

# SYNchronizacja i wspólna enERGIA – potrzeba współpracy w zespole nauczycielskim

## 1. Wstęp

XXI wiek to czas, w którym na co dzień doświadczamy dobrodziejstw nowoczesnych technologii. Dziś chyba nikt nie wyobraża sobie życia bez telefonii komórkowej czy internetu. W dowolnym momencie możemy skomunikować się z każdym. Przestrzeń społeczna wyraźnie się skurczyła. Niestety, wzrost tempa międzyludzkich interakcji nie zawsze idzie w parze z ich jakością. Coraz częściej wymieniamy zdawkowe maile, ograniczamy wypowiedź do 160 znaków w wiadomości SMS lub w ogóle unikamy słów, korzystając z multimedialnych aplikacji. Zajęci codziennymi obowiązkami mamy coraz mniej czasu, a często i ochoty na zwyczajną rozmowę z kolegą lub z kimś bliskim. Wyścig o awans czy uznanie szefa, a co za tym idzie – niekoniecznie zdrowa rywalizacja, z pewnością nie sprzyjają kontaktom interpersonalnym.

Człowiek jako istota społeczna został postawiony przed koniecznością wypracowania sobie skutecznych form porozumiewania się z innymi. Codziennie wchodzimy w interakcje z różnymi ludźmi, wymieniając setki informacji. Czytelność i efektywność naszych werbalnych oraz pozawerbalnych przekazów zależy od wielu czynników. Własne obserwacje, jak i doniesienia z badań wskazują, że jakość międzyludzkiej komunikacji pozostawia wiele do życzenia, a tym samym nie sprzyja budowaniu trwałych i poprawnych relacji społecznych.

Nie ulega wątpliwości, że skuteczna komunikacja jest kluczem do udanej współpracy, umiejętności, której uczymy się już we wczesnym dzieciństwie, doskonaląc ją w latach późniejszych i która jest niezbędna do harmonijnego współżycia w przestrzeni społecznej praktycznie przez całe nasze życie.

Współpracy uczy też szkoła. To wręcz slogan systematycznie pojawiający się w debacie na temat szkolnictwa. O różnie rozumianej współpracy przeczytamy w najważniejszych dokumentach mówiących o edukacji, w scenariuszach zajęć lekcyjnych, planach rozwoju zawodowego nauczycieli czy modernizujących funkcjonowanie danej placówki.

Współpraca stała się jednym z kluczowych zagadnień warunkujących powodzenie różnych przedsięwzięć na polu oświaty. Dużo mówi się o współpracy uczniów z rówieśnikami, której mają sprzyjać zadania zespołowe, w tym modna ostatnio metoda projektów. Wiele słychać o współpracy szkoły z rodzicami jako czynnika determinującym sukces wychowawczy czy dydaktyczny. Współpracują ze sobą nauczyciel i uczeń w procesie wzajemnego uczenia się. A czy współpracują ze sobą nauczyciele?

Przegląd literatury i zasobów internetu podyktowany chęcią znalezienia informacji na temat relacji między członkami grona pedagogicznego jest dość skromny. Błędne nie będzie zatem stwierdzenie, że istnieje luka informacyjna obejmująca komunikację i współpracę w rzeczywistości szkolnej na płaszczyźnie: nauczyciele vs. nauczyciele. Dlaczego? Powyższe pytanie budzi dość niepokojącą refleksję. Czy jest to tak oczywiste? Tak niedoceniane? A może tak nierealne? Próbę poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania podjęto w niniejszej publikacji.

## 2. Współpraca, synergia, zespół nauczycielski – kontekst definicyjny

W powszechnym rozumieniu współpraca utożsamiana jest z takimi terminami, jak: kooperacja, zgodność, harmonia, partnerstwo, jedność, zgranie, równorzędność, współdziałanie, połączenie sił. Współpraca to aktywność wykonywana wspólnie z kimś innym, zdolność tworzenia więzi i współdziałania z innymi, umiejętność pracy w grupie na rzecz osiągnięcia wspólnych celów [Uniwersalny słownik języka polskiego PWN].

Ze współpracą ściśle wiąże się synergizm rozumiany jako współgranie różnych czynników, funkcjonujące skuteczniej niż suma ich oddzielnych działań. W psychologii społecznej synergizm to wspólne działanie, dające większe, lepsze efekty, działanie uzupełnione o synchronizację i współpracę [Encyklopedia psychologii PWN].

Zagadnienie synergii w edukacji porusza O. Axel-Burow, traktując ją jako naczelną zasadę pedagogiki humanistycznej. Zgodnie z nurtem humanistycznym podstawowym warunkiem indywidualnego rozwoju twórczości człowieka jest zdolność do synergistycznej współpracy, która powstaje dzięki uczuciom wynikającym z funkcjonowania we wspólnocie. Ten rodzaj kooperacji zapewnia jednostce wiele korzyści, które autor definiuje jako: rozpoznanie własnej indywidualności, ufność w potencjał innych, gotowość wsparcia w osiąganiu wspólnie określonych celów. Autor powołuje się na różne źródła znaczenia słowa synergia:

- a) doświadczenia osobiste, które doprowadziły go do konkluzji, że synergia to następstwo szczególnych sytuacji i specyficznych postaw (atmosfera pełnego zaufania, akceptacji, otwartości na impulsy przekazywane przez innych; wynik wspólnoty celu, w którego realizacji uczestniczymy);
- b) wiedza o współdziałaniu Hermanna Hakena, który utożsamia synergię z tajemnicą sukcesu natury (skomplikowane i wzajemnie przenikające się związki zróżnicowanych subsystemów w biosferze);
- c) twórcy muzyki – w zespole The Beatles i firmy PC-Apple, których historie stały się inspiracją do następującego wniosku – sukces gwarantują: akceptacja indywidualności partnera, zaufanie do jego potencjału, otwartość na bodźce zewnętrzne, fascynacja wspólnym celem oraz twórcza praca nad jego realizacją [Axel-Burow, 1992, s. 91-95].

Zespół nauczycielski można zdefiniować, opierając się na rozważaniach D. Tuohy’ego dotyczących kultury organizacyjnej. Autor wskazuje, że owa kultura widoczna jest w całej strukturze systemu oświaty, poszczególnych jej szczeblach i poziomach: indywidualnym, zespołu, grupy i organizacji. Poziom indywidualny dotyczy wszystkich uczestników procesu edukacji: nauczyciela, ucznia, dyrektora, pracowników administracji. Każdy z nich przyjmuje cele, wartości i kulturę szkoły, stąd też na tym poziomie można dostrzec, w jaki sposób nauczyciel buduje swoją tożsamość zawodową oraz planuje rozwój zawodowy. Na poziomie zespołu nauczyciele kształtują umiejętności merytoryczne, kompetencje personalne i interpersonalne. W zakresie poziomu trzeciego – grupy, którą tworzą: nauczyciele, uczniowie, kierownictwo, władze oświatowe, odbywa się międzyzespołowa współpraca. Poziom czwarty to szkoła jako instytucja posiadająca własne cele i tożsamość [Tuohy, 2002, s. 58-68].

