

Spostrzegana przez uczniów sprawczość i wspólnotowość nauczycieli

Artur Mikiewicz*

Katedra Psychologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

AGENCY AND COMMUNALITY OF TEACHERS AS PERCEIVED BY THEIR STUDENTS

The paper presents the results of two studies investigating the influence of agency and communality of teachers as perceived by their students as well as the influence of perception on students' attitudes towards teachers. In Study 1 students were asked to say how they perceive their teachers. Agency and communality of the teachers, as perceived by the students, turned out to be average or below average. In contrast, self perception of the teachers was more positive than that of the students. Moreover, there were discrepancies between the real and the ideal image of the teachers. In Study 2 students were asked to evaluate teachers. It turned out that the subjects' perception of and their attitude towards the teachers depended on their agency and communality. Commune teachers were generally liked and believed to be moral and agent teachers were respected and considered competent. Low communality of the teachers was perceived as selfishness and something harmful to students. The findings of the two studies show the reality of the school and may be useful for teachers, students of educational faculties as well as institutions training teachers.

Key words: agency, communality, student, teacher, perceptions, attitude

W ostatnich latach w naszym kraju toczy się ożywiona dyskusja na temat polskiej szkoły. Jesteśmy świadkami licznych reform systemu edukacji, które wynikają nie tylko z chęci poprawiania systemu, ale również, a może nawet przede wszystkim, z powodu niezadowolenia z szeroko rozumianej jakości funkcjonowania szkoły. Brak satysfakcji brzmi z ust najważniejszych podmiotów czyli uczniów. Swoje niezadowolenie wyrażają także władze oświatowe i organy prowadzące szkoły (nie tylko z powodu niewystarczających finansów). Obserwując niejednokrotnie słabe osiągnięcia uczniów, zadają sobie pytania o ich przyczyny, które w pewnej mierze lokują po stronie współodpowiedzialnych za efekty nauczania nauczycieli.

Badaniem rzeczywistości szkolnej zajmują się głównie pedagodzy i socjologowie edukacji. Obecność psychologów związana jest głównie ze świadczeniem usług diagnostyczno-pomocowych, a zbyt rzadko z doskonaleniem zdolności poznawczych uczniów. Zwiększenie obecności psychologów w szkole mogłoby okazać się opłacalne z punktu widzenia rozwoju potencjału twórczego uczniów czy wprowadzania skutecznych rozwiązań wychowawczych i profilaktycznych. Swoje oryginalne spojrzenie na zjawiska, jakie zachodzą w szkole, mogliby wnieść także psychologowie społeczni. Pozwoliłoby to na lepsze zrozu-

mienie ich natury i wprowadzenie skutecznych oddziaływań, które przyczyniłyby się do zwiększenia efektywności nauczania i wychowania uczniów.

Znakomitym kandydatem z poziomu teorii, która dynamicznie się rozwija w ostatnich latach i jest intensywnie poddawana badaniom empirycznym jest Model Sprawy – Biorcy (Wojciszke, 2011). Ta płodna, jeśli chodzi o wyprowadzanie hipotez oraz możliwości zastosowania do wielu zjawisk psychologicznych w niemalże każdej dziedzinie życia (także w szkole) teoria, pokazuje, że każda interakcja społeczna zakłada istnienie sprawy działania oraz osoby, na które owe działanie jest kierowane – biorcy. Mimo dużej komplementarności, obie perspektywy prowadzą do odmiennych procesów psychicznych i zachowań, ponieważ sytuacja sprawy i biorcy jest odmienna. U sprawy aktywizuje się tzw. sprawczy tryb funkcjonowania umysłu i działania, który związany jest z motywacją osiągnięć, realizacją celów, podejmowaniem wyzwań, czy dominacją, podczas gdy u biorcy aktywizuje się wspólnotowy tryb, dzięki któremu monitoruje działania sprawy skierowane na siebie. Pozwała na zorientowanie się w intencjach sprawy (zadba o moje interesy i potrzeby?, sprzyja mi?, czy chce mi zaszkodzić? (szczegółowy opis teorii por. np. Wojciszke, 2010; Wojciszke i Baryła, 2006). Obserwacja rzeczywistości szkolnej pokazuje, że nauczyciele funkcjonują głównie w roli sprawców, a uczniowie w roli biorców. Skoro tak jest, warto zbadać, co z perspektywy odbiorców działań nauczycieli sądzą o nich uczniowie. Na przykład, jak oceniają sam poziom sprawczości i wspólnotowości nauczycieli oraz ja-

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Artur Mikiewicz, Katedra Psychologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ul. Gagarina 9, 87-100 Toruń.
e-mail: amiki@umk.pl

kie w wyniku owych spostrzeżeń kształtują się postawy wobec nich.

