

Środowisko uczenia się

Irena PUFAL-STRUZIK

Warunki pracy w środowisku szkolnym w percepcji nauczycieli o zróżnicowanym poziomie predyspozycji twórczych

Working conditions at schools as perceived by teachers with diverse levels of creative predispositions

Słowa kluczowe: warunki pracy, percepcja nauczycieli, postawa twórcza.

Key words: working conditions, teacher perception, creative attitude.

Abstract: An important goal of education is shaping a man with a creative attitude, flexible in action, imaginative, creative, solve problems and see the surrounding world in a holistic and integrated way. Teachers with creative potential and a school providing optimal conditions for the creative functioning of teachers and students are necessary to achieve this goal. The article is an attempt to present the working environment at school from teachers' perspective (n = 361) taking into account their creativity or unproductivity. Collected data indicates that a significant group of teachers critically evaluate their working environment, and give numerous reasons why the atmosphere at the school does not encourage creativity. Teachers point to disinformation, constant changes that make planning impossible, salary inadequate to workload, lack of time to solve students' problems, limited scope of influence on school's policy, unrealistic requirements, poor organisational conditions, students' behaviour, parents' expectations, lack of support, etc. The research provides valuable implications to use in practice.

Wprowadzenie. Potrzeba wzrostu inteligentnego (ang. *smart growth*), czyli rozwoju opartego na wiedzy i innowacjach została zauważona w programie rozwoju społeczno-gospodarczego Unii Europejskiej „Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu” (komunikat Komisji Europejskiej z 3 marca 2010). Ten priorytet wyznacza ważny cel edukacji, którym

jest kształtowanie człowieka o postawie twórczej, innowacyjnej, elastycznego w działaniu, z bogatą wyobraźnią, umiejącego myśleć twórczo, rozwiązywać problemy i widzieć otaczający świat w sposób całościowy i zintegrowany. Na przestrzeni ostatnich lat znacznie wzrosły oczekiwania związane z kompetencjami nauczycieli, zwłaszcza tych, które dotyczą: nauczania wychowanków, jak uczyć się, jak być samodzielnym w życiu, jak kierować własnym życiem, jak wspierać wychowanków w rozwoju, kształtować ich postawy, diagnozować sytuacje i potrzeby, socjalizować i przeciwdziałać patologiom społecznym (Muchacka, Szymański, 2008, s. 41 i n.). Wiele kompetencji wymaga kreatywności nauczyciela. Nie ma bowiem wątpliwości, iż postęp w szkole, jak w każdej innej organizacji, bazuje na potencjale intelektualnym i kreatywności jej członków, zaś dobre nauczanie jest kreatywnym nauczaniem (Lilly, Bramwell-Rejskind, 2004, s. 102; Schulz, 1994). Nauczyciele kreatywni angażują się w codzienne działania twórcze, kiedy planują i improwizują lekcje, wychodzą naprzeciw potrzebom, zainteresowaniom i umiejętnościom konkretnych uczniów, a jednocześnie dostosowują się do formalnego programu nauczania (Rejskind, 2000, s. 153 i n.), identyfikują i próbują w oryginalny sposób rozwiązywać codzienne problemy w rzeczywistych sytuacjach (Ripple, 1989, s. 189). Nauczyciele kreatywni rzadko są obiektem badań, bowiem większość badań koncentruje się na twórczości wybitnej, a badania nauczycieli kreatywnych raczej ograniczają się do ich wspierających działań wobec uczniów.

Z powyższego wynikają co najmniej dwa warunki podstawowe, aby szkoła była twórcza. Po pierwsze, powinni w niej pracować światli, kreatywni nauczyciele, zdolni myśleć i działać nieszablonowo oraz otwarci na innowacje. Po drugie, szkoła powinna być środowiskiem, w którym jest klimat sprzyjający dobrej pracy i działaniom twórczym, czyli klimat pozbawiony stresorów (zagrożeń), które obciążają nauczyciela, utrudniają jego rozwój zawodowy i pośrednio wpływają negatywnie na funkcjonowanie uczniów.

Znaczenie klimatu dla efektywności funkcjonowania pracownika w organizacji. Nauczyciele, których można uznać za reprezentantów klasy kreatywnej, winni być twórczymi profesjonalistami, którzy posiadają nie tylko wiedzę, wykształcenie i zdolności twórcze, ale przede wszystkim umiejętność ich spożytkowania i wykorzystania do tworzenia nowych przedsięwzięć (Florida, 2005, s. 22 i n.). Oczekuje się także, iż będą zainteresowani stałym pogłębianiem swojej wiedzy, umiejętności, kwalifikacji zawodowych w różnych formach samokształcenia.

Kim jest nauczyciel twórczy? Na miano twórczego nauczyciela zasługuje nauczyciel, który jest pomysłowy i otwarty na pomysły innych, nieustannie poszerza swoją wiedzę i umiejętności, podnosi kwalifikacje zawodowe, nie działa schematyczne, lecz ciągle poszukuje, weryfikuje i sprawdza, dokonuje nowatorskich zmian, jest ukierunkowany na twórczy rozwój ucznia i sam działa twórczo. Od twórczego nauczyciela oczekuje się również, że stworzy klimat twórczy w klasie oraz będzie dla ucznia autentyczny i otwarty oraz wrażliwy na jego potrzeby. Kreatywność nauczyciela to inaczej postawa twórcza, która zgodnie z koncepcją Stanisława Popka jest: „ukształtowaną (genetycznie

i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawczą i charakterologiczną jednostki, wykazującą tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości (Popek, 1988, s. 27). S. Popek przyjmuje nadrzędność cech osobowościowych nad zdolnościami twórczymi jednostki, a zatem opowiada się za postulatem przyjęcia postawy twórczej jako wyrazu osobowości jednostki. Postawa twórcza stanowi wyjściowy potencjał twórczy, predyspozycję do twórczości, ale nie samą twórczość (Karwowski, 2009b, s. 17). Wyzwolenie potencjału twórczego jest możliwe dzięki zaangażowaniu całej osobowości jednostki, która funkcjonuje w kontekście społecznym korzystnym dla twórczego działania.

Badania w różnych obszarach funkcjonowania zawodowego wskazują, że o wykorzystaniu potencjału twórczego pracownika i pobudzeniu jego motywacji do działania decyduje kultura organizacji i sprzyjający klimat społeczny (pozytywne interakcje między ludźmi, współpraca i wsparcie ze strony organizacji) (m.in. Tsai, Horng, Liuc i in., 2015, s. 26 i in.). Całokształt czynników środowiska pracy można za Dorotą Merecz-Kot określić jako psychospołeczne cechy pracy (2010, s. 23), które obejmują zarówno czynniki (warunki) pracy pozytywne (korzystne) dla pracownika, jak i zagrażające mu (pogarszające i obniżające skuteczność funkcjonowania, samopoczucie i zdrowie).

Wymiary klimatu pobudzającego kreatywność i wspierającego twórczość – na podstawie wybranych koncepcji. Klimat jest definiowany różnie, np. Goran Ekvall rozumie go jako „trwałe wzory zachowań, postaw i uczuć, które charakteryzują życie w organizacji”, zaś „klimat dla twórczości i zmiany jest tym, co wspiera wytwarzanie i wprowadzanie nowych produktów i rozwiązań [...]”, „wspiera rozwój i asymilację nowych, różnych propozycji” (1996 za Karwowski, 2009a, s. 59), zatem decyduje o zdolności instytucji do unowocześniania się i rozwoju. Według G. Ekvalla o klimacie twórczym świadczy 10 najważniejszych elementów: wyzwanie i możliwość wywierania wpływu, wolność, otwartość/zaufanie, czas na realizację pomysłów, humor, konflikt (element negatywnie skorelowany z twórczością), wsparcie pomysłów, debata, podejmowanie ryzyka i dynamizm (Karwowski, 2009a, s. 59). Teresa Amabile (1996 za Karwowski, 2009a, s. 60) wskazuje na wymiary następujące: wsparcie organizacyjne, wsparcie przełożonych, wsparcie pracowników, satysfakcjonujące zasoby, praca stanowiąca wyzwanie, wolność, ograniczenia organizacyjne, presja miejsca pracy, twórczość, produktywność, i dodaje czynniki hamujące aktywność twórczą: utrudnienia organizacyjne i presja wynikająca z obciążeń obowiązkami.

W badaniach podejmowano także próby określenia takich spośród wielu cech klimatu, które są względnie spójne i istotne. Wyróżniono czynniki następujące: pozytywna grupa, pozytywne relacje z przełożonymi, zasoby, wyzwanie, jasność misji, autonomia, pozytywna wymiana interpersonalna, stymulacja intelektualna, wsparcie kadry zarządzającej, orientacja na nagrodę, giętkość i podejmowanie ryzyka, skupienie na produkcji, uczestnictwo i integracja organizacyjna (Hunter, Bedell, Mumford, 2005, s. 97).

Ze względu na specyfikę szkoły jako instytucji edukacyjnej nie sposób przece-
nić znaczenia psychospołecznego klimatu sprzyjającego wyzwoleniu się potencjału

twórczego (kreatywności) nauczyciela oraz uczniów. W Polsce problematyką klimatu dla twórczości zajął się Maciej Karwowski w jednej z książek (2009b). Interesującą koncepcję klimatu w szkole proponują także Jan Kallestad, Dan Olweus i Françoise Alsaker (1998). Autorzy wskazują cztery elementy klimatu sprzyjającego innowacjom: bezpieczeństwo, wsparcie dla innowacji, klarowne cele i orientacja na zadanie.

W literaturze znajdujemy badania potwierdzające pozytywny związek między jakością środowiska pracy i kreatywnością pracowników w różnych instytucjach (m.in.: Pierce i in., 1993; Amabile i in., 1996; Anderson, De Dreu, Nijstad, 2004; Rank, Pace, Frese, 2004; Runco, 2004; Shalley, Gilson, 2004; Egan, 2005; Hunter, Bedell, Mumford, 2007; George, 2008; Tsai i in., 2015). Zdecydowanie za mało jest badań nad związkiem jakości środowiska pracy w szkole z działalnością twórczą nauczycieli, szczególnie badań eksperymentalnych i studiów podłużnych.

Na podstawie przeglądu różnych klasyfikacji czynników klimatu kreatywnego M. Karwowski (2009a, s. 93) uznaje, że szczególnie istotne aspekty środowiska korzystnego dla twórczości w organizacji dotyczą dwóch sfer: interpersonalnej i zadaniowej, a konkretnie współwystępowania pozytywnej atmosfery międzyludzkiej z zaangażowaniem zadaniowym. W autorskim modelu klimatu dla twórczości wspomniany badacz dodaje jeszcze trzeci czynnik: poziom energetyzacji grupy (nasilenie energii) (Karwowski, 2009a, s. 93).

W naszym badaniu rozumiemy klimat jako postrzeżenie przez pracowników lub ich opinie na temat środowiskowych czynników wyznaczających funkcjonowanie w miejscu pracy (por. także Hunter, Bedell, Mumford, 2005, s. 69). Przyjmujemy zatem, że percepcja przez nauczycieli czynników składających się na warunki pracy w szkole jest ważniejsza niż faktyczna ich obecność w środowisku szkolnym (zob. także Amabile i in., 1996, s. 1155).

W artykule przedstawiamy wyniki badań¹ dotyczące postrzeżenia przez nauczycieli warunków pracy w szkole. Uwzględniamy także postawą twórczą/odtwórczą nauczyciela jako zmienną, która może różnicować jego percepcję środowiska pracy. Od strony teoretycznej podstawą badań jest koncepcja postawy twórczej S. Popka (1988) oraz wiedza o klimacie twórczym w miejscu pracy zawarta w wybranych koncepcjach klimatu twórczego. Z perspektywy tej wiedzy podjęto próbę ogólnej oceny, jakie elementy psychospołecznego środowiska pracy badanych nauczycieli mogą potencjalnie utrudniać ich twórcze funkcjonowanie w szkole.

Metoda. Badanie zrealizowano metodą sondażową. Postawę twórczą nauczycieli określono za pomocą Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH S. Popka. Do badania psychospołecznego środowiska pracy w percepcji nauczycieli wykorzystano itemy z Kwestionariusza na Temat Stresu Wśród Nauczycieli opracowanego przez Marię K. Grzegorzewską (na podstawie metody Survey on stress in teaching 1996 autorstwa C. J. Travers i C. L. Cooper)² (Grzegorzewska, 2006). Ta część kwestionariusza

¹ Badania, których niewielki fragment prezentujemy w artykule, były możliwe do zrealizowania dzięki środkom otrzymanym w ramach grantu BW 613511 (badania własne UJK).

² Kwestionariusz wykorzystano do badania za zgodą dr Marii K. Grzegorzewskiej.

zawiera wiele elementów środowiska pracy, które oceniali badani nauczyciele: charakter pracy, rola w organizacji i jej wymagania, warunki i organizacja pracy, relacje interpersonalne w pracy, otrzymywane wsparcie, rozwój kariery, relacje praca–dom.

Próba. W badaniu udział wzięło 361 nauczycieli (staż pracy od 5 do 19 lat) z różnych typów szkół. Badani wypełniali kwestionariusze testowe zaszyfrowane w taki sposób, że nie było możliwe ustalenie ich tożsamości. Chodziło o uzyskanie jak najbardziej prawdziwych informacji.

Problemy badawcze. Badanie miało udzielić odpowiedzi na pytanie ogólne: Jak badani nauczyciele postrzegają środowisko pracy w szkole oraz czy ze względu na prezentowaną postawę twórczą/odtwórczą badani różnią się w percepcji środowiska pracy? Sformułowano dodatkowe pytania szczegółowe: Jak nauczyciele postrzegają charakter swojej pracy? Jakie dostrzegają obciążenia związane z rolą zawodową? Jak oceniają warunki i organizację pracy? Jak postrzegają relacje interpersonalne w szkole? Czy mają poczucie pewności zatrudnienia w szkole? Czy doświadczają problemów związanych z awansem zawodowym?

Wyniki i analiza. Prezentację rezultatów badań rozpoczyna ilustracja stopnia zadowolenia/niezadowolenia badanych z warunków w środowisku ich pracy. Badani dokonywali oceny każdego elementu środowiska pracy w skali ocen od 1 (ocena b. pozytywna, element nie stanowi źródła napięć) do 5 (ocena b. negatywna, element stanowi źródło silnych napięć). Dla większej przejrzystości w tabelach pokazano wyniki skrajne: pozytywne (łącznie oceny 1+2) i negatywne (łącznie 4+5) oraz ocenę przeciętną (3). W ostatniej kolumnie w tabelach pokazano stopień rozbieżności pomiędzy oceną negatywną i pozytywną. Rozbieżność należy interpretować następująco: im wyższy wynik dodatni w tej kolumnie, tym bardziej dany element badani spostrzegają jako niekorzystny dla ich pracy i rozwoju zawodowego (im wyższy jest wynik ujemny, tym bardziej dany element oceniany jest jako korzystny).

W tabeli 1 zaprezentowane są wyniki dotyczące charakteru pracy w percepcji badanych.

Badani najliczniej uznali, iż niekorzystne i budzące niepokój są wizytacje i kontrole w pracy, konieczność bycia „specem od wszystkiego”, a nie „mistrzem jednej dziedziny”, ciągle zmiany uniemożliwiające planowanie działań oraz niewystarczające doinformowanie, w jaki sposób zmiany te należy wprowadzać. Blisko połowa badanych negatywnie ocenia sytuacje, kiedy zastępstwo zmusza do łączenia klas albo uczenia w dwóch klasach jednocześnie.

Wśród czynników częściej postrzeganych jako korzystne, niż obciążające nauczyciele wskazali: konieczność ciągłego poznawania nowych osób, jasność roli, jaką odgrywa się w szkole i konieczność uczenia materiału, w którym nie jest się specjalistą (w przypadku zastępstw itp.). Większość wskazanych czynników wynika ze specyfiki zawodu nauczyciela.