Zdaniem R. Schulza zespół nauczycielski to jedna z podkultur w obrębie systemu oświaty „ukształtowana w procesie narodzin celowej praktyki wychowawczej jako przedsięwzięcia społecznego” [Schulz, 1980, s. 298]

Szkoła może realizować swoje złożone cele tylko dzięki skoordynowanej współpracy różnych specjalistów. Jej efektywne funkcjonowanie oraz sukcesy uwarunkowane są pracą nie pojedynczych nauczycieli, ale całego zespołu nauczycielskiego, rozumianego jako zorganizowana grupa ekspertów. Zespół współdziała ze sobą na podstawie przyjętego podziału pracy. Nauczyciele wypełniają własne obowiązki w sposób współzależny, razem przyczyniając się do osiągnięcia końcowego celu [Ibidem, s. 69].

### **3. Co dwie głowy to nie jedna – rola współpracy w funkcjonowaniu zespołu**

Rozważania na temat roli współpracy w funkcjonowaniu zespołu nauczycielskiego warto rozpocząć od zdefiniowania pojęcia kolektywności. Termin ten oznacza wzajemne zrozumienie, świadomość istnienia pozostałych członków, ich inspiracji, znajomość własnej i cudzych tożsamości. Zdaniem J.W. Little o kolektywności mówimy wtedy, gdy nauczyciele:

- a) rozmawiają ze sobą o pracy;
- b) wzajemnie obserwują swoje poczynania zawodowe;
- c) wspólnie planują i oceniają swoją pracę oraz prowadzą wspólne badania pedagogiczne;
- d) uczą się nawzajem tego, co wiedzą o procesie pedagogicznym;
- e) rozumieją wzajemnie swoje emocje i są gotowi do poświęceń [Little, 1981].

K.S. Louis oraz S.D. Kruse wymieniają pięć cech łączących wszystkie szkolne wspólnoty. Są to:

- a) wspólne standardy i wartości;
- b) konwersacja ukierunkowana na refleksję;
- c) wymiana doświadczeń;
- d) szczególna pozycja ucznia;
- e) otwarty charakter [Louis, Kruse, 1995].

Nie ulega wątpliwości, że jednym z elementów determinujących skuteczność naszej pracy jest pasja i wiara w to, co robimy. W literaturze pedeutologicznej bez trudu możemy odnaleźć pozycje poświęcone tym zagadnieniom. Bezsprzeczny wydaje się

fakt, że w miejscu, w którym czujemy się dobrze pracujemy z większym rozmachem i zaangażowaniem.

Samopoczucie w pracy uwarunkowane jest wieloma czynnikami, składającymi się na tzw. „atmosferę miejsca”, określaną również mianem: „etos” lub „klimat organizacji”. Klimat to „nastrój, atmosfera, zbiór wartości, norm i poglądów; subiektywny obraz zjawisk; osobowość instytucji; coś, co tworzy warunki sprzyjające pewnym postawom i wzorcom zachowań; zbiór cech organizacji” [*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, 2003, s. 610].

Klimat w odniesieniu do szkoły rozumiany jest jako „czynnik psychosocjalny wpływający na jakość edukacji i wychowania w szkole, który dotyczy przede wszystkim wzajemnych relacji między: nauczycielami i uczniami, między nauczycielami i kierownictwem szkoły, rodzicami uczniów i kierownictwem szkoły, a także między rodzicami uczniów i samymi uczniami” [Petlak, 2007, s. 19]. W przytoczonej definicji, zgodnie z uwagami poczynionymi na wstępie, brakuje wyszczególnienia interakcji między samymi członkami grona pedagogicznego, co jednak nie przeszkodzi dalszym rozważaniom na ten temat.

Osobowość nauczyciela ma duże znaczenie zarówno dla klimatu klasy, jak i efektów dydaktyczno-wychowawczych. Nie bez znaczenia są także jego umiejętności interpersonalne, czyli „zdolność do współżycia i współdziałania z ludźmi, efektywnego porozumiewania się, pomagania i konstruktywnego wpływania, poznawania i rozumienia, dostrzegania i spełniania potrzeb innych” [Michalski, Strycharska, 1997, s. 23].

W tworzeniu klimatu szkoły dużą rolę odgrywają komunikacja i łączność w grupie, które pełnią dwie zasadnicze funkcje:

- a) informacyjno-organizatorską, polegającą na wymianie informacji;
- b) motywacyjno-inspirującą, polegającą na wytworzeniu atmosfery zaangażowania i wspólnoty w grupie [Kowalska, 2000, s. 41].

Poczucie wspólnoty sprzyjające integracji personelu ma istotny wpływ na relacje między współpracownikami. Zależność tę dostrzegają autorzy artykułu *Feeling at Work*, pisząc: „Ludzie wyczuwają swoje miejsce we wspólnocie. W bezpiecznej, aktywnie działającej i pełnej życia grupie, w której są mile widziani, czują się bezpiecznie, będą działać aktywnie i czerpać z tego satysfakcję” [Sandelands, Boudens, 2000, s. 47].

Szkoła jako organizacja w wymiarze społecznym i psychologicznym oznacza miejsce nabywania praktycznych umiejętności nauczyciela, miejsce, w którym kształtuje się jego poczucie skuteczności i przynależności do szkolnej wspólnoty [McLaughlin, 1993, s. 99]. Zdaniem J. Niasa to właśnie funkcjonowanie we wspólnocie ma nieoceniony wpływ na przebieg procesu uczenia się [Nias, 1989].

Współpraca to jeden z warunków umożliwiających rozwój szkoły. Na liście znalazły się także: wspólny cel, odpowiedzialność za sukces, ciągły rozwój, nauka przez całe życie, podejmowanie ryzyka, wsparcie, wzajemny szacunek, otwartość, atmosfera i samopoczucie [Stoll, 1996]. Każdy z wymienionych aspektów zakłada sprawną koegzystencję wszystkich członków zespołu, będąc kolejnym dowodem potwierdzającym doniosłą rolę współpracy w funkcjonowaniu organizacji. Tutaj również nie można zapomnieć o pasji, która sprawi, że spełnimy wymagane warunki, zapobiegając: skrajnemu indywidualizmowi, wymuszonej kolektywności czy agresywnej konkurencji [Day, 2008, s. 164].

Funkcjonowanie we wspólnocie sprzyja rozwojowi zawodowemu nauczycieli. We wspólnotach odpowiedzialność za warunki pracy nauczycieli i uczniów jest zbiorowa. Konieczne jest, by relacje między nimi cechowały: szacunek, serdeczność, integracja, zaufanie, bycie upoważnionym oraz zaangażowanie [Day, 2008, s. 171].

Należy zwrócić uwagę, że w zespole repertuar pomysłów zawsze jest szerszy niż w przypadku pojedynczych jednostek: pojawiają się różnorodne interpretacje jednego rozwiązania, możliwość dyskusowania nowych idei, a także wykorzystania potencjału wszystkich członków, co znacznie ułatwia wdrażanie nowości. Działalności twórczej sprzyja także zbliżony poziom wykształcenia oraz różne doświadczenia zawodowe nauczycieli, tworzących zorganizowaną grupę ekspertów. Ponadto zespół wzmacnia poczucie bezpieczeństwa potencjalnych innowatorów i stymuluje pomysłowość jednostek [Schulz, 1989, s. 199-200]. Warto przytoczyć słowa M.W. McLaughlin oraz J. Talbert: „We wspólnotach nauczyciele nabywają lub odzyskują przekonanie o skuteczności kolektywnego rozwiązywania problemów [...], uczą się partnerskiego osiągnięcia sukcesu całej szkoły [...], powierzając tym wspólnotom przewodnictwo na drodze ku własnym sukcesom w klasie i rozwojowi zawodowemu” [McLaughlin, Talbert, 2001, s. 85].

Sukces zespołu zależy nie tylko od umiejętności poszczególnych członków, ale również od tego, w jaki sposób jednostki współpracują ze sobą i okazują sobie wsparcie. Kluczową rolę odgrywa tutaj komunikacja, o której przeczytamy w dalszej części artykułu. Na podstawie lektur dotyczących relacji interpersonalnych w organizacji można stwierdzić, że u podstaw efektywnej pracy zespołowej leżą: zrównoważone role, jasne i uzgodnione cele, otwartość i konfrontacja, wsparcie i zaufanie, konflikty, trafne postępowanie, właściwe kierownictwo, systematyczny przegląd, rozwój indywidualny, właściwe relacje wewnątrzgrupowe, dobra komunikacja.

Według koncepcji efektywnego zespołu M. Woodcocka, fundamentem współpracy jest rozpoznanie mocnych i słabych cech zespołu, by następnie usunąć czynniki hamujące rozwój oraz zadbać o właściwy podział ról w grupie, zgodnie z preferencjami i możliwościami poszczególnych uczestników [Woodcock, 1989].

Nauczyciele w szkole spotykają się w różnych zespołach: przedmiotowo-metodycznych, wychowawczych, oddziału klasowego itp., uczestniczą w radach pedagogicznych, zebraniach. Celem takich posiedzeń jest rozwiązanie jakiegoś konkretnego problemu, podejmowanie ważnych decyzji, zebranie pomysłów. Ze względu na odmienne walory osobowościowe czy światopoglądowe porozumiewanie się w grupach zadaniowych wymaga wielu umiejętności społecznych, w tym współpracy czy negocjacji, niezbędnych do osiągnięcia wspólnego celu przy respektowaniu potrzeb i celów każdego z członków. Należy przy tym podkreślić, że proces komunikowania w takich grupach jest bardziej wymagający niż w przypadku kameralnych rozmów [McKey, Davis, Fanning, 2001, s. 254].

Spółeczność nauczycieli w szkole tworzy system, który charakteryzuje się określoną strukturą: podział pracy, formalizacja zadań, odrębność ról profesjonalnych i kierowniczych. Każdy nauczyciel pełni określone czynności, wyznaczone pozycją i rolą przypisaną mu w danym systemie [Schulz, 1980, s. 59].

Wśród członków grup zadaniowych można wyróżnić: inicjatorów oraz respondentów. Inicjatorzy to głosy przewodnie, które chętnie wypowiadają swoje opinie, dostarczają faktów, dzielą się wiedzą i doświadczeniem. Respondenci uczestniczą w dyskusji jako głosy rozwijające czy podsumowujące zainicjowane wcześniej kwestie, głosy krytyczne i pytające. Ważne jest, by zachować równowagę obu ról, co nie jest zadaniem łatwym, zwłaszcza gdy przedmiotem obrad są tematy drażliwe, wywołujące u członków wiele emocji lub gdy zachwiane są proporcje liczebności w obu grupach. To zadanie dla lidera zespołu, będącego organem wykonawczym, arbitrem, ekspertem, przykładem, symbolem, ideologiem, który: planuje, ustala politykę grupy oraz reprezentuje ją na zewnątrz itp. [McKey, Daris, Fanning, 2001, s. 255].

Formy współpracy opisane powyżej występują w obrębie danej placówki. M. Huberman zwraca uwagę na możliwość łączenia szkół w sieci ukierunkowane na działalność badawczą, co jego zdaniem ma nieoceniony wpływ na wprowadzanie systemowych zmian [Huberman, 1995, s. 193]. Do powstania takich sieci niezbędne są:

- a) zaangażowanie dyrektorów szkół w tworzenie przyjaznej atmosfery;
- b) zaangażowanie kadry w procesy decyzyjne, krytyczną refleksję poprzez: wymianę doświadczeń, organizację lekcji koleżeńskich i wspólnych przedsięwzięć badawczych;
- c) zrównoważenie nacisków na rozwój uczniów i kadry [za: Day, 2008, s. 172-173].

Współpraca oznacza nadrzędność celów grupy wobec indywidualnych ambicji. W każdym zespole można spotkać osoby zakłócające przebieg dyskusji czy wykonywanie podjętych zadań. Są to:

- a) agresorzy, atakujący członków grupy;
- b) defetyści, przekonani o niemożliwości rozwiązania nurtujących grupę problemów;
- c) gwiazdy, które zawsze chcą grać główne role, skupiając na sobie uwagę całego zespołu;
- d) gawędziarze, prowadzący własne rozmowy, nie mając pojęcia o celu spotkania;
- e) kłowni, nastawieni na wieczną zabawę;
- f) zwierzchnicy, mający silną potrzebę rządzenia przy jednoczesnym braku zainteresowania poruszonymi kwestiami;
- g) fanatycy, traktujący swoją obsesję jako punkt odniesienia do każdego z problemów [McKey, s. 256-257].