Postawy interpersonalne są zjawiskiem znakomicie zbadanym na gruncie psychologii społecznej (por. np. Bohner, 2004). Dlatego w tym miejscu ograniczę się do stwierdzenia, że w ramach tej samej postawy można wyróżnić dwie odmienne, jeśli chodzi o jej wyznaczniki, reakcje afektywne wobec tej samej osoby: lubienie i respekt (por. Wojciszke, 2002; por. też, Mikiewicz, 2006; Wojciszke, Abele i Baryła, 2009). Obie reakcje są ze sobą ściśle powiązane, będąc równorzędnymi składnikami postawy ogólnej, ale mogące czasami prowadzić do odmiennych konsekwencji (na przykład, lubienie zwykle powoduje dążenie do kontaktu z osobą, którą darzy się sympatią, respekt w stosunku do kogoś niekoniecznie powoduje dążenie do bliskości).

BADANIE 1

Pierwsze badanie dotyczyło spostrzegania sprawczości i wspólnotowości nauczycieli przez uczniów i nauczycieli. Mając na uwadze perspektywę sprawcy – biorcy, można było oczekiwać różnic między uczniami a nauczycielami dotyczących spostrzegania nauczycieli. Znalezienie i wyjaśnienie źródła owych różnic było celem pierwszego badania. Uczniowie dokonywali szeregu ocen nauczycieli w odpowiedzi na dwa pytania badawcze: „Jacy są i jak postępują nauczyciele?” oraz „Jacy powinni być i jak postępować nauczyciele?”. Na pytanie o to, jacy są i jak postępują nauczyciele odpowiadali również badani nauczyciele.

UCZESTNICZY BADANIA

W badaniu wzięło udział 106 toruńskich licealistów (77 kobiet i 29 mężczyzn w przedziale wiekowym od 16 do 20 lat; $M=17.70$ lat) oraz 44 nauczycieli liceów (33 kobiety i 11 mężczyzn w wieku od 30 do 58 lat; $M=41.43$ lat).

PROCEDURA I MIARY

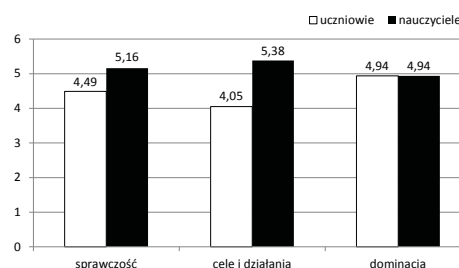
Badani uczniowie i nauczyciele wypełniali kwestionariusz składający się z 30 pozycji testowych dotyczących następujących charakterystyk nauczycieli: 12 związanych było ze sprawczością, 12 ze wspólnotością, a 6 dotyczyło realizowania obowiązków oraz dbania o interesy szkoły. Zadaniem badanych było udzielenie odpowiedzi na wymienione wyżej pytania badawcze na skali od 1 do 7, gdzie 1 oznaczało nauczyciele w ogóle tacy nie są / tak nie postępują (w przypadku uczniów dodatkowo w ogóle tacy nie powinni być / tak postępować), a 7 oznaczało w najwyższym stopniu tacy są / tak postępują (w przypadku uczniów dodatkowo w najwyższym stopniu tacy powinni być / tak postępować). Ponadto nauczyciele wypełniali kwestionariusz samooceny Rosenberga w polskiej adaptacji (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łąguna, 2008).

Operacjonalizacja sprawczości. Sprawczość rozumiana była jako ekspansja ja, dominacja, niezależność, koncentracja na sobie i motywacja osiągnięć (6 itemów) oraz sprawne działanie, orientacja na cele i zadania (6 itemów); (operacjonalizacja sprawczości por. Abele, Uchronski, Suitner i Wojciszke, 2008).

Operacjonalizacja wspólnotowości. Wspólnotowość rozumiana była jako dobroć, opieka i troska (4 itemy), sprawiedliwość w działaniu i sprawiedliwy podział dóbr (4 itemy) oraz afiliacja, nastawienie na relacje społeczne, zaangażowanie, zrozumienie innych i dążenie do bliskości (4 itemy); (operacjonalizacja wspólnotowości por. Abele i in., 2008).

Operacjonalizacja obowiązków i dbania o dobro szkoły. Realizacja obowiązków, to sprawne prowadzenie dokumentacji i realizowanie programu nauczania zgodnie z podstawą programową (3 itemy), a dobro szkoły, to posiadanie wizji rozwoju szkoły, dbanie o dobre funkcjonowanie instytucji oraz wysoką pozycję w rankingu szkół (3 itemy). Wszystkie skale pomiarowe odznaczały się wysoką rzetelnością.

