

OCZEKIWANIA WOBEC NAUCZYCIELA ORAZ JEGO ROLI W ŚRODOWISKU WIEJSKIM – W ŚWIETLE WYPOWIEDZI STUDENTÓW PEDAGOGIKI URODZONYCH I WYCHOWANYCH NA WSI

EXPECTATIONS FOR THE TEACHER AND HIS ROLE IN THE COUNTRYSIDE ENVIRONMENT – IN LIGHT OF EXPRESSIONS OF STUDENTS OF PEDAGOGY BORN AND RAISED IN THE COUNTRYSIDE

Rozprawy Społeczne, nr 3 (VIII), 2014

Justyna Miko-Giedyk

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Miko-Giedyk J. (2014) *Oczekiwania wobec nauczyciela oraz jego roli w środowisku wiejskim – w świetle wypowiedzi studentów pedagogiki urodzonych i wychowanych na wsi*. Rozprawy Społeczne, 3 (VIII), s. 48-56

Streszczenie: Problematyka roli nauczyciela w środowisku wiejskim jest obecnie szczególnie ważna z uwagi na rosnące znaczenie instytucji szkolnej dla społeczności lokalnej. W małych miejscowościach wiejskich szkoły pozostały dziś często jedynymi instytucjami publicznymi, osamotnionymi ośrodkami kultury i edukacji. W literaturze przypisuje się szkołom i nauczycielom duże znaczenie w rozwoju środowiska lokalnego i integracji społecznej. Ważne wydaje się zatem pytanie, jak mieszkańcy wsi postrzegają nauczyciela uczącego w ich miejscowości, jakie cechy mu przypisują i jakie zadania przed nim stawiają. Odpowiedzi na powyższe pytania dostarcza analiza pisemnych wypowiedzi mieszkańców środowisk wiejskich, dotyczących ich oczekiwań wobec roli nauczyciela w ich środowisku lokalnym, która zostanie zaprezentowana w niniejszym tekście.

Niniejszy tekst składa się z wprowadzenia, teoretycznych rozważań nad przemianami roli społecznej nauczyciela w środowisku wiejskim, prezentacji wyników badań empirycznych oraz podsumowania i wniosków.

Słowa kluczowe: nauczyciel, środowisko wiejskie, środowisko lokalne, oczekiwania

Summary: The issue of the role of teachers in rural areas is now particularly important because of the growing importance of the institution of school for the local community. In small towns in rural schools today are often the only remaining public institutions, lonely centers of culture and education. In the literature attributed to the schools and teachers of great importance in the development of the local environment and social inclusion. It seems important, therefore, the question of how rural residents perceive the teacher learning in their village, what qualities attributed to him, and what tasks put before him. Answers to these questions provide a written analysis of the expression of inhabitants of rural areas, about their expectations of the role of the teacher in their local environment, which will be presented in this text.

This text consists of an introduction, theoretical considerations of the changes in the social role of the teacher in a rural environment, presentation of the results of empirical research and a summary and conclusions.

Keywords: teacher, rural environment, local environment, expectations

Wprowadzenie

Na skutek reformy oświatowej i procesu decentralizacji, które spowodowały przekazanie uprawnień decyzyjnych do prowadzenia szkół i przedszkoli samorządom gminnym, nauczyciel z reprezentanta polityki oświatowej państwa, przedstawiciela centrum i interesu ogólnospołecznego, stał się reprezentantem lokalnym, podległym miejscowym strukturom, obyczajom i układom władzy (Kotusiewicz 2003). Należałoby się zatem spodziewać znaczącego wzrostu jego roli w środowisku lokalnym, szczególnie w małych miejscowościach i na wsiach, gdzie szkoła jakże często pozostaje osamotnionym ośrodkiem kultury (Styk 2013), integracji społecznej, sercem wsi, ostatnim miejscem publicznym (Ko-

zińska-Bałdyga 2004), a także jedynym dostępnym, potencjalnie pozytywnym, środowiskiem rozwoju (Giza 2002).

Na szczególne znaczenie szkoły i nauczyciela w środowisku lokalnym wsi zwracają uwagę liczne badania empiryczne, m.in. J. Papieża – nad warunkami socjalizacyjno-edukacyjnymi w środowisku wiejskim. Wykazały one, że uwarunkowania makrospołeczne nie są już tak istotne jak kiedyś, a o losach dziecka wiejskiego w największym stopniu decydują: środowisko lokalne, rodzina i szkoła (Papież 2006). Społeczność lokalna ma coraz większy wpływ na kształtowanie poziomu edukacji (Ferenz 2000). Sprawy edukacji dzieci zamykają się więc w środowisku lokalnym, a osobą najbardziej za nie odpowiedzialną jest nauczyciel.

Znaczenie ról społecznych pełnionych przez nauczycieli w środowisku lokalnym podkreślano podczas debaty publicznej nad szansami rozwoju polskiej wsi, która odbyła się w 2012 r. (Polska wieś

Adres do korespondencji: Justyna Miko-Giedyk,
Uniwersytet Jana Kochanowskiego, ul. Żeromskiego 5,
25-369 Kielce, e-mail: jumiko@o2.pl, tel. (41) 349-72-94

2012). Zastanawiano się między innymi nad tym, czy nauczyciele są animatorami kultury w środowisku lokalnym oraz jaki jest związek szkoły z życiem społecznym określonej miejscowości (Styk 2013).

Wobec powyższego, zasadne i aktualne wydaje się być pytanie, jakie są współczesne oczekiwania wobec nauczycieli w środowisku wiejskim. Jak mieszkańcy dzisiejszej wsi postrzegają rolę nauczyciela? Jakie zadania przed nim stawiają? Czy ich oczekiwania są podobne do tych z przeszłości, czy całkiem inne?

W związku z przeobrażeniami oświatowymi w naszym kraju, a także zmianami współczesnej kultury, ekspansją globalizacji, presją społeczeństwa informacyjnego z jednej strony i chaosu informacji z drugiej, wzrostem rozwarstwienia społecznego i istniejącą nadal luką edukacyjną między miastem a środowiskiem wiejskim (Sławecki 2000; Szafraniec 2002; Szafraniec 2011; Szafraniec 2013), można spodziewać się wysokich, aczkolwiek różnorodnych oczekiwań społecznych wobec nauczyciela. Czy tak jest w rzeczywistości? Czy mieszkańcy środowisk wiejskich wymagają od nauczyciela pełnienia różnorodnych funkcji społecznych?