Współpracy nie sprzyjają także:

- a) brak motywacji, czyli przekonanie o bezsensowności stawianego sobie celu;
- b) brak dystansu, czyli przesadna emocjonalność;
- c) brak doświadczenia, niepewność, niska samoocena;
- d) brak odpowiednich faktów, czyli luki w posiadanych danych;
- e) gloryfikowanie pierwotnych pomysłów, czyli negowanie nowych idei [Hamer, 1999, s. 132].

Współpraca jest wyzwaniem wcale nie łatwym do osiągnięcia. Piszą o tym J.W. Little i M.W. McLaughlin, stwierdzając: „Możliwość przyjacielskiej współpracy z innymi jest dla nauczyciela niezwykle kusząca, ale jego pożądanie, a nawet konieczność zachowania wolności i autonomii w budowaniu jak najlepszych warunków pracy w klasie dla siebie i swoich uczniów nie jest mniej atrakcyjna [Little, McLaughlin, 2001, s. 7]. Warto jednak pamiętać, że sukces osiągnięty dzięki współpracy całego zespołu może być równie satysfakcjonujący jak indywidualne osiągnięcia. Poczucie, że bez naszego wkładu dane przedsięwzięcie nie miałoby szans powodzenia, dodaje wiary we własne możliwości, a tym samym zachęca do podejmowania nowych działań.

## 4. Komunikacja w rzeczywistości szkolnej

### 4.1. Nauczyciele vs. nauczyciele

Komunikacja interpersonalna to proces wymiany informacji między nadawcą i odbiorcą. W zasobach bibliotecznych odnaleźć możemy wiele pozycji dotyczących sprawnego porozumiewania się w postaci poradników, kursów czy obszernych tomów akademickich.

Kompetencja komunikacyjna wyrażająca się w „skuteczności zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych” jest jedną z kluczowych w zawodzie nauczyciela [Sztejnberg, 2001, s. 90]. To od niej zależą relacje z pozostałymi uczestnikami procesu edukacyjnego oraz efektywność procesu nauczania.

Kompetencja komunikacyjna nauczyciela oznacza „szeroko rozumiany układ umiejętności pedagogicznych [...], których podstawą jest: wiedza o uczniu, szkole, metodach i sposobach oddziaływań w sferze interpersonalnej i zadaniowej, a więc w sferze umiejętnego, dobrego komunikowania się, rozwiązywania konfliktów w zespołach uczniowskich, umiejętności efektywnej współpracy na terenie szkoły i współpracy z rodzicami oraz społecznością lokalną, umiejętności udzielania pomocy i wsparcia rozwoju ucznia” [Koć-Seniuch, 1995, s. 150].

W. Strykowski pisze, że komunikowanie w procesach edukacyjnych to porozumiewanie się nauczyciela z uczniami, z rodzicami, nauczycielami oraz innymi ludźmi. Należy podkreślić tutaj akcent autora na diadę pedagog – pedagog, której rażąco brakuje w wielu opracowaniach poświęconych poruszanej tematyce. Kompetencja komunikacyjna, połączona z negocjacyjną, znalazła się na liście kompetencji nauczyciela szkoły współczesnej sporządzonej przez autora. Kształcenie i wychowanie to jego zdaniem „nieustanny proces komunikacji”, zmierzający do kontaktu, czyli „sytuacji, kiedy dwie osoby zajęte są wspólną rolą lub przedmiotem” [Strykowski, 2002, s. 9], proces niemożliwy do zrealizowania bez sprawnej kooperacji między zainteresowanymi stronami.

J. Bobryk wyodrębnia trzy wymiary kompetencji komunikacyjnej:

- a) empatia, czyli zdolność do wczuwania się w emocje innych ludzi oraz odgadywania ich myśli;
- b) plastyczność zachowań ludzkich, czyli gotowość ich zmiany w zależności od sytuacji;
- c) interakcyjne opanowanie, czyli umiejętność oddziaływania na innych i podlegania oddziaływaniu innych [Bobryk, 1995, s. 55].

Komunikacja będzie sprzyjać współpracy pod warunkiem, że uczestnicy wypracują sobie odpowiedni styl komunikacyjny. L. Grzesiuk i E. Trzebińska wymieniają trzy z nich:

- a) autorytarny, właściwy dla grup zadaniowych o silnie zaznaczonej hierarchii władzy;
- b) manipulacyjny, w którym członkowie grupy nieświadomie podporządkowują się celowi nadawcy;
- c) współpracujący, przyznający każdemu uczestnikowi głos w podejmowaniu decyzji [Grzesiuk, Trzebińska, 1998].

W publikacjach poświęconych porozumiewaniu się w szkole wiele przeczytać możemy na temat roli nauczyciela w tworzeniu skutecznej komunikacji interpersonalnej z uczniami. Powszechnie przyjmuje się, że nauczyciel powinien: zwięźle

i precyzyjnie formułować swoje myśli, wydawać jasne polecenia oraz zadawać właściwe pytania. Pomimo że wskazówki tego typu formułowane są w kontekście diady nauczyciel – uczeń, wiele z nich można odnieść także do wzajemnych kontaktów między gronem pedagogicznym. Istnieją bowiem pewne uniwersalne kompetencje w komunikacji międzyludzkiej, gwarantujące skuteczne porozumiewanie się. M. Dziewiecki ujmuje je jako:

- a) empatia, czyli zdolność wsłuchiwania się w wypowiedzi rozmówcy;
- b) asertywność, czyli sztuka mówienia [Dziewiecki, 2000].

T. Wróbel, podsumowując różne opracowania na temat komunikacji interpersonalnej wymienia tzw. „złote reguły”, których przestrzeganie korzystnie wpłynie na jakość prowadzonych konwersacji. Na liście znalazły się:

- a) zdolność komunikacji werbalnej i niewerbalnej;
- b) ograniczenie komunikatów niewerbalnych na rzecz komunikatów słownych;
- c) komunikatywność i poprawność językowa;
- d) rzeczowość, zwięzłość, uwzględnianie zainteresowań słuchacza;
- e) zaznaczanie źródeł, podkreślanie własnych poglądów, wyrażanie potrzeb i uczuć, jasne formułowanie próśb i odmowy;
- f) otwartość, szczerość, bezpośredniość;
- g) formułowanie komunikatów typu „ja” zamiast „ty”;
- h) mówienie do określonej osoby, a nie – o niej;
- i) asertywne wyrażanie i przyjmowanie opinii, krytyki, pretensji;
- j) negocjowanie nastawione na współpracę;
- k) ocenianie zachowań zamiast osoby;
- l) podkreślanie pozytywnych aspektów relacji;
- m) uważne słuchanie, podtrzymywanie rozmowy, okazywanie zrozumienia [Wróbel, 1997, s. 3].