Tabela 1. Ocena charakteru pracy w percepcji nauczycieli

Charakter pracy i związane z nim:	Oceny 1 + 2		3		Oceny 4 + 5		Rozbieżność między ocenami
	n*	%	n	%	n	%	%
Konieczność uczenia materiału, w którym nie jest się specjalistą (zastępstwa)	164	45,42	102	28,25	94	26,03	-19,39
Nieprzewidywalny charakter powyższych sytuacji	142	39,33	114	31,58	103	28,53	-10,8
Sytuacja, kiedy zastępstwo zmusza do łączenia klas albo uczenia w dwóch klasach jednocześnie	92	25,48	103	28,53	166	45,85	20,37
Niemożność planowania z powodu ciągłych zmian	81	22,43	121	33,52	159	44,04	21,61
Świadomość, że moja nieobecność będzie problemem dla innych członków personelu	127	35,18	112	31,02	122	33,79	-1,39
Konieczność podejmowania ciągłych decyzji w klasie	159	44,04	112	31,02	90	24,93	-19,11
Wizytacje, kontrole	49	13,57	92	25,48	220	60,94	47,37
Ocenianie uczniów	120	33,24	113	31,30	128	35,45	2,21
Brak jasności roli odgrywanej w szkole	164	45,42	125	34,62	72	19,94	-25,48
Ciągle zmiany, jakie zachodzą w naszej grupie zawodowej	93	25,76	111	30,74	157	43,49	17,73
Zmiany programowe	122	33,79	109	30,19	130	36,01	2,22
Brak informacji, w jaki sposób zmiany wprowadzać	79	21,88	128	35,73	154	42,65	20,77
Konieczność bycia „specem od wszystkiego”, a nie „mistrzem jednej dziedziny”	93	25,76	94	26,04	174	48,19	22,43
Konieczność ciągłego poznawania nowych osób	212	58,72	95	26,31	54	14,95	-43,77

* Łączna liczba osób w tej i kolejnych tabelach w niektórych przypadkach jest mniejsza niż n=361, ponieważ zdarzało się, że badany nie ocenił któregoś elementu środowiska pracy. Dlatego też za 100% uznawano liczbę dokonanych ocen a nie liczbę osób.

Analiza zauważonych obciążeń związanych z pełnioną funkcją zawodową wskazuje, że mniej liczna jest grupa nauczycieli, którzy pod tym względem oceniają warunki pracy jako niekorzystne od tych badanych, którzy oceniają je jako korzystne. Czynnikiem, który budzi wyraźne niezadowolenie i frustrację 61,21% badanych, jest niska pensja

Tabela 2. Ocena obciążeń związanych z pełnioną funkcją zawodową przez nauczyciela

Rola zawodowa i wynikające z niej obciążenia	Oceny 1 + 2		3		Oceny 4 +5		Rozbieżność między ocenami
	n	%	n	%	n	%	%
Nieznajomość wymagań:							
Nieznajomość wymagań, przed którymi stoję	157	43,49	119	32,96	85	23,54	-19,95
Zakres czynności kontrolnych w szkole	137	37,95	106	29,36	76	21,05	-16,9
Nierealistycznie wysokie oczekiwania innych względem mojej roli	136	37,67	119	32,96	85	23,54	-14,13
Niepewność odnośnie do stopnia i zakresu mojej odpowiedzialności	136	37,67	121	71,19	82	22,71	-14,96
Zaabsorbowanie czasowe:							
Czas, który trzeba poświęcić w domu na poprawianie prac uczniów	127	35,18	115	31,86	116	32,13	-3,05
Czynności administracyjne	122	33,79	105	29,09	128	35,45	1,66
Długość wakacji	277	76,73	53	14,68	30	8,31	-68,42
Brak czasu na rozwiązywanie problemów uczniów	88	24,37	118	32,69	154	42,65	18,28
Konieczność doksztalcenia się:							
Naciski na doksztalcenie się	141	39,05	95	26,32	124	34,34	-4,71
Poczucie, że moje wykształcenie nie jest odpowiednie do wykonywanej pracy	216	59,83	75	20,78	68	18,83	-41,0
Awans, w rezultacie którego moje kontakty z uczniami zostały ograniczone	179	49,58	104	28,81	77	21,32	-28,26
• Ocena mojej pracy przez innych	123	34,07	119	32,96	116	32,13	-1,94
• Pensja nieproporcjonalna do obciążenia pracą	63	17,45	75	20,78	221	61,21	43,76
• Za mały zakres odpowiedzialności	200	55,40	108	29,92	51	14,12	-41,28
Mały zakres wpływu na decyzje:							
Ograniczony wpływ nauczyciela na decyzje szkoły jako całości	120	33,24	131	36,29	106	29,36	-3,88
Brak udziału w decyzjach w szkole	157	43,49	113	31,30	88	24,37	-19,12
Brak możliwości samodzielnego podejmowania własnych decyzji	121	33,51	132	36,57	108	29,91	-3,6

nieadekwatna do obciążenia pracą. Na drugim miejscu jest poczucie braku czasu na rozwiązywanie problemów poszczególnych uczniów (42,65%). Jednak bliższa obserwacja liczby osób, które negatywnie oceniają warunki pracy związane z rolą zawodową pokazuje, że co trzeci badany czuje się zbyt zaabsorbowany sprawami administracyjnymi w szkole, koniecznością sprawdzania prac domowych uczniów w czasie prywatnym, ponadto negatywnie ocenia naciski wynikające z konieczności doksztalcania się i poddawania swojej pracy ocenie innych oraz ograniczony zakres wpływu na decyzje w szkole (mała samodzielność ich podejmowania). Ponad 20% badanych negatywnie ocenia klimat w pracy dotyczący wymagań, jakie im są stawiane (nieznajomość wymagań, nierealistycznie wysokie wymagania, niepewność co do stopnia i zakresu odpowiedzialności oraz zakresu czynności kontrolnych do wykonania).

Tabela 3. Ocena warunków i organizacji pracy oraz zachowań uczniów przez nauczycieli

Obciążenia wynikające z:	Oceny 1 + 2		3		Oceny 4 + 5		Rozbieżność między ocenami
	n	%	n	%	n	%	%
- warunków i organizacji pracy							
Brak materiałów pomocniczych	135	37,39	107	29,64	119	32,96	-4,43
Moja szkoła jest zbyt tradycyjna i nie potrafi się dostosować do nowych czasów	218	60,38	90	24,93	51	14,12	-46,26
Dzwonki szkolne	274	75,90	59	16,34	28	7,75	-68,15
Konieczność pracy w trakcie przerw	188	52,07	87	24,10	85	23,54	-28,53
Poziom hałasu w szkole	123	34,07	99	27,42	137	37,95	3,88
Konieczność uczenia w przepełnionych klasach	109	30,19	86	23,82	166	45,98	15,79
Ciągłe „przerywniki” w klasie	127	35,18	117	32,41	117	32,40	-2,78
Okolica, w której jest szkoła	260	72,02	64	17,73	36	9,97	-62,05
Złe warunki pracy	142	39,33	108	29,92	110	30,47	-8,59
Konflikty odnośnie do dostępności różnorodnych materiałów i środków technicznych	129	35,73	142	39,34	87	24,09	-11,64
„Hierarchiczna” struktura szkoły	174	49,19	107	29,64	76	21,05	-28,14
Konflikty między potrzebami nauczycieli (lub uczniów) a zarządkiem szkoły	103	28,53	130	36,01	125	34,62	6,09
Nieprzywiązywanie wagi w szkole do nauczania	114	31,57	97	26,87	145	40,16	8,59
- zachowań uczniów							
Tworzenie i podtrzymywanie więzi z uczniami	220	60,94	89	24,65	49	13,57	-47,37

Zbyt emocjonalne angażowanie się w sprawy uczniów	119	32,96	113	31,30	129	35,73	2,77
Radzenie sobie z codziennymi problemami wynikającymi z zachowania uczniów	89	24,65	108	29,92	163	45,15	20,5
Agresja słowna ze strony uczniów	68	18,83	95	26,32	192	53,18	34,35
Agresja fizyczna ze strony uczniów	104	28,80	67	18,56	187	51,80	23
Bycie świadkiem rosnącej agresji między uczniami	54	14,95	98	27,15	209	57,89	42,94
Brak możliwości odwołania się od sankcji nakładanych przez szkołę	127	35,18	110	30,47	122	33,79	-1,39
Liczba codziennych konfrontacji na terenie klasy	130	36,01	124	34,35	106	29,36	-6,65
Liczebność klas, w których uczyć	140	38,78	94	26,04	125	34,62	-4,16
Podnoszenie wagi aspektów wychowawczych	127	35,18	144	39,89	88	24,37	-10,81
Uczenie tych, którzy nie cenią sobie wykształcenia	82	22,71	118	32,69	160	44,32	22,22
Uczenie tych, którzy uważają, że wszystko im się należy	81	25,20	96	26,59	184	50,96	25,76
Radzenie sobie z dziećmi wymagającymi uwagi	106	29,36	140	38,78	115	31,85	2,49
Utrzymywanie dyscypliny w klasie	135	37,39	105	29,09	121	33,51	-3,64
Ciągle „sprawdzanie” nauczyciela przez uczniów	134	37,12	98	27,15	127	35,18	-1,94
Zbyt osobiste reagowanie na krytykę od uczniów	126	34,90	124	34,35	127	35,18	0,28
Ciągle krytyczne uwagi uczniów	139	38,50	95	26,32	127	35,18	-3,32
Konieczność przygotowania uczniów do egzaminów	171	47,36	104	28,81	75	20,77	-26,59
Źle określone metody pracy	154	42,65	125	34,63	82	22,71	-19,94
Świadomość ubóstwa uczniów	105	29,08	123	34,07	132	36,56	7,48
Niewłaściwy sposób wprowadzania zmian w szkole	160	44,32	128	35,46	72	19,94	-24,38
Wandalizm na terenie szkoły	131	36,28	85	23,55	144	39,88	3,6
Integracja uczniów ze specjalnymi potrzebami w nauce	175	48,47	99	27,42	85	23,54	-24,93
Wagary uczniów	135	37,39	94	26,04	131	36,28	-1,11

Klimat w pracy kształtowany przez warunki organizacyjne badani nauczyciele najczęściej oceniają niekorzystnie. Oceny negatywne przede wszystkim dotyczą: konieczności uczenia w przepelnionych klasach (45,98%), nieprzywiązywania wagi do tego, co w szkole zasadnicze, czyli nauczania (40,16%), oraz konfliktów między potrzebami nauczycieli (lub uczniów) a zarządem szkoły (32,62%). Więcej niż co trzeci badany źle ocenia warunki pracy (wyposażenie szkoły w materiały pomocnicze, poziom hałasu w szkole i przerywanie lekcji z różnych powodów). Jednak najwięcej ocen krytycznych odnosi się do **niewłaściwych zachowań uczniów**. Przy czym sami badani uważają, że potrafią tworzyć i podtrzymywać więź z uczniami i stosują właściwe metody pracy z nimi. Problemem najsilniej akcentowanym jest rosnąca agresja słowna i fizyczna uczniów, inne problemy wychowawcze i brak motywacji do uczenia się.