Dotychczasowe oczekiwania społeczne wobec polskich pedagogów były zbyt duże, wręcz niemożliwe do zrealizowania. W literaturze podkreślano, że nauczyciele traktowani są jak grupa ekskluzywna, wobec której wymaga się specyficznych cech osobowości, sprostaną różnorodnym zadaniom zawodowym, kompetencji „od zaraz”. Podczas, gdy w rzeczywistości realia ich pracy oraz brak selekcji na studia nauczycielskie i do zawodu uniemożliwiają spełnienie tych nadziei (Kwiatkowski 2008). Istnieje ponadto pielęgnowane społecznie (i resortowo) przekonanie, że wszystko zależy od nauczyciela, tymczasem jest to argument nieprawdziwy – nauczyciel jest elementem systemu biurokratyczno-oświatowego, więc jeżeli system nie ulega zmianie, to i nauczyciel się nie zmienia (Klus-Stańska 2013).

Dodatkowo mieliśmy do tej pory do czynienia z oczekiwaniami wewnątrznie sprzecznymi. Z jednej strony bowiem nauczyciele zostali zepchnięci do roli urzędników, których coraz bardziej się kontroluje, czy wypełniają wszystkie (niedopracowane często) wymagania systemu oświatowego. Z drugiej zaś – wymaga się, aby tworzyli innowacyjne wyspy edukacyjne, działali dla dobra ucznia, wbrew zaleceniom resortu oświaty (Klus-Stańska 2013) i wewnętrznym celom szkoły, które coraz powszechniej są uznawane za niesprzyjające rozwojowi uczniów (m.in. Dudzikowa 2001; Dudzikowa 2007; Wróbel, Nawrocki 2010; Tołwińska-Królikowska 2013).

Problematyczne jest również to, że nauczyciele mają głęboko zakodowane przeświadczenie o niemożności wpływu na bieg zdarzeń oświatowych (Kwiatkowska 2005), co powoduje, że nie podejmują prób kreowania polityki edukacyjnej, a tego również dotyczyły oczekiwania społeczne. Czyżby zatem współczesne wymagania wobec nauczyciela były zbyt wygórowane?

W celu poszukiwania odpowiedzi na powyższe pytania, analizie poddano wyniki pierwszego etapu badań empirycznych dotyczących roli nauczyciela w środowisku wiejskim. Badania te prowadzone są metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem trzech technik: analizy pisemnych wypowiedzi, ankiety i wywiadu.

Postępowanie badawcze zostało podzielone na trzy etapy:

- pierwszy etap został zrealizowany na przełomie 2013 i 2014 roku wśród studentów – mieszkańców środowisk wiejskich; dotyczył zbadania oczekiwań wobec nauczyciela; w tej części została zastosowana technika analizy pisemnych wypowiedzi;

- drugi etap, zaplanowany na rok bieżący (2014), wśród członków społeczności wiejskich (dzieci, rodziców, dziadków i innych przedstawicieli środowiska wiejskiego) w czterech województwach (łódzkim, mazowieckim, małopolskim, świętokrzyskim), również obejmuje badania nad oczekiwaniami wobec roli nauczyciela; zastosowane zostaną techniki ankiety i wywiadu;

- trzeci etap będzie prowadzony równolegle z drugim wśród nauczycieli uczących w środowisku wiejskim, z wykorzystaniem techniki ankiety i wywiadu; jego celem będzie zdobycie wiedzy na temat postrzegania przez nauczycieli własnej roli w środowisku lokalnym.

Przemiany roli społecznej nauczyciela w środowisku wiejskim

Rola społeczna nauczyciela w środowisku wiejskim zmieniała się na przestrzeni wieków, a wyznacznikami przemiany tej roli były przede wszystkim zmiany ustrojowe, społeczne, kulturowe i edukacyjne w skali całego kraju oraz przeobrażenia środowiska wiejskiego.

Nauczyciel w XVIII w. miał za zadanie nie tylko nauczać, ale również kierować rozwojem środowiska, krzewić kulturę, pomagać ludziom i służyć radą we wszelkich niemal trudnościach, będąc jednocześnie wzorem moralnym dla otoczenia (Dróźka 1991).

W okresie międzywojennym rolę społeczną nauczyciela określano jako szczególną misję społeczną, posłannictwo i dostojeństwo (Łopuszański 1927).

W podobnych kategoriach postrzegano tę rolę w czasach powojennych. W zaniedbanych, zacofanych środowiskach wiejskich nauczyciel był głównym organizatorem szkolnictwa, które musiało być w wielu regionach Polski (np. na Ziemiach Zachodnich) wznoszone od podstaw. Nauczyciel wnosił ogromny wkład w odrodzenie prześladowanej do tej pory mowy ojczystej i polskiej kultury (Kwilecki 1960). Był ponadto propagatorem postępu cywilizacyjnego, przewodnikiem kulturowym i duchowym wsi, realizatorem jej społecznych dążeń i kulturalnych aspiracji. Spełniał szereg istotnych funkcji w wielu dziedzinach życia społecznego, w podnoszeniu na wyższy poziom oświaty, kultury, gospodarki. Oczekiwano od niego przede wszystkim upowszechnienia

nienia oświaty i kultury, a także działalności w różnych dziedzinach życia gospodarczego i społecznego (Dróżka 1991). Pojmowanie roli nauczyciela w kategoriach misji społecznej miało swoje uzasadnienie w ówczesnej sytuacji społeczeństwa i oświaty.

W okresie Polski Ludowej nauczyciele pełnili swego rodzaju służbę społeczną wobec społeczności wiejskiej. Zajmowali się nie tylko nauczaniem w trudnych warunkach, lecz także organizowaniem życia społeczno-kulturalnego i oświatowego na wsi. Szkoła, jako ośrodek życia społecznego, oświatowego, uważana była za pierwszoplanową i bardzo potrzebną mieszkańcom wsi, zaś praca ówczesnych nauczycieli nie kończyła się na nauczaniu i wychowywaniu. Swoją pracą społeczną umacniali i pogłębiali ważne funkcje wychowawcze i kulturotwórcze szkoły w środowisku wiejskim (Dróżka 1991).

Pomimo wielu pozytywnych przemian, jakie dokonały się na wsi w latach osiemdziesiątych, wciąż odczuwano niedostatek wyspecjalizowanej kadry, instytucji, zakładów pracy, organizacji społeczno-kulturalnych i oświatowych, które mogłyby przejąć część spoczywających na szkolnictwie zadań. W tych czasach ciągle istniały jeszcze obszary wiejskie o niskim poziomie cywilizacyjnym, edukacyjnym i o wiele niższych niż w mieście możliwościach ich zaspokajania oraz kształtowania. W związku z tym oczekiwano od nauczycieli szerszego uczestnictwa w życiu społecznym środowiska, zorganizowanego współdziałania z rodzicami, instytucjami i organizacjami społecznymi funkcjonującymi poza szkołą. Nie był to jednak powrót do pojmowania roli nauczyciela w kategoriach misji społecznej i posłannictwa. Nie chodziło również o kreowanie nauczycieli – działaczy społecznych, jakimi byli w latach powojennych, lecz dostrzegano w nauczycielu inspiratora, doradcę i organizatora przedsięwzięć na miarę specjalistycznego i ogólnego wykształcenia, zindywidualizowanych potrzeb, zainteresowań, a także aspiracji. Twierdzono, że nauczyciel poprzez działalność społeczną może przyczynić się do lepszej wymiany informacji i poglądów w różnych kwestiach między społeczeństwem a szkołą i na odwrót. Może wpływać na opinię publiczną i inspirować mieszkańców wsi do czynnego udziału w przekształcaniu własnego środowiska. Wzrastające wymagania społeczne wobec nauczyciela sprawiły, że istotnego znaczenia nabrały jego kwalifikacje, a także postawy wobec własnego rozwoju zawodowego oraz samokształcenie. Im wyższy bowiem poziom intelektualny, kulturalny i społeczno-moralny reprezentuje nauczyciel, tym większe są jego możliwości i szanse wartościowego udziału w rozwoju i wychowywaniu młodzieży szkolnej, a także bogatszego uczestnictwa w życiu środowiska i społeczeństwa (Dróżka 1991).

W początkowym okresie polskiej transformacji po 1989 roku wśród nauczycieli nadal utrzymywały się główne wartości etosu polskiej inteligencji, jakie zawsze świadczyły o randze społecznej i kulturowej tego zawodu (Dróżka 1997). Młodzi nauczyciele mieli do spełnienia swego rodzaju misję społeczno-

-kulturalną. Czuli, że zagrożone są wartości i morale narodu polskiego. Przetrwiała w nich wrażliwość społecznikowska i tradycyjny etos nauczycielski, bowiem zauważali potrzebę odbudowywania wartości podstawowych i tworzenia nowych, poprzez pracę oświatową i kulturalną (Dróżka 1999). Przywiązywali dużą wagę do swego wysokiego poziomu intelektualnego i moralnego, do jakości osoby nauczyciela i jego profesjonalizmu. Twierdzili, że im bardziej nauczyciel jest wykształcony i kompetentny, tym większa jest autonomia osobowa i zawodowa, tym głębsza świadomość istniejących potrzeb i wyzwań, które trzeba podjąć. Istota tradycyjnej postawy społecznej wydawała się być nie zmieniona, inne było jednakże odczytywanie zakresu aktywności społecznej przez młodych pedagogów. Inne były bowiem realia i wyzwania czasów końca XX w. W tym okresie chodziło głównie o angażowanie się intelektualne w sprawy ogółu, czyli dostrzeganie problemów, ich krytyczne analizowanie, a następnie współdziałanie z otoczeniem poprzez szeroko pojmowaną pracę wychowawczą z dziećmi i młodzieżą w szkole (Dróżka 2002). Na wsi nauczyciel musiał nadal być ekspertem w wielu dziedzinach, gdyż dzieci wiejskie miały mniejszy dostęp do wszelkich źródeł informacji oraz miejsc, gdzie można zaspokoić swoje duchowe i kulturalne potrzeby (Dróżka 1997). Zasadniczy sens roli społecznej nauczycieli wiejskich końca XX i początku XXI wieku tkwił w tworzeniu wraz z dziećmi, młodzieżą i rodzicami wartości kulturalnych i ogólnospołecznych oraz we wspólnym kreowaniu szkoły jako ważnej dla wszystkich instytucji oświatowo-kulturalnych w środowisku lokalnym (Dróżka 2002). W latach 90-tych ponadto, podkreślano rolę nauczyciela jako inicjatora współpracy w środowisku lokalnym i odwoływano się do dziejów szkolnictwa w czasach zaborów i w latach międzywojennych, kiedy to nauczyciele zabiegali o zaangażowanie przedstawicieli środowiska lokalnego na rzecz szkoły (Aleksander 1995).

W wyniku radykalnych przemian edukacyjnych i kulturalnych przełomu XX i XXI w. nastąpiła zmiana w społecznym postrzeganiu roli nauczyciela. W czasach, zdominowanych przez postęp naukowo-technologiczny i ekonomiczny oraz podejście materialno-konsumpcyjne zaczęto potrzebować wąskiego fachowca od nauczania, nauczyciela –instrumentalisty, pragmatyka, nauczyciela sukcesu materialnego swego ucznia. Ta grupa zawodowa stała się coraz bardziej pozbawiana wpływu formacyjnego, jaki zawsze stanowił o zawodzie nauczyciela w naszym kraju, zgodnie z tradycją polskiej inteligencji (Dróżka 2003). Nastąpiło załamanie tradycyjnego etosu nauczyciela. Został on bowiem zmuszony przez nowe wymagania reformy oświaty z 1999 r. oraz zmiany społecznej i ustrojowej do walki o utrzymanie się na rynku pracy i troszczenie się głównie o siebie. Z pewnością nie pozostało to bez wpływu na dbałość o najważniejsze dotychczas wartości, takie jak: dobro wychowanka, przyszłość młodych pokoleń czy stan kultury narodowej (Dróżka 2008).

Wraz z przeobrażeniami współczesnej kultury, ekspansją globalizacji, presją społeczeństwa informacyjnego, zaczęły się pojawiać nowe problemy, jak na przykład bieda wśród dzieci, patologie rodzinne, bezrobocie rodziców, niepełnosprawności, eurosieroctwo, nierówności w dostępie do oświaty, szczególnie wyraźnie widoczne w niektórych środowiskach, w tym – wiejskim. W związku z doświadczaniem przez nauczycieli w pracy zawodowej nierówności ekonomicznych i społeczno-edukacyjnych, które są udziałem uczniów (Dróżka 2010), zaczęto oczekiwać od nich wyrównywania szans społecznych i edukacyjnych. Jak pokazały badania, nauczyciele pracujący w tych trudnych, wiejskich warunkach świadomi są swojej roli, jaką powinni podjąć w nowych realiach. Muszą, poza brakami wiedzy i umiejętności, niwelować także zaniedbania kulturowe, motywować do działania i własnego rozwoju, ożywiać całe środowisko wiejskie, a nade wszystko być autorytetem dla ucznia, inicjatorem działań, które pobudziłyby to środowisko, ukazały inną perspektywę, inne wartości (Nauczycielska dojrzałość 2005).

Od nauczycieli społeczeństwo spodziewa się aktywności większej niż przeciętna. Tymczasem relatywnie małe jest zaangażowanie nauczycieli w sprawy lokalne (np. poprawę warunków życia mieszkańców własnej gminy), większe w sprawy środowiska zawodowego (np. poprawę warunków pracy). Takie postawy nauczycieli wynikają z szerszych uwarunkowań społecznych. Z badań wynika, że nauczyciele wskazują na takie tendencje, jak przechodzenie polskiego społeczeństwa od wspólnotowości do indywidualizmu, od współpracy do rywalizacji, rezygnowanie z uczestnictwa w życiu wspólnot lokalnych i zamykanie się w kręgu rodzin. Trendy te materializują się w zagrożeniu utratą pracy w związku z niżem demograficznym, w konkurencji wśród nauczycieli wywołanej przez nowy system awansu zawodowego, w utracie części autorytetu wśród uczniów (Sielatycki 2005).

Rola nauczyciela ewaluowała od krzewiciela kultury, organizatora szkolnictwa, życia społeczno-kulturalnego i duchowego oraz niepodważalnego autorytetu w każdej dziedzinie, poprzez propagatora postępu cywilizacyjnego, pośrednika wymiany informacji między społeczeństwem a szkołą, inspiratora przekształcania środowiska lokalnego, współtwórcę wraz z uczniami i rodzicami wartości kulturalnych i ogólnospołecznych w demokracji obywatelskiej, do pragmatyka, nauczyciela sukcesu klienta szkoły, jakim jest obecnie uczeń (Dróżka 2008).

Znów podkreśla się znaczenie współpracy w środowisku i obarcza się nauczyciela powinnością inicjacji takiego współdziałania, z którego wynika wiele korzyści dla wychowania i edukacji dzieci i młodzieży. Zadaniem nauczyciela jest łączenie sieci instytucji edukacji szkolnej z instytucjami edukacji pozaszkolnej, a także powiązanie obu tych sieci edukacyjnych z problemami najbliższego środowiska (Miłkowska-Olejniczak 2002). Powinien być zatem sprzymierzeńcem społeczności wiejskiej, animatorem współpracy

środowiskowej. Przyjmując rolę animatora-sprzymierzeńca nauczyciel negocjuje pomiędzy społecznością lokalną a utrzymującymi władzę. Stara się przezwyciężać przeszkody blokujące osiągnięcia edukacyjne, diagnozując je i pracując na zmianę procesów oraz struktur je tworzących w przymierzu ze społecznością, w której działa. Uczy politycznego działania, występowania w obronie interesów jednostek i grup zagrożonych marginalizacją. Do czasu osiągnięcia samodzielności przez społeczność występuje w jej imieniu, biorąc czynny udział w życiu obywatelskim. Odkrywa istotę najważniejszych problemów wspólnoty i wskazuje drogi ich wspólnego rozwiązania. W ten sposób nauczyciel może kształtować partnerstwo edukacyjne. Jego rolę można utożsamiać z byciem liderem społeczności lokalnej. Z tym, że zasadniczą różnicą między animatorem a liderem jest to, że lider wysuwa się na czoło i przewodzi społeczności lokalnej, animator natomiast zawsze jest w środku tej wspólnoty, działając w przymierzu, czyli z pozycji tego, który jest po tej samej stronie (Mendel 2005).

Oczekiwania wobec nauczyciela w środowisku wiejskim - wyniki badań własnych

Badania, których wyniki zostaną przedstawione w niniejszym rozdziale, zostały przeprowadzone wśród studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, studiujących na kierunku pedagogika w Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Studenci, którzy wyrazili chęć udziału w badaniach, mieli za zadanie wypowiedzieć się pisemnie na temat: „Moje oczekiwania wobec szkoły i nauczyciela w środowisku wiejskim”. W konsekwencji tego postępowania empirycznego zebrano 250 ciekawych prac.

Wnikliwe przestudiowanie tych pisemnych wypowiedzi pozwoliło na wyodrębnienie kilku kategorii oczekiwań. Są to oczekiwania: osobowościowe, wychowawcze, kompetencji zawodowych, menedżerskie, przywódcze, wyrównawcze oraz integracyjne.

Oczekiwania osobowościowe

Analiza treści wypowiedzi studentów pokazała, że mieszkańcy środowisk wiejskich dużą wagę przykładają do osobowości nauczyciela i oczekują od niego takich cech jak: obiektywizm, kultura osobista, obowiązkowość, wyrozumiałość, cierpliwość, wrażliwość na drugiego człowieka, otwartość, uczciwość, sprawiedliwość, serdeczność, życzliwość, troskliwość, zamiłowanie do dzieci i pracy, przystępność, odpowiedzialność, spostrzegawczość, twórczość, czujność, rozważa, upór, konsekwencja, tolerancja i akceptowanie każdego dziecka. Badani chcieliby, aby nauczyciel był „pozytywnie nastawiony do świata, ludzi, rodziców, a przede wszystkim uczniów”.

Specyfika środowiska wiejskiego pozwala na bliższe poznanie wszystkich dzieci i ich rodzin, co niesie ze sobą wiele korzyści dla pedagogów, wśród których najważniejszą jest dobry przepływ informacji,

ale też może wzniesić pokusę, aby na podstawie opinii o rodzinie wyrabiać sobie zdanie o uczniu. Dlatego w swoich wypowiedziach studenci podkreślali, że ważne jest, aby nauczyciel nie dokonywał porównań wychowanków z rodzeństwem i rodzicami, i aby był bezstronny w swoich ocenach.

Wielu spośród badanych postrzega nauczyciela jako „ideał”, „posiadacza wyłącznie pozytywnych cech” oraz chce widzieć w nim „wzór”.

Ten typ oczekiwań (osobowościowych) jest związany z psychologicznym ujęciem osoby nauczyciela i pojmowaniem go jako struktury idealnych cech. Od zawsze chciano widzieć w nauczycielu „zwierciadło wszelkich cnót” (Kwiatkowska 2012). Ta potrzeba, która stała się źródłem rozważań czołowych przedstawicieli osobowościowego postrzegania nauczyciela - Jana Władysława Dawida, Zygmunta Mysłakowskiego, Stefana Szumana, Mieczysława Kreutzta i Stefana Baleya (*Osobowość nauczyciela 1959*) przetrwała do dziś. Jak trafnie zauważa H. Kwiatkowska, „w analizie profesji zaufania społecznego trudno się rozstać z myśleniem kategoriami niepodważalnych cnót, które nauczyciel ma urzeczywistniać, ucząc dzieci i młodzież. Wzór, ideał, skupisko cnót to kategorie, które były, są i zapewne będą obecne w opisie nauczyciela. Tak długo, jak będziemy się zastanawiać nad modelem człowieka jako celem wychowania, tak długo będziemy myśleć o nauczycielu jako pewnej doskonałości, która ma sprostać realizacji tego celu. Trudno sobie wyobrazić, aby zły człowiek mógł wychować wrażliwą i pełną cnót jednostkę (Kwiatkowska 2012, s. 34).

Oczekiwania wychowawcze

Spośród oczekiwań drugiego typu, nazwanych „wychowawczymi”, najczęściej powtarzało się stwierdzenie, że nauczyciel „powinien być autorytetem”.

Postrzeganie nauczyciela w kategoriach autorytetu występuje od początków istnienia szkoły, gdyż ta instytucja ze swej istoty nijako wspiera się na autorytecie. Jednocześnie należy zauważyć, że z terminem „autorytet” wiąże się pewna kłopotliwość, gdyż jest niejednoznaczny i nieostry (Dudzikowa 2007). Najczęściej rozumiany jest jako: „prestż, powaga, wpływ, znaczenie, mir, człowiek, instytucja mająca wpływ, znaczenie, ciesząca się uznaną powagą, mirem, arbiter, znawca, wyrocznia, mistrz, alfa i omega” (Kopaliński 1967, s. 45). Dodatkowo problematyczne jest to, że w potocznym użyciu budzi on uczucia wysoce ambivalentne. Z jednej strony reakcje na słowo autorytet są zdecydowanie negatywne – istnienie autorytetu zakłada bowiem trwałe uznanie czyjejs wyższości i podporządkowanie się nie tylko w sprawach, w których ten ktoś przedstawił już przekonująco swoje racje, lecz również w całkiem innych, które pojawią się dopiero w przyszłości. Z drugiej strony wywołuje on pozytywne reakcje emocjonalne – podporządkowanie się nie jest wymuszone, lecz wynika z przekonania, iż komuś ten kredyt zaufania istotnie się należy, jeżeli

nawet nie otrzymujemy w zamian żadnych gwarancji. Nikt nas nie zmusza do poddania się autorytetowi: to my go sami wybieramy (Dudzikowa 2007).

Można by przypuszczać, że badani, oczekując, aby nauczyciel był autorytetem, mają na myśli tę pozytywną aurę emocjonalną i „wewnętrzne” wyposażenie w autorytet. Oznacza ono, że obdarzanie nauczyciela autorytetem, zaufaniem odbywa się zawsze przy współudziale ucznia i nauczyciel musi na nie w toku interakcji zapracować. Jego wygląd, czyny, słowa służą uczniom jako wskazówki, na podstawie których ustalają tożsamość nauczyciela (Dudzikowa 2007). Jest to przeciwieństwem zewnętrznego nadania autorytetu osobie nauczyciela, czyli przekonania, że autorytet jest wpisany w rolę społeczną niejako automatycznie, że godności autorytetu nie musi się potwierdzać wartościami osobowymi, ponieważ należy się ona sama przez się.

W wypowiedziach badanych studentów ze wsi można odczytać, że nauczyciela winna cechować „nienaganna postawa, kierowanie się w życiu (także pozaszkolnym) wartościami moralnymi i etycznymi”. Ich zdaniem nauczyciel „jest zobowiązany do życia na wyższym od innych poziomie moralnym” i swoim zachowaniem „powinien dawać przykład do naśladowania”. Specyfika zawodu nauczycielskiego polega między innymi na tym, że jest on odpowiedzialny za kształtowanie młodych ludzi. W związku z tym społeczeństwo bacznie obserwuje i rozlicza go za wypełnianie nauczycielskich powinności, szczególnie tych związanych ze sferą etyki i moralności. Często staje przed koniecznością rezygnacji z pewnych zachowań czy reakcji, które w zawodzie nauczycielskim nie przystoją (Miko-Giedyk 2014a). Potwierdzają to analizowane pisemne wypowiedzi, w których można przeczytać, że nauczyciel powinien „w każdej chwili i sytuacji odpowiednio się zachowywać”.

Pedagog, wychowawca młodych ludzi czuje presję bycia wiarygodnym, swoisty przymus zgodności swoich poglądów i czynów, zarówno w pracy, jak i poza nią. Jego zachowania i deklaracje nie mogą być więc niezgodne (Miko-Giedyk 2014a). Te kwestie podkreślają badane osoby pisząc, że „nauczyciel mówiąc o czymś w szkole musi trzymać się tego także w swoim prywatnym życiu, będąc na spacerze, zakupach, na urlopie”.

Oczekiwania kompetencyjne

Trzeci typ oczekiwań wyłoniony z materiału badawczego związany jest z kompetencjami i kwalifikacjami zawodowymi pedagogów. W analizowanych pisemnych wypowiedziach pojawiło się wiele wymagań dotyczących różnorodnych kompetencji szczegółowych, jak również stwierdzeń ogólnych, typu: „nauczyciel powinien być wykształcony”, „odpowiednio wykształcony”, „dobrze wykształcony, gdyż na wsi zdarzają się nauczyciele niedokształceni”, „tak samo wykształcony jak w mieście”, „powinien nieustannie się dokształcać”, „posiadać kwalifikacje zawodowe”, itp.

Oczekiwania badanych najczęściej oscylowały wokół kompetencji pedagogicznych. Podkreślano, że nauczyciel powinien „wykazywać odpowiednie pedagogiczne podejście do dzieci”, „wspierać uczniów w obliczu różnych problemów”, „posiadać umiejętność pracy z uczniem słabym”, „interesować się trudnościami i problemami wychowanków”, „potrafić pomóc im w razie trudności”, „rozbudzać pasję i zainteresowania”, „rozwijać zdolności”, „wspierać rodziców w wychowaniu dzieci”, „prowadzić pedagogizację rodziców”. Badani podkreślali ponadto, że potrzebna jest „szeroka wiedza pedagogiczna”, „wiedza z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej”, „umiejętność pracy z uczniem niepełnosprawnym i o specjalnych potrzebach edukacyjnych”.

Równie ważne okazały się być kompetencje psychologiczne. W analizowanych tekstach można znaleźć liczne fragmenty świadczące o tym, że nauczyciel ma wspierać psychicznie swoich uczniów, diagnozować zaburzenia emocjonalne, osobowościowe i umysłowe, a także kształtować wśród wychowanków umiejętności psychologiczne. Pisano, że nauczyciel powinien posiadać umiejętność rozwiązywania konfliktów, prowadzenia dialogu, wzbudzania zainteresowania, dawania poczucia bezpieczeństwa.

Badani studenci dużą wagę przykładają do kompetencji metodycznych i wskazują, że nauczyciel uczący w szkole wiejskiej „winien stosować różnorodne najnowocześniejsze metody pracy”, „nie bazować na podręczniku”, lecz „urozmaicać zajęcia”, „korzystać z różnych rodzajów metod dydaktycznych”, „nie tylko podających, ale przede wszystkim problemowych”, czy „aktywizujących”. Zauważyć więc można dużą potrzebę wiedzy metodycznej, kojarzonej ze znajomością efektywnych nowoczesnych metod pracy, oraz umiejętności metodycznych, związanych ze skutecznym stosowaniem tychże metod.

Liczne wypowiedzi wskazują, iż mieszkańcy wsi wymagają kompetencji związanych z wiedzą o regionie, który zamieszkują. Chcą, aby nauczyciel znał mentalność ludzi, wśród których pracuje, ich tradycje, zwyczaje, problemy, z którymi się borykają, aby szanował ich specyficzne cechy i przyzwyczajenia, a także, by znał walory środowiska lokalnego i zapoznawał z nimi dzieci.

Inne kompetencje, które można było wyodrębnić z materiału badawczego to: komunikacyjne, techniczno-informatyczne, innowacyjne, z zakresu doradztwa zawodowego, edukacji prozdrowotnej i propagowania zdrowego stylu życia.

Szeroki wachlarz tak licznych kompetencji, opisywanych przez osoby biorące udział w badaniach, może świadczyć o wciąż utrzymującej się i ciągle podtrzymywanej, acz charakterystycznej dla czasów przednowoczesnych, wizji pedagoga jako eksperta. Eksperckość nauczyciela związana jest z realizacją szerokiego projektu edukacyjnego, którym jest nauczanie rzesz młodych ludzi mające prowadzić do ewolucji społecznej w zakresie postępu wiedzy, refleksyjności, obyczajów, moralności itp. Jednakże rzeczywista skuteczność nauczyciela w realizację

takiego projektu jest iluzoryczna, co poddaje w wątpliwość jego eksperckość (Wróbel, Nawrocki 2010). Oczekiwania tego rodzaju stawiają nauczyciela w kłopotliwej sytuacji, są raczej niemożliwe do zrealizowania we współczesnym świecie, charakteryzującym się ogromną wielością źródeł wiedzy i informacji oraz niemalże nieograniczoną dostępnością. Z drugiej jednak strony, nauczyciele chętnie podtrzymują wizję swej roli jako kogoś, kto jest najbardziej kompetentnym źródłem wiedzy o świecie, ponieważ pomaga im to w kreowaniu własnej przydatności i autorytetu (Wróbel, Nawrocki 2010).

Oczekiwania menedżerskie

Kolejna wyodrębniona z badań kategoria oczekiwań wobec nauczyciela związana jest z umiejętnościami menedżerskimi. Badani pisali, że nauczyciel wiejski powinien być „dobrym organizatorem”, organizować czas wolny dzieciom, gdyż często same tego nie potrafią i nie ma kogoś w ich najbliższym otoczeniu, kto mógłby im w tym pomóc, więc w konsekwencji „wąsają się po wsi”. Zdaniem studentów, autorów wypowiedzi, pedagog w środowisku wiejskim jest odpowiedzialny za aranżowanie spotkań w szkole ze specjalistami, np. doradcą zawodowym, psychologiem, trenerem personalnym. Ważnym jego zadaniem jest też pozyskiwanie funduszy na rzecz szkoły i uczniów, poszukiwanie wsparcia finansowego dla realizowania różnych projektów, dbałość o poprawę warunków pracy w szkole oraz wdrażanie rozmaitych inicjatyw. Nauczyciel powinien być przedsiębiorczy, kreatywny, poszukujący lepszych rozwiązań, zaangażowany w życie szkoły i całego środowiska lokalnego, a także inspirujący do nowych pomysłów. Są to niewątpliwie współczesne cechy menedżerów, przed którymi stawia się wyzwania, aby wcielali się w role organizatorów, wizjonerów, polityków, przedsiębiorców, strategów, integratorów, improwizatorów oraz wymaga się, by byli „twórczymi burzycielami” i przejawiali „niespokojnego ducha” (Madalińska-Michalak 2012).

Oczekiwania przywódcze

Z rolą menedżera związana jest rola przywódcy, jakkolwiek dostrzegane są w literaturze zarówno podobieństwa, jak i różnice w działaniach oraz cechach menedżera i przywódcy (Madalińska-Michalak 2012). Przywództwo nauczycieli najczęściej jest rozumiane jako proces, w którym nauczyciele, indywidualnie lub wspólnie, wpływają na swoich kolegów i koleżanki z pracy, na dyrektorów szkół i innych członków społeczności szkolnej w celu poprawy nauczania i uczenia się, co z kolei ma prowadzić do wzmożenia uczenia się uczniów i poprawy ich osiągnięć edukacyjnych (Assunção Flores 2014). Przywództwo różni się od zarządzania przede wszystkim tym, że jest zorientowane na ludzi i proces, podczas gdy zarządzanie – na zadania i wyniki (Madalińska-Michalak 2012). Oczekiwania badanych studentów

ze wsi wobec nauczycieli dotyczące umiejętności motywowania do działania oraz angażowania uczniów, jaki i innych podmiotów edukacji w realizowane projekty, identyfikowanie i rozwijanie talentów czy budowanie relacji interpersonalnych oraz tworzenia zgranego zespołu - można zakwalifikować więc do kategorii przywódczych.

Oczekiwania wyrównawcze

Wielu badanych studentów w swych pisemnych wypowiedziach podkreślało, że nauczyciel wiejski powinien stać na straży „równej edukacji”, „równości szans edukacyjnych”, „przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu”, „pomagać w pokonywaniu barier edukacyjnych”, „wyrównywać szanse edukacyjne”. Zadania wyrównawcze nauczycieli są bardzo ważnym aspektem funkcjonowania pedagogów zwłaszcza w środowisku wiejskim, ale jak wskazują dane z dotychczasowych badań empirycznych, rzeczywista działalność w tym zakresie jest niewspółmiernie niska wobec istniejącymi potrzeb (Miko-Giedyk 2014b). Najczęściej wymienianymi oczekiwaniami związanymi z wyrównywaniem szans edukacyjnych w świetle omawianych badań są: wsparcie w pozyskiwaniu pomocy materialnej, doradzanie w celu korzystania ze świadczeń socjalnych, przygotowywanie uczniów do olimpiad i konkursów, organizowanie zajęć dla uczniów zdolnych, wzmocnienie poczucia własnej wartości uczniów, ćwiczenie umiejętności pracy w grupie, komunikacji oraz autoprezentacji, uczenie samodzielności, doradzanie w wyborze dalszej edukacji oraz wyboru zawodu, organizowanie kół zainteresowań i innych zajęć pozalekcyjnych, uroczystości szkolnych, wycieczek, prowadzenie zajęć wyrównawczych. Do oczekiwań wyrównawczych można zaliczyć również te, które są związane z dobrym przygotowaniem nauczyciela do pracy w wiejskiej placówce, z jego doskonaleniem zawodowym i doszkalaćaniem.

Oczekiwania integracyjne

Ostatnią kategorią oczekiwań wobec nauczyciela, którą można wyodrębnić z pisemnych wypowiedzi studentów są wymagania integracyjne, związane z działalnością na rzecz współpracy, zaangażowania społecznego oraz ściślejszego powiązania społeczności lokalnej wokół spraw istotnych dla wszystkich. W badanych tekstach powtarzały się stwierdzenia, że nauczyciel powinien umieć współpracować z rodzicami oraz innymi członkami społeczności lokalnej, z przełożonymi, władzami gminnymi, swoimi kolegami z pracy. Zadaniem nauczyciela jest inicjowanie i organizowanie współpracy z instytucjami kultury i edukacji, placówkami pożytku publicznego, scalanie całej społeczności lokalnej wokół wspólnych inicjatyw. Mieszkańcy wsi chętnie widzieliby większe zaangażowanie nauczycieli w sprawy lokalne oraz chcieliby powrotu jego działalności społecznej na rzecz środowiska wiejskiego.

Podsumowanie i wnioski

Podsumowując przeprowadzoną wyżej analizę wyników pierwszego etapu badań nad oczekiwaniami mieszkańców środowisk wiejskich wobec nauczyciela, (które będą wykorzystane w planowaniu dalszych badań z tego zakresu), można wyróżnić co najmniej kilka kategorii tych oczekiwań, które są następujące:

- osobowościowe, związane z psychologicznym ujęciem osoby nauczyciela oraz pojmowaniem jej jako struktury cech idealnych;

- wychowawcze, uwarunkowane wypełnianiem przez nauczyciela zadań wychowawczych oraz postrzeganiem go jako wzoru do naśladowania, autorytetu;

- kompetencyjne – obejmujące kompetencje pedagogiczne, psychologiczne, metodyczne, regionalne, komunikacyjne, techniczno-informacyjne, innowacyjne, z zakresu doradztwa zawodowego, edukacji prozdrowotnej;

- menedżerskie, związane z postrzeganiem nauczyciela jako menedżera zarządzającego organizacją, jaką jest szkoła;

- przywódcze, dotyczące pełnienia funkcji „lidera”, motywującego siebie i innych do działań na rzecz zmiany;

- wyrównawcze, związane z wyrównywaniem szans edukacyjnych oraz pokonywaniem przez nauczyciela barier edukacyjnych istniejących w środowisku wiejskim;

- integracyjne, dotyczące prowadzenia współpracy instytucji zlokalizowanych w najbliższym otoczeniu szkoły oraz ludzi zamieszkujących środowisko lokalne, a także działań na rzecz wspólnych interesów.

Hierarchia ważności poszczególnych kategorii nie została uchwycona w tych badaniach, niewątpliwie jednak ten kierunek działań zostanie podjęty w dalszych etapach.

Przeprowadzone badania zdają się potwierdzać słuszność tezy Kwiatkowskiego (2008), że nauczyciele traktowani są jako grupa ekskluzywna, która musi sprostać szerokiemu zakresowi różnych zadań, charakteryzować się specyficznymi (zawsze pozytywnymi) cechami osobowości, posiadać pełne i rzetelne kwalifikacje zawodowe (od razu po skończeniu studiów) i dźwigać na swoich barkach wszelkie różnorodne, często wewnętrznie sprzeczne nadzieje. Wymagania stawiane przed nimi wydają się być zbyt „wygórowane” i trudne do zrealizowania. Można by zatem przypuszczać, że współczesne oczekiwania członków środowiska wiejskiego wobec nauczycieli są ambiwalentne i niedookreślone.

Środowisko wiejskie traktowane jest przez społeczność wiejską jako „lepsze” miejsce pracy i funkcjonowania nauczyciela (w porównaniu ze środowiskiem miejskim), z uwagi na mniejszą liczbę uczniów w klasach, większy przepływ informacji („wszyscy się znają”), większy szacunek i autorytet, jakim darzony jest nauczyciel na wsi. Niemało jest jednak wypowiedzi całkiem przeciwnych, uznających nauczanie w środowisku wiejskim jako „trudniejsze”,

ponieważ występuje tu wiele negatywnych zjawisk, utrudniających pracę nauczyciela, jak na przykład bieda wśród dzieci, patologie rodzinne, gorsze szanse edukacyjne, bezrobocie, niepełnosprawności. Warto zatem pogłębić wiedzę na ten temat i poszukać związków takich poglądów z wiekiem badanych, wykształceniem, miejscem zamieszkania, faktem posiadania dzieci w wieku szkolnym, płcią itp., co będzie przedmiotem dalszych analiz i badań.

Literatura:

- Aleksander T. (1995), *Optymalizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły poprzez wykorzystanie sił społecznych środowiska lokalnego*. W: A. Jopkiewicz (red.), *Edukacja i rozwój. Jaka szkoła? Jaki nauczyciel? Jakie wychowanie?* Wydawnictwo WSP w Kielcach, Kielce, s. 86-93.
- Assunção Flores M. (2014), *Przywództwo nauczycieli w czasach pełnych wyzwań*. W: S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*. Wydawnictwo: Wolters Kluwer, Warszawa, s. 167-186.
- Dróżka W. (1991), *Nauczyciel w środowisku wiejskim. Działalność społeczna i samokształcenie*. Wydawnictwo WSP, Kielce.
- Dróżka W. (1997), *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Wydawnictwo WSP, Kielce.
- Dróżka W. (1999), *Rola i pozycja społeczna nauczyciela w środowisku wiejskim – na podstawie pamiętników młodych nauczycieli*. W: M. Meducka (red.), *Wokół „szyfrowych prac”. Problemy edukacji wiejskiej w Polsce w XIX i XX wieku*. Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce, s. 127-150.
- Dróżka W. (2002), *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikarskie*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Dróżka W. (2003), *Nauczycielska dojrzałość. Średnie pokolenie nauczycieli wobec zmiany społeczno-edukacyjnej w Polsce w świetle badań autobiograficznych*. „Edukacja” nr 2, s. 92-97.
- Dróżka W. (2008), *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Dróżka W. (2010), *Nauczyciel pod presją nierówności społeczno-edukacyjnych (Na kanwie pamiętników średniego pokolenia nauczycieli 2004)*. W: R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 106-123.
- Dudzikowa M. (2001), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. Impuls, Kraków.
- Dudzikowa M. (2007), *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawców klasy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Ferenz K. (2000), *Oczekiwania rodziców wobec szkoły w małych społecznościach lokalnych*. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uzdziecki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Wydawnictwo WSP TK, Zielona Góra, s. 187-194.
- Giza T. (2002), *Wspieranie uzdolnień uczniów w małych środowiskach*. W: B. Matyjas (red.), *Formy pomocy dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*. Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce, t. I, s. 235-242.
- Klus-Stańska D. (2013), *dyskusja panelowa na VII Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym, Poznań w edukacji – dyskusja*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Impuls, Kraków, s. 436-440.
- Kopaliński W. (1967), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. WP, Warszawa.
- Kotusiewicz A. A. (2003), *Nauczyciel w gminie. Metafizyka i empiria*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. WSP ZNP, Warszawa, s. 207-210.
- Kozińska-Bałdyga A. (2004), *Mała szkoła*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, tom III, Warszawa, 27-33.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kwiatkowska H. (2012), *Pedeutologia*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
- Kwiatkowski S. M. (2008), *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*. W: B. Muchacka, M. Szymański (red.) *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 27-30.
- Kwilecki A. (1960), *Rola społeczna nauczyciela na Ziemiach Zachodnich w świetle pamiętników nauczycieli osadników*. Instytut Zachodni, Poznań.
- Łopuszański T. (1927), *Zawód nauczyciela*. Warszawa.
- Madalińska-Michalak J. (2012), *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Mendel M. (2005), *Animacja współpracy środowiskowej na wsi*. W: M. Mendel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej na wsi*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 16-29.
- Miko-Giedyk J. (2014a), *Prywatno-publiczne zapłatanie – palący problem współczesnych nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. W druku.
- Miko-Giedyk J. (2014b), *Zróżnicowanie funkcjonowania szkół wiejskich a udział nauczycieli w wyrównywaniu szans edukacyjnych. Studium empiryczne gmin wiejskich w powiecie kieleckim*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce. W druku.

27. Miłkowska-Olejniczak G. (2002), *Na pomoc dziecku i rodzinie, czyli o przygotowaniu nauczycieli do pracy wychowawczej w środowisku lokalnym*. W: E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*. Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, 275-282.
28. *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004* (2005). Wybór, opracowanie i posłowie W. Dróżka, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
29. *Osobowość nauczyciela* (1959), W. Okoń (red.), PZWS, Warszawa.
30. Papież J. (2006), *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*. Impuls, Kraków.
31. Sielatycki M. (2005), *Młodzi i starsi obywatele w polskiej szkole. Uwagi na rozpoczęcie Europejskiego Roku Edukacji Obywatelskiej w Polsce*. 27 stycznia 2005, http://www.ereo.codn.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=58, 07.09.2013.
32. Sławecki T. (2000), *Stan i perspektywy oświaty na wsi*. „Nowa Szkoła”, nr 9, Wydawca: Korporacja Polonia, Warszawa, s. 9-11.
33. Styk J. (2013), *Wybrane wypowiedzi uczestników debaty*. W: *Polska wieś 2012. Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju. Raport o stanie wsi*, Biuletyn Forum Debaty Publicznej nr 23, Wydawca: Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej s. 63.
34. Szafraniec K. (2002), *Polskie residuum systemowe, czyli pytanie o rolę wsi i chłopów w procesach przekształceń ustrojowych*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4, Komitet Socjologii PAN, Instytut Studiów Politycznych PAN.
35. Szafraniec K. (2011), *Raport „Młodzi 2011”*. Warszawa.
36. Szafraniec K. (2013), *Wybrane wypowiedzi uczestników debaty*. W: *Polska wieś 2012. Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju. Raport o stanie wsi*, Biuletyn Forum Debaty Publicznej nr 23, Wydawca: Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej s. 77-78.
37. Tołwińska-Królikowska E. (2013), *Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym – Nowe zadania szkoły? W: G. Mazurkiewicz. (red.), Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 141-153
38. Wróbel Sz., Nawrocki R. (2010), *Szkoła jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji*. Wydawca: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Poznań-Kalisz.