazjum i jego źródła

3.1. Stres – stres zawodowy – definicje, rodzaje i fazy stresu

Praca zawodowa, mimo jej roli w życiu jednostki, często jest źródłem ambiwalencji emocjonalnej, a nawet - niesie ze sobą dualizm poglądów zawodowych i prywatnych prowadzących do słabej koherencji elementów postaw pracowniczych w aspekcie poznawczym i emocjonalnym. Z jednej strony jest istotnym czynnikiem zachowania zdrowia psychicznego, a z drugiej zaś coraz częściej czynnikiem patogennym.

Praca stanowi jedną z najwcześniejszych form działalności człowieka, ale w związku ze swoją naturą w zależności od okoliczności, stawianych celów i kryteriów oceny pracy pracowników może charakteryzować się dwiema przeciwstawnymi wartościami – negatywnymi oraz pozytywnymi. Ta dwoistość natury pracy powoduje, że z jednej strony praca wiąże się ze zdrowiem, rozwojem zawodowym człowieka i płacą, a z drugiej - z bezradnością, dezorganizacją, chorobą, wyniszczającym napięciem psychicznym, zaburzeniami w funkcjonowaniu społecznym oraz rodzinnym.

Praca zawodowa może dawać poczucie tożsamości i odpowiedni status, stwarzać możliwości do zdobywania nowych umiejętności, radzenia sobie z nowymi wyzwaniami. W pozytywnym aspekcie stanowi również czynnik przyspieszający rozwój pracownika, jego wiedzy, osobowości, stanowi źródło satysfakcji i poczucia kompetencji, jest miejscem pozytywnych kontaktów społecznych. Praca może stanowić czynnik wzmacniający fizyczną i psychiczną kondycję jednostki, ale może być również źródłem niezadowolenia z życia, poczucia niedostosowania i niekompetencji, niskiej samooceny i w konsekwencji przyczyną dolegliwości fizycznych i psychicznych. Dla wielu ludzi praca jest również źródłem stresu¹⁰⁴.

Zawodem związanym w sposób istotny z doświadczaniem stresu jest zawód nauczyciela, bowiem nauczyciel, w czasie jaki spędza w pracy, pozostaje w ciągłym stanie pobudzenia nerwowego. Pełnione przez nauczyciela role wymagają bliskiego kontaktu interpersonalnego, znacznego zaangażowania osobistego, wymiany emocjonalnej. Wymiana ta często oznacza jednokierunkowe „inwestowanie” w drugiego człowieka. Zaangażowanie w pracę oraz codzienna troska o dobro uczniów same w sobie stanowią duże obciążenie psychiczne. Codzienne sytuacje w klasie przynoszą wyzwanie dla kompetencji i umiejętności nauczyciela. Bardzo często nauczyciel jest stawiany w niełatwych sytuacjach decyzyjnych,

¹⁰⁴ G. Bartkowiak, Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009, s. 19.

konfliktowych, takich, które wymagają szybkiego i skutecznego działania. Nauczyciel w pracy często musi wykonywać wiele zadań jednocześnie, panować nad procesem dydaktyczno- wychowawczym, spełniać różne oczekiwania ze strony uczniów, swoich kolegów nauczycieli, dyrektora, programu nauczania, itp. Wszystkie te sytuacje wywołują napięcie i bardzo często są powodem stresu. Pojęcia tego w języku potocznym najczęściej używa się w znaczeniu ujemnego przeciążenia wywołanego trudną sytuacją¹⁰⁵.

Do nauki pojęcie **stresu** wprowadził je w 1936 roku H. Selye¹⁰⁶. Rozpatrywał on stres z punktu widzenia procesów adaptacyjnych organizmu i wyszedł z założenia, iż w każdej chorobie tkwi pewien element przystosowania. Założył, że działające na organizm czynniki szkodliwe – **stresory** są powodem powstania w nim różnych zmian, które charakteryzują się zdolnością przystosowawczą.

Zmiany te mogą mieć charakter zarówno **zmian specyficznych**, pojawiających się w miejscu działania stresora jako lokalny zespół adaptacyjny, jak również **zmian niespecyficznych**, niepowiązanych bezpośrednio z działającym szkodliwym bodźcem (GAS - ogólny zespół adaptacyjny). Stan, na który składają się wszystkie niespecyficzne zmiany fizjologiczne, a zatem zmiany nie związane bezpośrednio z istotą i działaniem bodźca szkodliwego, autor określił mianem stresu¹⁰⁷. Według mało precyzyjnej definicji H. Selyego „*stres jest nieswoistą reakcją organizmu na wszelkie stawiane mu żądania*”¹⁰⁸. Żądanie jest nieswoiste i wymaga przystosowania się do zakłócenia niezależnie od charakteru. Przebieg reakcji niespecyficznych został przez H. Selyego określony jako **trzy stadia** ogólnego zespołu adaptacyjnego:

- ✓ stadium reakcji alarmowej
- ✓ stadium odporności
- ✓ stadium wyczerpania

¹⁰⁵ Polski psycholog T. Tomaszewski definiuje stresor jako sytuację trudną. Sytuacja trudna, bywa używana często w sposób zamienny do stresora, w celu określenia czynników wywołujących stres, chociaż rzadko jest jednoznacznie definiowana. Wyjątkiem w tym względzie może być teoria sytuacji T. Tomaszewskiego, zgodnie, z którą „*sytuacja trudna to taka, w której mamy do czynienia z zakłóceniami równowagi wartości i możliwość, rozbieżnością między celami działania i możliwościami ich osiągnięcia*”. Tomaszewski zaproponował jednocześnie klasyfikację sytuacji trudnych, wyróżniając deprywację, przeciążenie, konflikt i zagrożenie. Por. T. Tomaszewski, Człowiek i otoczenie, PWN, Warszawa 1975; W. Łosiak, Natura stresu, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 44.

¹⁰⁶ H. Selye – kanadyjski fizjolog austriackiego pochodzenia, profesor medycyny, twórca biologicznej koncepcji stresu.

¹⁰⁷ D. Lalak, T. Plich, Elementarne pojęcie pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999, s. 286.

¹⁰⁸ H. Selye, Stres okiełznany, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978, s.25.

Stadium reakcji alarmowej stanowi ogólną mobilizację sił obronnych organizmu, będącą odpowiedzią na sygnał o działaniu szkodliwego stresora. Przedłużające się działanie stresora wprowadza organizm w kolejne - **stadium odporności**, to stadium względnej adaptacji, mobilizuje wszystkie siły oraz mechanizmy obronne organizmu w celu jego przystosowania się do zaistniałej sytuacji. Ma ono na celu przeciwstawienie się osłabiającym i wyniszczającym efektom działania stresora. Organizm przyzwyczaja się do jego działania, starając się utrzymać stan równowagi w obecności stresora, który stanowi przyczynę reakcji alarmowej. Jeśli stresor jest wystarczająco długotrwały i intensywny, wtedy zasoby organizmu wyczerpują się, a organizm wchodzi w trzecie, tj. **stadium wyczerpania**. W stadium tym organizm nie jest w stanie w dalszym ciągu skutecznie walczyć ze stresem, albo przeciwstawić się mu, wówczas energia przystosowania ulega wyczerpaniu, pojawia się wtedy podobnie jak w stadium reakcji alarmowej uogólnione pobudzenie całego organizmu, które jednak już nie służy zwalczaniu stresora, jest natomiast wskaźnikiem rozregulowania funkcji fizjologicznych oraz utraty zdolności obronnych przez organizm, co w efekcie może powodować pojawienie się wszelkich negatywnych dla zdrowia efektów stresu, prowadzących do rozwoju chorób lub nawet do śmierci jednostki. Do fazy wyczerpania dochodzi stosunkowo rzadko. Jest ona wynikiem głównie dystresu, czyli szkodliwego działania stresu¹⁰⁹.

To, która faza choroby adaptacyjnej pojawi się po długotrwałej reakcji na stres, może być uzależnione od wielu czynników, m. in. od wieku, predyspozycji genetycznych, sposobu odżywiania itp.¹¹⁰

Nieco odmienną koncepcję stresu przedstawił R. Lazarus, który w swojej definicji określa stres jako „*szczególny rodzaj reakcji pomiędzy jednostką i otoczeniem, który jest przez jednostkę oceniany jako nadwyrężający lub przekraczający jej możliwości i zagrażający jej dobru*”¹¹¹. Polski wybitny psycholog J. Strelau przez stres rozumie „*stan charakteryzujący się negatywnymi emocjami o dużym nasileniu, takimi jak strach, lęk, złość, wrogość lub inne stany określane jako dyskomfort psychiczny, któremu towarzyszą zmiany fizjologiczne i biochemiczne wyraźnie przekraczające poziom charakterystyczny dla spoczynkowego*

¹⁰⁹ J.F. Terelak, Psychologia stresu, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2001, ss. 24-25.

¹¹⁰ S. Korczyński, Stres w pracy zawodowej nauczyciela, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, ss. 12-13.

¹¹¹ Z kolei Dla C.L. Cooper i R. Payne uznają stres jako „*nierównowagę między wymaganiem, a możliwością odpowiedzi w warunkach, w których niewłaściwie spełnione wymaganie ma istotne (postrzegane) konsekwencje*”. Cyt. za: M.K. Grzegorzewska, Stres w zwodzie nauczyciela, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 17

poziomu pobudzenia”¹¹². Z kolei dla Ph. G. Zimbardo stres jest „zespołem specyficznych i niespecyficznych reakcji organizmu na zdarzenia bodźcowe, które zakłócają jego równowagę i wystawiają na poważną próbę lub przekraczają jego zdolność radzenia sobie”¹¹³. Wszystkie te zdarzenia spowodowane są stresorami.

W słowniku języka polskiego **stresor** określany jest jako „czynnik zewnętrzny, fizyczny lub psychiczny, wywołujący stres, utrudniający lub uniemożliwiający zaspokojenie potrzeb i wykonywanie zamierzonych zadań, zagrażający czymś jednostce”¹¹⁴. W psychologii stresorami mogą być różne czynniki, np. bodźce sytuacyjne działające silnie jednorazowo bądź też działające słabo ale wielokrotnie, sytuacje frustracyjne i konfliktowe. W biologii stresorem może być każdy czynnik, który wyzwała w mniejszym lub większym stopniu zmiany nieswoiste.

Pracę nauczyciela w szkole można zaliczyć do profesji o wysokim poziomie stresu, gdyż nauczyciel codziennie w pracy narażony jest na działanie wielu różnych stresorów. Dobrym przykładem często przeżywanym przez nauczycieli stresorów w pracy jest przedstawiona przez C. Travers i C. Cooper, typologia obejmująca dziesięć grup stresorów z którymi najczęściej spotyka się nauczyciel. Grupy stresorów przedstawione zostały w tabeli nr 13.

Tabela 13. Stresory w pracy nauczyciela wg C. Travers i C. Cooper

Lp.	Grupy stresorów	Przykłady
1	Interakcje nauczyciel-uczeń	-agresja werbalna ze strony uczniów, -problemy z utrzymaniem dyscypliny, -nauczanie uczniów, którym brak motywacji do nauki, -agresja fizyczna ze strony podopiecznych, -kłótnie uczniów z nauczycielem na lekcjach, -brak wsparcia ze strony rodziców uczniów.
2	Zarządzanie/struktura szkoły	-hierarchiczna natura placówki, -brak udziału nauczycieli w podejmowaniu decyzji, -brak wsparcia ze strony przełożonych, -zła komunikacja w zespole współpracowników, -konkurencja pomiędzy pracownikami.
3	Złe warunki pracy	-duża liczba uczniów w klasie, -małe pomieszczenia.
4	Zmiany systemu edukacji	-ciągłe zmiany dotyczące profesji nauczycielskiej, -niewystarczające informacje dotyczące zmian.
5	Ewaluacja pracy nauczycieli	-nacisk na dobre rezultaty ze strony podopiecznych, -ocena ze strony nadzoru.
6	Czynniki obciążające nauczycieli pełniących	-niezrozumienie ze strony podwładnych, -zbyt duża ilość czynności kontrolnych względem

¹¹² J. Strelau, Temperament jako regulator zachowania z perspektywy półwiecza badań, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s.152.

¹¹³ P.G. Zimbardo, Psychologia i życie, Wydawnictwo Naukowe PEN SA, Warszawa 1999, s.485.

¹¹⁴ Uniwersalny słownik języka polskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 1415.

	funkcje kierownicze	podwładnych,
7	Niski status zawodu i małe możliwości awansu	-świadomość, że bycie dobrym nauczycielem nie oznacza automatycznie awansu, -obniżający się status społeczny zawodu nauczyciela,
8	Zastępstwa za kolegów	-nieprzewidywalność terminu zastępstwa
9	Niepewność socjalna	-możliwość zwolnienia w wyniku redukcji etatów, -niskie zarobki,
10	Dwuznaczność roli nauczyciela	-wątpliwości dotyczące zakresu odpowiedzialności zawodowej, -nieznajomość szczegółowych wymagań zawodowych, -poczucie zbyt słabego przygotowania zawodowego.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie J. Pyżalski, Warunki pracy polskich nauczycieli a ich kondycja psychofizyczna, w „Meritum”, R 2014, Nr 3, s.73.

Wśród wielu stresorów z jakimi spotykają się nauczyciele w swojej pracy, najczęściej wymienianym, dość powszechnym i mającym destrukcyjny charakter, wpływającym zarówno na dobrostan¹¹⁵ i zdrowie nauczyciela jak i jakość jego pracy jest niewłaściwe zachowanie uczniów, często łączony z problemem dyscypliny uczniów w szkole. Nauczyciele stosunkowo często spotykają się na swoich lekcjach z zachowaniami, które można określić jako niewłaściwe czy łamiące dyscyplinę szkolną. Najczęściej są to:

- przeszkadzanie na lekcjach,
- opuszczanie lekcji,
- spóźnienia,
- brak zainteresowania lekcją itp.,
- agresja wobec nauczyciela.

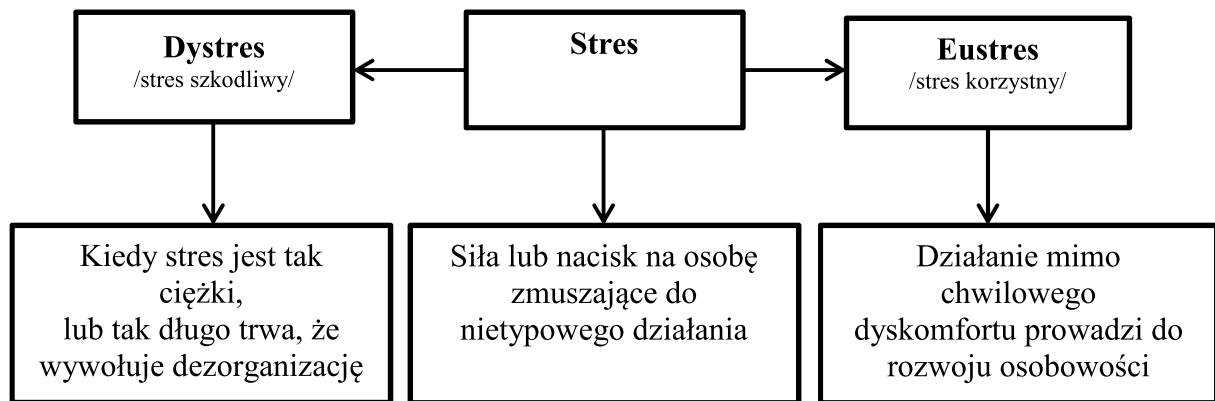
Niewłaściwe zachowanie uczniów, a właściwie konieczność radzenia sobie z nim to poważny stresor w zawodzie nauczyciela¹¹⁶.

Wspomniany Selye wyróżnił dwa rodzaje stresu: **psychologiczny i fizjologiczny**. W tej samej teorii podzielił stres na **eustres** (dobry) oraz **dystres** (zły). Graficzną prezentację podziału stresu na eustres i dystres przedstawia poniższy rysunek.

¹¹⁵W psychologii subiektywnie postrzegane przez osobę poczucie szczęścia, pomyślności, zadowolenie z życia, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/dobrostan;3893293.html> (10.01.2015)

¹¹⁶J. Pyżalski, Warunki pracy polskich nauczycieli a ich kondycja psychofizyczna, w „Meritum”, R 2014, nr 3, s.76.

Rysunek 5. Koncepcja dobrego i złego stresu wg H. Selyego



Źródło: J. F. Terelak, Psychologia organizacji i zarządzania, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2005, s.232.

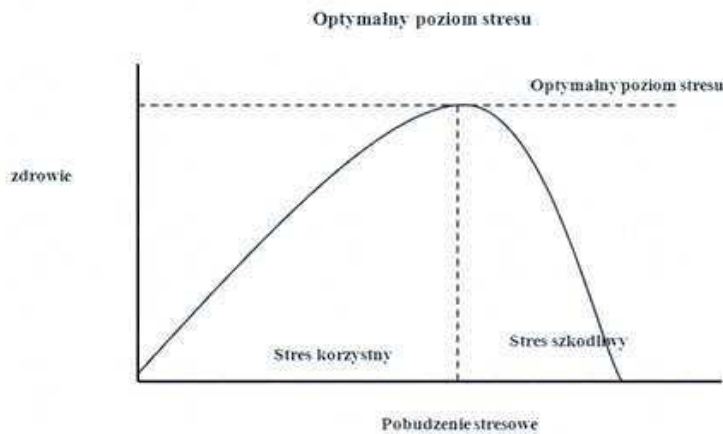
Biorąc pod uwagę stres fizjologiczny, to eustres i dystres powodują taką samą reakcję. Oznacza to, iż organizm reaguje tak samo na bodźce, bez względu na to czy są one pozytywne czy negatywne. Do tych reakcji można zaliczyć podniesienie ciśnienia krwi, ogólne pobudzenie, mobilizację do pracy.

Problem pojawia się w momencie, kiedy stres identyfikowany jest pod względem psychologicznym. Tutaj, reakcja na eustres oraz dystres nie jest taka jednoznaczna, jak przy rozpatrywaniu stresu pod względem fizjologicznym, gdyż w ujęciu psychologicznym eustres i dystres to dwie zupełnie odmienne kwestie. **Eustres**, to stres dobry, pozytywny, korzystny, konstruktywny, dający zadowolenie, mobilizujący do działania, motywujący do podejmowania wysiłku i dążenia do osiągnięć życiowych. **Dystres** natomiast to stres negatywny. Jego wpływ ma ogromne znaczenie dla zdrowia fizycznego i psychicznego, jest przyczyną licznych schorzeń. Niesie cierpienie i dezintegrację psychiczną, może powodować **frustrację**¹¹⁷ oraz zachowania agresywne. Granica pomiędzy eustresem i dystresem jest bardzo cienka i ruchoma. Oznacza to, że eustres jest dobrym czynnikiem tylko do momentu optimum, w którym osiąga maksymalne pobudzenie. Po przekroczeniu tej granicy eustres zmienia się w dystres powodując tym samym wyczerpanie, zmęczenie fizyczne oraz

¹¹⁷ **Frustracja** – „zespół przykrych emocji związanych z niemożliwością realizacji potrzeby lub osiągnięcia określonego celu. Czasem frustrację definiuje się jako każdą sytuację, która wywołuje nieprzyjemne reakcje: ból, gniew, złość, nudę, irytację, lęk i inne formy dyskomfortu. Frustracja bywa rozumiana jako reakcja na niemożliwość osiągnięcia celu, pomimo dążenia do niego”. (Uczucie frustracji łączy się z nakładem pracy nie doprowadzającej do osiągnięcia celu. Są to swego rodzaju wyrzuty sumienia wobec siebie samego znajdujące ujście pod postacią frustracji, kompulsji, przeniesienia lub natręctwa - jest to mechanizm spontaniczny, instynktowny i nieświadomy wynikający z jednostkowych uwarunkowań i doświadczeń), pl.wikipedia.org/wiki/Frustracja(25.11.2014)

psychiczne prowadząc do wyżej wymienionych negatywnych skutków. Istnieje ścisły związek między poziomem stresu a stanem zdrowia. Zależność tą przedstawia rysunek nr 6.

Rysunek 6. Szkodliwe i pozytywne działanie stresu (eustres i dystres)



Źródło: G. Everly, R. Rosenfeld, Stres, przyczyny, terapia i autoterapia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 19.

W obszernej literaturze przedmiotu wyodrębnia się podział na trzy rodzaje stresu:

- stres fizjologiczny,
- stres psychologiczny,
- stres organizacyjny.

Stres fizjologiczny w literaturze określany również często terminem fizyczny spowodowany jest czynnikami fizycznymi, na które zazwyczaj człowiek nie zwraca uwagi, lub najczęściej nie ma nad nimi kontroli. Czynnikiem tymi może być wysiłek fizyczny, złe oświetlenie, hałas, niewłaściwa temperatura, zanieczyszczenie środowiska, brak czasu, złe samopoczucie, czyli czynniki pojedyncze. Reakcje organizmu na te czynniki są automatyczne i występują najczęściej w postaci przyspieszonego bicia serca, napięcia mięśni, zmiany ciśnienia krwi, drżenia rąk, bezsenności czy bólu głowy. Powodują one powstanie stanu przejściowego pobudzenia organizmu, który ma swój początek i koniec oraz przebiega według określonego schematu.

Stres psychologiczny jest takim stanem organizmu, który najczęściej powstaje w wyniku działania wielu czynników, obejmujących cały zbiór okoliczności, które prowadzą do ich powstania, zarówno pozytywnych jak i negatywnych, oraz proces przystosowania się do każdej nowej sytuacji jaka w wyniku wystąpienia tych czynników powstaje. Czynnikiem natury psychologicznej mogą być zmiany sytuacji życiowej, które utrudniają lub

uniemożliwiają dążenie do realizacji wyznaczonych celów. Siła tego typu stresu jest uzależniona od indywidualnych zdolności człowieka w radzeniu sobie ze stresem. Stres psychologiczny i fizjologiczny w opinii wielu autorów jest ściśle ze sobą powiązany, ponieważ to, co dzieje się w sferze procesów psychicznych (poczucie zagrożenia czy niepowodzenia, doświadczane negatywne uczucia, ocena sytuacji) stanowi stres psychologiczny, natomiast towarzyszące tym sytuacją procesy fizjologiczne są stresem fizjologicznym.

Stres organizacyjny jest wywoływany przez czynniki tkwiące w organizacji lub w jej otoczeniu. Zazwyczaj wiąże się z nadmiernym obciążeniem pracą, złym podziałem obowiązków, złą komunikacją, sprzecznymi wymaganiami albo rywalizacją¹¹⁸.

Niezależnie od tego, z którym rodzajem stresu mamy do czynienia, to bez wątpienia możemy powiedzieć, że wpływa on na powstawanie zmian w organizmie człowieka. Stres fizjologiczny prowadzi do pojawienia się dolegliwości psychomotorycznych, a nawet psychosomatycznych i innych problemów ze zdrowiem. Na poziomie psychicznym nadmierny lub przewlekły stres może być powodem lęków i depresji, natomiast na poziomie organizacyjnym działanie stresu ma niekorzystny wpływ na komunikację międzyludzką, wyniki w pracy, motywację, co często jest powodem **stresu zawodowego**, który definiowany jest w literaturze jako *„doświadczana przez jednostkę niezgodność między wymaganiami środowiska (związanymi z wykonywaną pracą), a osobowymi/sytuacyjnymi zasobami jednostki, której towarzyszą rozmaite symptomy psychiczne, fizyczne, behawioralne”*¹¹⁹.

Specyfiką stresu zawodowego jest to, że dotyczy on miejsca pracy, jako środowiska, w którym występują potencjalne bądź rzeczywiste źródła stresu. Reakcją na doświadczanie przez pracowników stresu jest powstawanie negatywnych emocji, którym towarzyszą zmiany w sferze fizjologicznej.

Na stres w miejscu pracy jakim jest szkoła narażeni są w dużym stopniu nauczyciele, gdyż praca w szkole jak pokazują liczne badania nasycona jest wieloma czynnikami, które dla wielu nauczycieli mogą stanowić źródło stresu zawodowego. Stres nauczycielski¹²⁰ jest istotnym problemem, z którym musi zmierzyć się większość nauczycieli. Biorąc pod uwagę

¹¹⁸ W. Łosiak, Natura stresu, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, ss. 24-26.

¹¹⁹ N. Chmiel, Psychologia pracy i organizacji, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 175.

¹²⁰ Stresem nauczycielskim określa się doświadczanie przez nauczycieli negatywnych emocji wskutek postrzegania różnych aspektów pracy jako zbyt obciążających i zagrażających ich dobrostanowi. Por. C. Kyriacou, J. Sutcliffe, A model of teacher stress, „Educational Studies”4,ss.1-6, cyt. za: T. Zubrzycka - Maciąg, Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2013, s.84.

rodzaj obciążeń, na jakie narażeni są nauczyciele w miejscu pracy, zawód ten jawi się jako szczególnie stresogenny. Występują w nim uniwersalne stresory zawodowe:

- odnoszące się do większości zawodów,
- również takie, które są znamienne dla zawodów społecznych.

Źródła stresu nauczycielskiego mogą zatem mieć związek z:

- treścią wykonywanej pracy (jakościowe lub ilościowe przeciążenie pracą, presja czasu, trudne warunki pracy),
- specyfiką ról pełnionych w szkole (niejednoznaczność ról, niespójność ról, brak udziału w podejmowaniu decyzji, złe przywództwo),
- relacjami społecznymi w pracy (trudne relacje z przełożonymi i współpracownikami, trudne relacje z uczniami oraz rodzicami uczniów, brak wsparcia społecznego, poczucie osamotnienia),
- warunkami pracy (brak adekwatnej gratyfikacji za pracę)¹²¹.

Nauczyciele codziennie stają przed wieloma wyzwaniami, które są niewątpliwie źródłem stresu, którego negatywne działanie rozprzestrzenia się i często przenosi poza środowisko pracy. Konsekwencją doświadczania stresu zawodowego przez nauczycieli są koszty osobiste w postaci zaburzeń w sferze funkcjonowania psychospołecznego oraz utrata zdrowia, co znacząco obniża jakości ich życia.

Zagadnienie związane z istotą stresu zawodowego zostało przez badaczy problemu szeroko zaprezentowane w różnych koncepcjach i modelach stresu. Koncepcje i modele te szerzej zostały omówione w kolejnym podrozdziale.

3.2. Analiza wybranych koncepcji i modeli stresu

Większość koncepcji dotyczących stresu zawodowego odwołuje się do interakcji między wymaganiami stawianymi przez środowisko pracy a indywidualnymi zasobami pracowników, wyznaczającymi ich psychiczną wydolnością. Koncepcje te nawiązują do znanej

¹²¹T. Zubrzycka – Maciąg, Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2013, ss. 44-45.

transakcyjnej koncepcji stresu R. Lazarusa¹²². Autor ten określa stres jako proces, w którym można wyodrębnić cztery ważne elementy składowe:

- pierwszym elementem jest czynnik wywołujący stres; może nim być zarówno czynnik zewnętrzny, jak i wewnętrzny,
- drugim elementem jest proces oceny działającego czynnika, czego efektem jest zakwalifikowanie tego czynnika jako zagrażającego, szkodliwego, neutralnego lub sprzyjającego,
- trzecim elementem jest reakcja stresowa,
- czwartym elementem jest proces radzenia sobie ze stresem. Ma to miejsce oczywiście w przypadku gdy działający czynnik oceniony zostanie jako stresogenny.

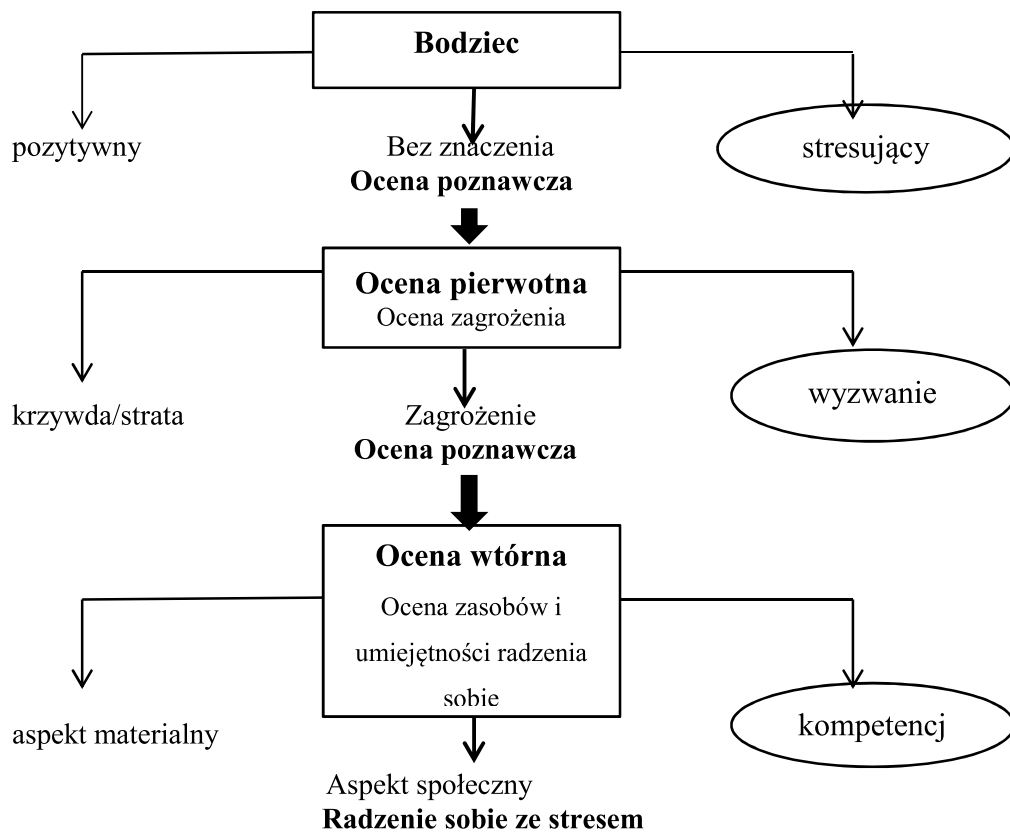
Takiej ocenie zawsze towarzyszy zespół reakcji, których celem jest redukcja lub usunięcie stresu. Reakcje te mogą mieć naturę fizjologiczną lub psychologiczną. Zmaganie się ze stresem może zakończyć się sukcesem, czyli pokonaniem go, lub też porażką dla organizmu jednostki¹²³. Lazarus podkreślił znaczenie wzajemnych oddziaływań między poszczególnymi elementami tego procesu. Należy zwrócić uwagę, że uznanie relacji między jednostką a otoczeniem za stresującą zależy od samej jednostki, od jej subiektywnej oceny, a nie od obiektywnych właściwości zdarzenia. Transakcja stresowa ujmowana może być w ocenie pierwotnej jednostki jako krzywda/strata, zagrożenie lub wyzwanie. Uznanie reakcji za stresową prowadzi do oceny wtórnej, która dotyczy oceny możliwości podjęcia działań mających na celu poradzenie sobie ze stresorem. Obydwa procesy zachodzą jednocześnie i wzajemnie na siebie wpływają. Wskazuje to tym samym, że wysoka ocena nauczyciela w zakresie własnych możliwości poradzenia sobie ze stresorem może zmienić pierwotną ocenę sytuacji, np. z zagrożenia na wyzwanie. Ocena wtórna jest punktem wyjścia aktywności ukierunkowanej na zmianę transakcji stresowej, określanej jako radzenie sobie¹²⁴. Graficzną prezentację tej koncepcji przedstawia poniższy rysunek.

¹²² Zgodnie z koncepcją stresu R. Lazarusa stres w zawodzie nauczyciela można zdefiniować jako „doświadczanie przez nauczyciela negatywnych emocji takich (jak np.: złość, żal, smutek, lęk), oraz towarzyszących im patologicznych zmian fizjologicznych w organizmie, będących rezultatem oceny wymagań środowiska pracy jako obciążających, przekraczających zasoby i zagrażających jego dobrostanowi”. Cyt. za. T. Zubrzycka – Maciąg, Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 155.

¹²³ M.K. Grzegorzewska, Stres w zawodzie nauczyciela, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 19.

¹²⁴ N. Ogińska-Bulik, Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła–Konsekwencje–Zapobieganie, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006, s. 16.

Rysunek 7. Transakcyjny model stresu wg R. Lazarusa



Źródło: S. Litzke, H. Schuh, Stres, mobbing i wypalenie zawodowe, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 14.

Stres w ujęciu transakcyjnym ma charakter dynamiczny, może zmieniać się w czasie, gdyż osoba w wyniku doświadczeń może inaczej postrzegać otoczenie lub dobierać inne środki radzenia sobie ze stresem. W tej koncepcji nacisk kładzie się na jednostkę, jej punkt widzenia świata i samego siebie, czyli na ocenę poznawczą zdarzenia¹²⁵.

„To sposób przeżywanej sytuacji decyduje, czy okaże się ona przyczyną stresu – bez względu na to, czy to, co nas spotyka, jest zagrożeniem realnie istniejącym, czy też nie”¹²⁶.

Stres jest zjawiskiem subiektywnym, gdyż na stres w znacznym stopniu na wpływ nasza ocena sytuacji. Stres nie jest czymś istniejącym obiektywnie, lecz powstaje w naszym umyśle. Zakłócenia równowagi między wymaganiami otoczenia, a możliwościami adaptacyjnymi organizmu są różne i zależną od sytuacji. Można uznać zatem, iż stres jest kwestią osobistą, gdyż każdy człowiek reaguje inaczej na te same stresory i każdy może reagować inaczej na

¹²⁵S. Korczyński, Stres..., op. cit., s. 23.

¹²⁶J. Renaud, Przewodnik antystresowy, Interpress, Warszawa 1993, s. 74, cyt. za: S. Korczyński, Stres w pracy zawodowej nauczyciela, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 22.

nie w różnych sytuacjach. To ile stresu doświadczamy, zależy od osobowości, charakteru i natężenia pewnej kombinacji zmiennych tj. parametrów stresora, sposobu w jaki interpretujemy jego znaczenie, środków jakimi dysponujemy, które pozwalają radzić sobie ze stresorem oraz od charakteru i wielkości ogólnego napięcia wywołanego u danej jednostki.

Są osoby, które tę samą sytuację oceniają jako zagrożenie, ale są i takie, dla których stanowi ona wyzwanie. Trudno więc nie zgodzić się tutaj z H. Selye, którego zdaniem „*istotne jest nie to, co się z nami dzieje, ale to, jak to odbieramy*”¹²⁷.

U osób wysoko reaktywnych nawet mało znaczące bodźce mogą wywołać stres, natomiast u nisko reaktywnych stresory nawet o dużej sile nie będą wywoływać nadmiernego przeciążenia psychicznego. Ludzi różni między sobą również to, jak oceniają swoje zasoby, czyli jak oceniają swoje możliwości poradzenia sobie ze stresem. Im wyżej ktoś ocenia swoje zasoby, tym mniej przeżywa sytuacje stresowe.

W tym kontekście zagadnienie stresu nauczycielskiego należy rozpatrywać indywidualnie, ponieważ nie wszyscy nauczyciele odznaczają się taką samą tolerancją na stres, w związku z tym nie każdy nauczyciel będzie identycznie reagował na te same stresory. Poziom odczuwanego stresu w dużym stopniu zależy będzie od tego jak nauczyciel postrzega rozdźwięk pomiędzy zaistniałą sytuacją a własnymi zasobami (kompetencjami), umożliwiającymi radzenie sobie z czynnikami wywołującymi silne i negatywne emocje¹²⁸.

Na mniejsze lub większe obciążenie psychiczne nauczycieli znaczący wpływ mają również czynniki osobowościowe, tj.: ekstrawersja, introwersja, typ temperamentu oraz typ osobowości¹²⁹.

Koncepcje R. Lazarusa na grunt psychologii pracy przeniósł T. Cox. Proponując tzw. **model transakcyjny stresu**¹³⁰, zgodnie z którym stres psychiczny jest wynikiem transakcji,

¹²⁷H. Selye, Stres okiełznany, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977, s.24.

¹²⁸S. Korczyński, Stres zawodowy w subiektywnej ocenie nauczycieli, w „Problemy opiekuńczo wychowawcze”, R 2014, nr 3, s.37.

¹²⁹ Można wyróżnić różne typy osobowości: typ osobowości A – o charakterze stresogennym, osobowość typu B – o ograniczonej częstotliwości występowania stresorów, a także depresyjną osobowość typu C oraz od niedawna osobowość typu D jest to tzw. osobowość stresowa.

¹³⁰ Do transakcyjnego ujęcia stresu odwołuje się również **Veroński model stresu** zawodowego. Stres jest w nim ujmowany w kontekście relacji występujących pomiędzy obciążeniem pracą a możliwościami pracownika. W sytuacji kiedy pracownik dysponuje wystarczającymi możliwościami, to nie jest ona oceniana jako stresorodna. Dochodzi wtedy do podjęcia działania w ramach obciążenia bezstresowego. Jednakże z czasem w wyniku wykonywanych czynności dochodzi do wyczerpania możliwości i rozwoju zmęczenia. Dodatkowym kryterium obu stanów zmęczenia i stresu są emocje. W ujęciu tego modelu stres jest przede wszystkim wynikiem deficytu zasobów i ma miejsce wtedy, gdy wymagania stawiane przez sytuację przerastają możliwości pracownika, zaś sama sytuacja w jakiej znajduje się pracownik, oceniana jest jako szkodliwa, zagrażająca lub wymagająca sporego wysiłku. Im większe obciążenie, większa rozbieżność między wymaganiami w pracy a możliwościami pracownika, to tym samym potrzebny jest większy wysiłek. Występuje on zarówno w przypadku zmęczenia, jak i stresu. W koncepcji tej wyodrębniono dwa typy wysiłku, wysiłek psychiczny zależny od poziomu trudności

jaka zachodzi między zewnętrznym środowiskiem a jednostką, tzn. jej zasobami i możliwościami oraz wewnętrznymi potrzebami i wartościami. Model Coxa zwraca uwagę z jednej strony na sytuacyjne czynniki wywołujące stres, jak np. wymagania fizyczne i społeczne warunki pracy, np. więzi emocjonalne między uczniami a nauczycielem poparte jego autorytetem, z drugiej - na indywidualne charakterystyki dotyczące nauczyciela, takie jak:

- aspiracje, czyli ukierunkowane cele życiowe i zawodowe nauczyciela,
- zdolności, czyli możliwości związane z rozwojem intelektualnym i doskonaleniem zawodowym nauczyciela wynikające z jego zainteresowań,
- wiedza, zarówno ogólna jak przedmiotowa, pozwalająca rozwijać uzdolnienia uczniów i motywować ich do rozwoju ogólnego.
- doświadczenie wynikające z stażu pracy oraz indywidualnych doświadczeń zawodowych, itp.

Powyżej wyszczególnione charakterystyki wiążą się z doskonaleniem zawodowym nauczyciela, ale też - w równym stopniu z jego predyspozycjami pedagogicznymi oraz zakresem wiedzy oraz umiejętności dydaktycznych. Niewątpliwie łączą się one ze ścisłymi relacjami emocjonalnymi między podmiotami procesu dydaktyczno – wychowawczego. Ostateczny efekt wystąpienia stresu zależy od relacji zachodzących między tymi czynnikami. Ocena **sytuacji stresującej** rozumianej jako:

- **strata**, np. utrata autorytetu nauczyciela,
- **zagrożenie** szczególnie dla pozycji zawodowej nauczyciela,
- **wyzwanie** wobec trudnej a nawet krytycznej sytuacji dydaktycznej,

wywołują reakcje emocjonalną, której towarzyszą określone elementy reakcji fizjologicznej. Postrzeganie sytuacji jako stresującej powoduje uczucie niepewności oraz działanie nastawione na redukcję danego stanu dyskomfortu. Ocena sytuacji jako straty powoduje pogorszenie nastroju, poczucie bezradności i beznadziejności, apatię a nawet depresję. Ocena sytuacji jako zagrożenia zazwyczaj wywołuje lęk, co najczęściej prowadzi do wycofania się z danego obszaru zagrożenia. Z kolei sytuacja wyzwania wyzwala nastawienie na walkę, w której zmierza się do przezwyciężenia owego stanu dyskomfortu.

wykonywanego zadania oraz wysiłek kompensacyjny, związany z kontrolą stanów organizmu. Zdaniem autorów tej koncepcji, wysiłek psychiczny można przyporządkować obciążeniu psychicznemu, natomiast wysiłek kompensacyjny, stresowi i zmęczeniu psychicznemu, N. Ogińska-Bulik, Stres zawodowy w zawodach usług społecznych, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006, s. 18.

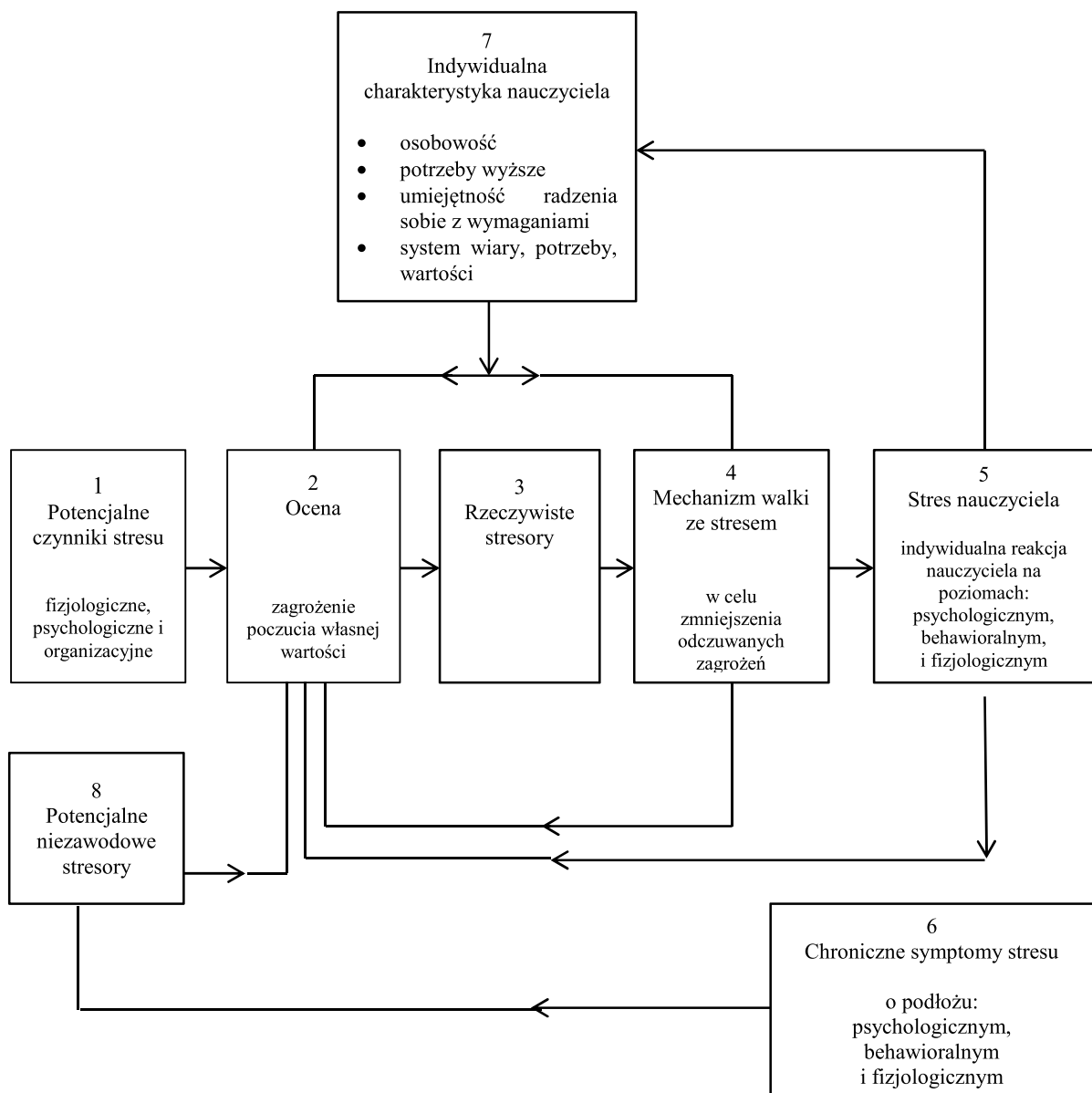
Emocje¹³¹ będące konsekwencją postrzegania danej sytuacji jako stresującej zwykle charakteryzują się dość dużą intensywnością i w połączeniu z odpowiednimi tendencjami w zachowaniu, są w stanie skutecznie paraliżować efektywne funkcjonowanie człowieka. Ten stan może się z łatwością przenieść na inne działania, przyczyniając się do obniżenia efektywności również w innych, poza stresowych obszarach funkcjonowania człowieka. Dlatego stres bywa tak uciążliwy¹³².

Interesującą koncepcję odnoszącą się do zawodu nauczyciela przedstawili C. Kyriacou i J. Sutcliffe. W swoim modelu ujęli wszystkie elementy konieczne do ukazania istoty transakcji stresowej zgodnie z ujęciem interakcyjnym, tj.: potencjalne stresory środowiska szkolnego, udział procesów poznawczych w ocenie pierwotnej i wtórnej stresu, radzenie sobie ze stresem oraz bezpośrednie i odległe skutki stresu. Model stresu nauczycielskiego C. Kyriacou i J. Sutcliffe'a tworzy wiele elementów. Graficzną prezentację koncepcji stresu nauczycielskiego, którą zaproponowali C. Kyriacou i J. Sutcliffe przedstawia rysunek 8.

¹³¹**Emocje** przez współczesnych psychologów, określane są jako złożony zespół zmian cielesnych i psychicznych, obejmujących pobudzenie fizjologiczne, uczucia, procesy poznawcze oraz reakcje behawioralne wykonywane w odpowiedzi na sytuację, postrzeganej jako ważną dla danej osoby. Pobudzenie fizjologiczne obejmuje zmiany neuronalne, hormonalne, trzewiowe i mięśniowe. Do uczuć natomiast zalicza się zarówno ogólny stan afektywny (dobry-zły, pozytywny- negatywny), jak i specyficzny ton uczuciowy, taki jak radość czy wstręt. Procesy poznawcze z kolei obejmują interpretacje, wspomnienia i oczekiwania. Zewnętrzne reakcje behawioralne mogą mieć charakter ekspresyjny (płacz, śmiech) i/lub ukierunkowany na działanie (wołanie o pomoc). Na koniec sytuację jako ważną możemy postrzegać świadomie lub nieświadomie, P.G. Zimbardo, Psychologia i życie, Wydawnictwo Naukowe PEN SA, Warszawa 1999, s.473.

¹³²N. Ogińska-Bulik, Stres..., op. cit., s.17.

Rysunek 8. Model stresu nauczycielskiego wg. C. Kyriacou, J. Sutcliffe'a



Źródło: T. Zubrzycka – Maciąg, Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 42

- potencjalne zawodowe źródła stresu, do których autorzy zaliczyli czynniki stresogenne zarówno fizyczne jak i psychiczne, np. hałas, złe warunki pracy, lęk przed utratą pracy, zachowanie uczniów,
- ocena ewentualnego zagrożenia, czyli sposób w jaki nauczyciele postrzegają potencjalne stresory w środowisku pracy, w wyniku tej oceny, uwarunkowanej

indywidualnymi cechami nauczyciela, może dojść do przekształcenia potencjalnego stresora w rzeczywistość,

- faktyczne stresory, są nimi te czynniki w środowisku pracy nauczyciela, które zostają zidentyfikowane przez niego jako zagrożenie dla jego samopoczucia i samooceny,
- strategie obronne, stanowią wyraz indywidualnych zdolności nauczyciela w pokonywaniu problemów oraz służą zredukowaniu rozpoznanego zagrożenia stresowego,
- stres nauczycielski, przejawia się w indywidualnej reakcji stresowej nauczyciela na poziomie fizjologicznym, psychologicznym, behawioralnym,
- chroniczne symptomy stresu, powstają w wyniku doświadczania przez nauczyciela przez długi czas negatywnych emocji, przejawiają się na płaszczyźnie fizjologicznej, psychologicznej i behawioralnej,
- indywidualna charakterystyka nauczyciela, obejmuje ona istotne w interakcji ze stresem komponenty o charakterze osobistym i demograficznym, odnoszące się między innymi do indywidualnego systemu wartości oraz zdolności sprostaną wymaganiom pracy,
- potencjalne niezawodowe źródła stresu, dotyczą tych negatywnych przyczyn pozazawodowego życia nauczyciela, które jako odrębne, dodatkowe stresory albo jako skutki stresu zawodowego mogą nasilić stres nauczycielski¹³³.

Od czasu opublikowania prac badawczych dotyczących stresu zawodowego w pracy nauczyciela, których autorami byli C. Kyriacou, J. Sutcliffe¹³⁴ prowadzone są w tym zakresie tematycznym systematyczne badania.

W Polsce zawód nauczyciela postrzegany jest jako wysoce stresogenny. W badaniach OBOP¹³⁵ znalazł się na drugim miejscu¹³⁶. W dużej mierze mają na to wpływ obciążenie psychofizyczne oraz specyficzne, złożone warunki pracy. Jak pokazują badania nauczyciele czują się przeciążeni pracą, zmęczeni i wyczerpani, nie potrafią pozbyć się napięcia i złego

¹³³ Tamże, T. Zubrzycka – Maciąg, Psychospołeczne..., op. cit., ss. 40-41.

¹³⁴ Badania C. Kyriacou i J. Sutcliffe w 1978 roku pokazały, że najbardziej stresującymi czynnikami w pracy nauczycieli są: niewłaściwe zachowanie uczniów (od braku motywacji do nieprzestrzegania zasad), złe warunki pracy, presja czasu, nadmierna ilość obowiązków oraz słabnący etos szkoły i małe szanse na lepsze płace, awans i rozwój. Skutkuje to poczuciem wyczerpania pracą i frustracją, S. Korczyński, Stres w pracy zawodowej nauczyciela, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 71.

¹³⁵ OBOP- Ośrodek Badania Opinii Publicznej.

¹³⁶ Za najbardziej stresujący uznany został w tych badaniach zawód lekarza. Kolejne miejsca po zawodzie nauczyciela zajęli: policjant, pilot, kierowca, strażak, prawnik, sędzia, adwokat, <http://www.wcbe.pl/analizy-i-raporty,114.html> (12.01.2015)

samopoczucia¹³⁷. W Polsce, pisze Z. Jasiński, tygodniowy czas normatywny pracy jest formalnie najkrótszy w Europie, ale faktycznie nauczyciele pracują najwięcej. Powszechnie pomijany jest fakt, że praca zawodowa nauczycieli nie kończy się na prowadzeniu lekcji¹³⁸. Nieodłącznym elementem pracy nauczyciela, często niezauważanym przez innych, jest czas przygotowania zajęć, spotkania z rodzicami, organizacja imprez szkolnych, obowiązek wypełniania dokumentacji szkolnej oraz udział w różnych formach doksztalcania. Wszystko to sprawia, iż sami nauczyciele postrzegają typowego pedagoga jako osobę zabieganą, przepracowaną, nerwową i ciągle zestresowaną.

Badania nad stresem zawodowym nauczycieli w Polsce, które przeprowadziła w 2012 roku T. Zubrzycka – Maciąg pokazały, że co szósty nauczyciel odczuwa silny stres z powodu zawodu jaki wykonuje, a niemal połowa nauczycieli doświadcza stresu zawodowego na poziomie przeciętnym. Badania ponadto ujawniły, że w największym stopniu obciążeni stresem zawodowym są nauczyciele pracujący w gimnazjach¹³⁹.

Liczne badania potwierdzają, że oprócz takich stresorów jak m.in. niewłaściwe zachowanie uczniów, konflikty, niewłaściwe relacje interpersonalne, mobbing¹⁴⁰, niewątpliwie jednym z głównych źródeł stresu zawodowego jakiego doświadczają nauczyciele w Polsce jest stres związany z zakresem odpowiedzialności i obowiązków jakie na nich spoczywają. Kwestia ta została szerzej przedstawiona w następnym podrozdziale.

¹³⁷ S. Korczyński, Stres..., op. cit., s. 70.

¹³⁸ Z. Jasiński, T. Lewowicki, Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku, Wydawnictwo Uniwersytet Opolski, Opole 2000, s.228.

¹³⁹ T. Zubrzycka – Maciąg, Psychospołeczne..., op. cit., s. 44.

¹⁴⁰ Mobbing w polskim kodeksie pracy oznacza „działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękanii lub zastraszaniu pracownika, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników”, Kodeks Pracy, Dział IV, Rozdział I, Art. 943, pkt. 2

Mobbig oraz wrogie zachowanie w pracy to poważne stresory zawodowe. Wpływają one nie tylko na zdrowie psychiczne oraz fizyczne, ale również na funkcjonowanie zawodowe pracowników, którzy są ich ofiarami. Szczególnie poważnymi konsekwencjami są te w obszarze zdrowia psychicznego, stwarzają szeroki zakres problemów u ofiar mobbingu – od zburzeń psychosomatycznych, poprzez obniżoną samoocenę, aż po tak poważne konsekwencje, jak depresja.

W Polsce badaniem nauczycieli pod względem narażenia na mobbing w miejscu pracy zajmował się Centralny Instytut Ochrony Pracy. Przeprowadzone badania ujawniły, iż jest to poważny stresor zawodowy. Odsetek ofiar mobbingu wśród polskich nauczycieli wyniósł 9,7%, J. Pyżalski, Warunki pracy polskich nauczycieli a ich kondycja psychofizyczna, w „Meritum”, R 2014, nr 2, ss. 74-75.

3.3. Zakres obowiązków i odpowiedzialności nauczycieli jako źródło stresu

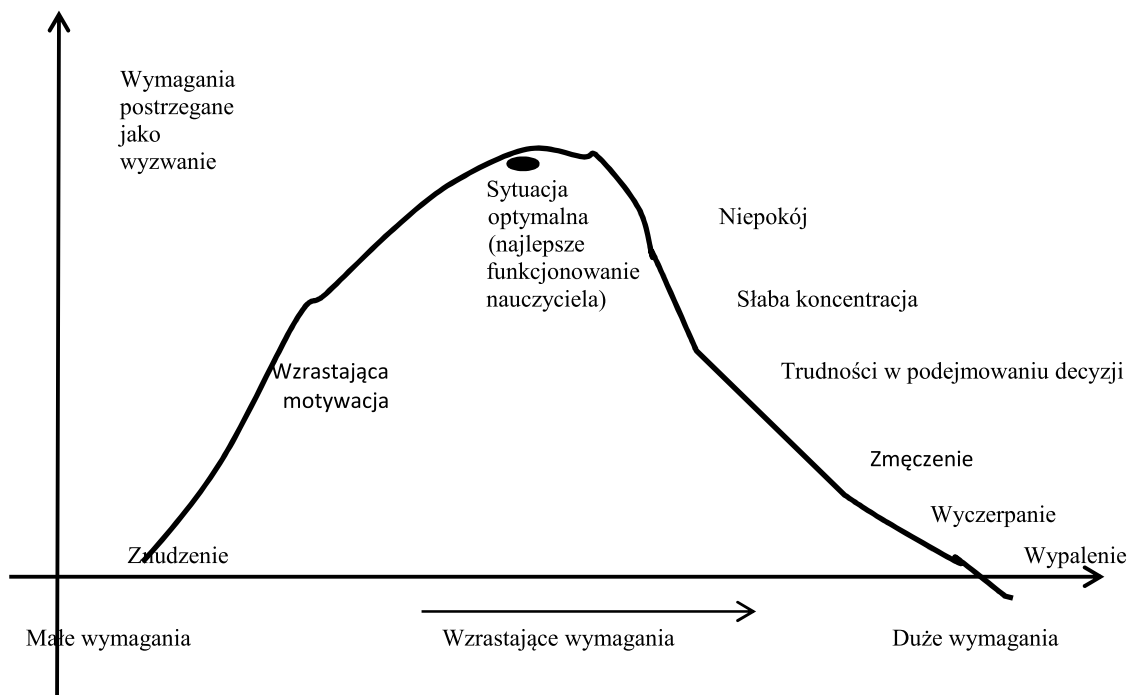
Za silnie obarczone stresem uważa się zawody usług społecznych, w których praca polega na stałym oraz intensywnym kontakcie z innymi ludźmi, zaangażowaniu się w ich problemy społeczne oraz psychologiczne. Zawody te wiążą się również z dużą odpowiedzialnością. Obciążenia te stanowią źródło stałego napięcia i pobudzenia emocjonalnego, które mogą prowadzić do negatywnych konsekwencji. Do tych zawodów należy niewątpliwie zawód nauczyciela. Pełnione przez nauczyciela role wymagają bliskiego i stałego kontaktu interpersonalnego, zaangażowania osobistego, czujnego, troskliwego i odpowiedzialnego kontaktowania się z uczniami i ich rodzicami, co sprawia, że jest to zawód absorbujący psychicznie i wyczerpujący. W społeczeństwie stale rosną wymagania w stosunku do roli jaką pełnią nauczyciele. Oczekuje się od pedagogów, aby kształtowali efektywnie i wielostronnie rozwiniętą osobowość młodego pokolenia, wyposażali ją w wiedzę naukową i umiejętności posługiwania się nią w praktyce, kształtowali poglądy, postawy, przekonania, wychowywali na ludzi mądrych, pracowitych, twórczych, wrażliwych na sprawy innych.

Wymaga się od nauczycieli, aby byli ludźmi sprawiedliwymi, a przy tym stanowczymi i wymagającymi, wyrozumiałymi i cierpliwymi, a zarazem serdecznymi i życzliwymi. Jednocześnie zwraca się uwagę na zalety nauczycieli jako specjalistów, na poziom ich wiedzy i doświadczenia, a zarazem na zalety pedagogiczne, na przystępność i jasność ich wypowiedzi, umiejętność zaciekawienia przedmiotem oraz wzbudzenie zainteresowań. Oczekuje się od nauczycieli tego, iż mają skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać, ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę, ale wyrzec się przymusu, być sprawiedliwymi, ale w każdym znaleźć coś dobrego, pomagać słabym, ale nie zaniedbywać zdolnych. Mają z poświęceniem pracować, dokształcać się oraz doskonalić zawodowo, interesować się szkolnymi i pozaszkolnymi losami każdego ucznia, udzielać się na rzecz lokalnego środowiska¹⁴¹.

J. Dunham opracował model badający powiązanie pomiędzy zachowaniem nauczycieli a wymaganiami wobec nich stawianymi. Przedstawia to rysunek 9.

¹⁴¹ Tamże, s. 55.

Rysunek 9. Relacje pomiędzy zachowaniem nauczyciela a stawianymi mu wymaganiami



Źródło: M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 69.

J. Dunham uznał, iż wzrost wymagań jest postrzegany jako wyzwanie, nad którym należy pracować. Jednak jeśli wymagania wzrastają do poziomu przekraczającego możliwości nauczyciela, mogą prowadzić do lęku, słabej koncentracji, i w końcu do zredukowania efektywności pracy. Jeżeli wymagania wobec nauczyciela stale się utrzymują na zbyt wysokim poziomie, prowadzą do jego wyczerpania, co w następstwie prowadzi do stresu zawodowego, a w końcowej fazie do zjawiska zwanego wypaleniem zawodowym¹⁴², które ma negatywny wpływ na funkcjonowanie nauczyciela w obszarach jego działalności, zarówno dydaktycznej, wychowawczej jak również rodzinnej¹⁴³.

Zakres obowiązków jakim powinien kierować się nauczyciel zawarty jest w Karcie Nauczyciela¹⁴⁴. Zgodnie z nią do obowiązków kadry pedagogicznej należy:

- rzetelne realizowanie zadań związanych z powierzonym nauczycielom stanowiskiem oraz z podstawowymi funkcjami szkoły, tj.: dydaktyczną, wychowawczą oraz opiekuńczą,

¹⁴² M.K. Grzegorzewska, *Stres...*, op. cit., s. 69.

¹⁴³ Szkodliwym następstwem wypalenia jest to, że osoby nieświadomie przenoszą frustracje doświadczane w pracy na grunt życia rodzinnego, co prowadzi do wielu konfliktów. Wypalenie wpływa również na stan zdrowia, S. Korczyński, *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 76.

¹⁴⁴ Art. 6 i art. 42 Karty Nauczyciela – ustawa z dnia 26 stycznia 1982r

- wspieranie każdego ucznia w jego rozwoju, a także dążenie do pełni własnego rozwoju osobistego,
- kształcenie i wychowywanie młodzieży w umiłowaniu ojczyzny, w promowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia oraz szacunku dla każdego człowieka,
- dbanie o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, w pokoju i przyjaźni między ludźmi innych narodów, ras oraz światopoglądów¹⁴⁵.

Często podkreśla się, że praca nauczyciela jest szczególnym rodzajem pracy ludzkiej. Zadania nauczyciela są różnorodne i rozległe¹⁴⁶. Podstawowym oraz jednym z głównych zadań jakie spoczywa na nauczycielu jest przygotowanie dzieci i młodzieży do życia i pracy w społeczeństwie.

Stres związany z istotą pracy jaką wykonują nauczyciele może dotyczyć ilościowego lub jakościowego przeciążenia obowiązkami wynikającymi z pełnionej przez nich roli zawodowej. Ilościowe przeciążenie obowiązkami ma związek z ciągle rosnącą biurokratyzacją zadań pedagogicznych albo też wynika z przeciążenia spowodowanego koniecznością wykonywania zadań dodatkowych, które w odczuciu nauczycieli przydzielane są im często niesprawiedliwie. Natomiast jakościowe przeciążenie obowiązkami związane jest z koniecznością realizowania przez nauczycieli zadań, które wykraczają poza ich kompetencje, a także wypełniania nierealistycznych oczekiwań kierowanych do nich przez różne podmioty.

Nauczyciel w dzisiejszej szkole ma być nie tylko sprawnym pedagogiem, ale też wytrwałym trenerem, między innymi w zakresie uczenia i rozwijania różnorodnych umiejętności, oraz przewodnikiem w odkrywaniu potencjału osobistego, realizacji zadań rozwojowych oraz kształtowaniu odpowiedzialności młodych ludzi za własny rozwój.

Śród wielu oczekiwań, kierowanych do nauczycieli, wciąż najważniejszym jest aby „dobrze uczył”. W tym kontekście dobrze uczy nauczyciel, którego uczniowie uzyskują

¹⁴⁵ S. Tucholska, Wypalenie zawodowe u nauczycieli, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009, s.92.

¹⁴⁶ Do najważniejszych według W. Okonia należą:

- przekazywanie wiedzy i doświadczenia młodemu pokoleniu,
- rozwijanie sił twórczych oraz zdolności innowacyjnych,
- kształtowanie postaw i charakterów uczniów,
- inspirowanie uczniów do działalności praktycznej,
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów,
- przygotowanie uczniów do kształcenia równoległego i kształtowanie u nich gotowości do uczenia się przez całe życie, S. Tucholska, Wypalenie zawodowe u nauczycieli, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009, s.92.

wysokie wyniki w nauce, mierzone przede wszystkim wynikami egzaminów zewnętrznych. Przyjmowanie jako kryterium oceny sukcesu zawodowego nauczyciela, osiągnięć naukowych uczniów jest co najmniej kontrowersyjne. Takie podejście stanowi znaczące obciążenie stresem.

Innym należącym do niełatwych obowiązków, jest stworzenie przez nauczyciela wszystkim uczniom optymalnych warunków do rozwoju. Tymczasem jak wynika z opinii współpracujących ze szkołami psychologów, w przeciętnej klasie polskiej szkoły uczy się po kilkoro dzieci: pracowitych, ukierunkowanych na sukces, zdolnych i oczekujących wyzwań, zaniedbanych wychowawczo, z umiarkowaną dysleksją rozwojową, z nadpobudliwością psychoruchową, bez motywacji do nauki, a czasami z niepełnosprawnością fizyczną i intelektualną. Praca w klasie, w której uczą się dzieci o tak różnych możliwościach i potrzebach jest bardzo dużym wyzwaniem i jednocześnie źródłem stresu dla wielu nauczycieli.

Kolejnym, znaczącym obciążeniem w pracy nauczyciela, są coraz częściej doświadczane przez nich trudności w realizacji zadań wychowawczych. Z analizy danych z ostatnich lat wynika, że niewłaściwe zachowanie uczniów to jedno z poważnych źródeł stresu zawodowego nauczycieli¹⁴⁷.

Ważnym źródłem stresu jest również konieczność zajmowanie się wieloma czynnościami jednocześnie. Nauczyciel w czasie lekcji musi reagować w sposób zróżnicowany na poszczególnych uczniach, koncentrować się na treściach będącym przedmiotem nauczania oraz korzystać z pomocy szkolnych.

Oprócz licznych obowiązków, które jak widać nie ograniczają się jedynie do przekazywania wiedzy i stwarzania warunków do optymalizacji rozwoju ucznia, nauczyciel odpowiada również za bezpieczeństwo fizyczne uczniów w szkole i w trakcie innych form organizacyjnych procesu działalności wychowawczej (wycieczki, imprezy, dyżury). Problematyka zapewnienia bezpieczeństwa uczniom w szkole stanowi ważny element pracy nauczyciela. W dzisiejszych czasach kiedy można zaobserwować wzrost poziomu agresji i przemocy w szkole oraz wielu zjawisk niepożądanych, dla nauczyciela zapewnienie bezpieczeństwa jest niemałym wyzwaniem. Coraz poważniejszym stresorem zawodowym nauczycieli staje się cyberprzemoc¹⁴⁸, zwana także agresją elektroniczną, dokonywana głównie za pomocą telefonów komórkowych oraz Internetu.

¹⁴⁷T. Zubrzycka – Maciąg, Psychospołeczne..., op. cit., ss. 46-47.

¹⁴⁸Cyberprzemoc to inaczej przemoc z użyciem nowych technologii – przede wszystkim telefonów komórkowych i Internetu. Cyberprzemoc to takie zachowanie, które krzywdzi emocjonalnie drugiego

Zjawisko agresji, zarówno tej rozumianej tradycyjnie jak również cyberprzemocy, dotyczy nie tylko relacji uczniowskich. Nierzadko zdarza się bowiem, że ofiarami bywają często nauczyciele. Przemoc uczniowska jest silnym przeżyciem dla nauczycieli i jednym z głównych źródeł stresu¹⁴⁹.

Niewątpliwie praca nauczyciela nie należy do łatwych, stawia przed nim wysokie wymagania. Ilość obowiązków jakim musi sprostać nauczyciel prowadzi do znacznego przeciążenia pracą, co jak pokazują badania ostatnich lat jest jednym z ważnych wyznaczników stresu zawodowego. Niesprzyjające warunki pracy oraz niezdyscyplinowani uczniowie, przyczyniają się do nawarstwiania problemów, z którymi codziennie borykają się nauczyciele. Osobowość nauczyciela, jego umiejętności interpersonalne oraz wrażliwość na potrzeby uczniów stanowią szczególne narzędzie pracy oraz wpływają na sukcesy zawodowe. Zaangażowanie w pracę oraz codzienna troska o rozwój i dobro uczniów same w sobie są znacznym obciążeniem psychicznym.

Codziennie sytuacje w klasie przynoszą wyzwanie dla umiejętności i kompetencji nauczyciela, a także dla niego jako osoby – jego wartości, głoszonych poglądów, wyrażanych opinii i ocen. Bardzo często nauczyciel jest stawiany w trudnych sytuacjach decyzyjnych, konfliktowych, w takich, w których trzeba działać szybko, zdecydowanie i skutecznie. W zawodzie nauczyciela występują także ciągłe przeciążenia- liczbą informacji, koniecznością stałej aktywności oraz czujności, wykonywaniem wielu różnych zadań jednocześnie. Nauczyciel w swojej pracy musi ogarniać całość sytuacji, panować nad wszystkim, spełniać różne oczekiwania ze strony uczniów i ich rodziców, swoich kolegów nauczycieli, dyrektora, programu nauczania. Wszystkie te sytuacje wywołują napięcie, ich dalszymi konsekwencjami są różnorodne zaburzenia w funkcjonowaniu organizmu. Nauczyciel angażuje w swoją pracę nie tylko wiedzę merytoryczną, umiejętności zawodowe, ale swoją osobowość, intelekt i emocje. W pracy wykorzystuje nie tylko wiedzę, ale również intuicję, system norm i wartości. Nie posiada idealnych narzędzi w pracy, często polegać może jedynie na sobie.

Wszystkie wymienione wyżej czynniki związane z pracą nauczyciela są powodem wysokiego poziomu stresu. Praca nauczyciela stanowi przyczynę poważnych obciążeń

człowieka. Problem ten dotyczy przede wszystkim dzieci i młodzieży. W Polsce doświadczyła go ponad połowa młodych internautów. Do działań określanych jako cyberprzemoc zalicza się: ośmieszanie, obrażanie, straszenie, wyzywanie, poniżanie kogoś za pomocą telefonu komórkowego albo Internetu, rozsyłanie informacji, które kogoś ośmieszają, robienie komuś zdjęć lub filmów bez jego zgody, publikowanie oraz rozsyłanie ich, pisanie obraźliwych komentarzy na forach, blogach, portalach społecznościowych, lub podszywanie się pod kogoś w sieci. Pomimo, iż akty cyberprzemocy mogą wyglądać niewinnie, to potrafią wyrządzić bardzo dużą krzywdę, <http://helpline.org.pl/dowiedz-sie/2-cyberprzemoc> (15.01.2015)

¹⁴⁹S. Korczyński, Stres..., op. cit., ss. 72-73.

emocjonalnych. Można powiedzieć, iż zawód ten posiada wszelkie predyspozycje, które pozwalają na zakwalifikowanie go do zawodów wyjątkowo podatnych na stres. Cechą charakterystyczną dla zawodu nauczyciela jest to, iż występuje w nim jednocześnie wiele czynników, które stanowią przyczynę źródła stresu zawodowego.

3.4. Systematyzacja źródeł stresu zawodowego nauczycieli

Początki badań nad stresem w zawodzie nauczyciela sięgają lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia. Rozpoczęto je w Stanach Zjednoczonych i Anglii. Za prekursora tych badań uważa się R. L. Kahna, który stwierdził po analizie przeprowadzonych badań, iż jedna trzecia nauczycieli przeżywa stres związany z pracą zawodową.

Z uzyskanych wyników badań nad stresem w ostatnich latach w Polsce, których autorką jest M. Kocór¹⁵⁰, wynika, iż trzy czwarte nauczycieli ocenia swoją pracę jako stresującą, przy czym aż 15,6% odbiera ją jako emocjonalnie wyczerpującą. Wśród przebadanej kadry pedagogicznej nie było ani jednego nauczyciela, który uznałby swój zawód za wolny od stresu.

Czynników stresujących w pracy nauczyciela jest wiele¹⁵¹, jak podkreślają C. Maslach i M. P. Leiter można wyodrębnić trzy główne ich grupy. Są to:

- stresory, których źródłem są uczniowie, tj.: niewłaściwe zachowanie uczniów, emocjonalne wymagania uczniów, ich specjalne potrzeby i możliwości,

¹⁵⁰ Do czynników, które najbardziej przyczyniają się do powstania stresu w pracy nauczyciela pytani nauczyciele zaliczyli: biurokrację(70%), permanentnie zmieniającą się politykę oświatową(62%), niski prestiż zawodu oraz niskie wynagrodzenie(60%), przeciążenie pracą(48%), wymóg ustawicznego dokształcania się(40%), wprowadzenie stopni awansu zawodowego(39%), trudności wychowawcze(37%), trudne kontakty z rodzicami(28%) oraz niedocenienie pracy nauczyciela przez przełożonych, M. Kocór, Wypalenie zawodowe nauczycieli – diagnoza i profilaktyka, cyt. za: T. Zubrzycka – Maciąg, Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 68.

¹⁵¹ Wiele czasu badaniom stresu w zawodzie nauczyciela poświęcili C. Kyriacou oraz M. G. Borg, którzy po dokonaniu przeglądu badań empirycznych dotyczących stresu w zawodzie nauczyciela zidentyfikowali najbardziej powszechne źródła stresu, do których zaliczyli:

- przeciążenie pracą zawodową jak również wynikającymi z niej dodatkowymi obowiązkami,
- brak motywacji do nauki i związane z tym niezadowolające postępy w nauce, zachowania dysfunkcyjne uczniów i to zarówno w relacjach rówieśniczych, jak i interakcjach z nauczycielem,
- brak współpracy z rodzicami oraz brak wsparcia z ich strony w pokonywaniu trudności związanych z wykonywanym zawodem,
- brak uznania dla pracy nauczycieli ze strony ogółu społeczeństwa,
- niesprawne zarządzanie szkołą oraz złą organizację pracy,
- warunki materialne pracy, T. Zubrzycka – Maciąg, Psychospołeczne warunki stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2013, ss. 69-70.

- stresory związane z niejednoznacznością, a nawet sprzecznością wymagań stawianych przez dyrekcję, współpracowników, uczniów, rodziców, czyli tzw. dwoistość ról pełnionych przez nauczycieli,
- przepracowanie, związane ze zbyt dużą ilością pracy lub zbyt krótkim czasem na jej wykonanie.

Cztery podstawowe wymiary stresu w zawodzie nauczyciela wyszczególnili również D. Fontana i R. Abouserie. Tworzą je źródła stresu związane z:

- nieprawidłowym zachowaniem uczniów – szczególne znaczenie ma tutaj hałaśliwość, nieodpowiednie zachowanie, ich zuchwałość, trudności z utrzymaniem dyscypliny, brak dostatecznego zainteresowania pracą szkolną ze strony uczniów,
- trudne warunki obejmujące niedostateczną płacę, brak uznania, niski status zawodowy oraz małe szanse na zrobienie kariery zawodowej,
- niedostateczne relacje koleżeńskie – czynnik ten tworzą określone postawy i relacje w gronie pedagogicznym, nacisk ze strony dyrekcji bądź innych władz oświatowych, nacisk ze strony rodziców i opiekunów uczniów,
- presja czasu – szczególnie znaczący jest tutaj brak czasu na indywidualną pracę z dziećmi, źle opracowane podręczniki, brak odpowiednich pomocy szkolnych, konieczność wykonywania różnych prac administracyjnych¹⁵².

Nowsze prace dotyczące struktury stresu wskazują na obecność pięciu czynników związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela, traktowanych jako źródła stresu. Czynniki te przedstawione zostały w poniższej tabeli.

Tabela 14. Źródła stresu zawodowego nauczycieli

Lp.	Źródła stresu	Opis
1.	Przeciążenie pracą	Spowodowane jest nadmiarem obowiązkami nauczyciela. Musi on przygotować się do lekcji, sprawdzić klasówki, spotykać się z rodzicami uczniów. W czasie pracy nie ma czasu na odpoczynek, a po powrocie do domu często udziela korepetycji aby poprawić swoją sytuację finansową.
2.	Brak zawodowego uznania	Czynnik ten obejmuje niewystarczające uposażenie, małe możliwości zrobienia kariery, niski status zawodu nauczyciela, brak dostatecznego zrozumienia i uznania.
3.	Niewłaściwe zachowanie uczniów	Nauczyciel pracuje wśród hałaśliwych, niegrzecznych, niezainteresowanych nauką uczniów, często nie radzi sobie z utrzymaniem dyscypliny w klasie.

¹⁵²N. Ogińska-Bulik, Stres..., op. cit., s. 54

4.	Presja czasu	Wiąże się z nią brak czasu na indywidualne kontakty z uczniami, niewłaściwie przygotowane podręczniki oraz niedostateczne wyposażenie szkoły.
5.	Niedostateczne relacje interpersonalne w szkole	Największe znaczenie mają tutaj niewłaściwe relacje pomiędzy nauczycielami. Przyjacielskie i wspierające kontakty w gronie nauczycielskim w znacznym stopniu przyczyniają się do złagodzenia odczuwanego stresu zawodowego. Czynnikiem ten obejmuje również niewłaściwe relacje nauczyciel – rodzic oraz nauczyciel – przełożeni.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. F. Terelak, Stres zawodowy, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007, s. 239.

Podobne wnioski z badań wyciągnął Z. B. Gaś, który uwzględniając subiektywne podejście nauczyciela w ocenie stresorów, wyróżnił sześć najbardziej istotnych **źródeł stresu**, które można rozpatrywać jako sytuacje stresogenne w pracy nauczyciela, tj.:

- brak adekwatnej gratyfikacji za pracę, wiąże się to z poczuciem, iż wynagrodzenie, które nauczyciele otrzymują za swoją pracę jest za niskie w kontekście wymaganych od nich kwalifikacji, uzyskiwanych efektów w realizacji zadań zawodowych oraz trudnych warunków pracy,
- osamotnienie w działaniach zawodowych, odnosi się do poczucia, iż nauczyciel pozostawiony jest sam sobie i nie może liczyć na wsparcie w wykonywanych zadaniach oraz doświadczanych trudnościach, zarówno ze strony kierownictwa szkoły i innych nauczycieli, jak też od zewnętrznych specjalistów oraz rodziców uczniów,
- wadliwe zarządzanie szkołą, wiąże się z poczuciem, iż jakość pracy dyrekcji szkoły, zamiast usprawniać, dezorganizuje jej działanie oraz utrudnia nauczycielom sprawne wywiązywanie się ze swoich obowiązków,
- doświadczenie trudności dydaktycznych, odnosi się do odczuwania przez nauczycieli wątpliwości, że nie radzą sobie z wykonywaniem zadań dydaktycznych, czego przyczyną mogą być zarówno stale zmieniające się programy nauczania, ograniczone możliwości intelektualne uczniów, jak również braki w zakresie własnych kompetencji dydaktycznych,
- trudne warunki pracy, przejawiają się one w odczuciu nauczyciela, iż warunki pracy oraz przyjęte w związku z tym rozwiązania organizacyjne w sposób istotny dezorganizują pracę nauczyciela i w ten sposób obniżają jej jakość,

- doświadczanie trudności wychowawczych, wiąże się z odczuciem wśród nauczycieli, iż nie radzą sobie w sytuacjach, w których uczniowie nie spełniają ich oczekiwań w odniesieniu do zachowania i dyscypliny w klasie¹⁵³.

Jak wskazują analizy danych z badań przeprowadzonych w ostatnich latach, głównymi źródłami stresu nauczycielskiego są przeciążenie pracą i niewłaściwe zachowanie uczniów. Należy podkreślić, iż w ostatnich latach poziom stresu nauczycielskiego wyraźnie wzrasta, wiąże się to w znacznej mierze z pojawieniem się nowych stresorów, głównie takich jak: zwiększająca się ilość aktów agresji, stosowana przez uczniów przemoc nie tylko do innych uczniów, ale również nauczycieli, tendencje społeczne i przestępcze, a także zagrożenie narkotykami, w tym działanie na terenie szkoły dealerów narkotyków. Jak można zauważyć obecnie coraz częściej źródłem stresu dla nauczycieli są rodzice uczniów, a przede wszystkim ich nadmierne oczekiwania i wymagania, które często są przyczyną sytuacji konfliktowych.

Podkreśla się także znaczenie niewłaściwych relacji interpersonalnych w szkole, przy czym przypisuje się im raczej rolę pośredniczącą w generowaniu napięcia i obciążenia pracą zawodową. Wskazuje to tym samym, iż satysfakcjonujące relacje w gronie nauczycielskim oraz wsparcie ze strony kolegów mogłoby w istotny sposób przyczynić się do obniżenia poziomu odczuwanego stresu.

¹⁵³T. Zubrzycka – Maciąg, Psychospołeczne..., op. cit., s. 70.

4. Metodyka badań własnych: systematyzacja źródeł i sytuacji stresogennych w pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczycieli Gimnazjum Nr 10 w Nowym Sączu

4.1. Prezentacja kierunków działalności Gimnazjum

Reforma systemu oświaty z 1999 roku wprowadziła trzyletnie gimnazjum jako nowy typ szkoły przeznaczony dla młodzieży w wieku 13 -16 lat. Na mocy obowiązującej ustawy o systemie oświaty decyzją Rady Miasta Nowego Sącza od 1.09. 2001 roku w budynku Szkoły Podstawowej nr 16 znalazło również swoją siedzibę Gimnazjum nr 10. Z dniem 1.01. 2002 roku obie placówki decyzją Rady Miasta zostały połączone w Zespół Szkół Podstawowo-Gimnazjalnych nr 2. Zespołem kieruje jeden dyrektor, ale każda z placówek ma odrębny statut i Radę Pedagogiczną.

Gimnazjum Nr 10 im. „Orląt Lwowskich” jest szkołą publiczną i działa na podstawie ustaw i rozporządzeń MEN współtworzących polski system edukacji¹⁵⁴. Kierunki działalności Gimnazjum wyznaczone są przez cele i zadania, które zawarte są w ustawie o systemie oświaty oraz statucie szkoły a także planach pracy na każdy rok szkolny¹⁵⁵. W ich ramach szkoła w szczególności:

- 1) umożliwia zdobycie wiedzy i umiejętności niezbędnych do uzyskania świadectwa ukończenia szkoły;*
- 2) umożliwia absolwentom dalsze kształcenie w szkołach średnich;*
- 3) kształtuje środowisko wychowawcze, sprzyjające realizowaniu celów i zasad określonych w ustawie stosownie do warunków szkoły i wieku uczniów;*
- 4) sprawuje opiekę nad uczniami odpowiednio do ich potrzeb oraz możliwości szkoły.*

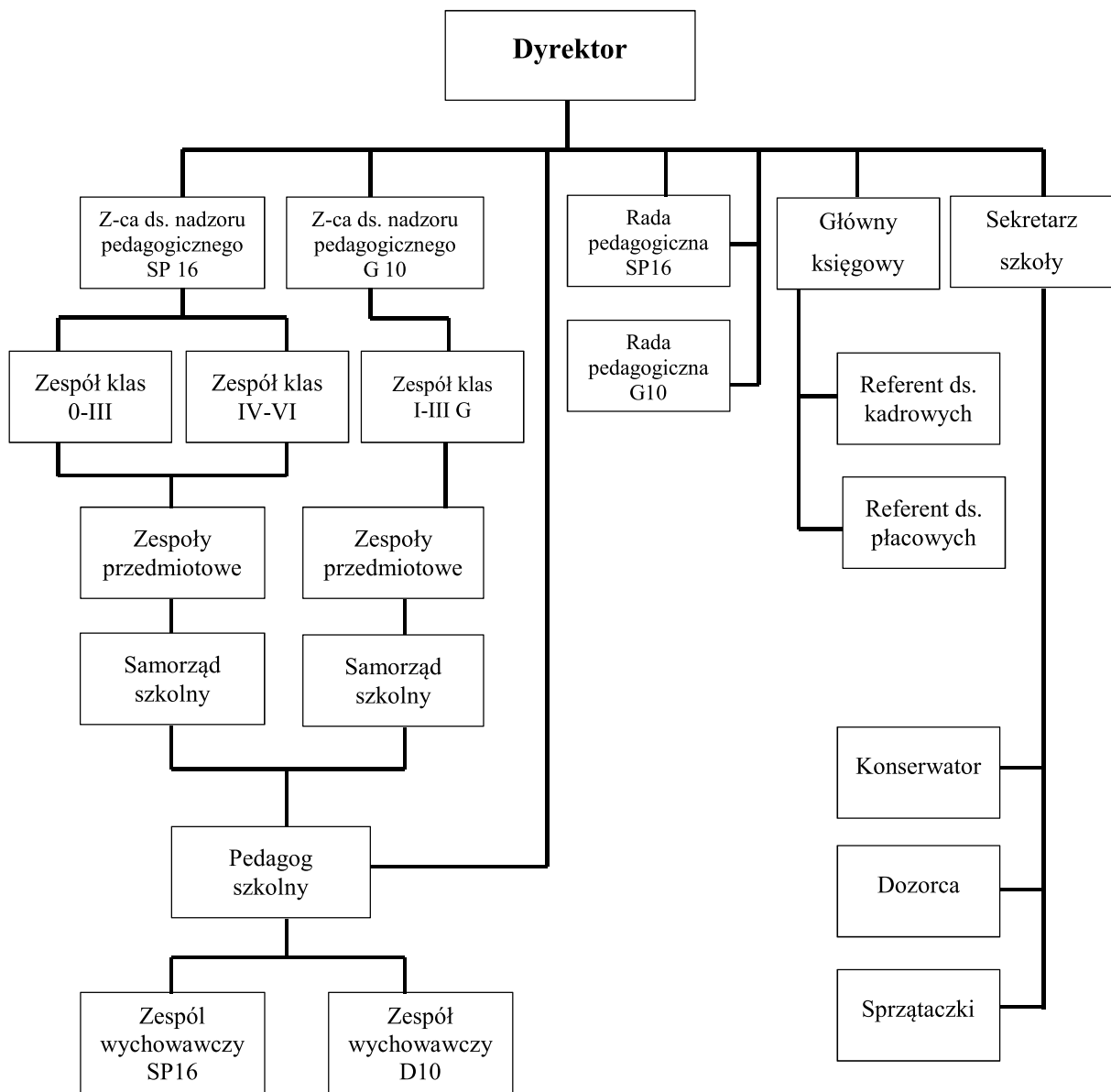
¹⁵⁴Podstawą prawną funkcjonowania gimnazjum są następujące akty prawne:

- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz.2572 z późn. zm.),
- Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela - tekst jednolity (Dz. U. Nr 97 z 2006r., poz. 674 z późn. zm.),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 r. Nr 168, poz. 1324),

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17). Koncepcja Pracy Zespołu Szkół Podstawowo - Gimnazjalnych nr 2im. „Orląt Lwowskich” w Nowym Sączu.

¹⁵⁵ Koncepcja Pracy Zespołu Szkół Podstawowo – Gimnazjalnych w Nowym Sączu.

Rysunek 10. Struktura organizacyjna Zespołu Szkół Podstawowo – Gimnazjalnych nr 2 w Nowym Sączu



Źródło: Załącznik Nr 4 do Zarządzenia Dyrektora Zespołu Szkół Podstawowo Gimnazjalnych Nr 2 z dnia 09-01-2012

Nadrzędnym celem gimnazjum jest dążenie do wszechstronnego rozwoju uczniów poprzez harmonijną realizację zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności oraz wychowania. W związku z tym szkoła w zakresie nauczania, co stanowi jej zadanie specjalne, zapewnia uczniom w szczególności:

- 1) naukę poprawnego i swobodnego wypowiedzania się, pisania i czytania ze zrozumieniem;
- 2) poznawanie wymaganych pojęć i zdobywanie rzetelnej wiedzy na poziomie umożliwiającym co najmniej kontynuację nauki na następnym etapie kształcenia;

- 3) *dochodzenie do rozumienia, a nie tylko pamięciowego opanowanie przekazywanych treści;*
- 4) *rozwijanie zdolności dostrzegania różnego rodzaju związków i zależności (przyczynowo – skutkowych, funkcjonalnych, czasowych i przestrzennych itp.);*
- 5) *rozwijanie zdolności myślenia analitycznego i syntetycznego;*
- 6) *przekazywanie wiadomości przedmiotowych w sposób integralny, prowadzący do lepszego rozumienia świata, ludzi i siebie;*
- 7) *poznawanie zasad rozwoju osobowego i życia społecznego;*
- 8) *poznawanie dziedzictwa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej.*

W szkole uczniowie kształcą swoje umiejętności wykorzystywania zdobywania wiedzy aby, w ten sposób lepiej przygotować się do pracy w warunkach współczesnego świata. Nauczyciele gimnazjum stwarzają uczniom odpowiednie warunki do nabywania następujących umiejętności :

- ✓ planowania, organizowania oraz oceniania własnej nauki,
- ✓ odnajdywania się w różnych sytuacjach, prezentowania własnych poglądów oraz szanowania poglądów innych,
- ✓ poprawnego posługiwania się językiem polskim,
- ✓ budowania więzi międzyludzkich, pracy w zespole, podejmowania grupowych oraz indywidualnych decyzji,
- ✓ zbierania, segregowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł,
- ✓ posługiwania się nowoczesną technologią informatyczną,
- ✓ rozwijania zainteresowań oraz sprawności umysłowych,
- ✓ rozwiązywania konfliktów i problemów

Natomiast w swojej pracy wychowawczej nauczyciele, wspierając w tym zakresie obowiązki rodziców, zmirzają do tego aby uczniowie w szczególności:

- ✓ odnajdywali w szkole środowisko wszechstronnego rozwoju osobistego,
- ✓ rozwijali w sobie dociekliwość poznawczą, nastawioną na poszukiwanie dobra, piękna oraz prawdy w świecie,
- ✓ rozwijali się i byli samodzielni w dążeniu do dobra zarówno w jego wymiarze indywidualnym jak i społecznym, łącząc dążenie do dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialność za siebie z odpowiedzialnością za innych oraz wolność własną z wolnością innych,
- ✓ umieli rozpoznać wartości moralne, dokonywali wyborów i hierarchizacji wartości oraz mieli możliwość doskonalenia się,

- ✓ umieli współdziałać oraz współtworzyć w szkole wspólnotę nauczycieli i uczniów, potrafili słuchać innych i rozumieć ich poglądy¹⁵⁶.

Do realizacji tak wytyczonych celów, trudnych i skomplikowanych zadań zatrudniono wysoko wyspecjalizowaną kadrę pedagogów. Kadra dydaktyczna szkoły liczy trzydziestu siedmiu nauczycieli. Do gimnazjum uczęszcza 179 uczniów. Praca dydaktyczno – wychowawcza nauczycieli oraz uczącej się młodzieży zaowocowała wieloma osiągnięciami dydaktycznymi.

Uczniowie Gimnazjum często biorą udział w konkursach międzyszkolnych, wojewódzkich, olimpiadach przedmiotowych oraz zawodach sportowych, odnosząc sukcesy. Niektóre z nich, odnotowane w ostatnim czasie to m. in I, II, III miejsce w Międzyszkolnym Konkursie Plastyczno-Literacko-Fotograficznym, II, III miejsce w Międzygimnazjalnym Konkursie Literackim, I miejsce w Międzygimnazjalnym Konkursie Ortograficznym, III miejsce w międzyszkolnym dyktandzie z języka niemieckiego, wyróżnienia dla trzech wychowanków w V Ogólnopolskiej Olimpiadzie Myśli Jana Pawła II. Sukcesy odnotowano również w zawodach sportowych, tj. III miejsce w Mistrzostwach Nowego Sącza w piłce siatkowej, II miejsce w piłce ręcznej oraz II miejsce w piłce nożnej.

4.2. Organizacja przebiegu badań własnych

4.2.1. Problem badawczy oraz cele badań i postawienie hipotez

Problem badawczy. Praca dydaktyczno – wychowawcza nauczycieli pracujących z młodzieżą gimnazjalną wymaga dobrej znajomości rozwoju osobniczego tej grupy wiekowej, tj. 13 – 16 lat. Jest to początek okresu dojrzewania emocjonalnego, poznawczego i społecznego. Warto zauważyć, że w literaturze przedmiotu pisze się, iż występuje ścisła zależność między przebiegiem efektów nauczania – uczenia się a aktywnością poznawczą uczniów oraz przestrzeganiem zasady systematyczności. Oznacza to, że z jednej strony uczniowie powinni być aktywni w uczeniu się, a z drugiej – nauczyciel powinien tak organizować transfer wiedzy i sprawnie dydaktycznie tę wiedzę oraz umiejętności formować

¹⁵⁶Statut Gimnazjum, <http://zspg2.pl/dokumenty-szkolne/>,(10.01.2015)

u uczniów¹⁵⁷. Rola zawodowa nauczyciela jest więc nie do przecenienia, stąd też ważne jest w wykonywanej pracy sprzyjające środowisko zawodowe.

Często jednak praca w szkole wiąże się z wydarzeniami oraz sytuacjami silnie nacechowanymi emocjami negatywnymi oraz różnymi zdarzeniami wymagającymi interwencji wychowawczej. Toteż rola nauczyciela jako dydaktyka i wychowawcy i tego, który pozostaje w kontakcie z rodzicami uczniów, którzy w toku procesu dydaktyczno – wychowawczego mogą sprawiać trudności wychowawcze wymaga profesjonalnego osądu. Ponadto ważny jest też emocjonalny dystans nauczyciela wobec trudnych sytuacji wychowawczych oraz czynników wywołujących nawet krótkotrwały stres zawodowy nauczycieli.

Zakreślony powyżej obszar badań pozwoli ustalić systematyzację źródeł stresu nauczycieli gimnazjum oraz sytuacji trudnych dydaktycznie i wychowawczo. W toku przeprowadzonych badań zostaną wyodrębnione i przedstawione główne źródła stresu oraz sytuacje stresogenne, czyli takie, które występują w dłuższym czasie i dotyczą ciągu kilku zdarzeń. W tak sformułowanym problemie badawczym ustalono natężenie czynników wpływających na powstanie **stresu zawodowego**, czyli stresu przeżywanego w miejscu pracy¹⁵⁸. Traktując stres zawodowy nauczycieli jako wynik konfrontacji wymagań środowiska pracy z możliwościami sprostania tym wymaganiom przez nauczycieli, jako teoretyczną podstawę badań przyjęto transakcyjną koncepcję stresu R. Lazarusa, zgodnie z którą stres to szczególnie rodzaj relacji jednostki z otoczeniem.

Aby właściwie odnieść się do problemu badawczego, należy zasygnalizować czym on jest. W sposób bardzo dokładny pojęcie to definiuje T. Pilch, twierdząc, że „*problem badawczy to pytanie o naturę badanego zjawiska, o istnienie związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska*”¹⁵⁹.

¹⁵⁷ W pracy dydaktyczno – wychowawczej zwraca się uwagę na sprawność nauczyciela i jego staranność w określaniu celów ogólnych (długoterminowych) i operacyjnych (szczegółowych), trafnym doborze metod nauczania, form organizacyjnych pracy uczniów oraz oceny ich wiedzy oraz umiejętności. Bez uwzględnienia tychże zależności nie można oczekiwać dobrych efektów kształcenia. Por. Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, PWN, Warszawa 1998, t.1, ss. 17 – 18.

¹⁵⁸ W pracy przyjęto następującą definicję **stresu zawodowego** przydatną w analizie wyników badań: „*doświadczana przez jednostkę niezgodność między wymaganiami środowiska (związanymi z wykonywaną pracą), a osobowymi/sytuacyjnymi zasobami jednostki, której towarzyszą rozmaite symptomy psychiczne, fizyczne, behawioralne*”, N. Chmiel, *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 175.

¹⁵⁹T. Pilch, T. Bauman, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s.43.

Problem badawczy w niniejszej pracy, który starano się rozwiązać zgodnie z powyższą definicją, został sformułowany w postaci następującego pytania:

Jakie są główne źródła stresu oraz powstawania sytuacji stresogennych doświadczanych przez nauczycieli gimnazjum a będących następstwem wykonywanej pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą szkoły? Tak nakreślony problem badawczy wymaga uszczegółowienia. W związku z tym zostały sformułowane następujące pytania robocze będące zarazem celami badawczymi.

Cele badawcze. Z powyżej sprecyzowanym problemem analizowanym na gruncie transakcyjnej teorii stresu sformułowano następujące cele badań:

1. Czy nauczyciele - respondenci przeprowadzonych badań wiedzą co to jest stres zawodowy?
2. Czy wśród nauczycieli gimnazjum występuje zjawisko stresu zawodowego?
3. Jaki jest poziom nauczycielskiego stresu?
4. Z jakimi stresorami spotykają się nauczyciele w swojej codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej?
5. Czy i w jakim stopniu – w opinii nauczycieli - stres wpływa na jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej?
6. Czy stres w pewnych sytuacjach zawodowych może mieć modyfikujący i korzystny wpływ na pracę dydaktyczno-wychowawczą?
7. W jakim stopniu czynniki i sytuacje stresogenne wpływają na zdrowie fizyczne i psychiczne nauczycieli?

Systematyzacja źródeł stresu i sytuacji stresogennych pozwoli sformułować wnioski pomocne w modyfikowaniu przebiegu stresu zawodowego nauczycieli gimnazjum.

Hipotezy badawcze. Na podstawie powyżej sformułowanego problemu badawczego oraz sprecyzowanych celów skonstruowano następujące hipotezy .

Hipoteza I. W pracy nauczycieli gimnazjum jest zbyt duża ilość sytuacji stresogennych wynikających z mało sprzyjającego środowiska zawodowego .

Hipoteza II. Jeśli nauczyciele przeżywają stres zawodowy w pracy to jest on następstwem wielu czynników wynikających ściśle z pracy dydaktyczno - wychowawczej.

Hipoteza III. Nauczyciele wprawdzie przeżywają silne emocje związane z wykonywaną pracą zawodową, ale dobrze radzą sobie ze skutkami stresu i sytuacji stresogennych.

4.2.2. Dobór metod i narzędzi badań; zakres badań

Ze sformułowanymi wyżej założeniami badawczymi w ścisłym związku pozostają metoda i narzędzie badawcze przyjęte w procedurze.

Metoda badań według S. Juszczyka to „*określony i powtarzalny sposób zbierania pewnego typu informacji, które są niezbędne do zweryfikowania postawionych na wstępie hipotez i rozwiązania danego problemu empirycznego*”¹⁶⁰.

Do metod badań pedagogicznych zaliczamy: eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków oraz metodę sondażu diagnostycznego¹⁶¹.

Po przeprowadzeniu wnikliwej analizy porównawczej różnych metod badawczych zdecydowano, że najbardziej właściwą metodą do weryfikacji postawionych w pracy hipotez, będzie metoda sondażu diagnostycznego.

Zdaniem M. Łobockiego przez **metodę sondażu diagnostycznego** rozumie się: „*metodę badań, której podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach w wyniku relacji osób badanych, nazywanych respondentami*”¹⁶². Stosuje się ją w badaniach najczęściej za pomocą ankiet, wywiadu czy rozmowy.

Metoda ta sprzyja m.in.

- sformułowaniu problemu badawczego,
- zgromadzeniu opinii badanych o różnych zagadnieniach istotnych z punktu widzenia przeprowadzanych badań¹⁶³.

Metodom badawczym podporządkowane są **narzędzia badawcze**, np. kwestionariusz ankietowy oraz techniki, które pozostają ze sobą w ścisłym związku oraz wzajemnie się uzupełniają.

¹⁶⁰ S. Juszczyk, Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych, Wydawnictwo AWF, Katowice 2001, s. 63.

¹⁶¹ T. Pilch, T. Bauman, Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s.42.

¹⁶² M. Łobocki, Metody i techniki badań pedagogicznych, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 255.

¹⁶³ Tamże, s. 255.

Techniką badań według T. Pilcha są „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii i faktów”¹⁶⁴.

Techniką badawczą wybraną do przeprowadzenia badania na potrzeby niniejszej pracy jest ankieta. Ankieta jest narzędziem zdobywania informacji poprzez pytanie wybranych osób za pośrednictwem pytań kwestionariuszowych. Każde z tych pytań zawiera „zamieszczoną w kwestionariuszu ankiety wypowiedź badacza, najczęściej w formie zdania pytającego, skierowaną do respondenta i żądającą od niego wypowiedzi określonej treściowo bardziej lub mniej dokładnie”¹⁶⁵.

Możemy wyróżnić różne rodzaje pytań kwestionariuszowych. Wśród nich czołowe miejsce zajmują pytania otwarte, zamknięte oraz półotwarte i metryczkowe. Pytania **otwarte** dają respondentom pełną swobodę w sformułowaniu własnej odpowiedzi, czyli w sposób nieskrępowany jakimikolwiek sugestiami ze strony badacza. Pytania otwarte umożliwiają poznanie różnych poglądów i opinii respondentów¹⁶⁶. Często stosowanymi pytaniami kwestionariuszowymi są pytania **zamknięte**. Cechą charakterystyczną tych pytań jest to, że posiadają ustaloną z góry propozycje możliwych odpowiedzi tzw. kafeterie. Spośród zaproponowanych odpowiedzi respondent wybiera te, które najbardziej odzwierciedlają jego poglądy, wiedzę czy przekonania. Pytania zamknięte mogą być pytaniami dysjunktywnymi i koniunktywnymi. Pytania **dysjunktywne** to takie, które posiadają określony zestaw możliwych odpowiedzi, spośród których respondent ma możliwość wyboru tylko jednej. Pytania **koniunktywne**, podobnie jak pytania dysjunktywne zawierają kilka gotowych odpowiedziami, różnica natomiast między nimi polega na tym, że respondent dokonuje wyboru tyłu z nich, ile uzna za właściwe, lub ile badacz mu poleci¹⁶⁷. Oprócz wymienionych wyżej pytań kwestionariuszowych, często formułuje się również pytania dychotomiczne. Są to pytania zamknięte, w których umieszcza się dwuczłonowe odpowiedzi wzajemnie wykluczające się.

Wybór kwestionariusza ankiety jako narzędzia badawczego, daje możliwość objęcia badaniem dużego grona respondentów, co ułatwia poznanie różnorodnych opinii. Kwestionariusz ankiety zapewnia anonimowość badanym, co daje gwarancje rzetelności oraz szczerości udzielanych odpowiedzi.

¹⁶⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...*, op. cit., s. 42.

¹⁶⁵ M. Łobocki, *Metody...*, op. cit., s.251.

¹⁶⁶ Tamże, s.251.

¹⁶⁷ A. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s.240.

Opracowany na potrzeby badań kwestionariusz składa się z kilku części. Na wstępie określony został cel przeprowadzanych badań, a także poinformowano respondentów o anonimowym charakterze badania. Część właściwa składa się z 16 pytań, większość to pytania zamknięte, w których przedstawiono do wyboru respondentom różne możliwe warianty odpowiedzi. W badaniu zastosowano także pytania dysjunktywne, koniunktywne, dychotomiczne, otwarte oraz pytania skale, za pomocą których badano stopień oraz natężenie ocen ankietowanych. Na końcu zamieszczono metryczkę identyfikującą badanego ze względu na płeć, wiek, wykształcenie, staż pracy oraz stopień awansu zawodowego. Kwestionariusz opracowanej ankiety został zamieszczony w załączniku do niniejszej pracy.

Zakres badań:

- **przedmiotowy** – ustalenie poprzez systematyzację źródeł stresu i sytuacji stresogennych czynników mających największy wpływ pracy dydaktyczno-wychowawczej na doświadczanie stresu przez nauczycieli;
- **podmiotowy** – badaniem objęto 32 nauczycieli gimnazjum i na tej próbie została przeprowadzona statystyka i opracowane zostały wnioski badawcze;
- **czasowo - przestrzenny** – badanie przeprowadzone zostało w dniach 15-17. 12. 2014 r. w Gimnazjum Nr 10 w Nowym Sączu.

4.2.3. Dobór próby do badań

Kolejnym bardzo ważnym etapem badań jest dobór próby do badań, czyli „wyselekcjonowanie dla celów badawczych pewnej liczby osób spośród określonej zbiorowości ludzi, którymi badacz jest szczególnie zainteresowany”. Zbiorowość tę określa się w metodologii populacją, a osoby wyselekcjonowane próbą lub próbką¹⁶⁸. Na podstawie wyselekcjonowanej próby badacz może przetestować hipotezy, wyprowadzić wnioski oraz udzielić odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Istnieje wiele sposobów doboru próby do badań, ale najczęściej dobiera się ją na podstawie doboru losowego i celowego. Losowy dobór próby charakteryzuje się tym, iż dobiera się osoby z określonej populacji w taki sposób, aby decydował o tym przypadek, a nie świadomy wybór badacza. Z celowym doborem natomiast mamy do czynienia wtedy, gdy

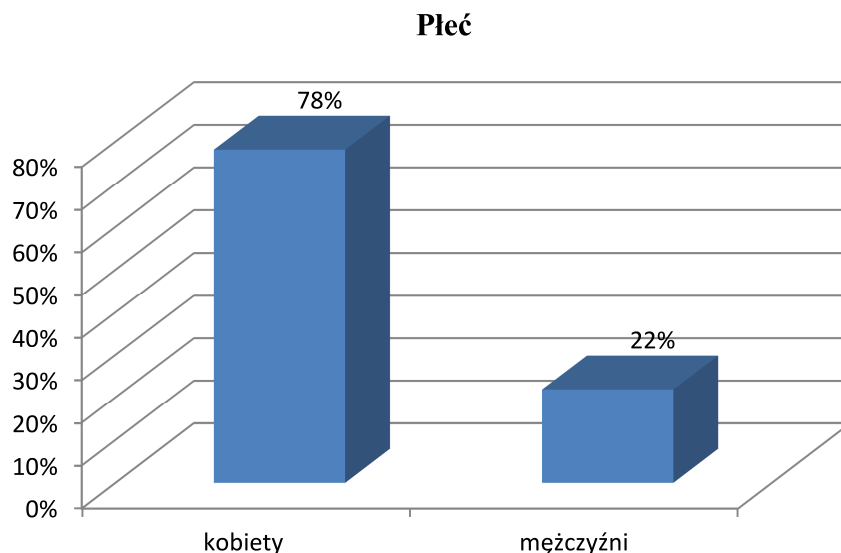
¹⁶⁸M. Łobocki, *Metody...*, op. cit., s.143.

wyselekcjonowania osób badanych z danej populacji dokonuje sam badacz, a nie jak w losowym doborze dokonuje się go poprzez losowanie¹⁶⁹.

Na potrzeby tej pracy zostało przeprowadzone anonimowe badanie ankietowe, gdzie dokonano doboru próby w sposób celowy. Z pośród wszystkich nauczycieli pracujących w Zespole Szkół Podstawowo-Gimnazjalnych Nr 2 wybrano tylko tych, którzy pracują w Gimnazjum Nr 10. Badaniem objęto 32 nauczycieli. Osoby te różnią się od siebie pod względem płci, wieku, stażu pracy oraz stopniem awansu zawodowego. Uzyskane w badaniu dane prezentują poniższe wykresy.

Wśród respondentów przeważały kobiety, liczba ich wynosiła 25, co stanowiło 88% badanej grupy. Podział respondentów wg płci przedstawiony został na wykresie nr 1.

Wykres 1. Ankietowani wg płci



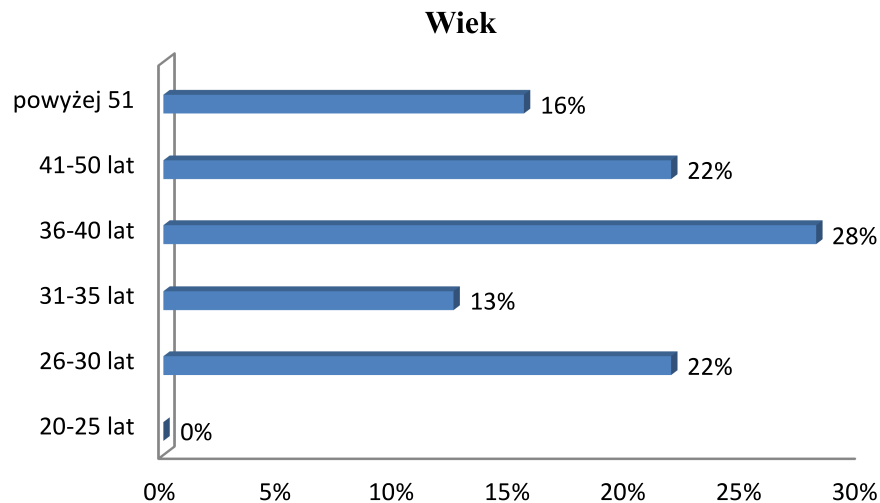
Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Analizując wiek ankietowanych można zauważyć, że jest on zróżnicowany, przeważały osoby starsze, respondenci z dominujących przedziałów wiekowych (36-40, 41-50, oraz 51 i powyżej), stanowiły 66% badanych, pozostałe 34% stanowili ankietowani w przedziałach wiekowych 31-35, oraz 26-30 lat. Najmniejszą grupą byli ankietowani w przedziale wiekowym 31-35 lat ich liczba wyniosła tylko 13%, trzeba zaznaczyć również to, iż w

¹⁶⁹ Tamże, s.41.

przedziale wiekowym 20-25 lat nie było ani jednej osoby. Wiek respondentów obrazuje wykres 2.

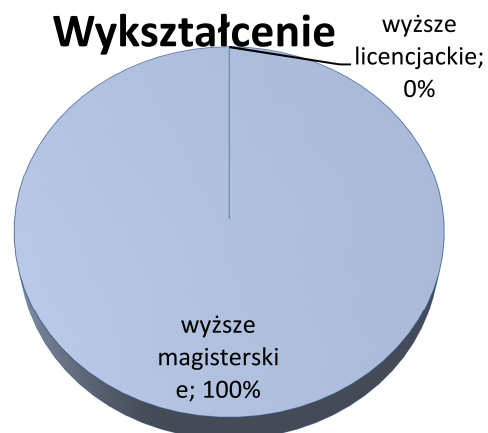
Wykres 2. Ankietowani wg wieku



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Respondentów zapytano także o wykształcenie. Wśród ankietowanej grupy wszystkie osoby udzieliły odpowiedzi, iż posiadają wykształcenie wyższe magisterskie, co stanowi 100% odpowiedzi.

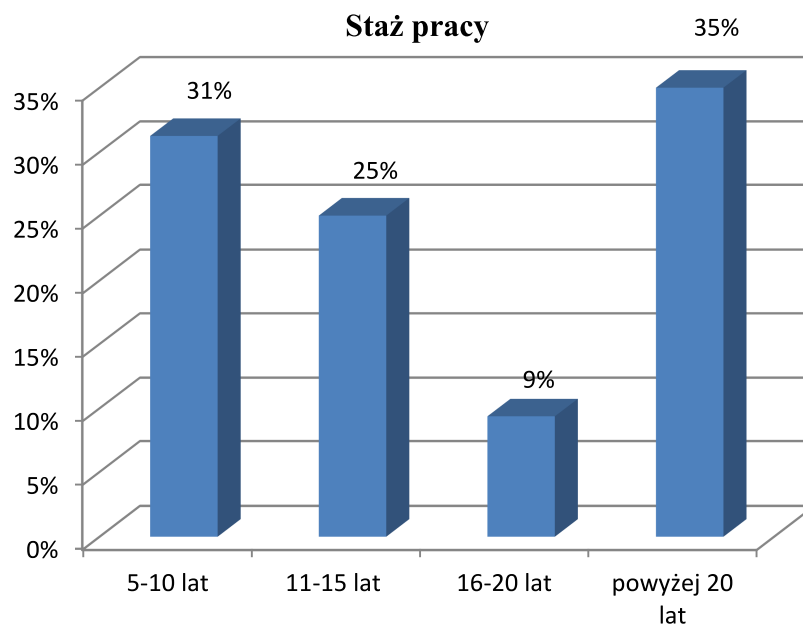
Wykres 3. Ankietowani wg wykształcenia



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

W ankiecie pojawiło się również pytanie o staż pracy w szkole. I tak: dominujące grupy stanowili pracownicy z najwyższym ponad dwudziesto letnim stażem pracy (35%) oraz , pracownicy z najniższym stażem od 5-10 lat (31%). Te dwie grupy to 66% procent wszystkich ankietowanych. Staż w pozostałych grupach przedstawiał się następująco: 11-15 lat-25%, oraz 16-20 lat-9%. Zestawienie ankietowanych według ich stażu pracy prrzedstawia wykres 4.

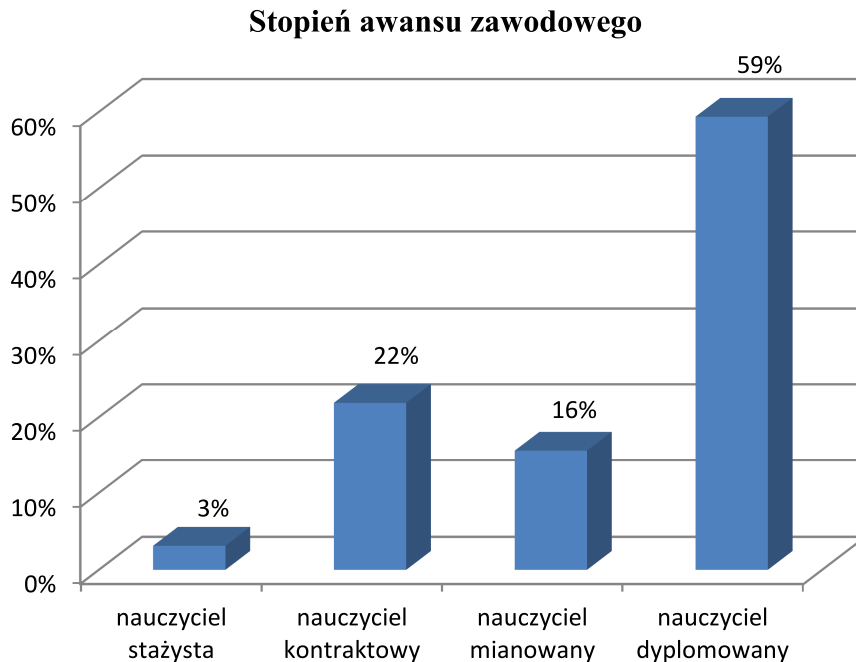
Wykres 4. Ankietowani wg stażu pracy



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Ostatnim pytaniem jakie zadano respondentom w części metryczkowej było pytanie o stopień awansu zawodowego. Odpowiedzi ankietowanych na to pytanie zostały zaprezentowane na wykresie 5. Zdecydowana większość ankietowanych (59%) to nauczyciele dyplomowani, natomiast najmniejszy odsetek stanowili nauczyciele stażyści (3%), pozostałe grupy to nauczyciele kontraktowi 22% oraz nauczyciele mianowani 16%.

Wykres 5. Ankietowani wg stopnia awansu zawodowe



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Analizując powyższe zestawienia można zauważyć, iż nauczyciele pracujący w Gimnazjum nr 10 to przeważnie kobiety w średnim wieku, posiadające wyższe wykształcenie oraz stopień awansu zawodowego nauczyciel dyplomowany.

4.3. Analiza jakościowo – ilościowa wyników badań; wnioski

W pierwszym etapie analizy skoncentrowano się na określeniu charakterystyki stresu zawodowego w grupie zawodowej nauczycieli. W związku z powyższym pierwsze pytanie skierowane do nauczycieli dotyczyło opinii na temat tego, czym jest dla nich stres zawodowy? Swoją opinię na ten temat wyraziło dwudziestu trzech nauczycieli. Najczęściej powtarzające się odpowiedzi to:

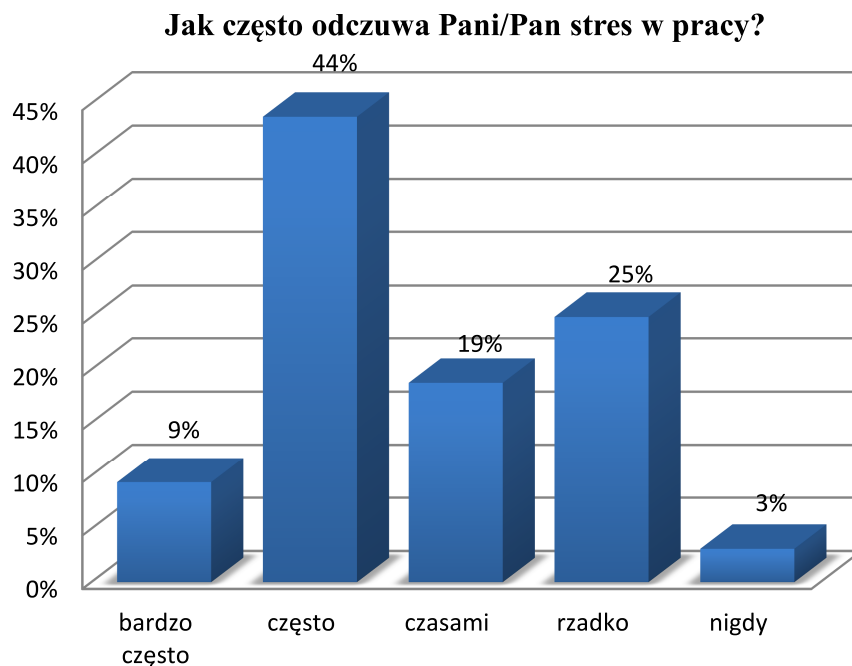
- stan napięcia nerwowego spowodowany oddziaływaniem szkodliwych bodźców psychicznych oraz fizycznych,
- napięcie nerwowe wynikające z różnych sytuacji panujących w szkole,
- napięcie psychiczne związane z pracą zawodową,
- napięcie nerwowe odczuwane w pracy związane z negatywnymi czynnikami,
- nieodłączny element w pracy utrudniający jej wykonywanie,

- niechęć do pracy,
- obawa przed niesprostaniem wymogom zawodowym i społecznym oczekiwaniem,
- brak motywacji do pracy,
- mobilizacja do działania.

Analizując powyższe odpowiedzi można wyciągnąć wniosek, iż stres zawodowy w opinii nauczycieli to w większości negatywne emocje związane z miejscem wykonywania pracy.

Kolejne pytanie dotyczyło częstotliwości występowania stresu w miejscu pracy nauczycieli.

Wykres 6. Częstotliwość występowania stresu u nauczycieli w pracy



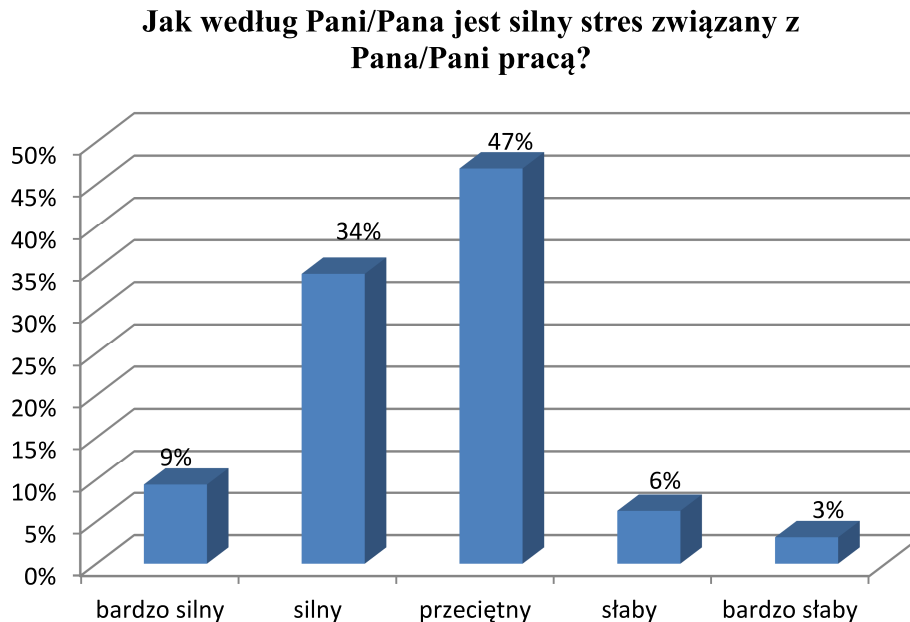
Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Powyższa analiza jednoznacznie wskazuje na to, iż zawód nauczyciela związany jest w sposób istotny z doświadczaniem stresu, aż 53% badanych wskazało, że w swojej pracy odczuwa stres bardzo często lub często, 19% czasami a 25% rzadko, tylko niewielka grupa badanych (3%) wskazała że nie odczuwa stresu w pracy nigdy.

Jednym z celów badań było określenie poziomu stresu nauczycielskiego. Do określenia poziomu stresogenności posłużono się kolejnym pytaniem. Osoby badane, mając do

dyspozycji pięciopunktową skalę, oceniły jak silny jest stres związany z ich pracą w szkole. Zestawione wyniki badań przedstawiono na wykresie 7.

Wykres 7. Poziom stresu nauczycielskiego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Procentowy rozkład wyników całej grupy badanych nauczycieli wskazuje na to, iż dla ponad 43% z nich wykonywany zawód wiąże się z doświadczaniem bardzo silnego (9%) lub silnego (34%) poziomu stresu. Niemal co drugi z badanych nauczycieli odczuwa przeciętny poziom stresu zawodowego, a jedynie 9% nauczycieli oceniło stres związany z pracą jako słaby (6%) oraz bardzo słaby (3%).

Ogólny poziom stresu nauczycielskiego nie wyjaśnia jeszcze istoty tego zjawiska. Ważne jest wskazanie opinii nauczycieli odnoszących się do czynników, które są przez nich postrzegane jako stresujące i utrudniające normalne funkcjonowanie w zawodzie. W tabeli 15 zamieszczono wskaźniki procentowe odpowiedzi badanych na pytanie w jakim stopniu wymienionych 16 czynników z uwzględnieniem pięciu stopni skali wpływa na doświadczanie przez nich stresu. Do ustalenia stopnia stresogenności czynnika wzięto pod uwagę wielkość wskaźnika procentowego łącznie dla stopnia 4 i 5, wskazującego na postrzeganie czynnika jako wywołującego w dużym stopniu stres u nauczycieli (stopień 4) oraz bardzo dużym (stopień 5).

Tabela 15. Czynniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej wywołujące stres u nauczycieli -wyniki badań

Lp.	Czynniki	1	2	3	4	5
1	Zmiany i przeładowanie programów nauczania	17%	40%	20%	16%	7%
2	Źle opracowane podręczniki	47%	23%	27%	3%	0%
3	Brak czasu na indywidualną pracę z uczniem	16%	13%	31%	31%	9%
4	Lenistwo i nieprzygotowanie uczniów do lekcji	3%	13%	22%	28%	34%
5	Brak zainteresowania uczniów nauką	3%	16%	19%	35%	26%
6	Hałas podczas lekcji	13%	13%	30%	20%	23%
7	Brak odpowiednich materiałów dydaktycznych	19%	29%	16%	16%	19%
8	Zbyt duża ilość obowiązków	3%	3%	35%	42%	16%
9	Zbyt duże wymagania przełożonych	13%	13%	19%	41%	16%
10	Niskie zarobki w stosunku do wkładu pracy	7%	13%	30%	17%	33%
11	Brak współpracy z rodzicami	7%	25%	21%	43%	4%
12	Niewłaściwe zachowanie uczniów	0%	17%	23%	40%	20%
13	Przemoc i agresja w stosunku do innych uczniów	6%	16%	22%	31%	25%
14	Agresja w stosunku do nauczycieli	38%	19%	19%	9%	16%
15	Problemy z utrzymaniem dyscypliny	26%	16%	19%	32%	6%
16	Duża odpowiedzialność za wychowanków	0%	3%	27%	30%	40%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Największy stopień ze względu na nasycenie stresogennością badani przypisali dużej odpowiedzialności za wychowanków. Nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że wykonują zawód, który wiąże się z bezpośrednią odpowiedzialnością za bezpieczeństwo uczniów w czasie ich pobytu w szkole, w trakcie zajęć lekcyjnych, wycieczek i dyżurów, rozwój podopiecznych, kształtowanie ich postaw obywatelskich i moralnych. Jak pokazała analiza badań, aż dla 70% nauczycieli presja odpowiedzialności jest czynnikiem postrzeganym w dużym (30%) oraz bardzo dużym (40%) stopniu jako wywołująca stres. Niezwykle przykrych napięć dostarczają badanym nauczycielom uczniowie ze względu na brak motywacji do nauki

oraz lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych, dlatego też kolejnymi czynnikami wskazanymi przez nauczycieli jako silnie obciążające stresem są: brak przygotowania do lekcji, co stresuje 62% badanych oraz brak zainteresowania nauką, który w dużym stopniu jest powodem powstania stresu, odpowiedź taką wskazało 61% ankietowanych pedagogów. Na trzecim miejscu za poważny stresor badani nauczyciele uznali w stopniu dużym (40%) oraz bardzo dużym (20%) niewłaściwe zachowanie uczniów co łącznie daje aż 60% udzielonych odpowiedzi. Czynnikiem związanym z niewłaściwym zachowaniem i bardzo często wymienianym jako wysoce stresogenny jest przemoc i agresja jednych uczniów w stosunku do innych uczniów. Irytuje to w stopniu dużym, aż 31% nauczycieli oraz w bardzo dużym 25%.

Stres o znacznym nasileniu jest również wynikiem obciążenia wieloma czynnościami, które nauczyciel musi wykonywać w związku z pełnioną rolą zawodową. Czynnikiem związanym ze zbyt dużą ilością obowiązków za silnie obciążający stresem wymieniło 58% ankietowanych. Niemało stresu przeżywają nauczyciele z powodu zbyt dużych wymagań stawianych im przez przełożonych. W związku z tym jako czynnik wywołujący stres w stopniu dużym (41%) i bardzo dużym (16%) wymieniło 57% uczestniczących w badaniu nauczycieli. Na kolejnym miejscu jako stresor nauczyciele wymieniają płace, które uznają jako nieproporcjonalne do wkładu pracy. Opinie taką wyraziło 50% badanych, przy czym za czynnik wywołujący stres w dużym stopniu 17%, a w bardzo dużym 33%. Stawianie wynagrodzenia finansowego na dalszej pozycji może świadczyć o tym, iż nauczyciele traktują po części swój zawód jako misję społeczną. Natomiast za czynnik w bardzo małym stopniu wywołujący stres badani uznali źle opracowane podręczniki 47% oraz agresje uczniów w stosunku do nauczycieli 38%

Dalsza analiza badań, pozwoliła zdiagnozować stopień w jakim sytuacje stresogenne wywołują stres wśród grupy nauczycieli gimnazjum poddanej badaniom. Wyniki z uzyskanych badań zamieszczono w poniższej tabeli.

Tabela 16. Sytuacje w pracy dydaktyczno-wychowawczej wywołujące stres u nauczycieli -wyniki badań

Lp.	Sytuacje stresogenne	1	2	3	4	5
1	Konflikty z przełożonymi	19%	6%	22%	9%	44%
2	Konflikty z innymi nauczycielami	17%	23%	27%	10%	23%
3	Konflikty z rodzicami	16%	18%	25%	16%	25%

4	Zły klimat/atmosfera panująca w szkole	22%	19%	22%	17%	22%
5	Zła organizacja pracy	24%	13%	23%	23%	17%
6	Obawa przed utratą pracy	20%	16%	22%	24%	18%
7	Obawa przed ocenianiem/hospitacjami	13%	20%	23%	23%	20%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

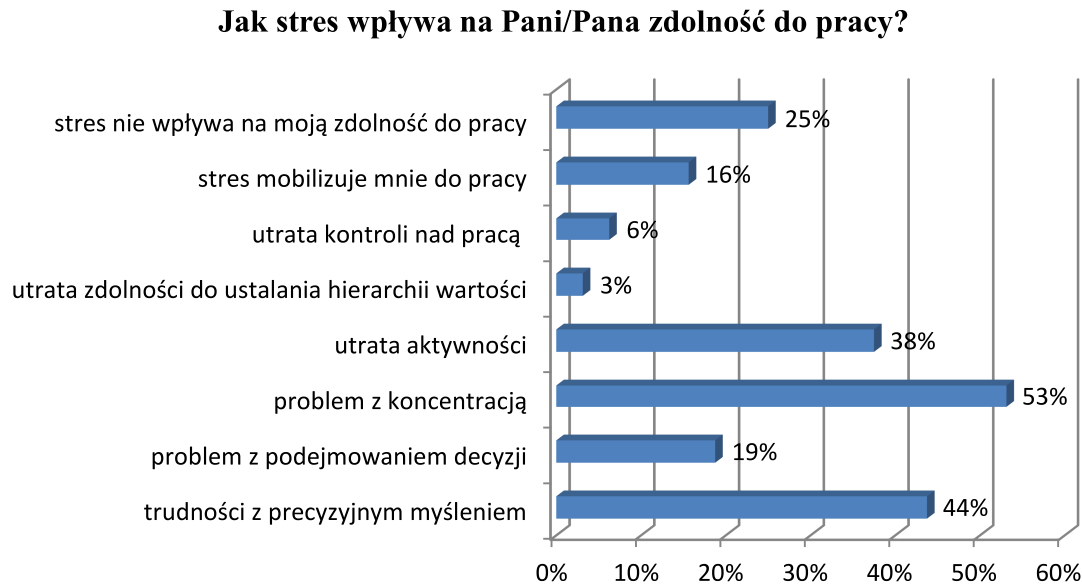
W środowisku pracy jak pokazują badania częstym zjawiskiem przyczyniającym się do przeżywania negatywnych emocji są sytuacje konfliktowe. Konflikt i stres działają jak sprzężenie zwrotne. Im człowiek jest bardziej zestresowany, tym większe jest prawdopodobieństwo popadnięcia w konflikt, który zwrótnie powoduje wzrost poziomu stresu. W przypadku szkoły konflikty odnoszą się do takich typów relacji podmiotowych jak:

- nauczyciel - przełożony,
- nauczyciel – nauczyciel,
- nauczyciel – rodzic.

Konflikty to zjawiska bardzo szkodliwe w pracy nauczycieli ponieważ mogą mieć znaczący wpływ na obniżenie efektywności w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Z danych zawartych w tabeli nr. 16 wynika, iż w największym stopniu źródłem stresu dla nauczycieli są konflikty z przełożonymi, wskazało tak 53% nauczycieli przy czym w stopniu bardzo dużym (44%) oraz dużym (9%). Na drugim miejscu ze wskaźnikiem 41% konfliktogennym stresorem o znaczącej sile okazały się konflikty z rodzicami, można uznać, iż najczęściej konflikty te spowodowane są obwinianiem nauczyciela za niepowodzenia szkolne dziecka. Natomiast konflikty w gronie pedagogicznym, w porównaniu z wcześniej opisanymi są postrzegane przez nauczycieli jako najmniej stresujące. W grupie badanych wymieniło je jako wysoce stresogenne 33% nauczycieli. Częste sytuacje konfliktowe mają zazwyczaj negatywny wpływ na atmosferę jaka panuje w szkole. Jak pokazała analiza badań zła atmosfera to kolejny czynnik uznany przez ankietowanych jako wysoko stresotwórczy. Opinię taką wyraziło 39% badanych. Zła organizacja pracy (40%) oraz obawa przed ocenianiem (43%) to również sytuacje określone przez ankietowanych jako w znacznym stopniu wywołujące stres. Zawód nauczyciela do niedawna był zaliczany do zawodów najbardziej stabilnych oraz bezpiecznych pod względem zatrudniania. Obecnie nauczyciele nie są pewni swej przyszłości ze względu na niż demograficzny, redukcję etatów, likwidację szkół i zmiany warunków pracy. Jak pokazały badania obawa przed utratą pracy jest częstą przyczyną pojawiającego się stresu, podkreśliło to, aż 43% badanych.

Stres niewątpliwie wpływa na zdolność pracowników do pracy, dlatego kolejne pytanie jakie zadano respondentom dotyczyło tej kwestii.

Wykres 8. Wpływ stresu na zdolność do pracy



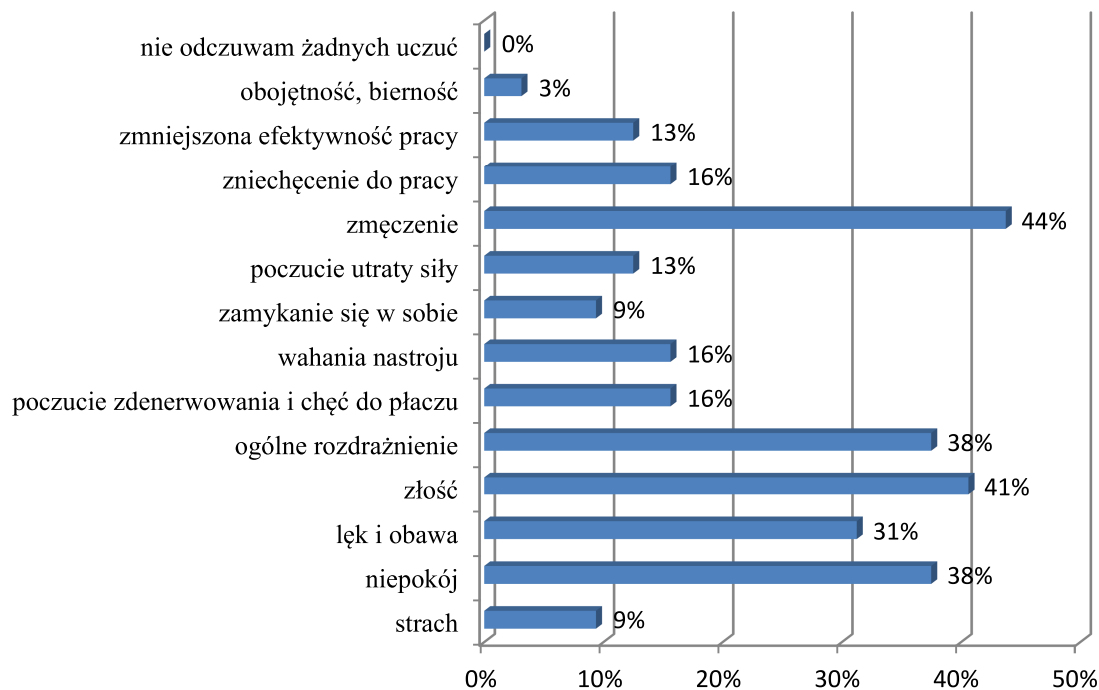
Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

W świetle zgromadzonych danych i w wyniku ich analizy, można zauważyć, że większość nauczycieli gimnazjum uznało stres za negatywne zjawisko, które niekorzystnie wpływa na ich zdolność do pracy. Ponad połowa ankietowanych (53%) uważa, że jest przyczyną problemów z koncentracją oraz powoduje u nich trudności z precyzyjnym myśleniem (44%). Należy również zaznaczyć, iż 16% nauczycieli podkreśliło, że stres mobilizuje ich do pracy. Wyniki badań pokazały również, że co czwarty nauczyciel uważa, że stres nie wpływa na jego zdolność do pracy.

Praca w szkole sprawia, że nauczyciel ciągle poddawany jest psychologicznym, umysłowym i emocjonalnym wyzwaniom. Analiza badań poruszyła również tą kwestie, w związku z powyższym kolejne pytania jakie zadano ankietowanym dotyczyły emocji.

Wykres 9. Emocje towarzyszące nauczycielom w obliczu przeżywanego stresu

Jakie emocje towarzyszą Pani/Panu w obliczu przeżywanego stresu?

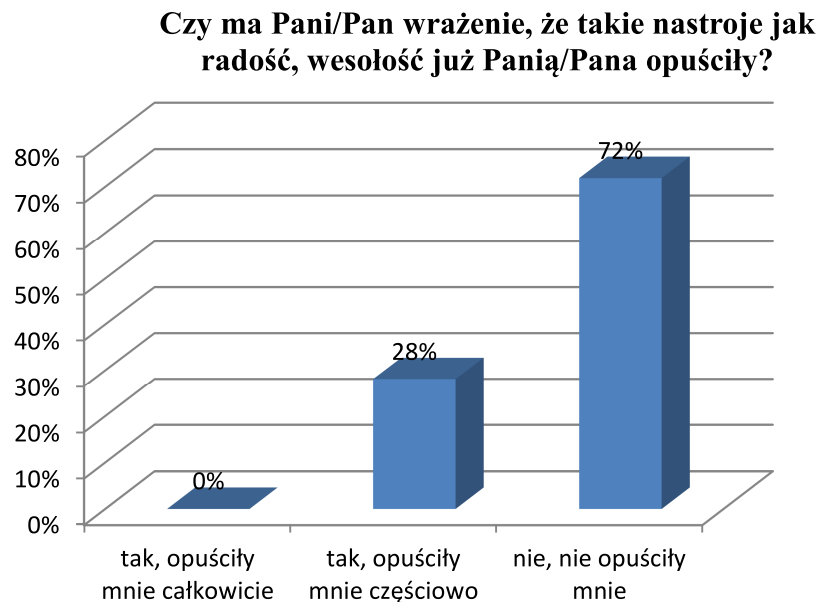


Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Uzyskane dane wskazują, że w obliczu przeżywanego stresu wszystkim poddanym badaniom nauczycielom towarzyszą w większym lub mniejszym stopniu negatywne emocje. Praca w zawodzie nauczyciela powoduje, że nauczyciele czują się zmęczeni. Świadczyć mogą o tym wyniki badań, jak można zauważyć, aż 44% nauczycieli potwierdziło ten fakt. Na drugim miejscu wymienianym negatywnym skutkiem stresu w funkcjonowaniu emocjonalnym są ogólne rozdrażnienie i niepokój. Emocji takich doświadcza 38% ankietowanych. Lęk i obawa to kolejne emocje, na które wskazał co trzeci nauczyciel (31%). Z badań wynika również, że co szósty nauczyciel w obliczu przeżywanego stresu odczuwa zniechęcenie do pracy (16%), wahania nastroju (16%) oraz poczucie zdenerwowania i chęć do płaczu (16%). Analiza badań pokazała również, że wśród ankietowanej grupy nie było ani jednej osoby, która udzieliła odpowiedzi, że w obliczu przeżywanego stresu nie odczuwa żadnych uczuć.

W ankiecie pojawiło się również pytanie dotyczące pozytywnych emocji.

Wykres 10. Emocje takie jak radość, wesołość towarzyszące nauczycielom w obliczu przeżywanego stresu



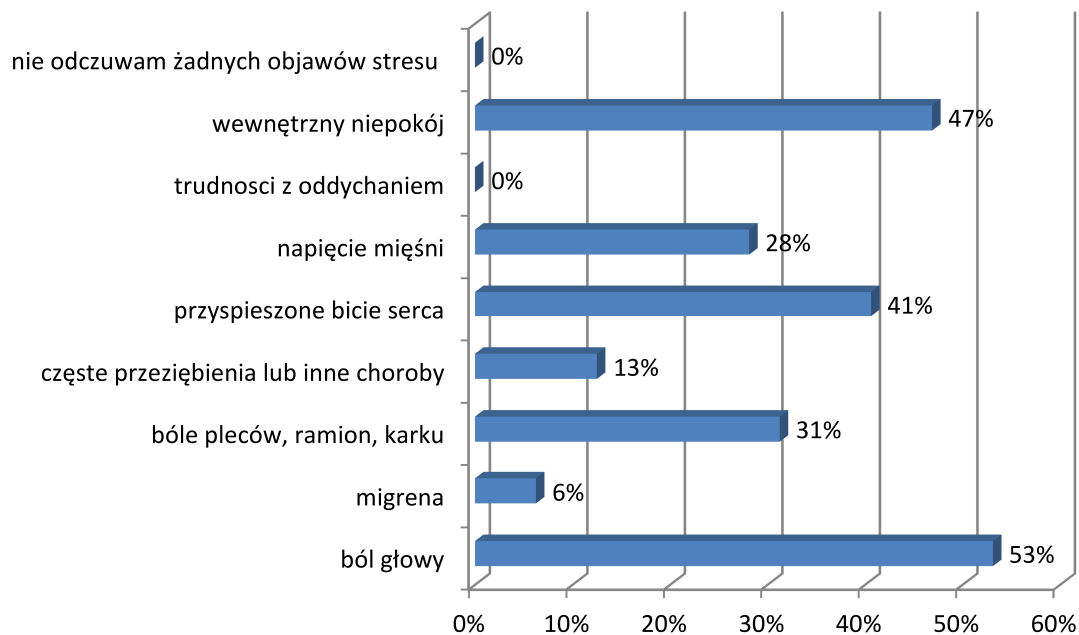
Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Na postawione wyżej pytanie zdecydowana większość 72% respondentów uznała, że pozytywne emocje w dalszym ciągu im towarzyszą, a tylko co czwarty nauczyciel swoją odpowiedzią wskazał, że opuściły go częściowo. Pomimo, iż zawód nauczyciela jak można zauważyć wiąże się ze stresem, to zdecydowana większość nauczycieli gimnazjum nie utraciła pozytywnego nastroju, można wnioskować zatem, iż zawód, który wykonują jest dla większości z nich pasją i powołaniem.

Kolejny aspekt badania poruszył kwestie objawów stresu, zarówno psychicznych jak i fizycznych. Przeżywany przez nauczycieli stres w doniesieniu do relacji z otoczeniem, o czym koncytuje autor teorii transakcyjnej stresu Lazarus, skutkuje wieloma objawami i prowadzi do zmian w przebiegu procesów fizjologicznych i psychologicznych oraz w zachowaniu. Objawy oraz skutki stresu pokazują poniższe wykresy.

Wykres 11. Objawy stresu

Jakie objawy stresu występują u Pani/Pana najczęściej?



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Najczęściej wymienianym objawem stresu jest ból głowy 53%. Prawie co drugi badany nauczyciel za często występujący u niego objaw stresu uznał wewnętrzny niepokój (47%). Doświadczany stres w przypadku badanych prowadzi również do znacznych zmian w stanie zdrowia związanych z pracą serca. 41% ankietowanych sygnalizuje, że zanotowało u siebie takie objawy. Około 30% zauważa u siebie także objawy związane z bólem pleców, ramion, karku oraz napięcie mięśni.

Utrzymujący się przez dłuższy czas stan obciążenia psychicznego prowadzi do różnych skutków.

Wykres 12. Skutki stresu

Jakie są według Pani/Pana skutki przeżywanego przez Panią/Pana stresu w pracy zawodowej?

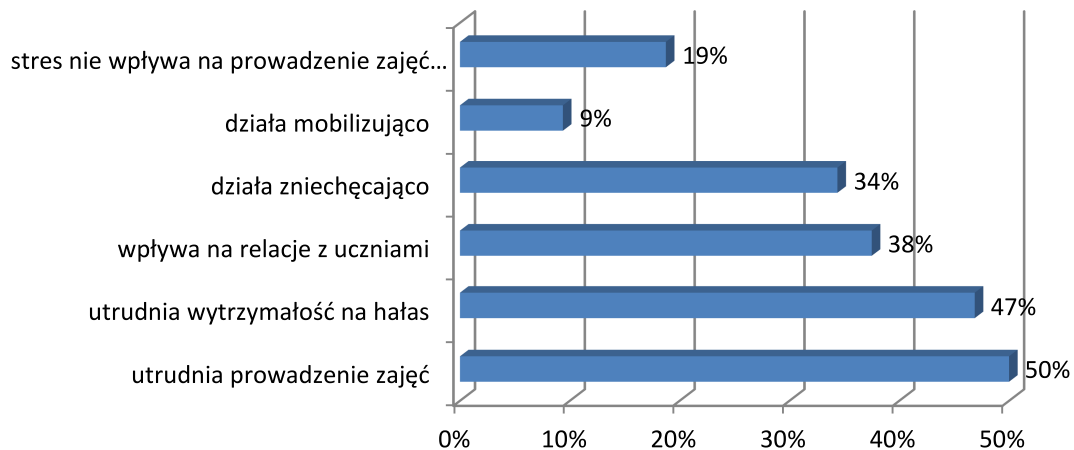


Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Analiza badań pokazała, że najczęstszym skutkiem jaki towarzyszy nauczycielom w obliczu przeżywanego stresu jest zły nastrój. Odpowiedzi takiej udzieliło blisko 60% respondentów. Prawie co drugi badany uznał, że następstwem stresu jest zaburzenie snu (47%) oraz nerwice (47%). Trwanie przez dłuższy czas w stanie psychicznego obciążenia prowadzi zazwyczaj do osłabienia systemu odporności co w konsekwencji może prowadzić do wielu chorób spowodowanych stresem. Jako skutek przeżywanego stresu występowanie chorób i dolegliwości podkreślił co czwarty nauczyciel gimnazjum. 16% badanych uznało, że w związku z przeżywanym stresem jest podirytowany i zachowuje się agresywnie. Tylko 3% nauczycieli podkreśliło, że nie odczuwa żadnych skutków stresu.

Następny etap badania miał zobrazować sytuację związaną z wpływem stresu na prowadzenie zajęć lekcyjnych.

Wykres 13. Wpływ stresu na prowadzenie zajęć lekcyjnych

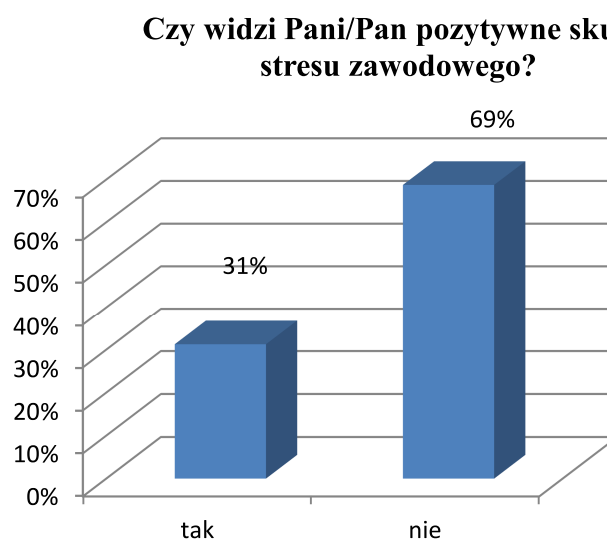


Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Otrzymane wyniki na powyższe pytanie pokazują, że stres jest problemem i utrudnia w znaczącym stopniu nauczycielom gimnazjum prowadzenie lekcji, uważa tak co drugi nauczyciel. Na drugim miejscu ankietowani uznali i to w podobnej liczbie (47%), że utrudnia im wytrzymałość na hałas. Niepokoić może fakt, iż jak ujawniły badania 38% nauczycieli gimnazjum uważa, iż stres ma wpływ na ich relacje z uczniami. Tylko dla 19% respondentów stres nie stanowi żadnego problemu i nie przeszkadza im w prowadzeniu zajęć.

Należy podkreślić, że pewien poziom stresu jest potrzebny i przynosi pozytywne skutki w pracy zawodowej. Kolejne pytanie jakie zadano nauczycielom dotyczyło tej kwestii.

Wykres 14. Pozytywne skutki stresu

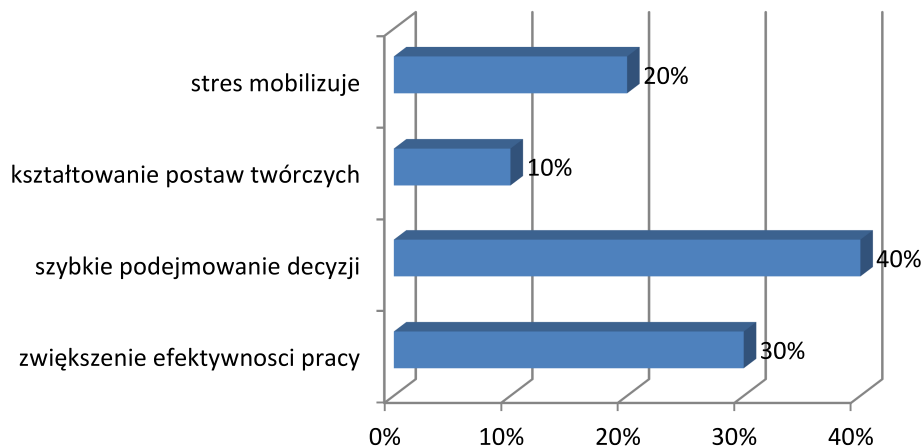


Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Analiza badań ujawniła, iż zdecydowana większość (69%) nauczycieli gimnazjum nie widzi w swojej pracy pozytywnych skutków stresu zawodowego, dla tych nauczycieli gimnazjum którzy uważają inaczej stres jest pomocny w szybszym podejmowaniu decyzji, to opinia 40% ankietowanych, u 30% pomaga zwiększyć efektywność pracy, co piąty uznał, że stres go mobilizuje, a co dziesiąty, że jest pomocny w kształtowaniu postaw twórczych.

Wykres 15. Korzystne skutki stresu

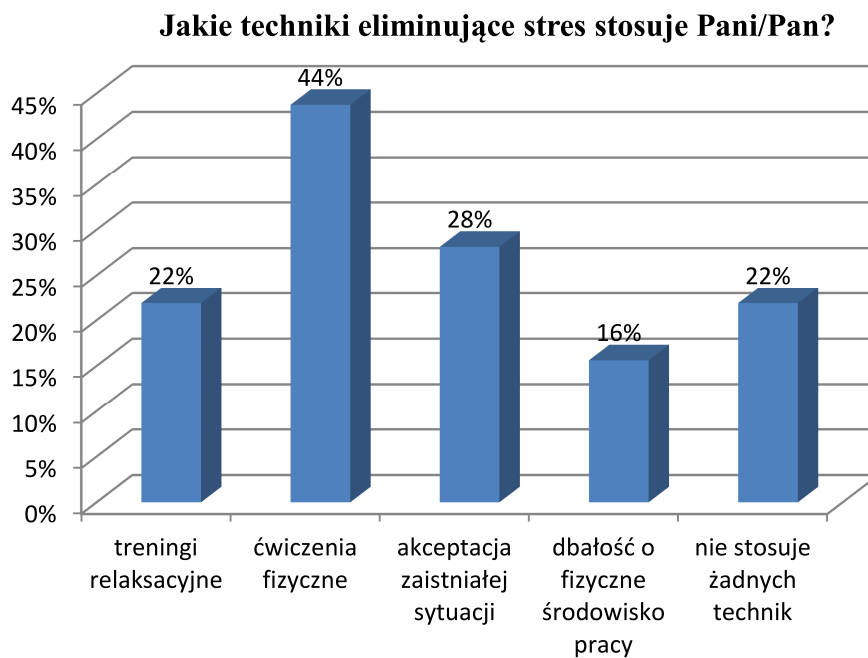
Jakie korzystne skutki stresu odczuwa Pani/Pan w miejscu pracy?



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Ludzie w sytuacji przeżywanego stresu próbują uwolnić się od napięć, które pojawiają się w tym stanie emocjonalnym. Minimalizowanie szkodliwych skutków stresu jest szczególnie ważne w pracy nauczycieli, ponieważ pomaga uniknąć niepożądanych napięć w różnych relacjach podmiotowych, zwłaszcza w kontaktach z wychowankami. Nauczyciele podejmują w tym celu różne sposoby eliminacji szkodliwych skutków stresu.

Wykres 16. Techniki eliminujące stres

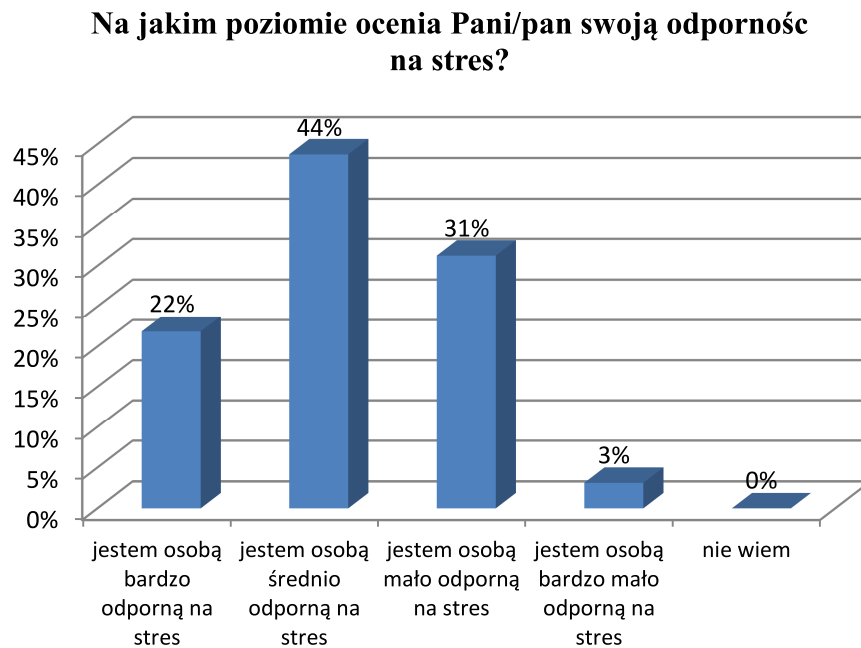


Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Zdaniem 44% respondentów najlepszym antidotum na stres są ćwiczenia fizyczne. Istnieje wiele dowodów na to, że rozsądnie podejmowany wysiłek fizyczny jest najskuteczniejszym sposobem radzenia sobie ze stresem, gdyż redukuje stany lękowe i doprowadza organizm do względnej równowagi psychicznej. Zajęcia ruchowe pozwalają się odprężyć, zrelaksować i oderwać od problemów zawodowych oraz dnia codziennego, sprawiają, że człowiek jest bardziej radosny, odporny na choroby i zmęczenie. 28% badanych uważa, że dobrym sposobem na radzenie sobie ze stresem jest akceptacja zaistniałej sytuacji. Co piąta zestresowana osoba uspokaja się stosując techniki relaksacyjne. Z badań wynika, że 22% będących w stresie nauczycieli nie stosuje żadnych technik eliminujących stres.

Nauczyciele tak jak i inni stanowią grupę zróżnicowaną pod względem odporności na wiele sytuacji trudnych i oceny skali problemów, z jakimi muszą się borykać na co dzień. Ostatnie pytanie jakie zadano respondentom dotyczyło poziomu w jakim oceniają swoją odporności na stres.

Wykres 17. Odporność nauczycieli na stres



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Badania dowodzą, że najliczniejsza grupa nauczycieli gimnazjum to osoby średnio odporne na stres, ich procentowy udział to 44% wszystkich nauczycieli, co trzecia badana osoba określa swoją odporność na stres jako bardzo małą, z kolei 22% ankietowanych zadeklarowało, że są osobami bardzo odpornymi na stres. Grupa osób bardzo mało odpornych na stres to tylko 3% respondentów.

Wnioski z badań

Przeprowadzona analiza wyników badań na podstawie opinii pracowników gimnazjum nr 10 w Nowym Sączu pozwoliła ustalić odpowiedzi na postawione cele badawcze.

Praca w szkole dla nauczycieli Gimnazjum Nr 10 jest stresująca, a wynikający z niej dyskomfort zauważa u siebie 44% nauczycieli, największa grupa zadeklarowała, że przeżywa stres w stopniu przeciętnym.

Badania pokazały, że w pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczycieli występuje wiele źródeł oraz sytuacji stresogennych. Wynika również z tych badań to, iż głównymi czynnikami stresu nauczycielskiego w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli Gimnazjum Nr 10 według zdecydowanej większości są: presja odpowiedzialności za

wychowanków 70%, brak przygotowania do lekcji 62%, brak zainteresowania nauką 61% oraz niewłaściwe zachowanie uczniów 60%

Z uzyskanych rezultatów badań wynika, że najbardziej stresogennymi sytuacjami są konflikty ze wskazaniem na konflikty z przełożonymi. Często akcentowanymi sytuacjami stresogennymi są zła atmosfera panująca w szkole, obawa przed ocenianiem oraz obawa związana z utratą pracy. Czynniki i sytuacje stresogenne, wpływają na jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej, powodując obniżenie efektów nauczycielskiego wysiłku, oraz niezadowolenie z pracy. Co drugi nauczyciel uważa, że stres utrudnia mu prowadzenie zajęć.

Pomimo wielu negatywnych następstw związanych z działaniem stresu co trzeci nauczyciel gimnazjum nr 10 dostrzega pozytywne skutki jego działania w swojej pracy zawodowej, nauczyciele deklarują, że najczęściej stres pomaga im w szybkim podejmowaniu decyzji oraz mobilizuje ich do działania.

Stres, na jaki narażeni są nauczyciele ma niewątpliwie wpływ na ich zdrowie zarówno fizyczne jak i psychiczne. Według większości ankietowanych jest to wpływ negatywny, wywołuje zły nastrój 59%, jest powodem zaburzenia snu 47% oraz powoduje nerwice 47%.

W analizie powyższych danych potwierdzenie znajduje przybliżona w rozdziale trzecim transakcyjna koncepcja stresu R. Lazarusa, zgodnie z którą stres jest zjawiskiem subiektywnym. Świadczy o tym rozbieżność w ocenie sytuacji stresogennych wśród badanych nauczycieli wynikająca z indywidualnej oceny dokonanej przez każdego ankietowanego pedagoga.

Przeprowadzone badania pozwoliły na ustalenie źródeł stresu oraz sytuacji stresogennych w pracy zawodowej nauczycieli gimnazjum nr 10 w Nowym Sączu, w związku z czym można uznać, iż wyznaczone cele badawcze zostały osiągnięte.

Na podstawie powyższych opinii dokonano weryfikacji postawionych hipotez.

Hipoteza I. W pracy nauczycieli gimnazjum jest zbyt duża ilość sytuacji stresogennych wynikających z mało sprzyjającego środowisku zawodowego .

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają stwierdzić, że w pracy nauczycieli gimnazjum istotnie występuje wiele sytuacji stresogennych. Najczęściej w opinii respondentów są to sytuacje konfliktowe, głównie jak pokazały badania są to konflikty z przełożonymi i to w zdecydowanej większości, 53% badanych uznało, iż w stopniu dużym oraz bardzo dużym sytuacje te wywołują u nich stres, na drugim miejscu wskazali ankietowani na konflikty z rodzicami. Kolejną sytuacją wiążącą się ze stresem w sposób istotny w opinii badanych jest zły klimat/atmosfera panujący w szkole, odpowiedzi takiej

udzielił niemal co trzeci badany, przy czym w stopniu bardzo dużym 22%. Na dalszych miejscach za mocno stresujące sytuacje wiążące się z pracą w szkole w opinii respondentów i to prawie w identycznym stopniu wskazali ankietowani na lęk przed hospitacjami oraz zagrożenie utratą pracy. Natomiast sytuacją, która najslabiej stresuje nauczycieli w ich opinii jest zła organizacja pracy. Wszystkie wymienione sytuacje stresogenne wynikają z mało sprzyjającego środowiska pracy, w związku z czym można uznać, iż postawiona hipoteza jest prawidłowa

Hipoteza II. Jeśli nauczyciele przeżywają stres zawodowy w pracy to jest on następstwem wielu czynników wynikających z pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Powyższą hipotezę należy potwierdzić, ponieważ w opinii nauczycieli w pracy dydaktyczno-wychowawczej występuje wiele czynników stresogennych, które w konsekwencji prowadzą do przeżywania stresu zawodowego. Ankietowani za takie uznali m.in. presję odpowiedzialności za wychowanków, brak motywacji do nauki, brak przygotowania do lekcji, opuszczanie zajęć lekcyjnych, niewłaściwe zachowanie uczniów, przemoc, agresje, obciążeniem zbyt dużą ilością obowiązków oraz niskie płace.

Hipoteza III. Nauczyciele wprawdzie przeżywają silne emocje związane z wykonywaną pracą zawodową, ale dobrze radzą sobie ze skutkami stresu i sytuacji stresogennych.

Analizując wyniki badań można zaobserwować, że w prawdzie w pracy nauczycieli gimnazjum występuje wiele stresorów oraz sytuacji stresogennych, ale nie brakuje również w ich pracy pozytywnych emocji, które mają wpływ na przeżywanie przez nich pozytywnego stresu (eustresu), świadczyć o tym mogą wypowiedzi respondentów. Jak pokazały wyniki przeprowadzonych badań, aż 72% ankietowanych uważa, iż w swojej pracy przeżywa pozytywne emocje. Fakt ten wynikać może z tego, iż kadra nauczycieli pracujących w gimnazjum to osoby w większości z co najmniej kilkuletnim doświadczeniem zawodowym, w stopniu nauczyciela dyplomowanego 59%, jak zadeklarowały w badaniu w zdecydowanej większości odporne i bardzo odporne na stres 66%. Na tej podstawie można stwierdzić również, że są to osoby posiadające nie tylko odpowiednie kwalifikacje ale przede wszystkim szerokie kompetencje oraz doświadczenie życiowe. Posiadane przez nich zasoby z pewnością są pomocne w codziennym radzeniu sobie ze skutkami stresu oraz z napotykanymi sytuacjami stresogennymi, a zatem na podstawie uzyskanych opinii respondentów postawioną hipotezę można potwierdzić.

Zakończenie

Praca w zawodzie nauczyciela jest niezwykle wyczerpująca i wiąże się z dużym napięciem emocjonalnym. W ostatnim czasie stres z nią związany nasila się, gdyż proces dokonywania zmian w polskiej szkole oraz dostosowanie do tych zmian wymagań, nakładają na nauczycieli trudne i odpowiedzialne zadania. Nauczyciel w dzisiejszej szkole ma być organizatorem procesu kształcenia oraz aktywności edukacyjnej uczniów, ma tworzyć warunki do samorealizacji, kształtowania umiejętności samodzielnego dochodzenia do wiedzy, rozbudzania ciekawości poznawczej, rozwoju motywacji, a także wspomagać i wspierać rozwój ucznia, wnikać w osobiste jego problemy oraz służyć pomocą w trudnych sprawach. Jednocześnie czyni się nauczyciela odpowiedzialnym za efekty kształcenia. Niełatwo jest sprostać takim wymaganiom, tym bardziej, że w zmieniających się warunkach życia społecznego dokonują się negatywne zmiany w postawach młodzieży wobec szkoły i nauki. Uczniowie stają się coraz bardziej agresywni i demonstrować zachowania utrudniające organizację procesu dydaktycznego. Nauczyciel w takich sytuacjach traci często poczucie kontroli nad sytuacją oraz poczucie własnej skuteczności.

Stres w zawodzie nauczyciela zależy od wielu czynników, z którymi spotykają się nauczyciele w codziennej pracy. Jest wynikiem zachowania równowagi wewnątrzustrojowej w związku z pojawiającymi się różnego rodzaju bodźcami, zdarzeniami postrzeganym jako trudne do przezwyciężenia, bowiem efektywne pełnienie roli zawodowej nauczyciela wymaga realizowania coraz trudniejszych i bardziej złożonych zadań, ciągłego doskonalenia się, zdobywania nowych kompetencji. Stres w zawodzie nauczyciela wynika również z tego, iż zawód ten wymaga dużej aktywności umysłowej, dużej odpowiedzialności wynikającej z permanentnie rosnącego zakresu obowiązków, realizowania coraz bardziej złożonej funkcji dydaktycznej i wychowawczej, wysokiej aktywności interpersonalnej w różnych relacjach podmiotowych.

Przedstawione badania miały charakter empiryczny. Chodziło w nich o rozpoznanie zjawiska stresu zawodowego w pracy nauczycieli. Zwrócono szczególną uwagę na ogólny poziom stresogenności, określono czynniki oraz sytuacje najbardziej stresogenne w pracy zawodowej w opinii nauczycieli Gimnazjum Nr 10 w Nowym Sączu.

Stresu w zawodzie nauczyciela nie da się w zupełności zniwelować, dlatego ważną kwestią dla tej profesji jest odpowiednie przygotowanie zawodowe, nabyte kompetencje oraz osobowość nauczyciela.

Spis literatury

I. Publikacje zwarte

1. Augustyniak E., Kultura organizacyjna szkoły, Uczelniane Wydawnictwa Naukowo – Dydaktyczne, Kraków 2009.
2. Bartkowiak G., Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
3. Chmiel N., Psychologia pracy i organizacji, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
4. Czarnecki K., Karaś S., Profesjologia w zarysie, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1996.
5. Czarnecki K., Profesjologia, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2010.
6. Czerska M., Organizacja przedsiębiorstwa. Metodologia zmian organizacyjnych, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1996.
7. Day Ch., Rozwój zawodowy nauczyciela, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
8. Dylak S, Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995, cyt. za: M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki, Edukacja w perspektywie integracji Europy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2001.
9. Dylak S., Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2002.
10. Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, Tom VI.
11. Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, Tom IV.
12. Everly G., Rosenfeld R., Stres, przyczyny, terapia i autoterapia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
13. Filipowicz G., Zarządzanie kompetencjami pracowniczymi, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
14. G. Bartkowiak G., Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.

15. Griffin R.W., Podstawy zarządzania organizacjami, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
16. Grzegorzewska M, Wybór pism, IWZZ, Warszawa 1989.
17. Grzegorzewska M.K., Stres w zawodzie nauczyciela, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
18. Hall C.S., Lindzey G., Teorie osobowości, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
19. Hall C.S., Lindzey G., Teorie osobowości, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
20. Hamer H., Klucz do efektywności nauczania, Wydawnictwo Veda, Warszawa 2010.
21. Jasiński Z., Lewowicki T., Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku, Wydawnictwo Uniwersytet Opolski, Opole 2000.
22. Juszczyk S., Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych, Wydawnictwo AWF, Katowice 2001.
23. Kobierzycki T., Filozofia osobowości, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2001.
24. Korczyński S., Stres w pracy zawodowej nauczyciela, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
25. Koszmider M., Szkolne standardy jakości procesu kształcenia, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
26. Kożusznik B., Zachowania człowieka w organizacji, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011.
27. Kuc B.R., Moczydłowska J.M., Zachowania Organizacyjne, Difin, Warszawa 2009.
28. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., Słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
29. Kupisiewicz Cz., Projekty reform edukacyjnych w Polsce, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
30. Kwiatkowska H, Pedeutologia, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
31. Lalak D, Plich T., Elementarne pojęcie pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
32. Litzke S., Schuh H., Stres, mobbing i wypalenie zawodowe, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

33. Łobocki M., Metody i techniki badań pedagogicznych, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
34. Łosiak W., Natura stresu, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
35. M. Taraszkiewicz, Jak uczyć jeszcze lepiej. Szkoła pełna ludzi, Wydawnictwo Arka, Poznań 2001.
36. Maszke A. , Metody i techniki badań pedagogicznych, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
37. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Reforma Systemu Edukacji Projekt, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
38. Ochmański M., Sokołowska-Dzioba T., Pielecki A., Edukacja w perspektywie integracji Europy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2001.
39. Ogińska-Bulik N., Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła–Konsekwencje–Zapobieganie, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006.
40. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
41. Petlak E., Klimat szkoły klimat klasy, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
42. Pietrański Z., Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji, PWN, Warszawa 1970.
43. Pilch T., Bauman T., Metody i techniki badań pedagogicznych, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
44. Pilch T., Bauman T., Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
45. Pituła B., Stałe cechy osobowości nauczyciela determinantami jakości jego pracy zawodowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.
46. Poczowski A., Zarządzanie zasobami ludzkimi, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008.
47. Renaud J., Przewodnik antystresowy, Interpress, Warszawa 1993, cyt. za: S. Korczyński, Stres w pracy zawodowej nauczyciela, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
48. Selye H, Stres okiełznany, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
49. Składanowski H., Awans Zawodowy Nauczyciela, Wydawnictwo BEA – BLEJA s.c., Toruń 2000.
50. Strelau J., Temperament jako regulator zachowania z perspektywy półwiecza badań, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

51. Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003.
52. Szałkowski A., U. Bukowska, Zarządzanie zespołami pracowniczymi Aspekt behawioralny, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2005.
53. Szempruch J., Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy, Fosze, Rzeszów 2001.
54. Szluz B., Awans zawodowy nauczyciela jako problem reformy oświaty, cyt. za: Śniegulska A., Reforma oświatowa wobec wiedzy pedagogicznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
55. Szorc K, Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
56. Szymańska M., Wpływ planowania na efektywność zmian w systemie oświaty, Difin, Warszawa 2010.
57. Terelak J.F., Psychologia organizacji i zarządzania, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2005.
58. Terelak J.F., Psychologia stresu, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2001.
59. Terelak J.F., Stres zawodowy, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007.
60. Trempała J, Psychologia rozwoju człowieka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
61. Tucholska S., Wypalenie zawodowe u nauczycieli, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.
62. Turner J.S., Helms D.B., Rozwój człowieka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
63. Uniwersalny słownik języka polskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
64. Witkowski S.A., Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
65. Wołk Z., Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2009.
66. Wołk Z., Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.
67. Zamecka J., Narkomania, Encyklopedia Socjologii, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999, Tom II
68. Zimbardo P.G., Psychologia i życie, Wydawnictwo Naukowe PEN SA, Warszawa 1999.

69. Zubrzycka – Maciąg T., Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2013.

II. Artykuły

1. Banach Cz., Cechy osobowościowe nauczycieli, w: „Nowa Szkoła”, R. 1995, nr 3.
2. Chojnacki J., Eksperci w systemie awansu zawodowego nauczycieli. Program „Ekspert”, materiały szkoleniowe, CODN, Warszawa 2002, cyt. za: Kazimierowicz M., Rozwój nauczyciela poprzez awans zawodowy, w: „Nowa Szkoła”, R.2008
3. Fitrzyk E., Zaburzenia w zachowaniu gimnazjalistów w opinii nauczycieli, w: „ Nowa Szkoła”, R.2014, Nr1.
4. Kazimierowicz M, Rozwój nauczyciela poprzez awans zawodowy, w: „Nowa Szkoła”, R. 2008, Nr 4.
5. Korczyński S., Stres zawodowy w subiektywnej ocenie nauczycieli, w „Problemy opiekuńczo wychowawcze”, R. 2014, Nr 3.
6. Parczewski R., Uczniowie gimnazjum a narkotyki. Komunikat z badań, w: „Wychowanie na co dzień”, R. 2007, Nr 1.
7. Pyżalski J, Warunki pracy polskich nauczycieli a ich kondycja psychofizyczna, w „Meritum”, R . 2014, Nr 2
8. Pyżalski J., Warunki pracy polskich nauczycieli a ich kondycja psychofizyczna, w „Meritum”, R. 2014, Nr 3.
9. Żegnałek K., Osobowość nauczyciela, w:„Nowa Szkoła”, R. 2005, Nr 5.

III. Źródła prawa

1. Kodeks Pracy, Dział IV, Rozdział I, Art. 943, pkt. 2
2. Koncepcja Pracy Zespołu Szkół Podstawowo - Gimnazjalnych nr 2 im. „Orląt Lwowskich” w Nowym Sączu.
3. Rozporządzenie MEN z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Dziennik Ustaw Nr 70. Poz. 825.
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania

nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz

5. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r,
6. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela – Dz. U. z 2009 r. Nr 219, poz. 1706

IV. Źródła internetowe

1. <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/dobrostan;3893293.html>(10.01.2015)
2. <http://helpline.org.pl/dowiedz-sie/2-cyberprzemoc> (15.01.2015)
3. <http://notatek.pl/wyklad-klasyfikacja-zagrozen-wystepujacych-w-srodowisku-pracy> (26.05.2014)
4. <http://pl.wikipedia.org/wiki/Awans>(26.05.2014)
5. <http://www.coveria.com.pl/nauczyciel/materialy/index.htm>(02.10.2014)
6. http://www.kuratorium.katowice.pl/userfiles/file/Kszta%C5%82cenie/Kszta%C5%82cenie_specjalne/szkolnictwoogolnespecjalne.doc(26.05.2014)
7. <http://www.narkomania.org.pl/czytelnia/uzywanie-alkoholu-narkotykow-przez-mlodziez-szkolna-wyniki-badania-espada>(18.10.2014)
8. <http://www.personia.pl/poznaj-swoj-kierunek-rozwoju-kariery-zawodowej>(20.06.2014)
9. http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/34/plik/ot-613_2.pdf(12.10.2014)
10. <http://www.studiagdanskie.gwsh.gda.pl/pdfy/studia5s44-66.pdf>(09.11.2014)
11. <http://www.wcbe.pl/analizy-i-raporty,114.html>(12.01.2015)
12. <http://znpchorzow.pl/publikacje/opracowania/65.pdf>(20.09.2014)
13. <http://zspg2.pl/dokumenty-szkolne/>(10.01.2015)
14. www.mamz.pl/bhp/text1.4.htm(25.05.2014)

Spis rysunków

Rysunek 1. Ustrój szkolny w Polsce od 1999 roku*	8
Rysunek 2. Nowy system edukacji	10
Rysunek 3. Czynniki kształtujące kulturę organizacyjną	17
Rysunek 4. Kompetencje bazowe (kluczowe) i kompetencje wykonawcze	33

Rysunek 5. Koncepcja dobrego i złego stresu wg H. Selyego	59
Rysunek 6. Szkodliwe i pożyteczne działanie stresu (eustres i dystres)	60
Rysunek 7. Transakcyjny model stresu wg R. Lazarusa	64
Rysunek 8. Model stresu nauczycielskiego wg. C. Kyriacou, J. Sutcliffe'a	68
Rysunek 9. Relacje pomiędzy zachowaniem nauczyciela a stawianymi mu wymaganiami ...	72
Rysunek 10. Struktura organizacyjna Zespołu Szkół Podstawowo – Gimnazjalnych nr 2 w Nowym Sączu	81

Spis tabel

Tabela 1. Rodzaje standardów szkolnych	12
Tabela 2. Obszary standardów oceny jakości pracy szkół i placówek	13
Tabela 3. Modele kultury według E. Scheina	16
Tabela 4. Typy klimatu organizacyjnego	19
Tabela 5. Fazy rozwoju zawodowego na tle cyklu życia człowieka wg D. E. Super	28
Tabela 6. Wybrane koncepcje człowieka a osobowość nauczyciela	37
Tabela 7. Pięciodzownikowy model osobowości wg P. T. Costy i R. McCrae'a	39
Tabela 8. Cechy - właściwości osobowe i postawy nauczycieli wg Cz. Banacha	40
Tabela 9. Kompetencje nauczyciela wg J. Szempuch	46
Tabela 10. Kompetencje kluczowe i specjalistyczne wg W. Strykowskiego	48
Tabela 11. Rodzaje zaburzeń w zachowaniu uczniów	51
Tabela 12. Odsetek uczniów doznających i używających agresji i przemocy w gimnazjach publicznych w klasach I, II i III w latach 2006-2009	52
Tabela 13. Stresory w pracy nauczyciela wg C. Travers i C. Cooper	57
Tabela 14. Źródła stresu zawodowego nauczycieli	77
Tabela 15. Czynniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej wywołujące stres u nauczycieli - wyniki badań	95
Tabela 16. Sytuacje w pracy dydaktyczno-wychowawczej wywołujące stres u nauczycieli - wyniki badań	96

Spis wykresów

Wykres 1. Ankietowani wg płci	89
Wykres 2. Ankietowani wg wieku	90
Wykres 3. Ankietowani wg wykształcenia	90
Wykres 4. Ankietowani wg stażu pracy	91
Wykres 5. Ankietowani wg stopnia awansu zawodowe	92
Wykres 6. Częstotliwość występowania stresu u nauczycieli w pracy	93
Wykres 7. Poziom stresu nauczycielskiego	94
Wykres 8. Wpływ stresu na zdolność do pracy	98
Wykres 9. Emocje towarzyszące nauczycielom w obliczu przeżywanego stresu	99
Wykres 10. Emocje takie jak radość, wesołość towarzyszące nauczycielom w obliczu przeżywanego stresu	100
Wykres 11. Objawy stresu	101
Wykres 12. Skutki stresu	102
Wykres 13. Wpływ stresu na prowadzenie zajęć lekcyjnych	103
Wykres 14. Pozytywne skutki stresu	103
Wykres 15. Korzystne skutki stresu	104
Wykres 16. Techniki eliminujące stres	105
Wykres 17. Odporność nauczycieli na stres	106

Załączniki

Załącznik 1.

Kwestionariusz ankiety

Szanowni Państwo, jestem studentką drugiego roku studiów magisterskich na kierunku Zarządzanie w WSB – NLU. Prowadzę badania do mojej pracy dyplomowej, której tematem jest „Praca dydaktyczno-wychowawcza nauczycieli Gimnazjum jako źródło stresu zawodowego”. Badania są anonimowe i będą wykorzystane tylko do celów naukowych. Proszę o szczerą odpowiedź i jednocześnie z góry dziękuję za poświęcony czas na wypełnienie ankiety.

1. Czym jest stres zawodowy w Pani/Pana opinii? (Proszę wpisać odpowiedź)

.....

2. Jak często odczuwa Pani/Pan stres w pracy? (Proszę o zaznaczenie jednej odpowiedzi)

- bardzo często (prawie zawsze jestem zestresowana/zestresowany)
- często (3-4 razy w tygodniu)
- czasami (1-2 razy w tygodniu)
- rzadko (raz w tygodniu lub rzadziej)
- nigdy

3. Jak według Pani/Pana silny jest stres związany z Pani/Pana pracą? (Proszę o zaznaczenie jednej odpowiedzi)

- bardzo silny
- silny
- średni
- słaby
- w mojej pracy nie odczuwam stresu

4. W jakim stopniu wymienione poniżej czynniki dydaktyczno-wychowawcze wywołują u Pani/Pana stres? (Proszę o zaznaczenie przy każdym wymienionym czynniku znaku „X”, gdzie 1- oznacza w bardzo mały stopniu, 5- w bardzo dużym stopniu)

Lp.	Czynniki	1	2	3	4	5
1	Zmiany i przeładowanie programów nauczania					
2	Złe opracowane podręczniki					
3	Brak czasu na indywidualną pracę z uczniem					
4	Lenistwo i nieprzygotowanie uczniów do lekcji					
5	Brak zainteresowania uczniów nauką					
6	Hałas podczas lekcji					
7	Brak odpowiednich materiałów dydaktycznych					

8	Zbyt duża ilość obowiązków					
9	Zbyt duże wymagania przełożonych, często sprzeczne					
10	Niskie zarobki w stosunku do wkładu pracy					
11	Brak współpracy z rodzicami					
12	Zachowanie uczniów					
13	Przemoc i agresja w stosunku do innych uczniów					
14	Agresja w stosunku do nauczycieli					
15	Problemy z utrzymaniem dyscypliny					
16	Duża odpowiedzialność za wychowanków					
17	Inne czynniki stresujące.....					

5. W jakim stopniu wymienione poniżej sytuacje wywołują u Pani/Pana stres? (Proszę o zaznaczenie przy każdym wymienionym czynniku znaku „X”, gdzie 1-oznacza w bardzo małym stopniu, 5- w bardzo dużym stopniu)

Lp.	Sytuacje stresogenne	1	2	3	4	5
1	Konflikty z przełożonym					
2	Konflikty z innymi nauczycielami					
3	Konflikty z rodzicami					
4	Zły klimat/atmosfera panująca w szkole					
5	Zła organizacja pracy					
6	Obawa przed utratą pracy					
7	Obawa przed ocenianiem/hospitacjami					
8	Inne sytuacje stresujące					

6. Jak długo w Pani/Pana pracy zawodowej trwa stan napięcia związany ze stresem? (Proszę o zaznaczenie jednej odpowiedzi)

- kilka godzin
- cały dzień
- kilka dni
- tydzień
- dłużej niż tydzień
- nie odczuwam stanu napięcia w mojej pracy zawodowej

7. Jak stres wpływa na Pani/Pana zdolność do pracy? (Proszę o zaznaczenie max. 3 odpowiedzi)

- trudność z precyzyjnym myśleniem
- problem z podejmowaniem decyzji
- problem z koncentracją
- utrata aktywności
- utrata zdolności do ustalania hierarchii wartości
- utrata kontroli nad pracą
- stres mobilizuje mnie do pracy
- stres nie wpływa na moją zdolność do pracy

8. Czy ma Pani/Pan wrażenie, że takie nastroje jak radość, wesołość już Panią/Pana opuściły? (Proszę o zaznaczenie jednej odpowiedzi)

- tak, opuściły mnie całkowicie
- tak, opuściły mnie częściowo
- nie, nie opuściły mnie

9. Jakie emocje towarzyszą Pani/Panu w obliczu przeżywanego stresu? (Proszę o zaznaczenie max. 3 odpowiedzi)

- strach
- niepokój
- lęk i obawa
- złość
- rozdrażnienie
- poczucie zdenerwowania i chęć do płaczu
- wahania nastroju
- zamykanie się w sobie
- poczucie utraty siły
- zmęczenie
- zniechęcenie do pracy
- zmniejszona efektywność pracy
- obojętność, bierność
- inne (Proszę wymienić).....
- nie odczuwam żadnych uczuć

10. Jakie objawy fizjologiczne stresu występują u Pani/Pana najczęściej? (Proszę o zaznaczenie max. 3 odpowiedzi)

- ból głowy
- migreny
- bóle pleców, ramion, karku
- częste przeziębienia lub inne choroby
- przyśpieszona akcja serca
- napięcie mięśni
- trudności z oddychaniem
- wewnętrzny niepokój
- inne (Proszę wymienić).....
- nie odczuwam żadnych objawów stresu

11. Jakie są według Pani/Pana skutki przeżywanego przez Panią/Pana stresu w pracy zawodowej? (Proszę o zaznaczenie max. 3 odpowiedzi)

- występowanie chorób, dolegliwości

- zły nastrój
- agresja, irytacja
- nerwowość i nerwice
- zaburzenia snu
- zwiększona konsumpcja alkoholu
- utrata apetytu
- objadanie się
- inne (*Proszę wymienić*).....
- nie odczuwam żadnych skutków stresu

12. Jaki wpływ według Pani/Pana ma stres na prowadzenie zajęć lekcyjnych? (*Proszę o zaznaczenie max. 3 odpowiedzi*)

- utrudnia prowadzenie zajęć
- utrudnia wytrzymałość na hałas
- wpływa na relacje z uczniami
- działa zniechęcająco
- działa mobilizująco
- inne (*Proszę wymienić*).....
- stres nie wpływa na prowadzenie zajęć lekcyjnych

13. Czy widzi Pani/Pan pozytywne skutki stresu zawodowego? (*Jeśli odpowiedź brzmi NIE, proszę przejść do pytania 15*)

- tak
- nie

14. Jakie korzystne skutki stresu odczuwa Pani/Pan w miejscu pracy? (*Proszę o zaznaczenie jednej odpowiedzi*)

- zwiększenie efektywności pracy
- szybkie podejmowanie decyzji
- kształtowanie postaw twórczych
- stres mobilizuje
- inne (*Proszę wymienić*).....

15. Jakie techniki eliminujące stres stosuje Pani/Pan? (*Proszę o zaznaczenie max. 3 odpowiedzi*)

- treningi relaksacyjne
- ćwiczenia fizyczne
- akceptacja zaistniałej sytuacji
- dbałość o fizyczne środowisko pracy
- inne (*Proszę wymienić*).....
- nie stosuje żadnych technik

16. Na jakim poziomie ocenia Pani/Pan swoją odporność na stres? (*Proszę o zaznaczenie jednej odpowiedzi*)

- jestem osobą bardzo odporną na stres
- jestem osobą średnio odporną na stres
- jestem osobą mało odporną na stres
- jestem osobą bardzo mało odporną na stres
- nie wiem

Metryczka

1. Płeć

- kobieta mężczyzna

2. Wiek

- 20-25
 26-30
 31-35
 36-40
 41-50
 51-powyżej

3. Wykształcenie

- wyższe licencjackie wyższe zawodowe

4. Staż pracy w szkole

- 5-10
 11-15
 16-20
 20-powyżej

5. Stopień awansu zawodowego

- nauczyciel stażysta
 nauczyciel kontraktowy
 nauczyciel mianowany
 nauczyciel dyplomowany

Dziękuję