Tabela 4. Ocena klimatu społecznego w szkole (jakość relacji interpersonalnych z innymi nauczycielami w szkole, z personelem administracyjnym i z rodzicami uczniów)

Charakter relacji interpersonalnych	Oceny 1 + 2		3		Oceny 4 + 5		Rozbieżność między ocenami
	n	%	n	%	n	%	
Z rodzicami uczniów:							
Relacje z rodzicami uczniów	111	30,74	110	30,47	143	39,61	8,87
Wywiady	96	26,59	118	32,69	144	39,88	13,29
Brak poparcia ze strony rodziców odnośnie do dyscyplinowania uczniów	56	15,51	91	25,21	214	59,27	43,76
Wysokie wymagania rodziców co do rezultatów mojej pracy	88	24,37	127	35,18	142	39,33	14,96
Postawa rodziców względem realizowanych przeze mnie ustaleń związków zawodowych, np. strajków	162	44,87	100	27,70	73	20,22	-24,65
Z nauczycielami:							
Rywalizacja pomiędzy nauczycielami	118	32,68	91	25,21	149	41,27	8,59
Brak komunikacji między nauczycielami	147	40,72	98	27,15	116	32,13	-8,59
Z personelem administracyjnym:							
Brak pomocy sekretarki	219	60,66	75	20,78	41	11,35	-49,31

O klimacie społecznym w szkole w znacznym stopniu, oprócz relacji nauczyciel–uczeń, decydują relacje z pozostałymi podmiotami, jak rodzice uczniów, inni nauczyciele oraz personel administracyjny szkoły. Badania wskazują, że nauczyciele najgorzej oceniają relacje z rodzicami uczniów (brak poparcia z ich strony w kwestii dyscypliny, wysokie oczekiwania rodziców odnośnie do rezultatów pracy nauczyciela, niekorzystne

kontakty w trakcie wywiadówek). Pewne „spięcia” występują także na linii badany–inni nauczyciele i głównie wynikają z rywalizacji (41,27%), zaś co trzeci badany ma trudności z porozumieniem się z kolegami w pracy (trudności komunikacyjne).

Tabela 5. Ocena wsparcia otrzymywanego przez badanych w ich opinii

Otrzymywanie/brak wsparcia	Oceny 1 + 2		3		Oceny 4 + 5		Rozbieżność między ocenami
	n	%	n	%	n	%	%
Brak wsparcia społecznego od kolegów – nauczycieli	148	41,27	113	31,30	97	26,86	-12,41
Brak wsparcia ze strony związków zawodowych	165	45,70	103	28,53	90	24,93	-20,77
Brak wsparcia ze strony rządu	79	21,88	85	23,55	192	53,18	31,3
Brak wsparcia ze strony władz lokalnych	96	26,59	112	31,02	153	42,38	15,79
Brak wsparcia ze strony władz szkolnych	117	32,40	117	32,41	124	34,34	1,94
Brak wsparcia ze strony dyrektora	152	42,10	93	25,76	116	32,13	-9,97
Brak zgody wśród personelu w sprawach dyscypliny	138	38,22	106	29,36	115	31,85	-6,37
Brak wsparcia, pomocy	137	37,95	94	26,04	128	35,45	-2,5

Okazuje się, że liczna grupa badanych negatywnie ocenia wsparcie otrzymywane ze strony rządu (53,18%), władz lokalnych (42,38%) oraz władz szkolnych (34,34%). Natomiast częściej nauczyciele doświadczają wsparcia od związków zawodowych (24,93%).

Czynnikiem ważnym z punktu widzenia atmosfery w pracy jest pewność zatrudnienia. Okazuje się (tabela 6), że blisko 50% badanych nauczycieli nie ma pewności zatrudnienia w zawodzie i przeżywa obawę przed przeniesieniem na inne stanowisko. Co czwarty badany jest przekonany, że bycie „dobrym” nauczycielem niestety nie zawsze wystarczy do awansu w szkole.

Kolejnym etapem badań było stwierdzenie, jak liczna grupa badanych nauczycieli prezentuje postawę twórczą i czy jest ona zmienną różnicującą spostrzeganie środowiska pracy przez badanych. Rezultaty badań wskazują, że 67,59% badanych prezentuje postawę twórczą (n = 244), zaś 32,41% stanowią nauczyciele z przewagą postawy odtwórczej (niska kreatywność). Do oceny istotności różnic międzygrupowych w zakresie percepcji środowiska pracy wykorzystano statystyki nieparametryczne (bowiem nie wszystkie rozkłady były normalne), a konkretnie statystykę Z dla testu U Manna-Whitneya. Rezultaty analizy wskazują, że w dwóch przypadkach różnice osiągnęły poziom istotny statystycznie. Okazuje się, że nauczyciele o postawie twórczej wobec

Tabela 6. Ocena trudności związanych z rozwojem kariery

Rozwój kariery	Oceny 1 + 2		3		Oceny 4 +5		Rozbieżność między ocenami
	n	%	n	%	n	%	%
Niepewność zatrudnienia							
Brak pewności, że będzie się miało pracę w zawodzie nauczyciela	95	26,31	99	27,42	166	45,98	19,67
Obawa przed utratą pracy lub przeniesieniem na inne stanowisko	121	33,52	72	19,94	168	46,53	13,01
Poczucie, że poza nauczaniem nie mam żadnych innych umiejętności, które mogłyby dać mi zatrudnienie	177	49,03	79	21,88	100	27,70	-21,33
Problemy dotyczące awansu							
Fakt, iż bycie „dobrym” nauczycielem nie zawsze jest wystarczające do awansowania	110	30,47	91	25,21	157	43,49	13,02
Brak szans na awans	149	41,27	99	27,42	113	31,30	-9,97

uczniów i wobec pracy bardziej negatywnie oceniają otrzymywane wynagrodzenie za pracę niż badani z postawą odtwórczą ($Z=2,657$, $p<0,008$). Drugim czynnikiem, w ocenie którego badani z obu grup różnią się istotnie, są niewłaściwe zachowania uczniów. Nauczyciele mający postawę twórczą częściej zachowania uczniów spostrzegają jako zaburzające klimat pracy w szkole i stresujące ($Z=2,276$, $p<0,006$).

Dyskusja i podsumowanie. Dyskusję rozpoczynamy od ustosunkowania się do liczby badanych o postawie twórczej. Wprawdzie stanowią oni większość badanej próby (blisko 70%), to jednak można byłoby oczekiwać, że twórcze nastawienie do pracy i do uczniów prezentować będą wszyscy badani, bowiem na przestrzeni ostatnich lat znacznie wzrosły oczekiwania związane z kompetencjami nauczycieli, a kreatywność jest jedną z nich (Muchacka, Szymański, 2008, s. 41 i n.).

Niepokoi także fakt, iż co trzeci badany negatywnie ocenia naciski na doksztalcanie się, a przecież każdy nauczyciel powinien być otwarty na nowe informacje i umiejętności potrzebne do tego, aby w pracy dydaktyczno-wychowawczej dokonywał wielorakich i koniecznych zmian i systematycznie angażował się we własny rozwój zawodowy. Okazało się także, że postawa twórcza istotnie różnicowała badanych pod względem percepcji otrzymywanego wynagrodzenia za pracę oraz zachowań uczniów. Nauczyciele o postawie twórczej bardziej, niż ich mniej kreatywni koledzy byli przekonani o tym, że wynagrodzenie, jakie otrzymują, nie jest adekwatne do obciążenia pracą, a negatywne zachowania uczniów (agresja, brak motywacji do uczenia się) istotnie bardziej zakłócają klimat w szkole, niż sądzili badani z postawą odtwórczą. Inni badacze również

uznają problemy z zachowaniem uczniów za obciążające i niekorzystne dla efektywności pracy nauczycieli (Borg, Riding, 1991; Chaplain, 1995), jak również wskazują na coraz większą liczbę uczniów trudnych w szkole (zarówno pod względem nauki, jak i wychowawczym (Śliwerski, 1999; Sęk, 2000).

Z perspektywy czynników decydujących o klimacie twórczym w szkole zaobserwowano kilka niekorzystnych zjawisk w ocenie dość licznej grupy badanych nauczycieli: silne napięcie odczuwane w związku z licznymi kontrolami i wizytacjami w szkole, pewien chaos organizacyjny (wykonywanie zadań niezwiązanych z rolą zawodową nauczyciela, niepełna znajomość stawianych mu wymagań lub nierealistyczne, zbyt wysokie wymagania, niepewność co do stopnia i zakresu swojej odpowiedzialności). Na brak klarowności co do celów stawianych przed nauczycielami i negatywne związki z twórczością w szkole zwracali także uwagę inni badacze (m.in. Kallestad, Olweus, Alsaker, 1998).

Można spodziewać się także, że nie będą sprzyjać atmosferze twórczej w szkole kolejne czynniki spostrzegane przez nauczycieli: niedoinformowanie i działanie w warunkach licznych zmian utrudniających planowanie czegokolwiek, niemożność poświęcenia uczniom tyle czasu, ile potrzeba na rozwiązanie ich problemów, na nauczanie i wychowanie z powodu przeciążenia pracą (zob. także Amabile 1996 za Karwowski 2009a), przynoszenia pracy do domu oraz zbyt nie zaabsorbowanie pracami biurowymi. Także zakres autonomii badanych nauczycieli w szkole nie jest wystarczająco duży, bowiem co trzeci badany nisko ocenia swój wpływ na decyzje podejmowane w szkole i stopień samodzielności w decydowaniu, a jest to ważny czynnik twórczego klimatu (por. Ekval za Karwowski, 2009a). Praca nauczyciela wymaga ciągłego uczenia się nowych rzeczy, wykonywania zadań różnorodnych, co jest możliwe w atmosferze wolności decydowania o sposobach wykonania zadań i autonomii nauczyciela (Wilson, 1993). Autonomia i egzekwowanie prawa do podejmowania kluczowych decyzji co do świadczonych usług sprzyjają motywacji nauczycieli do działania, zadowoleniu z pracy i poczuciu profesjonalizmu (Brunetti, 2001). Mały wpływ na pracę i podejmowane decyzje w połączeniu z wysokimi wymaganiami stawianymi pracownikowi przy małym wsparciu społecznym tworzą niekorzystną atmosferę w środowisku pracy (Cieślak, Widerszal-Bazyl, 2000). Jeśli chodzi o percepcję klimatu społecznego w pracy więcej niż co trzeci badany uważa, że brakuje porozumienia w relacjach z zarządem szkoły w kwestii potrzeb nauczycieli bądź uczniów. Podobnie liczna grupa badanych źle ocenia warunki pracy pod względem: wyposażenia szkoły, nadmiaru hałasu, konieczności przerywania lekcji z różnych powodów. W wielu działaniach nauczyciel potrzebuje wsparcia rodziców, zwłaszcza kiedy uczniowie nie mają motywacji do uczenia się i przejawiają zachowania nieakceptowane w szkole (np. agresję). Nawet wysoce kreatywny nauczyciel może mieć trudność w rozwijaniu twórczego myślenia i działania uczniów, jeśli nie są oni zainteresowani nauką. Badani nie czuli wsparcia ze strony rodziców, dyrekcji szkoły, mieli trudności w porozumieniu się z innymi nauczycielami. Na tego typu utrudnienia wskazywał co trzeci badany nauczyciel (por. także Lilly, Bramwell-Rejskind, 2004; Hunter, Bedell, Mumford, 2005). Także w literaturze przedmiotu podkreśla

się negatywny wpływ braku wsparcia w budowaniu klimatu twórczego w organizacji (m.in. Amabile i in., 1996; Derbis, Baka, 2011).

Czynnikiem niesprzyjającym koncentracji na działaniu twórczym jest odczuwana przez połowę badanych niepewność zatrudnienia, jak również przekonanie wyrażane przez co czwarte badane, że aby zasłużyć na awans w szkole, nie wystarczy dobrze wypełniać rolę zawodową. Tymczasem, jak wskazuje literatura, pracownicy z wysokim pragnieniem awansu zawodowego są bardziej zmotywowani do pracy niż pracownicy niezainteresowani awansem oraz lepiej czują się w miejscu pracy i są bardziej efektywni (Csikszentmihalyi, 1975).

Bibliografia

1. Amabile T.M., Conti R., Coon H., Lazenby J., Herron M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39 (5), s. 1154–1184.
2. Anderson N., De Dreu C.K.W., Nijstad B.A. (2004). The routinization of innovation research: A constructively critical review of the state-of-the-science. *Journal of Organizational Behavior*, 25, s. 147–173.
3. Borg, M.G., Riding, R.J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17, s. 263–281.
4. Brunetti G.J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), s. 49–74.
5. Chaplain R. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15(4), s. 473–489.
6. Cieślak R., Widerszal-Bazyl M. (2000). *Psychospołeczne warunki pracy*. Warszawa: CIOP.
7. Csikszentmihalyi M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
8. Derbis R., Baka Ł. (2011). Znaczenie wsparcia społecznego i zaangażowania w pracę dla związku stresorów w pracy i wypalenia zawodowego, *Czasopismo Psychologiczne*, tom 17 (2), s. 277–287.
9. Dul J., Ceylan C. (2014). The Impact of a Creativity-supporting Work Environment on a Firm's Product Innovation Performance, *Journal of Product Innovation Management*, 31 (6), s. 1254–1267.
10. Egan T.M. (2005). Factors influencing individual creativity in the workplace: An examination of quantitative empirical research. *Advances in Developing Human Resources*, 7, s. 160–181
11. "Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu". Komunikat Komisji Europejskiej z 3 marca 2010.
12. Florida R. (2004). *The rise of the creative class*. Nowy Jork: Basic Books.
13. Florida R. (2005). *Cities and the Creative Class*. New York: Routledge.
14. George J.M. (2008). Creativity in organizations. *The Academy of Management Annals*, 1, s. 439–477.
15. Grzegorzewska M.K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Specyfika uwarunkowania następstwa. Kraków: Wydawnictwo UJ.
16. Hunter S.T., Bedell K.E., Mumford M.D. (2005). Climate for creativity: A quantitative review, *Creativity Research Journal*, 19, s. 69–90.

17. Kallestad J., Olweus D., Alsaker F. (1998). School climate reports from Norwegian teachers: A metodological and substantive study, *School Effectiveness and School Improvement*, 9, s. 70–94.
18. Karwowski M. (2009a). *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Warszawa: Difin.
19. Karwowski M. (2009b). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
20. Lilly F.R., Bramwell-Rejskind G. (2004). The Dynamics of Creative Teaching, *The Journal of Creative Behavior*, 38 (2), s. 102–124.
21. Merecz-Kot D. (2010). Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne [w:] J. Pyżalski, D. Merecz-Kot (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Po między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
22. Muchacka B., Szymański M. (2008). *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: OFI.
23. Pierce J. L., Gardner D. G., Dunham R. B., Cummings L. L. (1993). Moderation by organization-based self-esteem of role condition-employee response relationships, *Academy of Management Journal*, 36, s. 271–288.
24. Popek S. (1988). Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa: WSiP.
25. Rank J., Pace V. L., Frese M. (2004). Three avenues for future research on creativity, innovation, and initiative, *Applied Psychology: An International Review*, 53, s. 518–528.
26. Rejskind F. G. (2000). TAG Teachers: Only the creative need apply. *Roeper Review*, 22, 153–157.
27. Ripple, R. E. (1989). Ordinary creativity, *Contemporary Educational Psychology*, 14, 189–202.
28. Runco M. A. (2004). Creativity, *Annual Review of Psychology*, 55, s. 657–687.
29. Schulz R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa : Wydawnictwo IBE.
30. Shalley C. E., Gilson L. L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity, *The Leadership Quarterly*, 15, s. 33–53.
31. Sęk. H. (2000). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, Warszawa: PWN.
32. Śliwerski B. (1999). Wypalenie zawodowe nauczycieli [w:] J. Kropiwnicki (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe*. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
33. Tsai Ch. Y. Horng J. S., Liuc Ch. H., Hub D. Ch. (2015). Work environment and atmosphere: The role of organizational support in the creativity performance of tourism and hospitality organizations, *International Journal of Hospitality Management*, 46, s. 26–35.
34. Wilson S. M. (1993). The self-empowerment index: A measure of internally and externally expressed teacher autonomy, *Educational and Psychological Measurement*, 53, s. 727–737.

dr hab. Irena PUFAL-STRUZIK, prof. UJK – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach