

MAGDALENA GROCHOWALSKA

Dylematy doświadczania przez nauczycieli poczucia własnej wartości

Wprowadzenie

Poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: kim powinien być nauczyciel jako człowiek i profesjonalista, który posiada idealne zestawienie cech osobowych i kompetencji zawodowych, poświęcono wiele miejsca w rozważaniach na temat pełnienia roli społecznej. W badaniach pedeutologicznych określeniu struktury idealnych cech, zakresu kompetencji, układu wyspecjalizowanych czynności i roli społecznej przypisanej temu zawodowi służy paradygmat pojęciowy, który „nie ma w swym rdzeniu znaczeniowym udziału jednostki w tworzeniu własnego wizerunku” (Kwiatkowska 2007: 27). Tymczasem – niezależnie od zmieniających się warunków kulturowo-społecznych i politycznych – odniesienie do świata wartości, dokonywane wybory etyczne, sposoby ich uzasadnienia, a także stosunek do samego siebie jako człowieka są jednym z aspektów kompetencji zawodowych, które nie podlegają socjalizacji według z góry przyjętych założeń. Ich przejawem są również samoświadomość oraz poczucie wartości zawodowej (Szempruch 2012: 197). Nauczyciel, poszukując dróg własnego rozwoju, nie tylko określa powinności, zakres odpowiedzialności, ale również wyjaśnia normy i wartości, które uznaje za ważne. Prezentowany tekst dotyczy konieczności ciągłego konfrontowania przez nauczycieli doświadczeń osobistych, przekonań oraz uznawanych wartości z przyjętym społecznie wzorem realizowania roli zawodowej.

Zasygnalizowanej w tytule kategorii doświadczania, jako przedmiotu dociekań fenomenologicznych, nie odnoszę do „(...) pełnego wglądu w istotę wartości, w *subiectum/se subicere* ich przeżywania” (Ostrowska 1998: 17). Mówiąc o doświadczaniu, kieruję uwagę na wartościowanie w jego indywidualnym wymiarze, zakładając, że warunkiem zrozumienia świata, w którym żyjemy, tego, jak go doświadczamy, przeżywamy i oceniamy – jest uprzednie zrozumienie siebie (Ostrowska 1998: 15). Dla doświadczania przez człowieka wartości samego siebie istotne są cechy osobowościowe, w tym poczucie własnej wartości. Równocześnie psychologowie zwracają uwagę, że samoocena kształtuje się w odniesieniu do kultury (Oleś

2009: 262–268), a zatem w obecności innych ludzi, co wskazuje na wymiar społeczny tej kategorii. Usytuowanie osoby nauczyciela między tym, co indywidualne, a tym, co wspólne, łączenie obu wymiarów może być przez nich samych odczuwane jako sytuacja trudna, problematyczna. Szczególnie – co trafnie oddają słowa Jolanty Szempruch – „(...) w czasach kiedy nauczyciel przestaje być depozytariuszem prawdy, a staje się jednym z wielu uczestników gry społecznej, a **jego pozycja jest ciągle podważana** (podkr. M.G.) przez pozostałych uczestników: władze, rodziców, uczniów” (Szempruch 2012: 197). Konfrontację tego, co indywidualne, z tym, co wspólne, dostrzegam w procesie stawania się nauczycielem, dlatego w końcowej części tekstu poświęcam uwagę tej kategorii.

Doświadczanie wartości

Słownikowo termin wartość definiowany jest jako „(...) cecha lub zespół cech właściwych danej osobie stanowiących o jej walorach (np. moralnych) cennych dla ludzi, mogących zaspokoić jakieś ich potrzeby” (Szymczak 1989: 660). Uszczegółowienie definicji odnajdujemy w psychologii społecznej, w której wartości rozumiane są jako: „(...) pojęcia lub przekonania, o pożądanym stanie docelowym lub zachowaniach, które wykraczają poza specyficzne sytuacje, kierują wyborami i oceną zachowań i zdarzeń oraz są uporządkowane według względnej ważności” (Wojciszke 2009: 178). Posiadanie określonych wartości – poznawczych, etycznych czy estetycznych – poprzedzone jest procesem wchodzenia w ich świat, który zachodząc między innymi w czasie edukacji, dotyczy także samych nauczycieli. W szerokim ujęciu proces ten obejmuje kształtowanie określonych potrzeb i upodobań, pobudzanie dociekliwości w poszukiwaniu prawdy, rozwijanie umiejętności różnięcia dobra od zła. Nabywanie wartości, na co zwraca uwagę Janusz Gajda, jest procesem nie tylko długotrwałym, ale i trudnym, ponieważ napotyka na przeciwności zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne w stosunku do jednostki. Pierwsze wynikają z niedostosowania możliwości człowieka do normatywnie przyjmowanego świata wartości. Natomiast sprzeczność między własnymi przekonaniem a otaczającą rzeczywistością cechuje drugi rodzaj przeciwności. Przeszkody te są znaczące dla trwałości uznawanych wartości oraz miejsca, które zajmują w życiu jednostki (Gajda 2003: 39).

Wartości uznawane przez człowieka za własne są częścią wiedzy o sobie, stanowią **część rozbudowanej struktury „ja”**, która **obejmuje** również pełnione role i przyjmowane tożsamości społeczne oraz **przekonania na własny temat i samoocenę**. Obszary „ja”, nie skupiając się tylko na rzeczywistych informacjach na własny temat (*ja realne*), budują również treści dotyczące pragnień, nadziei, aspiracji, jacy chcielibyśmy być (*ja idealne*). Dotyczą też treści, które koncentru-

ją się na informacjach o tym, jacy powinniśmy być (*ja powinnościowe*), czyli na przekonaniach o obowiązkach, powinnościach, uznawanych wartościach i normach (Wojciszke 2009: 136–139). W odniesieniu do nauczycieli *ja powinnościowe* – zawierając treści moralne oraz wartości – ukierunkowuje działania na to, co powszechnie uznawane jest za słuszne, dobre oraz obowiązujące. Henryka Kwiatkowska wyjaśnia, że uznawanie powinności za kategorię osobistej kontroli prowadzi do dominacji orientacji powinnościowej, czyli nastawienia na spełnianie odgórnie narzuconych zobowiązań. Jest to zjawisko uniwersalizujące szczególnie środowisko nauczycieli, którzy mając zakodowane czynienie dobra, kierowanie się tym, co słuszne i obowiązujące, nie potrafią zawodowo odnaleźć się poza zaangażowaniem pozytywnym (Kwiatkowska 2007: 36). Słowa te mogą oznaczać, że to spełnianie wymagań *ja powinnościowego* staje się dla nauczycieli zasadniczym kryterium weryfikowania posiadanych kompetencji zawodowych, poszukiwania uprawomocnienia dla powinności, określania wartości, które leżą u jej podstaw. Akceptacja powinności, tego, jakim się być powinno, pozbawiona jest refleksji.

Ujmując problematykę wartości atrybutowo jako podstawowej cechy uniwersum antroposfery oraz procesuralnie jako doświadczenia wartości w aspekcie podmiotowym, Urszula Ostrowska zwraca uwagę, że w naukach humanistycznych badanie wartości dotyczy przekonań na ich temat, sposobów ich doznawania/doświadczenia (Ostrowska 1998: 28–29). To właśnie **doświadczenie** wyznacza sposoby funkcjonowania człowieka w świecie, jest głównym elementem podmiotowości. Wynika z tego, że doświadczenie nigdy nie jest dla człowieka obojętne, ponieważ „(...) obejmując swym zakresem ludzkie przeżycia, zawsze pozostawia po sobie w sferze duchowej człowieka jakiś ślad, wywiera jakieś piętno i wpisuje się mniej lub bardziej w *curriculum vitae* jednostki” (Ostrowska 1998: 67). W myśl tych słów można przypuszczać, że doświadczenie wartości samego siebie, jako ważne dla jednostki, będzie jednym z elementów określających proces stawiania się nauczycielem. Podstawą doświadczenia wartości samego siebie jest rozumna odwaga, wyrażająca się w autonomicznym wartościowaniu, formułowaniu niezależnych sądów etycznych oraz w odpowiedzialnym podejmowaniu samodzielnych decyzji (Ostrowska 1998: 74). Psychologowie zwracają uwagę, że dokonując wartościowania, jednostka nieustannie ocenia własne doświadczenia, przypisując im osobiste znaczenia i subiektywną ważność, stąd możemy mówić o „zreflektowanym doświadczeniu” (Oleś 2009: 367).

Poczucie własnej wartości jako kategoria znacząca w pracy nauczyciela

Poczucie własnej wartości jest właściwością człowieka charakterystyczną dla jego zdrowia psychicznego i dojrzałości, jest częścią struktury „ja” (Oleś 2009: 73). Do-

starcza człowiekowi poczucia sensu, wartości i bezpieczeństwa, przekonania, że jest cenionym członkiem danej społeczności. Aby przekonanie to mogło się rozwinąć, potrzeba zaakceptowania, uznania za niepodważalne standardów wartości przyjętych w danej kulturze oraz uwzględniania ich we własnym życiu. Budowanie poczucia własnej wartości ma źródło w dzieciństwie (Brzezińska 2005: 293–296). Doświadczana wtedy bezwarunkowa akceptacja ze strony osób bliskich i osób znaczących stwarza w ten sposób zaufanie do siebie, pozwala realizować człowiekowi już dorosłemu swoje możliwości, powoduje, że każde niepowodzenie nie będzie odbierane jako zagrożenie własnej wartości i zaufania do siebie (Obuchowski 2000: 75).

Samoocena odznacza się wyraźnym aspektem społecznym, determinuje wybór zachowań uznawanych za właściwe w określonych warunkach społecznych, dotyczy oceny stopnia zaakceptowania jednostki przez innych oraz porównywania się z innymi. W zależności od samooceny, wysokiej lub niskiej, różny jest stopień udziału ludzi w nowych, kolejnych zadaniach. Samoocenę charakteryzują dwa wymiary: wysokość i pewność, przy czym ten drugi ma większe znaczenie dla regulacji zachowania jednostki. Przeżycia związane z oceną własnej wartości mogą wywoływać stany lękowe. Dzieje się tak nie tylko w sytuacji, gdy jednostka zostaje odrzucona przez grupę czy negatywnie oceniona, ale także wtedy, gdy odczuwa niepewność tego, co inni o niej myślą, ma wątpliwości, czy pasuje do grupy (Oleś 2009: 302–303). Pomimo że słowo wartość uruchamia przede wszystkim konotację pozytywną, to może także odnosić się do niskiego poczucia własnej wartości (Reber 2002: 508). Zaburzenie poczucia własnej wartości³ powstaje zazwyczaj na podstawie komunikatów pochodzących od osób znaczących. Może w dorosłości być przyczyną zależności od otoczenia, zewnątrzsterowności oraz niepewności siebie.

Poczucie własnej wartości jest na tyle ważne, choć nie zawsze uświadamiane, że ludzie zabiegają o dobre imię oraz budowanie korzystnego obrazu siebie. Dążenie do podtrzymania pochlebnych sądów na temat własnej osoby prowadzi do nierealistycznego przeceniania siebie, uważania się za więcej niż przeciętne w wielu dziedzinach. Niekiedy efekt ten może być dość powszechny, jak na przykład w sytuacji nauczycieli akademickich, którzy w 94% uważają się za osoby z ponadprzeciętnymi umiejętnościami przekazywania wiedzy (Wojciszke 2009: 150–151).

Badania pokazują, jak ważnym **wymiarem profesjonalnego i osobistego funkcjonowania nauczycieli**, który różnicuje ich działanie w środowisku zawodowym, jest **samoocena**. Analiza motywów skłaniających nauczycieli do podejmowania doskonalenia zawodowego pokazała, że **wysoka samoocena** zwiększa nastawienie na efektywny rozwój, aktywuje motywację wewnętrzną do poszukiwa-

³ Przekonaniu o własnej mniejszej wartości zawsze towarzyszy ukryty wątek nadziei, który każe oceniać siebie wyżej. Jednorodne przekonania o braku własnej wartości świadczą o zaburzeniach osobowości. Por. K. Obuchowski 2000: 227–229.

nia wyższego poziomu funkcjonowania. Przekłada się również na zaangażowanie w tworzenie grupy wsparcia społecznego w środowisku pracy. Natomiast **niska samoocena** wiąże się z poczuciem ogólnej dysfunkcyjności, a wtedy motywem uczestniczenia w różnego rodzaju szkoleniach staje się poszukiwanie profesjonalnej pomocy w rozwiązywaniu problemów osobistych (Gaś 2001). Warto zauważyć, że dla nauczycieli różnych poziomów kształcenia sama potrzeba ciągłego uczenia się nie stanowi wyraźnego obciążenia zawodowego (Poraj 2009: 183–184). Wyniki te można interpretować w kontekście przekonań nauczycieli o możliwości osiągnięcia postawionych celów. Przewidywanie zakresu własnych możliwości związane jest z poczuciem własnej wartości. Wysoka, adekwatna samoocena, umożliwia redukcję lęku (np. przed porażką), radzenie sobie w trudnych sytuacjach, poczucie bezpieczeństwa w pracy, radzenie sobie z presją czasu czy złym klimatem organizacyjnym. Dbanie o poczucie własnej wartości – chociaż ważne dla osobistego i profesjonalnego funkcjonowania nauczycieli – wśród nich nie dominuje. Warto w tym miejscu przywołać słowa B. Wojciszke, iż:

(...) dowolny sposób utwierdzania się przez człowieka we własnej wartości powoduje czasowy zanik skłonności do angażowania się w inne sposoby jej potwierdzania. To zaś wskazuje, że ludzie nie maksymalizują poczucia własnej wartości, lecz jedynie podtrzymują je na zadowalającym poziomie (Wojciszke 2009: 162).

Poczucie własnej wartości jest cechą, która może stanowić **walor nauczyciela**, ukierunkowywać jego działania. Jerome Bruner (2006: 57–63) uważa, że jest to jedna z najbardziej uniwersalnych cech organizujących ludzkie doświadczenie, i umieszcza poczucie własnej wartości – obok tożsamości⁴ – w zbiorze dziesięciu zasad charakteryzujących psychokulturowe podejście do edukacji. Rozważania dotyczące uwarunkowania działań zmierzających do rozwijania poczucia własnej wartości Bruner odnosi do sytuacji ucznia w szkole. Poczynione uwagi mają jednak charakter uniwersalny, co powoduje, że można przez ich pryzmat spojrzeć na sytuację osoby – będącej w dowolnym punkcie rozwoju zawodowego – która tworzy poczucie własnej wartości jako nauczyciela. Zakładając, że w konstruowaniu fenomenu „ja” znaczącą rolę odgrywa sposób doświadczania praktyki szkolnej, **poczucie własnej wartości** Bruner rozumie jako **kombinację** dwóch cech osobowości, a mianowicie **sprawczej skuteczności i samooceny**. Sprawstwo, zakładając zdolność do samodzielnego zainicjowania oraz ukończenia działania, implikuje posiadanie określonych umiejętności i wiedzy praktycznej, co możemy uznać za jego wymiar przedmiotowy. Ważniejszy dla przedstawianej w niniejszym tekście refleksji jest wymiar sprawstwa – nazwijmy go podmiotowym – który umożliwia

⁴ Oba pojęcia – tożsamości i poczucia własnej wartości – łączy zaangażowanie podmiotu w ich kreowanie. W rdzeniu znaczeniowym pojęcia tożsamość H. Kwiatkowska odnajduje udział nauczyciela w tworzeniu własnego wizerunku. Podobnie sposób interpretowania przez J. Brunera pojęcia poczucia własnej wartości akcentuje aktywność własną jednostki. Por. H. Kwiatkowska 2007: 27.

jednostce doświadczanie siebie jako działającego podmiotu. Odnoszone sukcesy i niepowodzenia – prowadząc do rozwoju osobowości – skłaniają do ewaluacji, do oceny własnej skuteczności w wykonywaniu zadań samodzielnie wybranych do realizacji lub powierzonych. Poczucie własnej wartości łączy zatem „(...) subiektywne **przekonania** o tym, jacy jesteśmy zdolni (albo mamy nadzieję no to, jacy będziemy), oraz **lęk** przed tym, co leży poza naszym zasięgiem” (Bruner 2006: 60–61; podkr. M.G.).

Poczucie własnej wartości buduje się pod wpływem opinii innych, pełni ono funkcję przystosowawczą, pozwalając ocenić – choć nie zawsze adekwatnie – w jakim stopniu człowiek pasuje do otoczenia. Pomimo że jest narzędziem budowania wolności i autonomii jednostki, to w zarządzaniu własną wartością pułapką jest – sygnalizowany przeze mnie wcześniej – dominujący wśród nauczycieli prymat roli zawodowej z obligatoryjnym uznawaniem powinności. Ocenianie własnej praktyki przez przyzmat tej kategorii prowadzi bardziej do przejmowania już ustalonych znaczeń, niż zmierza w kierunku poszukiwania wartości we własnych działaniach.

Warto podkreślić, że sprawstwo pedagogiczne uważane jest również za pojęcie, któremu „(...) trudno oddać dziś faktyczną zawartość merytoryczną, pokazać pedagogicznie przydatną perspektywę poznawczą” (Frąckowiak 2007: 11). Zdaniem Tadeusza Frąckowiaka powodem tego jest istniejąca współcześnie różnorodność możliwych punktów odniesienia dla problemu sprawstwa, gdyż obok przywoływania idei pozytywizmu, z kultem wzorowej, systematycznej i zorganizowanej pracy, możliwe jest na przykład uznawanie renesansowej wszechstronności w podejmowanych działaniach. Rozpoznawana wielość pedagogik oraz odpowiadających im systemów wychowania związana jest z wielością typów osobowościowych samych nauczycieli. Mimo istniejących „wielości obrazów i kolorytów sprawstwa” (Frąckowiak 2007: 24) zawsze stawia ono człowieka przed potrzebą odpowiedzi na trzy pytania: czym jest, co posiada, co sobą przedstawia.

Relacje między poczuciem własnej wartości a stawaniem się nauczycielem

Nauczyciel, który poszukuje w praktyce edukacyjnej miejsca dla siebie, buduje wizerunek własnej osoby w pełnionej roli społecznej. W koncepcjach pedeutologicznych **stawanie się** opisuje to wszystko, co konstytutywne w pracy nauczyciela, akcentuje bowiem zmianę, proces, dynamikę zmiany rozwojowej. Kategoria ta zastąpiła **bycie** kojarzone przede wszystkim ze stanem, bezruchem, nieuzasadnioną pewnością odnośnie do podejmowanych przez nauczyciela działań (Kwiatkowska 2008: 615). Być nauczycielem, to nie tylko samemu uważać się za niego, ale również być tak spostrzeganym przez innych. Tymczasem wzrastająca częstotliwość i tem-

po zmian w różnych dziedzinach życia powodują, że dla człowieka charakterystycznym doznaniem jest raczej odczucie niepewności. Przyczyniając się zarówno do rozwoju jednostki, jak i blokowania jej działania, **niepewność** jest uważana za ważną determinantę sukcesu zawodowego (Przyborowska 2008: 116–126).

W stawaniu się nauczycielem akcentuje się stałe rozwijanie cech i umiejętności potrzebnych w praktyce nauczycielskiej. Szczególnie znaczące są trzy – zależne od siebie – procesy, a mianowicie **przenoszenie odniesienia**, **kreowanie roli** oraz **identyfikowanie siebie**. Pierwszy z nich, budowanie odniesienia, związany jest z odnajdywaniem swojego miejsca w nieznannej sytuacji społecznej. Nauczyciel w konfrontacji z oczekiwaniami innych osób obecnych w edukacji, ale także z regułami sprostania wymaganiom roli, nabywa określoną perspektywę poznawczą i interpretacyjną, zazwyczaj nową w odniesieniu do już posiadanej. Drugi z procesów – tworzenie roli – dotyczy nabywania umiejętności działania. Nauczyciel wytwarza koncepcję działań zawodowych i sposobu ich prowadzenia, która powstaje w wyniku równoczesnego doświadczenia złożoności codziennych obowiązków i oczekiwań oraz normatywnych wymagań przypisanych roli. Trzecim procesem istotnym w stawaniu się jest identyfikowanie siebie. Spostrzeganie siebie jako nauczyciela odnosi się bowiem do **re-konstruowania tożsamości jednostki**. Oznacza to, że jest **bezpośrednio związane z samooceną**⁵, która będąc jednym z wymiarów opisujących psychologiczne funkcjonowanie nauczycieli, kontroluje zachowanie i decyduje o specyfice pełnionej roli zawodowej. Samoocena przekłada się na jakość podejmowanych działań, co na przykład może spowodować, że nauczyciel, oceniając niżej swoje szanse na sukces, będzie w podejmowane działania wkładać mniej wysiłku niż osoba o wysokiej samoocenie (Wojciszke 2009: 148).

W pedagogice wśród wielu cech przypisywanych temu, który się staje, umieszczane są takie, jakie z jednej strony wyraźnie przeczą przyznawaniu priorytetowej funkcji pewności i powinności, a z drugiej wskazują na ważność samoświadomości i samooceny. I tak, obok zmienności, rozwijania się, ewoluowania oraz definiowania siebie, poznawania swoich możliwości i ograniczeń, a w konsekwencji świadomości samego siebie występuje sprawczość, z akcentowanym świadomym podejmowaniem działań (Sigva 2011). To sprawczość prowadzi do wolności, wskazuje, że człowiek może działać, zmieniać się, zakładając, iż nie jest mu to nakazane ani też nie jest zmuszany do podejmowania żadnej aktywności. Ponieważ stawanie się nauczycielem-wychowawcą⁶ jest procesem długotrwałym oraz złożonym, warunkiem wzrostu jest ciągle uczenie się sposobów interpretowania obiektów i zjawisk, definiowania nie tylko sytuacji, ale również i siebie.

⁵ E. Marciniak (2008: 43–57) wyróżnił podane trzy procesy w odniesieniu do stawania się nauczycielem akademickim. Ich charakterystyka wskazuje, że w podobnym stopniu dotyczą także innych etapów edukacji.

⁶ Proces utożsamiany jest ze stawaniem się nauczycielem, bowiem ról tych nie można traktować rozłącznie. Por. S. Dylak 2007: 44.

W opisach psychologicznego funkcjonowania nauczycieli wyróżnia się trzy modele, a mianowicie: pasjonatów, rzemieślników i frustratów (Poraj 2009: 280–283). Nie zagłębiając się w tym miejscu w opisy cech pożądanых i niepożądanych dla profesji nauczycielskiej, uwagę zwrócę jedynie na wybrane predykatory psychologicznego funkcjonowania, które moim zdaniem są powiązane z samooceną jednostki. Ich posiadanie ma znaczenie dla poziomu samooceny lub na ich podstawie można wnioskować o jej poziomie. Pasjonaci – najlepiej sprawdzający się w roli nauczyciela – mają poczucie bezpieczeństwa, nadzieję na sukces, przekonanie o własnych kompetencjach, które pozwalają im skutecznie działać, podejmować nowe wyzwania i dobrze sobie radzić w nowych sytuacjach. Są oni odporni na stres zawodowy, potrafią skutecznie rozwiązywać problemy, są zadowoleni ze swojego życia. Biegunowo odmienni są frustraci, którzy posiadają właściwości niepożądane u nauczycieli. Mają stosunkowo niskie poczucie bezpieczeństwa, umiarkowaną samoocenę, nie oczekują sukcesów, mają niskie zaufanie do swoich kompetencji, a zatem nie radzą sobie w sytuacjach problemowych. Trzecia grupa nauczycieli, rzemieślników, lokuje się pomiędzy opisanymi. Jedyną cechą wyrażnie ich różnicującą jest posiadanie najniższego poczucia bezpieczeństwa, co oznacza brak stałości oraz zaufania do siebie i innych, a w konsekwencji poświęcanie uwagi przede wszystkim własnym deficytom emocjonalnym, co może zakłócać czynności zawodowe. Należy podkreślić, że wyróżnione charakterystyki są trwałe i nie zmieniają się wraz ze stażem zawodowym, a to oznacza wyjątkową stabilność i spójność wewnętrzną wyróżnionych grup. Wśród czterech właściwości różnicujących grupy dwie pierwsze – poczucie bezpieczeństwa i nadzieja na sukces (obok ekstrawersji i syndromu agresji) – są związane z poczuciem własnej wartości, wykazującym czasową stałość (Wojciszke 2009: 149). Wyodrębnione właściwości pozwalają zatem przypuszczać, że istnieje związek pomiędzy poziomem samooceny a grupą zawodową, do której nauczyciel należy, różnicując ich na tych o wysokiej, umiarkowanej i niskiej samoocenie.

W procesie stawania się adekwatne poczucie własnej wartości zapewnia budowanie koncepcji swoich zdolności – wzmacniane przez poczucie sprawstwa – oraz nabywanie przekonania o możliwości radzenia sobie ze światem. Praktyka zawodowa powinna mieć znaczący wkład w rozwój obu tych składników. Przypuszczam, że swoistą **pułapką dla stawania się jest powinność**, która stanowi dla nauczycieli mechanizm kontroli, weryfikuje osobowościową przydatność do zawodu (Kwiatkowska 2007: 36). Wypełnianie powinności gwarantuje poczucie bezpieczeństwa, pozwalając sprawnie realizować zadania zawodowe, staje się mechanizmem doświadczania wartości własnej pracy.

Z perspektywy organizacji społecznej, a w niej wymiarów funkcjonowania nauczyciela, oczekiwania dotyczące jakości postępowania osoby, która pełni rolę nauczyciela, związane są ze statusem społecznym przypisywanym temu zawodowi oraz z wyznaczaniem określonego sposobu wykonywania roli społecznej. Społeczeństwo, określając nakazy roli, równocześnie wskazuje środki kulturowe i tech-

niczne służące do ich zrozumienia oraz dylematy dotyczące roli. W konsekwencji powstaje **osobowościowa definicja roli nauczyciela**, która wyznacza koncepcje i sposoby jej pełnienia. W każdym społeczeństwie funkcjonują przepisy, rozporządzenia prawne, „zestawy społecznych norm i żądań regulujących zachowanie jednostki w obrębie roli” (Kwiatkowska 2007: 40) oraz społeczne oczekiwania wobec pełnionej funkcji. Podjęta przez nauczyciela rola społeczna wymaga więc ciągłego konfrontowania z nimi swoich subiektywnych przekonań, uznawanych wartości, przejawianych postaw (Rubacha 2001: 39).

Dylematy doświadczania wartości

Ponieważ osobowościowo człowiek dąży do wysokiego poczucia własnej wartości, mechanizmy związane z samooceną stawiają nauczyciela wobec trudnych do rozwiązania problemów, nie zawsze pozostawiając alternatywę wyboru. Zabieganie o poczucie własnej wartości skłania jednostkę do wybrania zachowania korzystnego dla siebie, co nie oznacza, że będzie to wybór równie korzystny dla grupy. Badania pokazały, że na różnych poziomach kształcenia nauczyciele odmiennie oceniają swoje środowisko zawodowe (Poraj 2009: 275–283). W szkołach podstawowych najbardziej akceptują innych nauczycieli, tworząc przyjazne dla siebie środowisko pracy. Może to oznaczać, że w sytuacjach trudnych, w których niska samoocena skłaniać będzie do unikania nowych działań, w wyższym stopniu niż nauczyciele innych szczebli kształcenia, będą mogli liczyć na wsparcie grupy. Natomiast brak wsparcia, pewności w działaniu, niedocenywanie powoduje wątpliwość w sens wykonywanej pracy, a nawet agresywne domaganie się docenienia, a samotność i skrajny indywidualizm mogą uruchamiać syndrom cierpienia z braku uznania (Mastalski 2007b: 64).

Refleksyjne odbieranie rzeczywistości społecznej wymaga od nauczyciela nie tylko znajomości norm społecznych, praw i obowiązków, zadań przypisanych do pełnionej roli, ale także ciągłego poszukiwania swojego miejsca w świecie edukacji, uznawanych wartości. To stawia nauczyciela – jak zauważa Piotr Mikiewicz – w podwójnej roli. Jedną z nich dotyczy realizowania założeń instytucji, które leżą u podstaw jej funkcjonowania, w tym określonych wartości, co powoduje, że światopogląd instytucji ma stać się światopoglądem nauczyciela. Natomiast druga z pełnionych ról skupiona jest na cechach charakteru jednostki, wyznawanych wartościach, tworzeniu swoistej kultury zawodowej, która „określa, jak należy pełnić rolę nauczyciela w danej szkole, jak podchodzić do obowiązków nakładanych przez instytucję, jak odnosić się do założeń programowych, jak nauczać, i co najważniejsze, jak myśleć o uczniach i jak radzić sobie w codziennej pracy z nimi” (Mikiewicz 2008: 93–94).

Zabieganie o podtrzymywanie czy podwyższanie poczucia własnej wartości – jako procesu związanego z budowaniem struktury „ja” – uwarunkowane jest kulturowym nastawieniem społeczeństwa (indywidualistycznym lub kolektywistycznym). „Ja” indywidualne, podkreślające niepowtarzalność atrybutów jednostki, dbałość o własny wizerunek i korzyści odnoszone z wymiany społecznej, dominuje także w społeczeństwach kolektywistycznych (Forgas i in. 2005: 142–145). Ponieważ istnieje wiele mechanizmów utrzymywania, obrony i podwyższania poczucia własnej wartości, warto, aby nauczyciele je znali i wykorzystywali w procesie rozwoju zawodowego. Wspomniana przeze mnie wcześniej wątpiąca postawa nauczyciela jest składnikiem niezbędnym do pełnienia roli zawodowej. Sposób realizowania roli jest uzależniony również od różnorodnych mechanizmów dotyczących spostrzegania społecznego. Za takie można uznać na przykład: sposoby budowania norm grupowych czy wzajemnego zaufania do siebie członków grupy. W instytucjonalnej przestrzeni nauczyciel zajmuje miejsce, które w pewnym stopniu wyznacza sam sobie. Spostrzeganiu innych ludzi, spotykanych w nowym środowisku społecznym, zawsze towarzyszy ich ocenianie. Przebywając w określonych warunkach, spotykając nowe osoby, nauczyciel formułuje oceny, wydaje sądy, które nie tylko warunkują stopień zaangażowania się w życie grupy, ale także pozwalają czerpać z jej zasobów.

Edukacja jako jedna z instytucji kulturowych, która pozostaje „we władzy własnych wartości” (Bruner 2006: 53), kreuje sposoby rozumienia ról, wskazując osobom w niej uczestniczącym zajmowane miejsce, pełnione funkcje, przysługujący status. Ponieważ autopercepcja nauczycieli w sposób szczególny związana jest z zachodzącymi zjawiskami społecznymi oraz zmianami politycznymi w myśleniu o edukacji, warto pytać, jakie przekonania mają nauczyciele na temat własnej wartości, skuteczności, sprawstwa, jakie odczuwają obawy oraz jak bardzo informacje te ugruntowane są z rzeczywistości, a w jakim stopniu wynikają z przekonań o własnych powinnościach – i wobec kogo są one odczuwane.

Doświadczanie poczucia własnej wartości towarzyszy człowiekowi przez całe życie. Wpływa na zachowania, przekonania, dokonywane wybory, stawiane cele. Jest permanentnie przypisane człowiekowi poszukującemu, wątpiącemu, doskonalącemu się. Dlatego kończąc, powołam się na słowa Urszuli Ostrowskiej, która używając metafory drogi – w swej istocie ani łatwej, ani przystępnej – dla opisu procesu doświadczania wartości samego siebie, stwierdziła:

Toteż nie powinny od owego traktu doświadczania wartości samego siebie odwozić napotykaną na owej drodze jakiegokolwiek trudności, w tym niepewności decyzji/wyborów, także niemożliwości holistycznego przewidywania konsekwencji własnych przedsięwzięć z racji naturalnego uwikłania ich w sieć współzależnych działań ludzkich oraz towarzyszącego naturze ludzkiej znamienia człowieczej niedoskonałości (Ostrowska 1998: 76).