WYNIKI



Ryc. 1. Ogólna sprawczość nauczycieli oraz składowe sprawczości w ocenie uczniów i nauczycieli

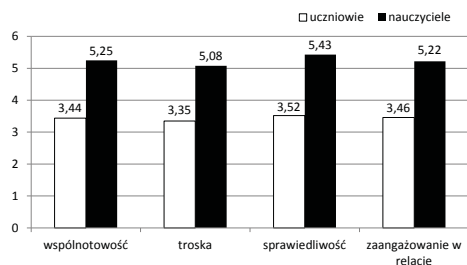
W celu znalezienia odpowiedzi na pytanie, jacy są i jak postępują nauczyciele wykonane zostały liczne analizy wariancji.

Sprawczość

Miara sprawczości została poddana analizie wariancji w układzie 2 (płeć badanego) \times 2 (status badanego). Jak widać na Rycinie 1, analiza wykazała istotny statystycznie efekt główny statusu badanego: badani uczniowie przypisywali nauczycielom niższy poziom sprawczości ($M=4.49$) niż czynili to nauczyciele ($M=5.16$); $F(1, 141) = 21.95, p < .0001, \eta^2 = .14$. Żadna z przeprowadzonych analiz nie wykazała istotnego statystycznie efektu głównego płci ani interakcji płci ze statusem. W związku z tym czynnik płci nie będzie dyskutowany w dalszej części artykułu. Druga analiza wariancji daje możliwość dokonania szczegółowej interpretacji dotyczącej sprawczości nauczycieli. Miara sprawnego działania, orientacji na cele i zadania została poddana analizie wariancji w podob-

nym, jak poprzednio układzie. Analiza wykazała istotny statystycznie efekt główny statusu badanego: uczniowie uznali nauczycieli za mniej sprawnych w działaniu oraz mniej skoncentrowanych na realizowaniu celów i zadań ($M=4.05$) niż uczynili to nauczyciele ($M=5.38$); $F(1, 141)=37.00, p<.0001, \eta^2=.21$ (por. Rycina 1). Różnica ta jest ważna, ponieważ dotyczy procesu dydaktycznego, którego jakość wydatnie wpływa na osiągnięcia edukacyjne uczniów. Trzeciej analizie wariancji została poddana miara ekspansji ja, oraz motywacji osiągnięć. Analiza nie wykazała istotnego statystycznie efektu głównego statusu badanego. Uczniowie i nauczyciele w podobnie wysokim stopniu ocenili niezależność nauczycieli, ich dominację, koncentrację na sobie i dążenie do osobistych osiągnięć. Średnia dla obu grup wyniosła $M=4.94$; $F<1$ (por. Rycina 1). Warto podkreślić jednak, że konsekwencje koncentracji na sobie i dominacji nauczycieli mogą być zupełnie odmienne dla nauczycieli – sprawców działania oraz uczniów – biorców tego działania. Zachowania związane z ekspansją ja, dominacją, dążeniem do przywództwa i koncentracją na sobie są potencjalnie nagradzające dla nauczycieli, gdyż często prowadzą do osobistego rozwoju. Dla uczniów natomiast, odbiorców tego rodzaju zachowań, mogą być niekorzystne, a nawet zagrażające, ponieważ nie muszą służyć realizacji ich interesów oraz potrzeb, a nawet im przeciwdziałać. Dominujący, zbyt skoncentrowany na sobie nauczyciel to potencjalnie mniej efektywny w procesie dydaktycznym nauczyciel.

Wspólnotowość



Ryc. 2. Ogólna wspólnotowość nauczycieli oraz składowe wspólnotowości w ocenie uczniów i nauczycieli

Miara wspólnotowości została poddana analizie wariancji w układzie 2 (płeć badanego) × 2 (status badanego). Jak widać na Rycinie 2, analiza wykazała istotny statystycznie efekt główny statusu badanego: badani uczniowie uznali nauczycieli za znacznie mniej wspólnotowych ($M=3.44$) niż zrobili to nauczyciele ($M=5.25$); $F(1, 141)=60.27, p<.0001, \eta^2=.30$. Kolejne trzy analizy wariancji szczegółowo pokazują oceny wspólnotowości nauczycieli. Miary troski, sprawiedliwości oraz zaangażowania w relację zostały poddane analizie w podobnym, co poprzednio układzie. Wszystkie analizy wykazały istotne statystycznie efekty główne statusu badanego oznaczające niższe oceny uczniów niż nauczycieli dotyczące troski

o uczniów, dokonywania poświęceń na ich rzecz i zainteresowania ich problemami [średnia uczniów wyniosła $M=3.35$, a średnia nauczycieli $M=5.08$; $F(1, 141) = 52.95, p<.0001, \eta^2=.27$.], sprawiedliwości w działaniu i równego traktowania (średnia uczniów wyniosła $M = 3,52$, a średnia nauczycieli $M=5.43$; $F(1, 141) = 60, p<.0001, \eta^2=.30$.), zaangażowania w sprawy uczniów, aktywnego słuchania i prawdziwej więzi (średnia uczniów wyniosła $M=3.46$, a średnia nauczycieli $M=5.22$; $F(1, 141) = 49.60, p<.0001, \eta^2=.26$.) (por. Rycina 2). Wyniki te wyraźnie pokazują dysproporcje w spostrzeganym przez obie grupy badanych aspektach społeczno-emocjonalnym w klasie szkolnej. Z badań nad przywództwem wiadomo, że styl społeczny ma większe znaczenie, niż styl zadaniowy (Judge, Piccolo i Ilies, 2004). Nauczyciel, jako osoba kierująca klasą szkolną, powinna w najwyższym stopniu być zorientowana na wykonywanie przez uczniów zadań, nie zapominając jednak o dbałości o relacje z uczniami i sprzyjającej efektywności, wysokiej motywacji do nauki, a przede wszystkim skutecznym oddziaływaniom profilaktycznym i wychowawczym atmosferze na lekcji.

Obowiązki i dobro szkoły

Dysproporcje w spostrzeżeniach uczniów i nauczycieli ujawniły się również w kwestii realizacji obowiązków i dbaniu o dobro szkoły przez nauczycieli. Analiza wariancji wykazała w tym zakresie istotnie statystycznie niższe oceny uczniów ($M=4.14$), niż nauczycieli ($M=5.34$); $F(1, 141) = 39.85, p<.0001, \eta^2=.22$.

Realny i idealny obraz nauczycieli

W celu znalezienia odpowiedzi na pytanie, jacy są nauczyciele, a jacy być powinni, przeprowadzone zostały analizy za pomocą testu T Studenta dla grupy uczniów (prób zależnych), które znajdują się w Tabeli 1.

Tabela 1

Oceny spostrzeganego (jak jest) i pożądanego (jak być powinno) postępowania nauczycieli wystawiane przez uczniów (średnie ocen porównane testem t)

rodzaj oceny	zdaniem uczniów		t
	jak jest	jak być powinno	
sprawczość	4.46	5.56	-14.3***
realizacja celów	4.09	6.20	-20.9***
dominacja	4.83	4.92	-.70 n.i.
wspólnotowość	3.51	5.66	-19.92***
troska	3.43	5.23	-15.22***
sprawiedliwość	3.58	6.16	-21.49***
jakość relacji	3.51	5.60	-17.7***
obowiązki i dobro szkoły	4.18	5.46	-12.67***

Uwaga: ujemne wartości testu t Studenta (dla danych zależnych) oznaczają sprzeczne z oczekiwaniami uczniów oceny status quo nauczycieli. * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Jak widać w Tabeli 1, oczekiwania uczniów pod adresem nauczycieli okazały się bardzo wysokie. Uczniowie odczuwali niedostatek w niemalże każdym badanym aspekcie funkcjonowania nauczyciela. Wyjątkiem był brak rozbieżności między spostrzeganą a oczekiwaną niezależnością, dominacją i dążeniem do osobistych osiągnięć nauczyciela (średnie odpowiednio 4.83 vs 4.92; $t(105)=-.70$; $p<.49$). Z licznych obserwacji życia szkolnego wynika, że poziom dominacji nauczycieli jest wysoki (w bieżącym badaniu średnia dominacji okazała się najwyższa spośród wszystkich pozostałych aspektów obserwowanego status quo). Nie było zatem powodu, by uczniowie, jako biorcy zachowań nauczycieli, oczekiwali od nich jeszcze wyższego poziomu dominacji. Szczególną uwagę warto zwrócić na dużą różnicę między spostrzeganym a pożądanym poziomem sprawnego działania, orientacji na cele i zadania (średnie odpowiednio 4.09 vs 6.20; $t(105)=-20.19$; $p<.0001$). Oznacza to, że uczniowie chcieliby, aby nauczyciele w sposób bardziej umiejętny przekazywali wiedzę, sprawniej kierowali klasą oraz efektywniej wykorzystywali czas na lekcji. Podobnie duża różnica wystąpiła między spostrzeganym a pożądanym poziomem sprawiedliwości nauczycieli (średnie odpowiednio 3.58 vs 6.16; $t(105)=-21.49$; $p<.0001$). Wynik ten świadczy o braku zadowolenia uczniów z ich równego traktowania przez nauczycieli, umiejętności godzenia sprzecznych interesów i dbania o dobro wszystkich uczniów. Skądinąd wiadomo, że takie zjawiska, jak „efekt hallo” czy „efekt Pigmaliona” są w szkole zjawiskiem powszechnym (por. Rosenthal i Jacobson, 1968).

DYSKUSJA

Przedstawione w badaniu 1 wyniki pokazują szereg ciekawych zależności dotyczących rzeczywistości szkolnej: fachowości nauczycieli, relacji pomiędzy nauczycielami a uczniami oraz oczekiwaniami uczniów pod adresem nauczycieli. Okazało się, że spostrzegana przez uczniów sprawczość nauczycieli jest zupełnie przeciętna lub nieznacznie powyżej przeciętnej, co dalece odbiega od znanego ideału uczeń-mistrz. Jeszcze większe różnice między uczniami a nauczycielami ujawniły się w spostrzeganej wspólnotowości nauczycieli, którą uczniowie uznali za ledwie za przeciętną lub nieco poniżej przeciętnej. Tymczasem oceny sprawczości i wspólnotowości nauczycieli formułowane przez samych nauczycieli były zdecydowanie powyżej przeciętnej lub wysokie. Badani nauczyciele uważali, że kompetentnie przekazują wiedzę, są skuteczni w działaniu, troszczą się o uczniów i angażują w ich sprawy. Dodatkowo dobrze wykonują swoje obowiązki na rzecz szkoły, dbając o jej dobro. Ich samoocena w tym zakresie wskazuje na działanie stwierdzanego wielokrotnie w badaniach tzw. efektu bycia lepszym niż przeciętnie. Na przykład w jednym z nich 94% nauczycieli akademickich uznało, że ma ponadprzeciętne umiejętności przekazywania wiedzy (Cross, 1977). Ponadto z badań wynika, że większość osób ma pozytywną samoocenę (Wojciszke, 2011). Tak było również w przypadku badanych nauczy-

cieli. Ich średnia samoocena mierzona na skali od 1-5 za pomocą kwestionariusza samooceny Rosenberga wyniosła 4.19, a modalna aż 4.60.

Ciekawe okazały się także wyniki uczniów, którzy odpowiadali na pytanie dotyczące oczekiwań w zakresie sprawczości i wspólnotowości nauczycieli. Różnice między stanem realnym a idealnym wskazują na niedosyt, a nawet niezadowolenie uczniów ze sposobu, w jaki nauczyciele przekazują wiedzę oraz z jakości relacji z nauczycielami. Jak wiadomo, rozbieżność między ja realnym a ja idealnym na poziomie jednostki prowadzi do smutku i apatii (Higgins, 1989). W tym przypadku, gdy rozbieżność dotyczy ważnych, ze względu na potrzeby biorców, działań sprawców, konsekwencje owej rozbieżności mogą prowadzić do frustracji, złości i zmniejszenia motywacji do nauki. Podsumowując, warto zauważyć, że to, jacy, według uczniów, powinni być nauczyciele i w jaki sposób postępować, bliskie jest temu, co nauczyciele uważają za istniejące status quo (stan idealny według uczniów jest stanem realnym według nauczycieli).

BADANIE 2

W celu odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób spostrzegana przez uczniów sprawczość i wspólnotowość nauczycieli wpływa na postawy uczniów wobec nauczycieli został przeprowadzony eksperyment, w którym uczniowie dokonywali spostrzeżeń, a następnie rozmaitych ocen nauczycieli, wyrażając w ten sposób swoje ustosunkowanie wobec nich.

UCZESTNICY BADANIA

W badaniu wzięło udział 122 toruńskich licealistów (63 kobiety i 59 mężczyzn w przedziale wiekowym od 16 do 20 lat; $M=17.33$ lat).

PROCEDURA I MIARY

Badani czytali „pochodzący z gazety” opis nauczyciela, który był przedstawiony jako sprawczy/niesprawczy oraz wspólnotowy/ niewspólnotowy.

Operacjonalizacja sprawczości

Nauczyciel sprawczy/niesprawczy posiadał wysokie/niskie kompetencje merytoryczne i przywódcze. Dbal/nie dbał o własny rozwój zawodowy oraz dążył/nie dążył do osiągnięć. Był skuteczny/nieskuteczny w działaniu. Wspólnotowość. Nauczyciel wspólnotowy/niewspólnotowy troszczył/nie troszczył się o uczniów. Poświęcał/nie poświęcał im dużo czasu i był sprawiedliwy/niesprawiedliwy.

ZMIENNE ZALEŻNE.

Badani dokonywali rozmaitych ocen spostrzeganego bohatera: ogólna postawa i pożytek dla szkoły na skali od -3 (negatywna) do 3 (pozytywna), predyspozycje na dyrektora na skali od 0 do 100%, oraz spostrzeganą spraw-

czość, wspólnotowość, moralność, sprawność, lubienie, respekt, dbanie o swój interes i szkodzenie innym na skali od 1 do 7. Wszystkie narzędzia pomiarowe odznaczały się wysoką rzetelnością.

WYNIKI

Postawa ogólna, wybór na dyrektora i pożytek.

Miara postawy została poddana analizie wariancji w układzie 2 (sprawczość) × 2 (wspólnotowość). Analiza wykazała dwa istotne statystycznie efekty główne i nie wykazała interakcji. Postawa uczniów była bardziej pozytywna w warunkach wysokiej ($M=7.4$) niż niskiej sprawczości ($M=7.4$), $F(1, 118)=43.62, p<.0001, \eta^2=.27$ oraz w warunkach wysokiej ($M=1.32$) niż niskiej ($M=1.31$) wspólnotowości spostrzeganego nauczyciela $F(1, 118)=138.10, p<.0001, \eta^2=.54$. Podobne zależności zostały stwierdzone dla zmiennych zależnych wybór na dyrektora szkoły oraz pożytek dla szkoły. Wyniki te pokazują, że zarówno kompetencje merytoryczne, jak i interpersonalne mają ogromne znaczenie w ustosunkowaniu uczniów wobec nauczycieli (sprawczość i wspólnotowość wyjaśniały 60% wariancji).

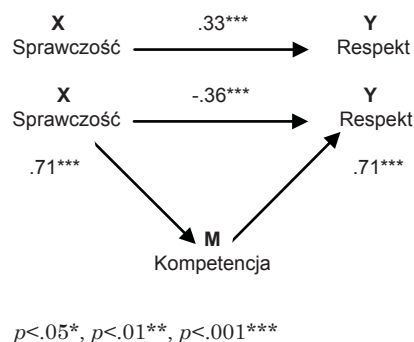
Lubienie i respekt

W ramach postawy można wyróżnić dwie, najczęściej skorelowane dodatnio, lecz odmienne jeśli chodzi o wyznaczniki, reakcje afektywne wobec tego samego człowieka – lubienie i respekt. Te dwie reakcje zostały poddane analizie wariancji w takim samym, jak poprzednio układzie. Analiza wykazała szereg efektów głównych (dotyczących zarówno postaw, jak i spostrzeżeń nauczycieli), które zawiera Tabela 2.

Jak widać w Tabeli 2, badani darzyli wyższym poziomem sympatii wspólnotowego nauczyciela ($M=4.14$) w porównaniu z niewspólnotowym ($M=1.64$), $F(1, 118)=186.61, p<.0001, \eta^2=.61$. Wpływ sprawczości na lubienie okazał się nieistotny statystycznie $F<1$. Zatem

lubienie nauczycieli przez uczniów zależało wyłącznie od jakości relacji. Najbardziej lubiani byli ci, którzy troszczyli się o uczniów, poświęcali im dużo czasu oraz postępowali wobec nich sprawiedliwie.

Wpływ sprawczości okazał się natomiast istotny statystycznie dla respektu wobec nauczycieli. Przeprowadzona analiza wariancji wykazała wyższy poziom respektu wobec nauczyciela sprawczego ($M=3.92$) w porównaniu z niesprawczym ($M=2.79$), $F(1, 118)=32.67, p<.0001, \eta^2=.22$. W celu pełnego zrozumienia wpływu sprawczości na respekt przeprowadzona została analiza mediacji w modelu regresji, z zastosowaniem kolejnych kroków opisanych przez Kenny'ego i współpracowników (Baron i Kenny, 1986; Kenny, Kashy i Bolger, 1998). Sprawczość, jako zmienna niezależna, pozytywnie wpływała na respekt. Wpływ sprawczości na respekt stał się negatywny (ujemny współczynnik regresji) po wprowadzeniu kompetencji jako mediatora. Oznacza to, że oceny kompetencji istotnie zapośredniczały zależność między zmienną niezależną sprawczością a zmienną zależną respektem (por. Rycina 3). Znaczenie psychologiczne tej



U góry schematu pokazana jest zależność bez mediacji; na dole efekt mediacji (standaryzowane współczynniki regresji).

Ryc. 3. Analiza mediacji w analizie regresji: zależność pomiędzy sprawczością a respektem z kompetencją jako mediatorom (standaryzowane współczynniki regresji)

Tabela 2
Efekty główne sprawczości i wspólnotowości

Czynnik	Sprawczość				Wspólnotowość			
	<i>M n</i>	<i>M w</i>	<i>F</i>	η^2	<i>M n</i>	<i>M w</i>	<i>F</i>	η^2
Lubienie	2.90	2.88	.24	.000	1.64	4.14	186.61***	.631
Respekt	2.79	3.92	32.67***	.230	3.20	3.55	1.39	.011
Moralność	4.26	4.23	.19	.000	3.40	5.09	81.79***	.409
Kompetencja	2.73	5.06	142.31***	.547	3.51	4.28	15.71***	.117
Własny interes	4.15	4.37	1.12	.000	5.28	3.24	92.92***	.441
Szkodzenie innym	3.80	3.71	.27	.000	5.01	2.50	217.32***	.648

Przy sprawczości czynnik *M n* niska oznacza grupę reagującą na bohatera o niskiej sprawczości, *M w* wysoka oznacza grupę reagującą na bohatera o wysokiej sprawczości. Przy wspólnotowości czynnik *M niska* oznacza grupę reagującą na bohatera o niskiej wspólnotowości, *M wysoka* oznacza grupę reagującą na bohatera o wysokiej wspólnotowości.

Uwaga: ocena respektu dla czynnika wspólnotowości – analiza kowariancji. * $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$

mediacji jest bardzo ważne. Pozytywny respekt uczniów wobec nauczycieli wynika z przypisywania im wysokiego poziomu kompetencji merytorycznych niezbędnych do efektywnego nauczania. Kiedy ten aspekt zostaje „wyjęty” ze sprawczości, prowadzi to do negatywnej oceny respektu (jednego z dwóch składników postawy wobec nauczyciela). Zasadne jest twierdzenie, iż dzieje się to na mocy spostrzegania i negatywnego wartościowania pozostałych składników sprawczości nauczycieli, którymi są dążenie do przywództwa i koncentracja na sobie.

Istotny statystycznie dla respektu okazał się również wpływ wspólnotowości. Wyższym respektem darzony był nauczyciel wspólnotowy ($M=4.43$) w porównaniu z niewspólnotowym ($M=2.28$), $F(1, 118)=119.33$, $p<.0001$, $\eta^2=.50$. Tymczasem z badań wynika, że respekt zależy głównie od sprawczości, a słabo lub w ogóle nie zależy od wspólnotowości (Wojciszke, 2010). Uzyskana w bieżącym badaniu zależność między wspólnotowością a respektem mogła wynikać z „zanieczyszczenia” ocen respektu ocenami lubienia. Reakcje lubienia i respektu zwykle są ze sobą powiązane (w omawianym badaniu współczynnik korelacji między nimi wyniósł .79; $p<.01$); (szersza dyskusja na temat związku lubienia z respektem, por. Mikiewicz, 2006; Mikiewicz, Szewczyk, Wojciszke, 2006). Zatem następny krok analizy polegał na sprawdzeniu, czy zależność między wspólnotowością a respektem pozostanie istotna, kiedy oceny lubienia będą kontrolowane („wyczyszczenie” ocen lubienia z ocen respektu). Wykonana więc została analiza kowariancji z respektem jako zmienną zależną, wspólnotowością jako zmienną niezależną oraz lubieniem jako kowariantem. Analiza potwierdziła przypuszczenie: związek między wspólnotowością a respektem przestawał być istotny statystycznie, $F(1,118)=1.39$; $p<.24$; $\eta^2=.01$ (por. Tabela 2). Wynik ten uprawnia do wniosku, iż respekt uczniów wobec nauczycieli zależał wyłącznie od sprawczości rozumianej jako efektywne i kompetentne nauczanie.

Moralność i kompetencja

Analizie wariancji poddane zostały również miary moralności, kompetencji, własnego interesu oraz szkodenia innym. Analizy wykazały szereg istotnych efektów głównych. Jak widać w Tabeli 2, spostrzegana moralność nauczyciela zależała wyłącznie od jego wspólnotowości. Zatem moralny nauczyciel to taki, który troszczy się o uczniów, dba o ich dobro, jest sprawiedliwy i zaangażowany w relację (wynik pokazujący uznawanie za moralne tego, co służy interesom biorców zachowania jest podobny do tego, co na przykład dla grupy emerytów stwierdziła Cisłak; por. Cisłak i Wojciszke, 2006). Spostrzegana kompetencja nauczyciela zależała w najwyższym stopniu od jego sprawczości i nieco słabiej od wspólnotowości. Kompetentny nauczyciel to osoba wysoce sprawcza: pewna siebie, posiadająca wiedzę merytoryczną, efektywnie nauczająca swojego przedmiotu, ale również wykazująca się wrażliwością społeczno-emocjonalną (wspólnotowa).

DYSKUSJA

Wyniki uzyskane w drugim badaniu dają wgląd w naturę postaw uczniów wobec nauczycieli. Postawa ogólna, predyspozycje na dyrektora oraz pożytek dla szkoły nauczyciela zależały od jego sprawczości i wspólnotowości. Jeśli chodzi o składniki afektywne postawy, lubienie nauczyciela zależało od jego wspólnotowości, a respekt od jego sprawczości. Jednocześnie sprawczemu nauczycielowi badani uczniowie przypisywali wysokie kompetencje, a wspólnotowemu wysoką moralność. Ponadto brak wspólnotowości niósł za sobą przypisywanie nauczycielom wysokiego poziomu egoizmu i kierowania się wyłącznie własnym interesem oraz szkodenie uczniom (por. Tabela 2). Wnioski płynące z tego eksperymentu mogą wykorzystać nie tylko czynni zawodowo nauczyciele, ale również kandydaci na nauczycieli oraz przedstawiciele instytucji zajmujących się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli. Dla powodzenia w procesie dydaktycznym niezbędne są cechy sprawcze i wspólnotowe. Te drugie są nie do przecenienia w oddziaływaniach wychowawczych nauczycieli w stosunku do uczniów.

KONKLUZJE KOŃCOWE

Przeprowadzone dwa badania – korelacyjne i eksperymentalne dają możliwość lepszego zrozumienia rzeczywistości szkolnej. Okazało się, że sposób spostrzegania nauczycieli (sprawców) przez uczniów (biorców) różni się pod wieloma względami, prowadząc niejednokrotnie do negatywnych ocen i postaw. Jednym z ważnych celów, którego osiągnięcie poprawiłoby jakość relacji między uczniami a nauczycielami jest uwspólnienie widzenia rzeczywistości szkolnej przez obie grupy. Mogłoby się to odbywać na bazie systematycznej wymiany perspektyw sprawcy – biorcy. Angażując uczniów w działanie i oddając inicjatywę związaną ze zdobywaniem wiedzy i umiejętności, nauczyciele mogliby uzyskać nie tylko wyższy poziom motywacji uczniów, ale także podwyższyć swój autorytet w oczach uczniów. Wówczas uczniowie coraz częściej wchodziłoby w rolę kreatorów rzeczywistości szkolnej – aktywnych sprawców swojego sukcesu edukacyjnego. Polska szkoła potrzebuje sprawczych nauczycieli, którzy zainspirowaliby uczniów do rozwijania potencjału twórczego i osiągnięć. W równym, a nawet większym stopniu potrzebuje nauczycieli wspólnotowych, którzy potrafiliby wnikać w świat młodych ludzi, zrozumieć sposób, w jaki przeżywają i rozumieją świat. Od tego mogłaby się zacząć prawdziwa i skuteczna formacja moralna młodych ludzi.

LITERATURA

- Abele, A.E., Uchronski, M., Suitner, C., Wojciszke, B. (2008). Towards an operationalization of the fundamental dimensions of agency and communion: Trait content ratings in five countries considering valence and frequency

- of word occurrence. *European Journal of Social Psychology*, 38, 1202-1217.
- Baron, R.M., Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bohner, G. (2004). *Postawy i zmiana postaw*. Gdańsk: GWP.
- Cislak, A., Wojciszke, B. (2006). The role of self-interest and competence in attitudes toward politicians. *Polish Psychological Bulletin*, 37, 203-212.
- Cross, P. (1977). Not can but will college teachers be improved? *New Directions for Higher Education*, 17, 1-15.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Higgins, E.T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer? *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 93-136.
- Judge, T.A., Piccolo, R.F., Ilies, R. (2004). The Forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure of leadership research. *Journal of Applied Psychology*, 89, 36-51.
- Kenny, D.A., Kashy, D.A., Bolger (1998). Data analysis in social psychology. W: D. Gilbert, S.T. Fiske, D. Lindzey (red.), *Handbook of social psychology* (4 wyd., s. 233-265). New York: McGraw-Hill.
- Mikiewicz, A., Szewczyk, A., Wojciszke, B. (2006). Uwarunkowania lubienia i respektu: konfrontacja dwóch koncepcji teoretycznych. *Czasopismo Psychologiczne*, 12, 2, 139-154.
- Mikiewicz, A. (2006). *Lubienie i respekt jako dwa wymiary postaw interpersonalnych*. Nie opublikowana rozprawa doktorska. Warszawa: IPPAN.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wojciszke, B. (2010). *Sprawczość i wspólnotowość*. Gdańsk: GWP.
- Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Schollar.
- Wojciszke, B., Baryła, W. (2006). Perspektywa sprawcy i odbiorcy w spostrzeganiu siebie i innych. *Psychologia Społeczna*, 1, 9-32.
- Wojciszke, B., Abele, A.E., Baryła, W. (2009). Two dimensions of interpersonal attitudes: Liking depends on communion, respect depends on agency. *European Journal of Social Psychology*, 39, 973-990.