



Źródła i przestrzenie deficytów satysfakcji zawodowej nauczycieli

Sources and Areas of Teachers' Professional Satisfaction Deficits

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The main objective is to present the sources and areas of the job satisfaction deficit of the surveyed teachers.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is the question related to the sources of the investigated teachers' professional satisfaction revealed in their narratives and the areas where there is no such satisfaction. A qualitative free-form interview was implemented to collect the analytical research data.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The presentation began with the demonstration of the results obtained from the research supporting the thesis on the importance of the satisfaction category, inter alia, for human involvement performing a professional work. Then, the essence and factors determining the characterized phenomenon were discussed. In the light of analysis of the data collected, the sources derived from the selected teachers' professional satisfaction and the areas of its deficit were shown.

RESEARCH RESULTS: The analysis of the interlocutors' statements indicated that they derive professional satisfaction mainly from their high work assessment made by other people. They are particularly satisfied with achieving by students high ranks either in Olympics or competitions or passing the external exams with high results, what is strongly approved by their superiors. The main area of the professional satisfaction deficit turned out to be bad relationships with colleagues (with other teachers and principals) and difficult relationships with students' parents.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Recognizing the importance of interpersonal relationships for feeling the sense of satisfaction derived from the profession performed, teachers' skills for their development should be particularly considered. The task of supporting this type of competence is not only a challenge for teachers but also for those who are in charge and management of schools. It is also worth considering their development in preparing persons for this profession (mainly in the course of studies).

→ **KEYWORDS:** **TEACHER, PROFESSIONAL SATISFACTION, SOURCES OF TEACHERS' PROFESSIONAL SATISFACTION, TEACHER**

**SATISFACTION DEFICITS, INTERPERSONAL RELATION
OF TEACHERS**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Głównym celem jest ukazanie źródeł i obszarów deficytu satysfakcji z pracy badanych nauczycielek.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem badawczym jest pytanie dotyczące ujawnionych w narracjach źródeł satysfakcji zawodowej badanych nauczycielek oraz obszarów jej braku. Do zgromadzenia materiału analitycznego posłużył wywiad swobodny o charakterze jakościowym.

PROCES WYWODU: Wywód rozpoczęto przedstawieniem wyników badań popierających tezę o wadze kategorii satysfakcji między innymi dla zaangażowania człowieka w wykonywanie zawodowej profesji. Następnie omówiono istotę oraz czynniki warunkujące omawiane zjawisko. W świetle analizy zgromadzonego materiału badawczego ukazano źródła satysfakcji zawodowej badanych nauczycielek oraz obszary jej deficytu.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza wypowiedzi rozmówczyń ujawniła, że głównie czerpią one satysfakcję zawodową z wysokiej oceny ich pracy wystawianej przez inne osoby. Szczególnie zadowolone są z uzyskiwania przez uczniów dobrych miejsc w olimpiadach lub w konkursach czy ze zdania przez nich egzaminów zewnętrznych z wysokimi wynikami, co spotyka się z dużą aprobatą ich zwierzchników. Naczelnym obszarem deficytu zawodowej satysfakcji okazały się złe relacje ze współpracownikami (z innymi nauczycielami i dyrektorami) oraz trudne z rodzicami uczniów.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Uznając wagę relacji interpersonalnych dla odczuwania satysfakcji z wykonywania profesji, należałoby szczególnie zadbać o nauczycielskie umiejętności ich właściwego budowania. Zadanie wspierania tego rodzaju kompetencji stoi nie tylko przed samymi nauczycielami, ale przed osobami kierującymi i zarządzającymi szkołami. Warto również ich kształtowanie uwzględnić w przygotowywaniu osób do wykonywania tej profesji (głównie w toku studiów).

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** NAUCZYCIEL, SATYSFAKCJA ZAWODOWA, ŹRÓDŁA SATYSFAKCJI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI, DEFICYTY SATYSFAKCJI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI, RELACJE INTERPERSONALNE NAUCZYCIELI

Wstęp

Z uwagi na wielowymiarowość i złożoność zjawisko satysfakcji zawodowej bywa przedmiotem zainteresowań przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Zasadności zajmowania się tą kategorią można upatrywać w wielu ustaleniach badawczych, które ukazują między innymi jej wagę dla zaangażowania człowieka w wykonywanie zawodowej

profesji (Błaszczuk i in., 2003) oraz związku z innymi istotnymi wymiarami ludzkiej egzystencji. Powołując się na licznych badaczy i teoretyków, autorki książki pt.: *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną* przekonują, że osoby odczuwające profesjonalną satysfakcję są jednocześnie zadowolone ze swojego życia, bardziej zaangażowane w wykonywanie zadań oraz mocniej związane ze swoim miejscem pracy i pracodawcą (Bajcar i in., 2011). Badaczki stwierdzają, że wysoki poziom satysfakcji poprawia jakość pracy. Przywołują m.in. badania Arthura Briefa i Howarda Weissa, które potwierdzają, że zadowolenie z pracy i towarzyszące temu pozytywne emocje pracowników sprzyjają ich twórczemu myśleniu. Okazuje się także, że usatysfakcjonowanych pracowników cechuje lojalność (stałość zatrudnienia i pozytywne opinie wygłaszane o miejscu pracy) i wysoki poziom zaangażowania przy niskich kosztach emocjonalnych (głównie poziomu stresu, a co za tym idzie – wypalenia zawodowego). Innymi korzyściami są również ich dobra kondycja zdrowotna (wręcz poprawa zdrowia) i niska absencja oraz bardziej uczciwy stosunek do pracy i pracodawcy.

Przekonana do wagi omawianej kategorii (zarówno dla samych nauczycieli, jak i dla funkcjonowania szkoły), w niniejszym tekście celem czynię próbę ukazania źródeł satysfakcji zawodowej nauczycielek szkół podstawowych i średnich odsłoniętych w trakcie analiz przeprowadzonych z nimi wywiadów jakościowych. Na podstawie tych analiz możliwe staje się również pokazanie obszarów przynoszących brak zadowolenia badanych osób z wykonywania nauczycielskiej profesji.

Podstawowe ustalenia metodologiczne

Próby naświetlenia źródeł oraz obszarów deficytu satysfakcji biorących udział w wywiadach swobodnych (Stemplewska-Żakowicz, 2005) o charakterze jakościowym dziewiętnastu nauczycielek dokonuję na podstawie opisów ich zawodowej codzienności. Wskazaną drogę gromadzenia materiału analitycznego (który pozwala między innymi na odczytanie źródeł i obszarów deficytu odczuwania zawodowej satysfakcji rozmówczyń¹) obrałam z uwagi na jej związek z naturalistycznym podejściem do świata i humanistycznym sposobem empirycznego penetrowania zjawisk społecznych. Podążając za ustaleniami teoretycznymi Floriana Znanieckiego, uznałam, że dzięki opowieściom badanych kobiet dotrę do ich zawodowych doświadczeń i tego, jak one się im przedstawiają (Znaniecki, 2008). Badania przeprowadziłam więc w paradygmacie interpretatywnym, który pociągnął za sobą między innymi określenie liczby rozmówczyń związanej z wyczerpywaniem się w trakcie przeprowadzania wywiadów pola wynikowego (Hammersley i Atkinson, 2000) i wysycaniem odsłaniających się kategorii. Rekrutując badane metodą kuli śnieżnej (kolejne narratorki były wskazywane przez osoby, które wzięły już

¹ Wskazana kategoria jest jedną z wielu odsłoniętych w trakcie wielokierunkowych analiz przeprowadzonych wywiadów w ramach realizacji szerszego projektu badawczego (zob. Zalewska-Bujak, 2017).

udział w wywiadzie) (Babbie, 2008), dotarłam do nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej oraz uczących różnych przedmiotów w publicznych szkołach podstawowych i średnich, w dużych i małych miastach oraz we wsiach.

Do analizy zgromadzonego materiału badawczego (600 stron transkrypcji wraz z notami) wykorzystałam narzędzia analityczne wskazane przez Grahama Gibbsa (2011). Zasadniczo zmierzała ona do odsłonięcia sensów i znaczeń wypowiedzi badanych i sprowadziła się do trzech naczelnych etapów: kodowania znaczeń, ich kondensacji, a w końcu – interpretacji (Kvale, 2010).

Proces wyvodu

Kategoria satysfakcji zawodowej znajduje się w kręgu zainteresowań nie tylko nauk o zarządzaniu, ale i przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych. W konsekwencji tego pojawia się nieco odmienne pojmowanie satysfakcji oraz rozpoznawanie i analizowanie jej źródeł. Warto jednak zauważyć, że wielu teoretyków i badaczy wiąże ją z pozytywnymi lub negatywnymi stanami emocjonalnymi jednostki, z poczuciem zadowolenia lub niezadowolenia z pracy. Takie rozumienie omawianej kategorii odnaleźć można w psychologii, która utożsamia ją z „uczuciową reakcją przyjemności lub przykrości, doznawaną w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji oraz ról” (Bańka, 2002, s. 329).

Na emocjonalny wymiar tego zjawiska² zwraca się także uwagę na gruncie nauk o zarządzaniu, o czym przekonuje przyjęta przez Agnieszkę Springer (a sprecyzowana przez Urszulę Gros) definicja satysfakcji zawodowej jako stopnia „pozytywnego lub negatywnego samopoczucia, wytworzonego w rezultacie wykonywanych zadań w konkretnych warunkach fizycznych i społecznych” (Springer, 2011, s. 162). W naukach społecznych natomiast satysfakcja zawodowa często ujmowana jest w aspekcie realizacji potrzeb (por. Łuczyńska, 2012) i aspiracji pracownika³.

Mając na uwadze źródła satysfakcji zawodowej czy też czynniki ją warunkujące, należy powiedzieć o różnorodności ich wyszczególniania. Zauważa się jednak, że wskazywane determinanty są ze sobą „wzajemnie powiązane, przenikają się i uzupełniają, a także łącznie oddziałują na człowieka, co prowadzi do stanu, w którym człowiek czuje się spełniony, a nawet szczęśliwy” (Jakimiuk, 2017, s. 66). Warto również zwrócić uwagę na to, że mają one zarówno charakter indywidualny (np. system wartości jednostki, jej postawy czy aspiracje) (por. Kunecka, 2016), jak i instytucjonalny (np. organizacja i warunki pracy) (Bartkowiak, 2009).

² Wskazany wymiar jest również akcentowany w pedagogice przez Romana Schulza (1989).

³ Takie ujęcie charakterystyczne jest dla jednego z pierwszych teoretycznych ustaleń dotyczących zjawiska satysfakcji autorstwa Frederica Herzberga (1968).

Michael Argyle, mówiąc o elementach budujących satysfakcję z pracy, wymienia: wewnętrzne poczucie zadowolenia z wykonywanych zadań, wysokość wynagrodzenia, atmosferę oraz relacje interpersonalne ze współpracownikami i zwierzchnikami (2002).

Peter Warr (2013) wyodrębnia 12 czynników oddziałujących na satysfakcję z pracy. Dzieli je na dwie grupy: szkodliwe (głównie w sytuacji nadmiaru – np. przeciążenie obowiązkami i wykorzystywanie pracownika) oraz przynoszące zadowolenie z pracy (np. pozytywne relacje pracownika z gotowym go wspierać i liczącym się z jego zdaniem przełożonym).

Joanna Michalak (badając nauczycieli i korzystając z ustaleń Anny Wiłkomirskiej) stwierdza, że „poziom satysfakcji z pracy w zawodzie nauczycielskim wzrasta wraz z wiekiem nauczycieli i doświadczeniem zawodowym” (Michalak, 2007, s. 113). Badaczka przekonuje także, że zadowolenie z pracy podnoszą: osiągnięcia uczniów, dobra opinia nauczyciela w środowisku (uczniów i współpracowników), możliwości wprowadzania własnych innowacji oraz samodzielność w pracy. Odkrywa również uzależnienie poczucia zadowolenia z pracy wybitnych nauczycieli od stopnia urzeczywistnienia takich ważnych dla nich wartości, jak: niezależność, autentyczność i wiarygodność, wytrwałość w pokonywaniu trudności, przekonanie o własnym profesjonalizmie, skuteczność oraz sensowność wykonywanych obowiązków, zaangażowanie we własny rozwój, życzliwość i otwartość w kontaktach z uczniami. Inne badania (Bajcar i in., 2011) pokazują, że poczuciu zawodowej satysfakcji sprzyjają: wysoka wrażliwość na realizowanie wartości prospołecznych oraz dobre radzenie sobie z kontrolowaniem swoich emocji. Ponadto pracowników odczuwających dużą satysfakcję zawodową charakteryzuje pozytywne myślenie (por. Czerw, 2010) oraz proaktywność nie tylko w tym zakresie, ale i w działaniu.

Katalizatorem satysfakcji nauczycieli okazują się także osiągnięcia i zachowania uczniów świadczące o ich rozwoju oraz pozytywna ocena osoby nauczyciela i żywna sympatia. Jest ona również uwarunkowana atmosferą pracy i sprzyjają jej wzajemne zaufanie między współpracownikami (także dyrektorem i nauczycielami) oraz ich życzliwe i przyjazne stosunki (Jakimiuk, 2017).

Zygmunt Gaś (2001) ustalił, że nauczyciele o wysokim poziomie satysfakcji pozytywnie postrzegają samych siebie i potrafią konsekwentnie realizować zadania i stojące przed nimi cele. Odznaczają się dużym poczuciem odpowiedzialności i solidności. W stosunku do innych osób są otwarci i życzliwi, gotowi udzielać wsparcia i sięgać po nie w sytuacjach dla nich trudnych. Są zadowoleni ze swojej terażniejszej pozycji i osiągnięć oraz optymistycznie patrzą w przyszłość. W świetle badań Volkera Kitza i Manuela Tuscha (2009) u nauczycieli nieusatsfakcjonowanych ze swojej pracy pojawia się natomiast brak poczucia sensu jej wykonywania, niechęć i frustracja, nadmierne zmęczenie czy nawet depresja⁴.

⁴ Badania Barbary Bailey Reinhold także ujawniły, że deficyt satysfakcji z pracy wywołuje takie niekorzystne stany, jak np. lęki czy i depresję (1998).

Wyniki analizy naukowej

W świetle analiz wypowiedzi badanych nauczycielek okazuje się, że powszechnie mówią one o satysfakcji płynącej z uzyskiwanych przez uczniów sukcesów – zajęcia dobrego miejsca w olimpiadzie lub w konkursie czy zdania pomyślnie egzaminów. W oczach nauczycielek nie tylko dobrze rokuje to przyszłość samym uczniom (dostanie się do prestiżowego liceum lub na studia), ale pozwala także na ich docenienie (m.in. przez dyrektorów czy organy administrujące szkoły) oraz przynosi poczucie dobrze wykonanej pracy i zawodowej satysfakcji. Uwidacznia się również przekonanie o byciu współtwórcą (a nawet twórcą) tych sukcesów:

Dużą radość sprawia mi również sukcesy takie moich dzieciaków różne. To, że potrafię z tymi dziećmi coś wyćwiczyć, one coś więcej potrafią. Na przykład na olimpiadzie matematycznej np. w tamtym roku miałam dwa miejsca [...] ⁵ (nauczycielka klas I-III szkoły podstawowej).

Rzadko poczucie zawodowej satysfakcji badane nauczycielki czerpią z mało spektakularnych sukcesów uczniów (analizy pozwalają to potwierdzić jedynie u czterech spośród nich), które osiągają oni na miarę swoich możliwości, w sytuacji, kiedy pokonują własne ograniczenia, deficyty czy indywidualne trudności. Źródłem tego wydaje się autorytatywna decyzja zwierzchnika określająca, co sukcesem jest, a co nie:

[...] tabele z wynikami naszych uczniów z różnych konkursów czy z egzaminów, to wszystko nieustannej ocenie podlega. [...] bo u tego dziecka, że ona zapamięta odmianę czasownika, potrafi odmienić przez osoby, to dla niego to jest sukcesem, tak, a nie ma pani dyrektor takiego kryterium. [...] Pewnie, że one mogą odnosić sukcesy, ale to nie są sukcesy dla pani dyrektor i tacy nauczyciele nigdy w życiu nie będą mogli liczyć na takie docenienie [...] (nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej).

Analiza wypowiedzi rozmówczyń ujawniła tendencję do czerpania zawodowej satysfakcji z pozytywnej oceny ich pracy wystawianej przez innych – nie tylko dyrektora szkoły czy uczniów, ale ich rodziców czy pozostałych nauczycieli. W świetle narracji taka sposobność na co dzień zdarza się jednak rzadko. Częściej źródłem doznawania radości i zadowolenia badanych kobiet są kontakty z dawnymi uczniami – spotkania po latach czy odwiedziny oraz fakt pozostawania w ich pamięci.

W przypadku 4 nauczycielek klas I-III szkoły podstawowej można stwierdzić, że powodem ich zawodowej satysfakcji okazują się pozytywne uczucia żywione do nich przez uczniów. Rzadko też badane nauczycielki przyznają (4 osoby), że swoje ukontentowanie czerpią z dobrych relacji z uczniami.

Z wypowiedzi narratorek wyłania się inne źródło czerpania zawodowej satysfakcji, a mianowicie jest nim angażowanie się uczniów w działania ukierunkowane na osiągnięcie

⁵ Przytaczane wypowiedzi rozmówczyń są ich wierną wersją (bez jakiegokolwiek korekty).

celów, które stawiają przed nimi nauczyciele i szkoła. W dużej mierze przybiera to postać uczniowskiej aktywności na lekcji, czynnego w niej uczestnictwa, zainteresowania podejmowaną na niej problematyką itd.

Rozmówczynie powszechnie jednak stwierdzają, że coraz częściej spotykają w swej praktyce zawodowej ucznia niezainteresowanego tym, co oferuje mu szkoła i nauczyciel (nabywaniem określonej wiedzy czy umiejętności). Można zatem powiedzieć, że ta przestrzeń generuje deficyt zawodowej satysfakcji badanych kobiet, które w swoich narracjach odślaniają „rozczarowanie” uczniami i w licznych przypadkach określają ich m.in. takimi epitetami, jak: niezmotywowany, niezainteresowany nauką i leniwy czy „uczeń z problemami” (z różnego rodzaju deficytami np. koncentracji):

W roczniku coraz gorzej, coraz mniej inteligentna młodzież. Umiejętności typu tabliczka mnożenia przerastają niektórych, a czytanie ze zrozumieniem to jest tylko pobożne życzenie polonistów (nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej).

Badane nauczycielki ujawniają także rozczarowanie rodzicami uczniów, którzy w ich optyce są roszczeniowi – mają duże oczekiwania w stosunku do nauczyciela, a niejednokrotnie mało angażują się we współpracę z nim i niewystarczająco partycypują w nauce swoich pociech, a nawet zaniedbują swoje rodzicielskie obowiązki (w tym m.in. przez brak motywowania swoich dzieci do nauki). W powszechnej opinii badanych to oni w dużym stopniu generują trudności edukacyjne uczniów i niejednokrotnie przekazują im negatywne wzorce postępowania. Często kwestionują zdanie i decyzje nauczyciela, rzadko „trzymają jego stronę” i rujną jego autorytet (np. źle mówią o nauczycielu w obecności dzieci):

Są rodzice, którzy reprezentują bardzo różne postawy, już chyba do rzadkości należy taka postawa, że rodzic trzyma stronę nauczyciela, (...) próbuje winy się doszukiwać zawsze w szkole, że to coś szkoła źle zrobiła np. nauczyciel, koledzy, niż, niż moje dziecko (nauczycielka języka polskiego w szkole średniej).

Relacje z rodzicami określają jako mało satysfakcjonujące i trudne, związane m.in. z koniecznością nakłaniania ich do przyjmowania nauczycielskiego stanowiska. Warto zauważyć, że w większości z aprobatą wspominają jedynie o tych nielicznych rodzicach, którzy „trzymają z nimi wspólny front” i chętnie angażują się w inicjowane przez nich aktywności.

Jako obszar generujący deficyt satysfakcji u rozmawiających ze mną kobiet można postrzegać także ich relacje ze współpracownikami i dyrektorem szkoły. Powszechnie w narracjach ujawniane jest poczucie „bycia osobno” w gronie pedagogicznym – najbardziej dotkliwe wówczas, kiedy pojawiają się problemy, w obliczu których rozmówczynie zmuszone są same sobie poradzić. Obok tego uwidacznia się istnienie podziałów wśród społeczności nauczycielskich. Tworzą się grupy, w których obrębie możliwe jest podejmowanie wspólnych działań (np. przygotowanie przedstawienia, szkolnej akademii) czy dzielenie się doświadczeniem. Członkowie z zaufanego grona „trzymają się razem”, a żywiąc do siebie sympatię, potrafią spotykać się towarzysko poza szkołą. Dziesięć spośród badanych kobiet przekonuje jednak o istnieniu powszechnej rywalizacji między

nauczycielami, o podejmowaniu działań mających zdyskredytować (głównie w oczach dyrektora) innych czy nawet im szkodzić:

To mam tylko taką jedną... takie dwie osoby, na które mogę liczyć, a tak naprawdę to tak myślę, że jest taka rywalizacja między nauczycielami, że każdy chce być najlepszy, że każdy chce pokazać (...), że ma takie i takie osiągnięcia, że on tyle i tyle zrobił. To jest taki właśnie wyścig szczurów (...) (nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej).

Część badanych (8 osób) w swoich narracjach ocenia negatywnie działalność współpracowników, zarzucając im między innymi błędy wychowawcze czy metodyczne. Równocześnie (głównie u nauczycielek klas początkowych szkoły podstawowej) uwydatnia się poczucie tworzenia przez pozostałych członków zespołu niesprawiedliwej czy wręcz zafałszowanej oceny ich pracy.

Podzielone i przekonane o swoim osamotnieniu w trudnych zawodowych sytuacjach badane nauczycielki ujawniają przy tym negatywny obraz swoich relacji z przełożonymi – dyrektorami szkół. Chociaż ich postrzeganie przez narratorki jest zróżnicowane i uwarunkowane indywidualnymi doświadczeniami, to na podstawie analiz ich wypowiedzi wyłania się obraz autorytarnego zwierzchnika (samodzielnie podejmującego decyzje ważne dla obu stron, nieliczącego się ze zdaniem nauczyciela, przekonanego o swoich racjach i niepotrafiącego przyznać się do błędu), który kontroluje i rozlicza nauczycieli z wyników nauczania, z wywiązywania się z obowiązków natury biurokratycznej czy z realizacji odgórnych zarządzeń i wytycznych. Na podstawie przywoływanych epizodów z codziennego życia narratorek i pracujących z nimi innych nauczycieli można powiedzieć, że doświadczają mobbingu ze strony dyrektorów, niezyczliwego i obraźliwego stosunku do podwładnych, braku szacunku, niesprawiedliwego i nierównego traktowania, podsycania atmosfery rywalizacji wśród pedagogicznej kadry. W licznych przypadkach kobiety uskarżają się na brak wsparcia i pomocy – na co dzień i w sytuacjach trudnych.

Wnioski

Na podstawie analiz przeprowadzonych wywiadów można stwierdzić, że rozmówczynie niewiele mówią o innych źródłach swej satysfakcji zawodowej niż odnoszenie przez uczniów sukcesów w postaci wysokich miejsc w olimpiadach, konkursach czy dobrych wyników w egzaminach zewnętrznych. Natomiast wyłania się z nich występowanie wielu czynników, które klasyfikowane są jako szkodliwe determinanty osiągania zawodowej satysfakcji (Warr, 2013) – głównie brak pozytywnych relacji z innymi nauczycielami i dyrektorem skutkujący deficytem sprzyjającego klimatu pracy. Warto również zauważyć, że tylko stosunkowo nieliczni uczniowie są skłonni do udziału i odnoszenia sukcesów w konkursach czy olimpiadach (o czym same badane donoszą), zatem nauczycielki nieczęsto mają szanse na satysfakcję płynącą ze wskazanego źródła.

Rzadko dokumentujące się w narracjach badanych kobiet odczuwanie satysfakcji z mało spektakularnych sukcesów uczniów, bo odnoszonych w zaciszu klasy,

w przestrzeni niewidocznej dla osób oceniających z zewnątrz wysiłki nauczyciela na podstawie jedynie „obiektywnych” wskaźników, które nie pokazują rozwojowych postępów młodych ludzi i niejednokrotnie ogromnych starań wkładanych w pokonywanie swoich ograniczeń czy edukacyjnych trudności (np. związanych z dysleksją itp.), może przynosić poczucie niedoceniań codziennego trudu i nakładu pracy oraz zawodowej frustracji. Może też przyczynić się do poczucia marginalizowania tych działań, które koncentrują się na realizacji celu rozwijania indywidualnego potencjału każdego ucznia i osłabiać tak ukierunkowaną aktywność nauczycielek, skutkując zmniejszaniem na to szans niektórych jednostek (zwłaszcza tych najłabszych czy najmniej uprzywilejowanych społecznie).

Na uwagę zasługuje brak możliwości odczuwania zadowolenia badanych z ich relacji interpersonalnych ze współpracownikami jako ważnego czynnika determinującego satysfakcję zawodową. Ujawnione podziały w gronie pedagogicznym, praktykowanie współpracy jedynie w wąskim kręgu, a w szerszym – brak emocjonalnego⁶ i praktycznego wsparcia oraz rywalizacja, autokratyczny styl kierowania placówkami, w których rozmówczy nie są zatrudnione, nie sprzyjają właściwej atmosferze pracy. Nieobecność wzajemnej życzliwości i zaufania budującego więzi ze współpracownikami i szkołą czy wręcz podnoszącego zaangażowanie i efektywność nie tylko upośledza możliwość odczuwania przez nauczycielki satysfakcji, ale potencjalnie osłabia także osiąganie zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego sukcesu (Kozłowski, 2004). W wymiarze jednostkowym wskazane deficyty społecznego wsparcia mogą stać się także katalizatorem nauczycielskiego wypalenia zawodowego⁷.

Z uwagi na wagę relacji interpersonalnych dla odczuwania satysfakcji z wykonywanej profesji (którą również potwierdza to, że badane dużo miejsca poświęcają w swoich narracjach na ich charakteryzowanie) oraz to, że praca nauczyciela w dużej mierze wiąże się z nawiązywaniem kontaktów i utrzymywaniem relacji z „ludźmi o różnych charakterach, temperamentach, poglądach i zachowaniach” (Jakimiuk, 2017, s. 141), należałoby szczególnie zadbać o nauczycielskie umiejętności ich właściwego budowania. Stanowi to nieustanne wyzwanie zarówno dla nich samych, jak i dla osób kierujących i zarządzających szkołami, od których wymaga się zaangażowania w kształtowanie właściwych relacji interpersonalnych w zespole pracowników (Bacon, 2015). Wydaje się także, że treningi z tego zakresu powinny mieć miejsce już w trakcie przygotowania do zawodu nauczyciela oraz pełnienia funkcji dyrektora szkoły. Rekomenduje się zatem podejmowanie badań w celu zdiagnozowania przygotowywania osób aspirujących do zawodu nauczyciela w umiejętności kształtowania właściwych relacji interpersonalnych z innymi ludźmi oraz ustalenia tego, jak te umiejętności są podnoszone u wykonujących tę profesję.

⁶ Fakt niedostatku w zakresie otrzymywania emocjonalnego wsparcia ze strony dyrektora i współpracowników nauczycieli ujawniły także wyniki badań uzyskane przez Annę Szczęsną (2010).

⁷ Doniesienia badawcze Janusza Kirenko i Teresy Zubrzyckiej-Maciąg potwierdziły zależność pomiędzy uzyskiwaniem społecznego wsparcia a zespołem wypalenia zawodowego (2011).

BIBLIOGRAFIA

- Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich* (W. Domachowski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych* (W. Betkiewicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bacon, T.R. (2011). *Budowanie relacji w firmie. Jak stworzyć zaangażowany i zadowolony zespół* (A. Błaż, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A. i Gąsiorowska, A. (2011). *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją. Psychologiczne uwarunkowania*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bańka, A. (2002). Psychologia organizacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 3, s. 321-350). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bartkowiak, G. (2009). *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Błaszczyk, W., Januszkiewicz, K. i Śmigielski, J. (2003). *Oblicza jakości życia. Człowiek w sytuacji pracy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Czerw, A. (2010). *Optymizm. Perspektywa psychologiczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gaś, Z. (2001). *Doskonalą się nauczyciel*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gibbs, G. (2011). *Analiza danych jakościowych* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hammersley, M. i Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych* (S. Dymczyk, tłum.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Herzberg, F. (1968). *Work and the nature of man*. Staple Press.
- Jakimiuk, B. (2017). *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynnik satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia*. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kirenko, J. i Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kitz, V. i Tusch, M. (2009). *Frustracja. Zawodowy zabójca* (B. Moryl, tłum.). Wydawnictwo BC Edukacja.
- Koźmiński, A.K. (2004). *Zarządzanie w warunkach niepewności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kunecka, D. (2016). *Satysfakcja zawodowa pielęgniarek/pielęgniarzy w Polsce*. Wydawnictwo Difin.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów* (A. Dziuban, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łuczyńska, M. (2012). Pracownicy socjalni w procesie przemian – za podstawie badań z 1988, 1995 i 2010 roku. W: M. Rymsha (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem* (s. 37-93). Instytut Spraw Publicznych.
- Michalak, J. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Reinhold, B.B. (1998). *Toksyczna praca* (R. Radomski, tłum.). Dom Wydawniczy Rebis.
- Schulz, R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Springer, A. (2011). Wybrane czynniki kształtujące satysfakcję pracownika. *Problemy Zarządzania*, 9(4), 162-180. [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy_Zarządzania/Problemy_Zarządzania-r2011-t9-n4_\(1\)/Problemy_Zarządzania-r2011-t9-n4_\(1\)-s162-180/Problemy_Zarządzania-r2011-t9-n4_\(1\)-s162-180.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy_Zarządzania/Problemy_Zarządzania-r2011-t9-n4_(1)/Problemy_Zarządzania-r2011-t9-n4_(1)-s162-180/Problemy_Zarządzania-r2011-t9-n4_(1)-s162-180.pdf)
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2005). Metoda wywiadu w psychologii. W: K. Stemplewska-Żakowicz i K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny*. T. 1: *Wywiad jako postępowanie badawcze* (s. 31-89). Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Szczęśna A. (2010). Zapotrzebowanie na wsparcie społeczne w miejscu pracy na przykładzie profesji nauczycielskiej. W: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* (s. 599-613). Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Warr P.B., (2013). Job and job-holders: Two sources of happiness and unhappiness. W: S.A. David, I. Boniwell i A.C. Ayers (red.), *The Oxford handbook of happiness* (s. 733-750). Oxford University Press. https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.3165361/file/Warr_2013_Jobs_and_job-holders.pdf
- Zalewska-Bujak, M. (2017). *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Znaniński, F. (2008). *Metoda socjologiczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>