B. Wojciechowska-Charlak postuluje model komunikacji podmiotowej pomiędzy wszystkim uczestnikami procesu edukacyjnego [Wojciechowska-Charlak, 2001, s. 89]. Porozumienie tego typu zakłada:

- a) prawo każdego podmiotu do realizacji własnych potrzeb i interesów;
- b) przekaz informacji w sposób uwzględniający poziom odbiorcy;
- c) swobodę w zakresie wyrażania emocji, sądów, podejmowania decyzji i dokonywania wyborów;
- d) gotowość do przyjmowania treści oraz natychmiastowego wyjaśniania nieporozumień [Grzesiuk, 1979, s. 207].

Należy zauważyć, że przemiany funkcji nauczycielskich widoczne w ostatnich dziesięcioleciach, zakładają zastępowanie postawy dominacji właśnie postawą dialogu, negocjacji, wychodzeniem naprzeciw nowym potrzebom społecznym i edukacyjnymi.

Warto wspomnieć również o barierach w komunikacji międzyludzkiej. Skutecznemu porozumiewaniu się z pewnością nie sprzyjają:

- a) subiektywne postrzeganie rzeczywistości, czyli uznawanie własnego spojrzenia na świat za jedynie słuszny;
- b) błędna forma wypowiedzi – niezycliwa bądź agresywna, raniąca lub niepokojąca partnera rozmowy;
- c) zaburzona koncentracja uwagi, czyli nadmierne skupianie się na wybranym elemencie komunikacji;
- d) negatywne oczekiwania wobec rozmówcy;



- e) komunikacja równoległa, kiedy rozmówcy prowadzą dialog według własnego odgórnie ułożonego planu, nie reagując na wypowiedz partnera;
- f) subiektywne przypisywanie odpowiedzialności, czyli ujmowanie wszystkich wydarzeń w kategoriach przyczyn i skutków;
- g) komunikacja paradoksalna, polegająca na wewnętrznej sprzeczności w przekazywanej w sposób werbalny lub niewerbalny informacji [Dziewięcki, 2000, s. 9-28].

Jednak konflikty w grupie są sprawą naturalną i nieuniknioną, co więcej – potencjalnie korzystną, bo prowadzącą do wspólnego rozwiązywania trudnych spraw, stąd też bardzo ważne jest, by każdy z członków zespołu wypracował konstruktywne metody radzenia sobie z nieporozumieniami.

## 4.2. Nauczyciele vs. dyrektorzy szkół

Obserwacje oraz liczne badania dowodzą, że sukces każdej organizacji w dużym stopniu zależy od jakości przywództwa.

Interakcje między podmiotami w szkole obejmują zarówno stosunki współdziałania jak i podporządkowania, widoczne m.in. na płaszczyźnie: zespół nauczycielski – dyrektor szkoły. Przywództwo wpływa na postawy i zachowania członków zespołu, stąd też i stosunki władzy w szkole znajdują swój wyraz w charakterze działalności nauczycieli.

Kultura kierownicza dyrektorów szkół jest istotnym czynnikiem kształtującym kulturę komunikacyjną nauczycieli, a tym samym ich zdolność do współpracy. Na kształt relacji przełożony – podwładny wpływają:

- a) asymetryczny układ zależności dający władzę przełożonemu, podporządkowujący pracownika;
- b) sytuacja na rynku pracy, warunki umowy, status, uposażenie przełożonego oraz jego przygotowanie zawodowe, jakość pracy podwładnego;
- c) podział zadań i przywilejów; atmosfera pracy w zespole; pozycje w strukturze grupy; poczucie przynależności, sprawiedliwości, akceptacji i sympatii; osiągnięcia zawodowe, organizacyjne, towarzyskie;
- d) style i sprawności komunikacyjne; częstotliwość i jakość wymienianych komunikatów; kultura współpracy; tolerancja i życzliwość [Wróbel, 1997, s. 3].

Dyrektor, wybierając dany styl przewodzenia grupie, współdecyduje o specyfice zespołu. Na sylwetkę przywódcy można spojrzeć z trzech perspektyw: osobowościowej, transakcyjnej oraz transformacyjnej [Tuohy, 2002, s. 179].

Ujmowanie przywódcą w kategoriach cech osobowych widoczne jest w koncepcji McGregora: „teoria X – teoria Y”, która zakłada podział jednostek na dwie grupy ze względu na ich stosunek do innych. Osoby z kategorii X kierują się własnym interesem, dlatego bez odpowiedniego nadzoru mogą działać na niekorzyść organizacji. To ludzie z natury leniwi, niezdolni do samodyscypliny i samokontroli, zmotywowani czysto zewnątrz. Przedstawiciele grupy Y pracują wytrwale, są samosterowni, zmotywowani wewnątrz, silnie identyfikują się z organizacją. Według tej teorii podstawą przywództwa jest posiadanie odpowiedniego charakteru oraz nieustanna praca nad nim, by nie dopuścić do wytworzenia nadmiernego dystansu między dyrektorem a pracownikami, znacznie utrudniającego realizację założonych celów [McGregor, 1960].

Transakcyjny przywódca zarządza za pomocą krytyki, wychytując i korygując błędy pracowników oraz nagradzając za trud i zaangażowanie. Kierownik inicjuje

strukturę, jasno określa role podwładnych, zaspokaja ich potrzeby oraz stale podtrzymuje motywację poprzez transakcje. Fundamentem przywództwa są dynamiczne związki między członkami grupy, z tej przyczyny duży nacisk kładzie się tutaj na zachowania kadry zarządzającej [Chmiel, 2007, s. 321-322].

W przywództwie transformacyjnym lider oraz jego pracownicy kształtują siebie nawzajem, mobilizując się do większego wysiłku. Powodzenie takiego przedsięwzięcia warunkuje zaangażowanie w pracę, odwoływanie się do wartości cenionych przez obie strony. Przywódca posiada władzę dzięki ludziom, dzieli się nią ze swoim zespołem, wykraczając tym samym poza tradycyjne sposoby funkcjonowania. Transformacyjny lider tworzy wizję przyszłej kultury organizacji, inspirowa, dostarcza sugestii, jest nastawiony na zmiany i swobodne działanie [Schultz, 2002, s. 252].

Poprawne stosunki przełożonego z pracownikami oparte na wzajemnym zrozumieniu i szacunku w znacznym stopniu decydują o efektach wykonywanej pracy. Warto podkreślić, że na sukces dyrektora szkoły składają się osiągnięcia całego zespołu nauczycielskiego.

Dyrektor w szkole rozwijającej się to osoba potrafiąca połączyć wszystkie aspekty przywództwa: osobowościowy, transakcyjny i transformacyjny, działając etycznie wobec innych ludzi i systemu, postępując w zgodzie w własnymi przekonaniem bez znamienia dyktatury oraz troszcząc się o rozwój swoich współpracowników w imię pomyślnego wypełniania wspólnej misji [Tuohy, 2002, s. 184].

## 5. W siłę czy na siłę – nowe obszary współpracy w szkole

Ponowoczesny świat wciąż stawia przed nami nowe wyzwania. Przemiany, jakie dokonują się w naszym otoczeniu, nie pozostają bez wpływu na profil placówek oświatowo-wychowawczych. Na przestrzeni ostatnich lat zasadniczo zmieniło się nasze myślenie o edukacji w wyniku oddziaływania wielu czynników: tradycji, wyznaczanych wartości, potrzeb ludzi oraz postępu cywilizacyjnego danej epoki [Kawka, 1998, s. 50].

Zmiany zachodzące w społeczno-kulturowym kontekście edukacji, tj.: przewrót informacyjny, przekształcenia systemu wytwórczego, zmiany w strukturze społecznej i wzorach życia zbiorowego oraz przeobrażenia wewnątrz samego systemu edukacyjnego: nowy podmiot i przedmiot edukacji, rozwój wiedzy pedagogicznej, modernizacja bazy wychowania – wymagają od nauczyciela działań twórczych, innowacyjnego myślenia, szybkiego reagowania na zachodzące zmiany i powstające tym samym potrzeby uczniów [Schulz, 1992, s. 8-9].

Jednym z przejawów szybkiej adaptacji szkół do potrzeb środowiska uczniowskiego są, funkcjonujące od niedawna, zespoły planujące i koordynujące udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi, powołane zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Zespołowa formuła współpracy nauczycieli, wychowawców oraz specjalistów to kolejne wyzwanie stojące przed gronem pedagogicznym. Nie jest to zadanie proste, bowiem – jak pisze D. Tuohy – nauczyciele nie mają kompetencji do kooperacji, nie potrafią podejmować decyzji grupowych [Tuohy, 2002].

Zespoły, o których mowa, rozumiane są jako „koalicja profesjonalistów działających dla dobra dziecka”. Zespoły powołuje dyrektor danego przedszkola, szkoły lub

placówki, on też wyznacza koordynatora, odpowiedzialnego za działanie zespołu [Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki, 2010, MEN, s. 44].

Konieczność szeroko rozumianej współpracy sugeruje sam charakter działań zespołu, charakter procesowy, a nie jednorazowy, ujęty w jego głównych zadaniach: planowanie – koordynowanie – ocenianie. Członkowie zespołu muszą działać w sposób zorganizowany, podejmując spójne decyzje oraz łącząc swoje kompetencje [Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki, 2010, MEN, s. 43].

W pracach zespołu mogą uczestniczyć także osoby z zewnątrz: rodzice oraz specjaliści, dlatego też niezwykle ważne jest, by wszyscy członkowie potrafili sprawie komunikować się między sobą. Warto korzystać tu z dobrych praktyk pracowników szkół specjalnych, gdzie zespołowy charakter działań jest codzienną, usankcjonowaną prawnie normą. Do współpracy zobligowani są także dyrektorzy szkół. Nowe regulacje prawne wyraźnie akcentują współdziałanie władz szkolnych z osobami pozostającymi w bezpośrednim kontakcie z uczniem [Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki, 2010, MEN, s. 39].

Zespół podejmuje następujące działania:

- a) ustalanie zakresu, w jakim uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- b) określanie zalecanych form, sposobów i okresu udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- c) planowanie działań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego i sposobu ich realizacji;
- d) ocena efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym realizowanych zajęć;
- e) działania mediacyjne i interwencyjne w sytuacjach kryzysowych [Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki, 2010, MEN, s. 47].

Zespoły planujące i koordynujące udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi to nie jedyna forma zespołowego działania widoczna w polskich szkołach. W statutach szkół możemy odnaleźć informacje także o takich formach współpracy nauczycieli, jak: zespoły przedmiotowo-metodyczne, wychowawcze, problemowo-zadaniowe czy nauczycieli danego oddziału klasowego [Rozporządzenie z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół]. Formuła ich działalności zasadniczo jest spójna, a jedynej różnicy należy upatrywać w charakterze spraw, którymi się zajmują.

Do zadań zespołów przedmiotowych należą m.in.:

- a) organizowanie współpracy nauczycieli dla uzgodnienia sposobów realizacji programów nauczania, korelowanie treści nauczania przedmiotów pokrewnych, uzgadniania decyzji w sprawie wyboru programów nauczania;
- b) podnoszenie poziomu nauczania i wychowania poprzez wymianę doświadczeń;
- c) poszerzanie i aktualizowanie wiedzy w zakresie nauczanego przedmiotu za sprawą organizowania narad, dyskusji itp.;
- d) wspólne opracowanie szczegółowych kryteriów oceniania uczniów oraz sposobów badania wyników nauczania;
- e) organizowanie doradztwa metodycznego dla początkujących nauczycieli;
- f) współdziałanie w organizowaniu pracowni przedmiotowych, a także w uzupełnianiu ich wyposażenia;
- g) opiniowanie autorskich programów nauczania;
- h) opiniowanie projektów edukacyjnych [Statut Gimnazjum nr 4 w Krotoszynie].

Zespoły problemowo-zadaniowe powoływane są na czas określony w celu zrealizowania konkretnego przedsięwzięcia. Ich praca może polegać na:

- a) gromadzeniu, sprawdzaniu i opracowaniu materiałów do posiedzenia Rady Klasyfikacyjno-Promocyjnej;
- b) opracowaniu planu szkoleń dla Rady Pedagogicznej;
- c) opracowaniu specyficznego fragmentu programu wychowawczego szkoły;
- d) opracowaniu ustaleń związanych ze szkolnym systemem oceniania;
- e) monitorowaniu i ewaluacji realizowanych w szkole zadań i przedstawianiu wniosków Radzie Pedagogicznej [Statut Gimnazjum w Muszynie].

Do zadań zespołu wychowawczego mogą należeć:

- a) omawianie i podejmowanie decyzji ważnych w sprawach dotyczących uczniów;
- b) dokonywanie okresowej analizy sytuacji: wychowawczej w szkole, w zakresie uzależnień oraz zagrożenia problemami społecznego niedostosowania, problemów edukacyjnych uczniów;
- c) typowanie uczniów do nagród, wyróżnień, stypendiów;
- d) pozyskiwanie informacji o losach absolwentów i ich edukacyjnych osiągnięciach;
- e) pedagogizacja rodziców;
- f) propagowanie kultury prawnej wśród uczniów, rodziców, nauczycieli [Plan Pracy Zespołu Wychowawczego SP nr 10 w Opolu].

Zadania klasowego zespołu nauczycieli określane są jako:

- a) ustalenie zestawu programów dla danego oddziału oraz modyfikowanie go w miarę potrzeb;
- b) występowanie do Dyrektora z wnioskiem o dopuszczenie do realizacji zestawu programu nauczania dla danego oddziału;
- c) analizowanie skuteczności edukacyjnej wybranego zestawu programów nauczania;
- d) podejmowanie działań mających na celu integrowanie treści objętych podstawą programową oraz kształcenie umiejętności zawartych w standardach egzaminacyjnych;
- e) organizowanie procesu dydaktycznego umożliwiającego każdemu dziecku danego zespołu klasowego osiągnięcie wyników w nauce adekwatnych do własnych możliwości poprzez: systematyczną analizę postępów i osiągnięć dydaktycznych uczniów, wypracowanie najbardziej skutecznych metod oddziaływań;
- f) diagnozowanie zespołu klasowego poprzez: rozpoznanie możliwości intelektualnych, zainteresowań oraz warunków środowiskowych poszczególnych uczniów, współpracę z rodzicami, pedagogiem szkolnym oraz instytucjami wspomagającymi pracę szkoły;
- g) współrealizowanie procesu wychowawczego poprzez: podejmowanie wspólnych działań służących realizacji planu wychowawczego klasy, ustalania i realizacji doraźnych zabiegów wychowawczych w odniesieniu do zespołu klasowego oraz pojedynczych uczniów;
- h) rozwój zawodowy nauczycieli: doskonalenie w zakresie komunikowania się, sprawnego przepływu informacji i wspólnego podejmowania decyzji, wspieranie i aktualizacja posiadanych kwalifikacji zawodowych poprzez konsultacje i wymianę doświadczeń [Statut Gimnazjum nr 2 w Skawinie].

Innym przedsięwzięciem, podkreślającym konieczność współpracy w obszarze edukacji jest metoda projektów, która obligatoryjnie i na stałe zagościła w polskich szkołach.

Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych w statutach szkół pojawiła się informacja o obowiązkowej realizacji projektu edukacyjnego w gimnazjum.

W treści rozporządzenia czytamy, że projekt edukacyjny to zespołowe, planowe działanie uczniów, zmierzające do rozwiązania konkretnego problemu przy wykorzystaniu różnorodnych metod. Metoda ta zakłada nie tylko współpracę uczniów, ale i nauczycieli, zwłaszcza w przypadku projektów interdyscyplinarnych. W realizacji projektów najważniejsza jest wymiana doświadczeń oraz wzajemna kontrola swoich poczynań. Realizując projekty, nauczyciele i uczniowie doskonalamy umiejętności dążenia do wspólnych celów oraz zdrowej rywalizacji.

Ponadto pracownicy dydaktyczni szkoły mogą współdziałać ze sobą, podejmując różnorodne grupowe inicjatywy:

- a) przedmiotowe, interdyscyplinarne;
- b) dotyczące dydaktyki, metodyki nauczania oraz wychowania;
- c) profilaktyki;
- d) promocji szkoły;
- e) preorientacji zawodowej;
- f) pomocy społecznej;
- g) rozwijania zainteresowań i zdolności uczniów
- h) w formie: konkursów, konferencji, seminariów, zajęć warsztatowych, wspomnianych wyżej projektów edukacyjnych, wspólnych publikacji czy imprez kulturalnych.

Warto też dodać, że umiejętność współpracy jest jednym z wymogów stawianych nauczycielom ubiegającym się o awans zawodowy. Czytamy o niej w Rozporządzeniu MEN z 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. W świetle tego dokumentu nauczyciel dyplomowany potrafi:

- a) dzielić się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez: prowadzenie otwartych zajęć, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, prowadzenie zajęć dla nauczycieli w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych;
- b) wykonywać zadania doradcy metodycznego, egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej, eksperta komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy, rzeczoznawcy do spraw programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego, podręczników lub środków dydaktycznych;
- c) wykonywać zadania na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich we współpracy z innymi osobami, instytucjami samorządowymi lub innymi podmiotami.

Umiejętnością współdziałania z innymi muszą wykazać się także nauczyciele ubiegający się o inne stopnie awansu zawodowego.

Zgodnie z treścią ww. rozporządzenia nauczyciele powinni współpracować ze sobą w zakresie: tworzenia misji i wizji szkoły, celów jej działania, dydaktyki, programów wychowawczych i profilaktycznych, zasad współpracy z podmiotami szkoły, zespołów przedmiotowych, doskonalenia wewnątrzszkolnego czy działań wspierających karierę szkolną ucznia [Rozporządzeniu MEN z 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli].

Pomimo tylu okazji do współpracy warto zastanowić się, czy nauczyciele faktycznie korzystają z opisanych możliwości? To pytanie, na które trudno udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Doniesienia z badań, własne obserwacje oraz rozmowy z przedstawicielami nauczycielskiej profesji pozwalają twierdzić, że rozwiązania tego typu wciąż nie są powszechną praktyką. Dlaczego tak jest? Powodów z pewnością jest wiele, w zależności od specyfiki szkoły czy pracującego w niej personelu. Należą do nich m.in.:

- a) brak odpowiedniej gratyfikacji za wykonywaną pracę;
- b) ciągła kontrola i krytyka społeczna pracy nauczycieli;
- c) brak inwestycji w rozwój kadry w zakresie szkoleń, konferencji z obszaru HR;
- d) niezdrowa rywalizacja pracowników o uznanie dyrektora czy pozycję w zespole;
- e) nadmiar obowiązków – brak czasu na pielęgnowanie relacji z współpracownikami;
- f) wypalenie zawodowe – niechęć do podejmowania nowych inicjatyw, działań wykraczających poza podstawowy zakres obowiązków;
- g) brak wzorców efektywnej współpracy;
- h) niedocenywanie umiejętności miękkich.

Powyższa lista z pewnością nie jest kompletna. To jedynie spostrzeżenia wynikające z obserwacji szkolnych praktyk, przeglądu literatury oraz forów internetowych.

Kończąc rozważania, warto powrócić do sformułowanych we wstępie pytań o przyczyny zakłóceń w zakresie kooperacji w polskich szkołach:

### **Czy jest to tak oczywiste?**

To, co oczywiste, często bywa pomijane. Śmiałem założyć zasadność tej hipotezy i w tym przypadku. „Razem łatwiej”, „Co dwie głowy to nie jedna” itp. to hasła znane nawet przedszkolakom, powielane w kolejnych etapach edukacyjnych. Chcemy nauczyć uczniów zasad skutecznej kooperacji, ale czy w tym wszystkim nie zapomnieliśmy o sobie? Czy dajemy im dobry przykład? Czy aby współpraca nie stała się tylko bezrefleksyjnie powtarzonym truizmem?

### **Czy jest to tak niedoceniane?**

Wydawać by się mogło, że w czasach postępu naukowo-technicznego, a co za tym idzie – prestiżu kierunków ścisłych czy technicznych oraz idącego za nimi kultu twardej kwalifikacji, często zaniżamy rangę umiejętności miękkich, których rola w procesie funkcjonowania każdej instytucji społecznej czy przedsiębiorstwa jest równie istotna. Nierzadko zapominamy, że tylko w warunkach komfortu psychicznego, w przyjaznej kulturze organizacji, jesteśmy w stanie działać efektywnie, na miarę swoich rzeczywistych możliwości.

### **Czy jest to tak nierealne?**

Autorzy publikacji z nurtu pedeutologii często powołują się na doniesienia z badań, świadczące o braku kompetencji do współpracy wśród nauczycieli polskich szkół. Równie często słyszymy od uczniów, skarżących się na nadmiar obowiązków, o nauczycielach przekonanych o najwyższej randze nauczanego przez siebie przedmiotu. Zdarza się również, że nauczyciele krytykują siebie nawzajem w obecności swoich słuchaczy, rywalizując o sympatię uczniów czy uznanie dyrekcji. Wielu nauczycieli

narzeka przy tym na atmosferę w pokoju nauczycielskim, która z kolei przekłada się na niechęć do działań zespołowych. Sytuacje tego typu nie należą do rzadkości, stąd też nie można odrzucać i trzeciej hipotezy.

Praca w zespole zawsze niesie ze sobą pewne problemy: niechęć niektórych członków do kooperacji, niezadowolenie z zajmowanych pozycji w grupie, brak możliwości wykazania się czy satysfakcji z pracy. Trudności te nigdy nie powinny przysłaniać nauczycielom nieocenionej roli współpracy w kontekście sukcesów całej społeczności szkolnej, stąd też apel do dyrektorów i wszystkich członków grona pedagogicznego o porzucenie często nieuzasadnionych ambicji, rozwiązanie dręczących sporów, a przy tym o podjęcie maksymalnego wysiłku, aby zasady uczciwej kooperacji na stałe znalazły swoje miejsce w etosie zawodu nauczycielskiego, a co za tym idzie – w codzienności szkolnej.

## Bibliografia

### Pozycje zwarte

- Axel-Burow O. [1992]. *Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej*. W: B. Śliwowski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków: Impuls.
- Bobryk J. [1995]. *Jak tworzyć, rozmawiając. Skuteczność rozmowy*. Warszawa: PWN.
- Chmiel N. [2007]. *Psychologia pracy i organizacji*. Gdańsk: GWP.
- Day C. [2008]. *Nauczyciel z pasją, jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Gdańsk: GWP.
- Dziewięcki M. [2000]. *Psychologia porozumiewania się*. Kielce: JEDNOŚĆ.
- Grzesiuk M. [1979]. *Style komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: UW.
- Hamer H. [1999]. *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skutecznie dyskutować i współpracować*. Warszawa: Hanna Hamer i Veda.
- Kawka Z. [1998]. *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Łódź: UŁ.
- Koć-Seniuch G. [1995]. *Komunikacja pedagogiczna i jej konteksty edukacyjne*. W: G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*. Białystok: Trans Humana.
- Kruse S.D., Louis K.S. [1995]. *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. CA: Corwin Press.
- Little J.W. [1981]. *School Success and Staff Development in Urban Desegregated?*, W: *School: A Summary of Recently Completed Research*. Boulder CO: Centre of Action Research kwiecień 1981.
- McKay M., Davis D., Fanning P. [2001]. *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk: GWP.
- McGregor D. [1960]. *The human side of enterprise*. New York: McGraw – Hill.
- McLaughlin M.W. [1993]. *What Matters in Teachers' Workplace Context?* W: J.W. Little (red.), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Context*. New York: Teachers College Press.
- McLaughlin M.W., Talbert J. [2001]. *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. London: University of Chicago Press.
- Nias J. [1989]. *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*. London: Routledge.
- Petlak E. [2007]. *Klimat szkoły klimat klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch T. (red.) [2003]. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. Tom II.
- Sandelands L.E., Boudens C.J. [2000]. *Feeling at Work. W: Emotions in Organizations*. London: Sage Publications Ltd.
- Schultz D.P., Schultz S.E. [2012]. *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. Warszawa: PWN.
- Schulz R. [1980]. *Procesy zmian i odnowy w oświacie*. Warszawa: PWN.
- Schulz R. [1989]. *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa: WSiP.
- Schulz R. [1992]. *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. Toruń: „Edytor”.

- Stoll L., Fink D. [1996]. *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Sztejnberg A. [2001]. *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*. Wrocław: ASTRUM.
- Trzebińska E., Grzesiuk L. [1978]. *Jak ludzie się porozumiewają?* Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Tuohy D. [2002]. *Dusza szkoły – o tym, co sprzyja, zmianie i rozwojowi*. Warszawa: PWN.
- Wojciechowska-Charlak B. [2001]. *Uwarunkowania komunikacji podmiotowej*. W: Kojs W. (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole*. Katowice: UŚ.

#### **Artykuły z czasopism**

- Huberman M. [1995] *Networks that Alter Teaching*. „Teachers and Teaching: theory and Practice”, t. 1, nr 2.
- Kowalska G. [2000]. *Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację w procesie edukacyjnym*. „Edukacja”, nr 3.
- Michalski J., Strycharska B. [1997]. *Szkoła ma uczyć, jak powinno się rozmawiać*. „Nowa Szkoła” nr 9.
- Strykowski W. [2002]. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. „Edukacja Medialna” nr 4.
- Wróbel T. [1997]. *Relacja między przełożonym a podwładnym*. „Wszystko dla Szkoły” nr 6.

#### **Akty prawne**

- Plan Pracy Zespołu Wychowawczego SP nr 10 w Opolu.
- Statut Gimnazjum nr 2 w Skawinie.
- Statut Gimnazjum nr 4 w Krotoszynie.
- Statut Gimnazjum w Muszynie.
- Rozporządzenie MEN z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.
- Rozporządzenie z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół.