

Dr Piotr Chomczyński
Uniwersytet Łódzki
Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania
chomczynski@gmail.com

Dr Beata Pawłowska
Uniwersytet Łódzki
Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania
pawlowska.beata@gmail.com

Sposoby radzenia sobie z emocjami negatywnymi na przykładzie grupy nauczycieli.

1. Wprowadzenie.

W niniejszym artykule postaramy się odpowiedzieć na pytanie: Jak radzą sobie z negatywnymi emocjami nauczyciele ośrodków wychowawczych oraz szkół podstawowych? Jakie techniki i strategie stosują w sytuacjach trudnych zarządzając swoimi emocjami?

Wyrażania emocji uczymy się w procesie socjalizacji tak samo jak wzorów kulturowych (wartości, przekonania, język, symbole), internalizowanych przez system osobowości i podporządkowanych mechanizmom kontroli społecznej, czyli środkom, które prowadzą do redukcji napięcia i dewiacji (instytucjonalizacja, sankcje i gesty interpersonalne, czynności rytualne, sektory systemu uprawnione do użycia siły i przymusu).

Podstawę teoretyczną artykułu stanowić będzie teoria Arlie Hochschild, wskazująca na element nadzorowania naszych uczuć przez współczesne miejsca pracy oraz koncepcja Theodore D. Kemper'a, zakładająca, że emocje powstają na bazie relacji społecznych. Kemper w opisie tych relacji ogranicza się do dwóch wymiarów: „władzy” i „statusu” uznając je za optymalne i takie, za pomocą których można opisać i scharakteryzować wszelkie związki interpersonalne. Uwzględniając powyższe rozróżnienie w niniejszym opracowaniu postaramy się scharakteryzować emocje negatywne powstające u nauczycieli pracujących w Zakładach Poprawczych (ZP) i Schroniskach dla Nieletnich (SdN) oraz szkołach podstawowych (SP) i specjalnych (SS).

Analizie poddane zostaną emocje negatywne takie jak złość (irytacja, gniew), smutek (żał, przygnębienie), strach (niepokój, przerażenie), wstręt, wstyd i poczucie

winy. Zastanowimy się, czy okazywanie emocji przez nauczycieli w trakcie wykonywania ich pracy (nauczania) jest środkiem do osiągnięcia jakiegoś określonego celu, czy jest zachowaniem przypadkowym. Zatem czy ekspresja emocjonalna ma charakter działania instrumentalnego, czy też przypadkowego? Czy w przypadku nauczycieli możemy mówić o pracy emocjonalnej? Czy osoby wchodzące w rolę nauczyciela przyjmują jednocześnie reguły zachowania, w tym zachowania emocjonalnego? I wreszcie, czy okazywane emocje w pracy nauczycieli wynikają z posiadanej przez nich władzy i posiadanego statusu?

Zadajemy sobie sprawę z ograniczeń wynikających z zakresu naszych badań. Zawarte w artykule przemyślenia są wynikiem wielokrotnych obserwacji quasi-uczestniczących, prowadzonych przez autorów w czterech Zakładach Poprawczych i Schroniskach dla Nieletnich typu półotwartego, w tym dwa Zakłady dla chłopców oraz dwa dla dziewcząt (do chwili obecnej przeprowadzonych zostało 20 obserwacji quasi-uczestniczących oraz 25 wywiadów pogłębionych z personelem zakładów poprawczych) oraz w jednej szkole specjalnej i w dwóch publicznych szkołach podstawowych mieszczących się za terenie województwa łódzkiego (przeprowadzono 21 obserwacji quasi-uczestniczących i 12 wywiadów swobodnych małoustrukturalizowanych z nauczycielami i rodzicami uczniów uczęszczających do badanych szkół, przy czym wywiady z rodzicami nie dotyczą rodziców uczniów szkoły specjalnej)¹.

Należy nadmienić, że w przypadku ośrodków poprawczych w każdej z badanych placówek mieściły się dwie instytucje, mianowicie Zakład Poprawczy (ZP) oraz Schronisko dla Nieletnich (SdN). Nie wdając się w szczegóły natury organizacyjnej warto nadmienić, że Zakład Poprawczy może być porównywany do Zakładu Karnego (ZK) dla dorosłych osadzonych zaś Schronisko do Aresztu Śledczego (AŚ). W przypadku ZP podobnie jak ZK dla dorosłych, wychowankowie odbywają karę², po uprawomocnieniu się wyroku sądowego, zaś osadzeni w Schroniskach dla Nieletnich oczekują na rozprawę i wyrok sądu w sposób dość analogiczny jak osadzeni w Aresztach Śledczych. Uwaga ta jest o tyle istotna, że relacje pomiędzy wychowankami jak i pomiędzy wychowankami a personelem w ZP i SdN różnią się od siebie w sposób zauważalny, co nie jest bez znaczenia dla tematu naszego artykułu.

¹ Dane pochodzące z Zakładów Poprawczych zostały zebrane przez Piotra Chomczyńskiego, zaś dane ze szkół podstawowych przez Beatę Pawłowską.

² Termin „odbywanie kary” zazwyczaj jest zarezerwowany dla określenia pobytu osoby dorosłej w Zakładzie Karnym, zaś w przypadku osób nieletnich osadzonych w Zakładach Poprawczych i Schroniskach dla Nieletnich personel używa terminów resocjalizacja, wychowywanie, dostosowywanie, oddziaływanie pedagogiczne itd. Mając jednak na uwadze fakt, że wychowankowie są umieszczeni w ZP lub SdN wbrew swojej woli, w związku z czym pobyt w tych instytucjach traktują jako karę, my także uznaliśmy ten termin za właściwy. Może warto dodać że w skutek popełnienia jakiegoś niedozwolonego czynu

W celu uściślenia nazewnictwa zdecydowaliśmy się młodzież z Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich określać mianem wychowanków, akcentując tym samym zakładany i oczekiwany prymat wychowania nad edukacją, zaś młodzież ze szkół podstawowych określać mianem uczniów.

W ZP i SdN funkcjonują zazwyczaj trzy typy szkół, mianowicie Szkoły Podstawowe (SP), Gimnazja (G) oraz Szkoły Zawodowe (SZ), zaś nauczycieli możemy podzielić na nauczycieli przedmiotów w ramach Szkół Podstawowych i Gimnazjów oraz nauczycieli zawodu w przypadku Szkół Zawodowych oraz warsztatów, w ramach dwóch pierwszych typów szkół. W naszych badaniach porównawczych skupimy się na emocjach towarzyszących wykonywaniu pracy przez nauczycieli jedynie w szkołach podstawowych, dzięki czemu mamy możliwość porównania placówek tego samego poziomu edukacyjnego.

Podczas badania, badacze uczestniczyli w zajęciach lekcyjnych i warsztatowych prowadzonych na terenie szkół i ośrodków oraz w zebraniach samych nauczycieli, nauczycieli z rodzicami oraz rodziców w ramach zebrań Rady Szkoły (nie dotyczy domów poprawczych). Ponadto przeprowadzono szereg wywiadów swobodnych mało ustrukturalizowanych z nauczycielami oraz rodzicami dzieci uczęszczających do badanych szkół (nie dotyczy Zakładów Poprawczych). W wywiadach starano się zwrócić uwagę na istotne elementy występujące w pracy nauczyciela, ze szczególnym wskazaniem na momenty trudne (negatywne) i przyjemne (pozytywne). Ekspresja emocjonalna obserwowana była podczas zajęć lekcyjnych. Następnie, bezpośrednio po lekcji, rozmawiano z nauczycielem o powstałych w czasie zajęć lekcyjnych emocjach, przez co miał(a) on(a) możliwość odniesienia się do zaobserwowanych przez badacza faktów.

Zastosowane w badaniu metody jakościowe w zakresie wybranych technik badawczych stworzyły nam możliwość nawiązania dłuższego i bliższego kontaktu z badanymi. Technika wywiadu pogłębionego dała nam szansę stworzenia okoliczności zbliżonych do swobodnej rozmowy z badanym na interesujące nas tematy (por. Lutyński za Przybyłowska 1978, Konecki 2000). Ponadto obserwacja, jako technika popularna wśród socjologów organizacji (Doktor 1964, Konecki 1992 itd.) pozwoliła nam na weryfikację informacji udzielanych przez naszych badanych i przedarcia się przez deklaratywną warstwę danych uzyskanych drogą wywiadu (por. Chomczyński 2006: 70). Obserwacja umożliwiła nam „na żywo” przekonanie się o emocjach towarzyszących występowaniu sytuacji stresowych a także sformułowania dalszych pytań wobec badanych. Dłuższy kontakt zarówno z nauczycielami jak również z wychowankami sprawił, że po jakimś czasie osoba

badacza „wtapiała się” w grupę klasową i przestawała być obiektem zainteresowania ze strony wychowanków i uczniów, co miało istotne znaczenie dla jakości uzyskanych w ten sposób danych.

Naszym zdaniem, na uwagę zasługuje fakt, że podstawę (inspirację) badań stanowiły również nieformalne rozmowy z nauczycielami i rodzicami, które poprzedzały i następowały po obserwacjach i wywiadach.

2. Emocje – ujęcie teoretyczne.

Termin emocja pochodzi od łacińskiego „*emovere*” co oznacza „poruszenie”, „wzruszenie”, „rozbudzenie”, „wzburzenie”, „podniecenie”, czy „ekscytacja” (A.S. Reber, 1985: 234-235, tłum. własne). Najczęściej emocja to „*każdy stan wzburzenia albo podniecenia psychicznego, proces regulacji uruchamiany, gdy człowiek styka się z bodźcami (zewnętrznymi lub wewnętrznymi) mającymi znaczenie dla jego organizmu lub jego osobowości*” (J. Reykowski, 1992: 57). Emocja to również biologicznie określony zmysł (A. Hochschild, 2009: 238). Emocja jest stanem subiektywnym. Jej odczuwaniu towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz zachowania (D. Doliński, 2004: 322). Do podstawowych emocji zaliczyć należy: miłość, starach, smutek, złość, szczęście (B. Fehr, J. Russel, 1984; P. Shaver, J. Schwartz, D. Kirson, C. O'Connor, 1987); radość, akceptację, wstręt, zaskoczenie, antycypację, strach, złość, smutek (R. Plutchik, 1962, 1994). Emocje pierwotne są „hipotetycznymi konstruktami, swojego rodzaju stanami idealnymi, których właściwości i cechy są wnioskowane bezpośrednio” (R. Plutchik, 1980, tłum. własne). Stanowią bazę (prototyp) dla powstania innych, bardziej złożonych stanów emocjonalnych. Każda emocja może występować w różnym stopniu natężenia i na różnym poziomie pobudzenia (zob. R. Plutchik, 1980).

Emocje pochodne z kolei powstają wskutek pojawienia się emocji podstawowych w specyficznych sytuacjach społecznych (T. D. Kemper, 1987) i są to na przykład: poczucie winy, wstyd, nadzieja, duma.

Każdorazowo doświadczaniu emocji towarzyszą cztery komponenty (zmiany zachowania): 1) reakcje somatyczne np. zmiana akcji serca (gwałtowne bicie lub zamieranie), 2) napięcie (lub przeciwnie zwiotczenie) mięśni, czerwienie skóry lub intensywne bladnięcie itp., 3) ekspresja mimiczna ujawniona na twarzy (uśmiech, marszczenie czoła, zmiana wyrazu oczu) i ciele (przygarbienie, zeszywnienie), 4) tendencje do pewnych działań (oddalanie lub zbliżanie), myślowe nazwanie tych doznań (por. L. Golińska,

www.terapia.rubikon.net.pl). Pojawienie się emocji uruchamia priorytet dla związanego z nią programu działania (np. lęk wyzwala tendencję do oddalania się od źródła emocji, ciekawość zbliżanie do obiektu). To, jaką emocję wywoła dane zdarzenie zależy od subiektywnej oceny jednostki.

Przyjrzyjmy się teraz procesom związanym z ujawnianiem lub hamowaniem emocji. Pierwszy z nich to proces regulacji emocji, czyli „*proces inicjujący, modulujący i podtrzymujący doświadczanie emocji oraz operacje poznawcze i zachowania z tym doświadczeniem związane*” (D. Doliński, 2004: 381). Procesowi regulacji emocji służy z kolei proces samokontroli emocjonalnej. Procesy samokontroli, czyli przejawianie zachowania zgodnego z przyjętymi standardami społecznymi, mogą nie dopuścić do ekspresji przeżywanych emocji, jak również może nastąpić zablokowanie uruchamiania programów działań związanych z przeżywaniem emocji, na przykład powstrzymanie się od zachowań skrajnie agresywnych nawet w wypadku odczuwania silnej złości (zob. D. Doliński, 2004: 389). Samokontrola powoduje, że nasze zachowanie zgodne jest z przyjętymi w danej społeczności normami. Człowiek, który chce wpłynąć na przebieg własnych procesów emocjonalnych, może posłużyć się różnymi strategiami. M. Kofta (1979) opisuje trzy grupy takich strategii (por. Reykowski J., 1992: 48-50):

- Oddziaływanie na sytuacje, które są źródłem emocji;
- Oddziaływanie na procesy symboliczne (wewnętrzne), które mogą modyfikować emocje;
- Podejmowanie czynności mających na celu zredukowanie lub wzmożenie pobudzenia (napięcia) emocjonalnego.

Oceniając „umiejętności” emocjonalne jesteśmy w stanie oceniać jedynie ekspresję emocji, czyli „*wszelkie sygnały (zmiany w wyglądzie organizmu jednostki, ruchy i dźwięki – przypis autorki) emitowane przez jednostkę, będące dla kogoś innego wskazówką przeżywania przez tę osobę określonej emocji.*” (D. Doliński, 2004: 351). To przede wszystkim na podstawie komunikatów niewerbalnych wysyłanych przez jednostkę możemy zauważyć, czy u naszego partnera interakcji emocja powstała. Na podstawie gatunkowo bądź kulturowo przyjętych oznak spostrzegamy i nazywamy określoną emocję.

We wstępie stwierdziliśmy, że podstawę teoretyczną stanowią będą koncepcje Theodore Kempera i Arlie Hochschild. Poniżej przybliżamy te dwa podejścia.

3. Teoria Theodore D. Kemper'a. Emocje wynikiem relacji w wymiarach władzy i statusu.

„Theodore Kemper to jeden z wczesnych pionierów socjologii emocji, który pierwotnie rozwijał „społeczno-interakcyjną teorię emocji” oraz teorię bazującą na procesach biologicznych (J. H. Turner i J. E. Stets, 2009: 240). Później zaczął pracę z Randallem Collinsem, aby stworzyć nową teorię, bazującą na władzy i statusie.” T. Kemper wychodzi z założenia, że emocje powstają na bazie relacji społecznych. Jednak w opisie tych relacji ogranicza się do dwóch wymiarów: „władzy” i „statusu” uznając je za optymalne i takie, za pomocą których można opisać i scharakteryzować wszelkie związki interpersonalne. Według niego zmiany względnej władzy i statusu (prestżu) jednostek mają wpływ na wzbudzenie negatywnych i pozytywnych emocji (zob. T. Kemper, 2008).

Władze rozumie za Weberem jako stan w relacjach międzyludzkich, w którym jeden aktor społeczny zmusza drugiego do zrobienia czegoś, na co ten drugi nie ma ochoty. Środki, jakimi dysponuje osoba posiadająca władzę to groźby, rzeczywiste użycie siły, pozbawienie pewnych dóbr materialnych, symbolicznych lub przeżyć, kłamstwo, oszustwo i manipulacja. O władzy można mówić jako o procesie powodującym takie zaprojektowanie swoich aktualnych i przyszłych działań, w konsekwencji których powstaje chęć zwycięstwa.

Status natomiast rozumiany jest jako pewien stan w relacjach społecznych, który dotyczy dobrowolnego zastosowania się do interesów i wymogów innej osoby. Status jednego aktora nadawany jest przez drugiego poprzez akty uznania wartości tego pierwszego. Status podobnie jak władza ma charakter procesu. Przejawami uznania statusu jest okazywanie troski, sympatii, wsparcia, nagradzania, szacunku, przyjaźni i w końcu miłości.

Wszelkie zmiany w relacjach społecznych mogą być rozumiane jako wzajemne zmiany władzy i statusu aktorów wobec siebie. Wzajemne relacje aktorów prowadzą do zmian w ekspresji każdego z nich oraz do zmian w strukturze relacji poprzez oznaczenie działania na indywidualnym, jednostkowym poziomie władzy i statusu. Zatem Kemper postuluje, że jeżeli chcemy zrozumieć występowanie wielu ludzkich emocji, musimy zbadać strukturę i proces władzy i statusu w relacjach między aktorami społecznymi. To podejście obejmuje zarówno emocje negatywne, takie jak: złość, depresję, poczucie winy, wstyd, niepokój, jak i emocje pozytywne: szczęście, troska, duma, prawość i miłość (zob. Kemper, 2008: 128).

Na podstawie wyników uzyskanych w rezultacie prowadzonych przez siebie badań i eksperymentów laboratoryjnych dotyczących emocji, poziomu władzy i statusu w

relacjach społecznych Kemper (1978) stwierdził, że obszerna klasa ludzkich emocji stanowi rzeczywisty, przewidywany, wyobrażony lub zapamiętany rezultat relacji społecznych. Rozpatrywać je można na czterech wymiarach (por. Kemper, 2005).

Pierwszy to „władza Ja”. Wzrost posiadanej władzy prowadzi do poczucia bezpieczeństwa. Nadużycie władzy może prowadzić do poczucia winy z powodu wyrządzenia komuś innemu krzywdy oraz do lęku przed ewentualną jego zemstą. Spadek poziomu władzy prowadzi do strachu przed zmuszaniem nas przez innych do robienia czegoś, na co nie mamy w danej chwili ochoty.

Drugi to „władza Innego”, gdzie wzrost władzy innych prowadzi do powstania lęku podobnie jak przy spadku poziomu naszej władzy. Z kolei analogicznie spadek poziomu władzy innych prowadzi do powstania poczucia naszego bezpieczeństwa.

Trzeci wymiar to „status Ja”. Wzrost statusu, na jaki naszym zdaniem zasługujemy, prowadzi do satysfakcji i w konsekwencji powstania poczucia szczęścia, dumy (jeżeli sami byliśmy czynnikiem sprawczym), wdzięczności (jeżeli czynnikiem sprawczym był ktoś inny). Wzrost statusu przekraczający nasze oczekiwania powoduje radość lub wstyd. Spadek statusu wzbudza gniew (jeżeli sprawcą był ktoś inny) lub wstyd (jeżeli sprawcą byliśmy my sami). Jeżeli sytuacja taka uznana zostanie za nieodwracalną prowadzi to może do powstania depresji.

Ostatni, czwarty wymiar to „status Innego”. Pojawiające się emocje zależą od naszego odbioru danej jednostki. Związane jest to z lubieniem, które odzwierciedla stopień, w jakim Inny przyznał nam odpowiedni status nie używając nadmiernej władzy. Wzrost statusu Innego prowadzi do satysfakcji (przy założeniu, że lubimy Innego). Jeżeli nie lubimy Innego wzrost jego statusu prowadzi do zazdrości (jeżeli inny posiada coś czego pragniemy) oraz zawiści (jeżeli Inny odebrał nam naszą władzę). Jeżeli status Innego ulega spadkowi to może pojawić się poczucie winy lub wstyd (jeżeli my byliśmy sprawcami i jeżeli lubimy Innego), smutek i litość (jeżeli sprawcą działania był ktoś inny, a my lubimy Innego) lub satysfakcja (gdy nie lubimy Innego i gdy sami jesteśmy sprawcami działania) i zadowolenie odczuwane z powodu czyjejś porażki (gdy nie lubimy Innego, a sprawcami działania jest ktoś inny).

Powstające emocje oparte są na wcześniejszym doświadczeniu dotyczącym kontaktów międzyludzkich i postrzeganiu ich w kategoriach władzy i statusu. Takie kontakty mogą budzić optymizm lub pesymizm oraz określać poziom zaufania lub brak zaufania. Łącząc ze sobą te stany Kemper mówi o czterech uczuciach. I tak 1) depresja powstaje z połączenia pesymizmu i braku zaufania; 2 i 3) lęk z połączenia pesymizmu i braku zaufania oraz z

połączenia optymizmu i barku zaufania; 4) szczęście i ufność z połączenia optymizmu i zaufania.

Pamiętać należy, że postrzeganie władzy i statusu a w konsekwencji powstanie określonej relacji i emocji zależy będzie od kilku czynników:

1. Specyficzna kultura określa indywidualny poziom władzy i statusu oraz jego postrzeganie³.
2. Pozycja społeczna różnie jest postrzegana w różnym czasie.
3. Specyficzne organizacje społeczne mogą wyznaczać różne wzory zachowań emocjonalnych poprzez przypisywanie im różnych statusów.

4. Koncepcja Arlie Russell Hochschild. Nadzorowanie uczuć.

Emocja w rozumieniu Hochschild to biologicznie określony zmysł. „Jest środkiem, za pomocą którego poznajemy swoją relację ze światem i który przez to odgrywa kluczową rolę w przetrwaniu istot ludzkich w życiu grupowym” (Hochschild A., 2009: 238). Koncepcja Arlie Hochschild wskazuje na element nadzorowania naszych uczuć przez współczesne organizacje. Częściowo nawiązuje ona do paradygmatu organizmicznego oraz interakcyjnego. Szczególnie zauważalny jest silny wpływ koncepcji interakcjonistycznej E. Goffmana. Widoczne jest to w opisie reguł wyrażania i odczuwania emocji. Hochschild dodaje, że wyrażanie odpowiedniej emocji służy nie tylko dopasowaniu się do okoliczności społecznych, ale także zmianie własnego stanu uczuciowego. Prawidłowość ta podkreśla, jak ludzie starają się coś czuć, czyli jak starają się od wewnątrz zarządzać swoimi emocjami. Hochschild twierdzi, że społeczeństwa posiadają kulturę emocji, „*składającą się z zespołu wyobrażeń na temat tego, co powinni czuć ludzie w różnego rodzaju sytuacjach. W skład tej kultury wchodzi ideologie emocjonalne dotyczące odpowiednich postaw, uczuć i reakcji emocjonalnych w podstawowych obszarach aktywności*” (Turner J. H., Stets J. E., 2009: 51).

W swoich badaniach Hochschild kładzie nacisk na to jak ludzie aktywnie zarządzają uczuciami w celu dostosowania swoich osobowości do wymagań zawodów związanych z kontaktem z klientami. Badała ona dwie grupy zawodowe (stewardesy i stewardów oraz windykatów) pokazując pracę emocjonalną, jaką muszą wykonać (jak są zobligowani zarządzać swoimi emocjami) aby być dobrymi pracownikami. Stwierdziła, że wykonując pracę nad emocjami stosujemy szereg technik ułatwiających odczuwanie i wyrażanie

³ W tym miejscu warto wskazać na badania G. Hofstede nad postrzeganiem wśród pracowników dystansu władzy definiowanego przez niego jako *zakres oczekiwań i akceptacji dla nierównego rozkładu władzy, wyrażany przez mniej wpływowych (podwładnych) członków instytucji lub organizacji* (G. Hofstede 2000, s. 67, por. także Ch. Robert, T. M. Probst i inni 2000, s. 644).

odpowiednich zachowań. I tak wykonujemy: 1) pracę nad ciałem, zmieniając swoje fizjologiczne reakcje przypisane do danej sytuacji; 2) działania powierzchowne, czyli manipulacja swoimi zewnętrznymi gestami doprowadzająca do odczuwania emocji sygnalizowanych w wyrażanych gestach; 3) działania głębokie w celu wzbudzenia u siebie określonych uczuć, jakie w percepcji jednostki powinny być okazywane w danej sytuacji; 4) pracę poznawczą, przez którą dana osoba wywołuje myśli i idee kojarzone z określoną emocją, w celu jej pojawienia się.

Okazywanie określonych uczuć związane jest z tłumieniem innych, tych nie pożądaných. Praca emocjonalna umożliwia realizowanie powierzanych nam zadań. Podejmujemy ją w celu wywołania u innych osób określonych uczuć. W ten sposób możemy coś sprzedać, uzyskać, „ugrać”. Można zatem stwierdzić, że wykonywanie pracy nad emocjami jest powiązane z manipulowaniem. Praca emocjonalna najlepiej widoczna będzie tam, gdzie ludzie stają wobec ideologii emocjonalnych, które są wbrew ich rzeczywistym uczuciom oraz tam, gdzie reguły społeczne wymagają od nich okazywania emocji, których nie czują (zob. Turner J. H., Stets J. E., 2009: 53). Zarządzać emocjami znaczy aktywnie próbować zmienić istniejący wcześniej stan emocjonalny (Hochschild A., 2009: 238).

5. Czynniki (okoliczności) wpływające na powstawanie emocji w pracy nauczyciela.

Ośrodki poprawcze.

Ze względu na fakt, że w trakcie pobytu wychowanków w Schronisku dla Nieletnich są oni stroną postępowania sądowego zachodzi niebezpieczeństwo, że mogą oni wpływać na wynik toczącego się śledztwa (wydawanie poleceń osobom spoza placówki, którzy mogą mieć wpływ na wynik toczącego się postępowania, zastraszanie świadków itd.). W celu minimalizacji tego ryzyka zazwyczaj prawa im przysługujące mają charakter bardziej ograniczony niż w przypadku wychowanków Zakładu Poprawczego, którzy z racji otrzymania wyroku sądowego mogą zazwyczaj w mniej skrepowany sposób komunikować się z osobami z zewnątrz. Ponadto personel placówki niejednokrotnie zauważa, że wychowankowie ZP, ze względu na swój wiek i doświadczenie kryminalne, są często znacznie bardziej zdemoralizowani niż wychowankowie SdN, dla których jest to niejednokrotnie pierwszy kontakt z instytucją wychowawczą.

To jest bez sensu, że oni tam wszyscy przebywają razem. Ci ze schroniska, wiesz... po prostu uczą się od tych zakładowych, którzy często są recydywistami (wychowawca nr 1 w ZP i SdN dla chłopców).

[...] starszy brat w więzieniu, więc chłopak, który przychodzi na zakład poprawczy wie, czego można się spodziewać, ma podstawy grypsarki, jeżeli ma, wie czego można, z kim można, jak można (wychowawca nr 2 w ZP i SdN dla chłopców).

Z drugiej jednak strony wychowankowie SdN poprzez fakt nieznamości zasad panujących w placówce wychowawczej jak również w konsekwencji braku ich akceptacji częściej przejawiają zachowania agresywne skierowane wobec innych wychowanków jak również personelu.

Relacje pomiędzy wychowankami są w dużej mierze pochodną faktu fizycznej styczności pomiędzy osadzonymi w Zakładzie Poprawczym i Schronisku dla Nieletnich (dzieci te przebywają w jednym miejscu). Różne prawa przysługujące „grupie zakładowej” i „schroniskowej” bywają niekiedy źródłem konfliktów, z drugiej jednak strony pozycja wychowanków ZP, wraz z przyznaną im większą swobodą i relatywnym wyższym miejscem w nieformalnej hierarchii placówki, staje się często obiektem pożądania ze strony wychowanków SdN. To zaś warunkuje wpływ, jaki „grupa zakładowa” często wywiera na „grupę schroniskową”. Ta ostatnia staje się niejednokrotnie podmiotem socjalizacji, w której rolę „znaczących innych” pełnią bardziej doświadczeni koledzy/koleżanki z Zakładu.

Warto także wspomnieć parę słów o relacjach pomiędzy wychowankami w ramach obydwu grup. Z naszych obserwacji, jak również bezpośrednich rozmów z personelem placówek i wychowankami wynika, że, jak już zostało wspomniane, znacznie więcej konfliktów występuje wśród grup schroniskowych niż zakładowych.

Dziewczyny ze schroniska częściej się kłócą, czasami nawet się biją. Na zakładzie tak nie ma, jest rzadziej (wychowanka ZPiSdN).

Dzieje się tak w dużej mierze ze względu na znaczną fluktuację (por. Robbins 2004) zauważalną w tej pierwszej instytucji. To z kolei sprawia, że są mniejsze szanse na wykształcenie się hierarchii opartej na stabilnych, ustalonych relacjach pomiędzy wychowankami. Walki o uznanie pozostałych członków grupy własnej a niejednokrotnie także zakładowej wzmagają intensyfikację sytuacji konfliktowych, co wzmagą częstotliwość

występowania sytuacji trudnych dla nauczycieli, które z kolei rodzą negatywne emocje i konieczność wypracowania oraz implikacji sposobów radzenia sobie z nimi.

Częściej występujące konflikty w grupach schroniskowych w porównaniu do grup zakładowych mają oczywisty wpływ na relacje pomiędzy wychowankami a personelem. W przypadku grup zakładowych relacje te są bardziej ustabilizowane niż w przypadku grup schroniskowych. Te ostatnie wymagają od personelu placówki większego zaangażowania, co także przyczynia się do częstotliwości występowania emocji negatywnych. Warto zatem zauważyć, że większość opisanych w tym artykule mechanizmów radzenia sobie z negatywnymi emocjami ze strony nauczycieli wiąże się z pracą z wychowankami SdN.

Szkoły podstawowe

Choć w prawie polskim istnieje obowiązek edukacyjny, to nikt nie traktuje uczestniczenia w zajęciach w szkole podstawowej jako przymusu. Uczeń i jego rodzice mają wolny wybór placówki (szkoły). Szkoła działa dla dobra ucznia, a wszelkie podejmowane działania konsultowane są z Radą Pedagogiczną i Radą Rodziców. Konsultacje takie często prowadzone są również z przedstawicielami Samorządu Uczniowskiego. Daje to uczniom poczucie wspólnotowości oraz sprawstwa.

W ramach jednej placówki (szkoły podstawowej) trudno mówić jest o wewnętrznej hierarchii. Jedynym typem zróżnicowania wewnątrz szkolnego, z jakim spotkali się badacze był ranking klas opracowywany na podstawie semestralnych wyników w nauce (średnia ocen wszystkich uczniów w klasie). Jednak w badanych placówkach, ranking ten w żaden sposób nie przekładał się na relacje pomiędzy uczniami różnych klas. Zaobserwowano, że hierarchia dotyczyć może każdej klasy uczniowskiej. Ustalana jest ona wewnętrznie przez samych uczniów w oparciu o różne kryteria, np. ogólne wyniki w nauce, wyniki w nauce w ramach poszczególnych przedmiotów, sprawność fizyczna (osiągnięcia w ramach w-f), siła fizyczna, status materialny ucznia i jego rodziców, posiadanie różnych pożądaných przedmiotów (firmowe ubrania, wyposażenie piórnika, zabawki, komputer, PSP, Wii, itp.). Osoba posiadająca wysoką pozycję w wyborach socjometrycznych jest obiektem, o którego względy zabiegają inni uczniowie. Z taką osobą więcej osób chce się bawić na przerwie, więcej osób chce być z nią w grupie przy podziale pracy, częściej jest odwiedzana w domu. Prowadzić to może do konfliktów pomiędzy uczniami. Jednak konflikty te nigdy nie mają trwałego charakteru. Zaznaczyć należy, że hierarchia wewnątrz klasowa oraz status poszczególnych jednostek w klasie nie ma wpływu na relacje uczniów z nauczycielami.

Jednak zjawiska opisane powyżej nie wpływają w znacznym stopniu na emocje powstające w pracy nauczyciela. Uogólniając można stwierdzić, że głównymi czynnikami wpływającymi na powstawanie emocji w pracy nauczyciela są przede wszystkim wszelkie zmiany w programach nauczania i brak jednolitej polityki edukacyjnej. Na problemy wynikające ze stale dokonywanych reform edukacyjnych wskazywali nauczyciele w przeprowadzanych wywiadach. Zaznaczyć należy, że część wywiadów realizowana była w okresie wprowadzania przez Ministerstwo Oświaty nowego minimum programowego, stąd być może częste zwracanie na to uwagi przez badanych nauczycieli.

„Od nowego roku wchodzi nowe minimum, ale do chwili obecnej nie ma zaakceptowanego wykazu podręczników. Rodzice proszą o listę podręczników na przyszły rok, a ja co mam im powiedzieć, że Ministerstwo jak zwykle się spóźnia?”
(kobieta lat 42).

Kolejny czynnik to współpraca z Dyrekcją szkoły oraz z innymi nauczycielami. Nauczyciele wskazywali na klikowość oraz na zazdrość pomiędzy koleżankami z pracy.

„Nagrodę (chodzi o nagrodę nauczyciela przyznawaną przez Dyrektora placówki dla najlepszego nauczyciela. Nagroda ta przyznawana jest z okazji Dnia Edukacji Narodowej) dostaje ten kto jest bliżej pani Dyrektor i ma z nią dobre układy” (kobieta lat 35).

„Nielatwo pracuje się w środowisku prawie samych kobiet. Co rusz, któraś zazdrości. A to, że było się na wczasach w Tunezji, albo, że masz nowy ciuch. Od razu są komentarze, że Ci się w głowie poprzewracało, bo mąż dobrze zarabia” (kobieta lat 29).

Najtrudniej było jak awansowałam na wicedyrektora i chciałam wyegzekwować, aby koleżanki były na dyżurach na korytarzach podczas przerw. Od razu mówiły, że mi stanowisko do głowy uderzyło. Co nie jest prawdą. Ja tylko dbam o bezpieczeństwo dzieci” (kobieta lat 48).

Ostatnim czynnikiem powstawania emocji, na który wskazywali badani, byli rodzice. Nauczyciele mówili o rodzicach nadopiekuńczych, ingerujących („wtrącających się”) w ich pracę, o rodzicach chcących zmieniać plan i sposób ich pracy, jak również nie reagujących na

uwagi nauczyciela w stosunku do zachowania ucznia.

Najmniej uwag, przez co uznać należy, że nie jest to główny czynnik powstawania emocji negatywnych, mieli nauczyciele wobec uczniów. Twierdzili wprawdzie, że są sytuacje powodujące złość i frustrację lub smutek, ale wskazywali na chwilowy charakter tych emocji. W wywiadach podkreślali raczej pojawianie się emocji pozytywnych i wskazywali na uczniów jako źródło emocji przyjemnych.

„Mam wspaniałą klasę. Te dzieci są takie słodkie (...). Jest takich dwóch urwisów, ale idzie ich opanować. Gorzej z ich rodzicami, ale cóż, przecież dzieci nie są winne, że mają takich rodziców. (...) Tak raczej staram się pomóc uczniom z problemami wychowawczymi.(...) To jest takie przyjemne jak podchodzi uczennica z laurką lub zwykłym rysunkiem i mówi zrobiłam to specjalnie dla pani. Zawsze mnie to rozczula”
(kobieta lat 32, nauczyciel klas I-III).

Podsumowując należy stwierdzić, że źródłem emocji negatywnych, na które wskazywali badani, u nauczycieli ośrodków poprawczych są głównie konflikty pomiędzy wychowankami i niekiedy wychowanków wobec personelu, natomiast u nauczycieli szkół publicznych są działania Ministerstwa Oświaty, Dyrekcji placówki, współpracownicy (koleżanki i koledzy z pracy, rodzice uczniów) oraz w najmniejszym stopniu uczniowie.

6. Autorytet jako czynnik ułatwiający radzenie sobie z negatywnymi emocjami.

Należy zauważyć, że sposoby radzenia sobie z emocjami negatywnymi są ściśle powiązane z czynnikami wywołującymi daną emocje. Na samym początku należy zauważyć, że konsekwencją wypracowania określonych sposobów radzenia sobie z emocjami negatywnymi jest posiadanie bądź nie autorytetu u wychowanków i uczniów. Ten z kolei stanowi „narzędzie” ograniczania sytuacji mających wpływ na występowanie emocji negatywnych. Sposoby radzenia sobie z negatywnymi emocjami przez nauczycieli powiązać można z efektami, które służą budowaniu/utrzymywaniu autorytetu lub przeciwnie, prowadzą do jego destrukcji lub nie pozwalają na jego wzrost. Pojęcie autorytetu odnieść można do opisanych wcześniej wymiarów: „władzy” i „statusu” (zob. Kemper, 2008). Przypomnijmy, że zmiany względnej władzy i statusu (prestżu) jednostek mają wpływ na wzbudzanie negatywnych emocji. Natomiast u podstaw występowania emocji negatywnych leży narażenie jednostki na ekspozycję na czynniki powodujące u niej poczucie szeroko rozumianego dyskomfortu. Autorytet rozumiany jest tu jako jednoczesne posiadanie władzy

oraz wysokiego statusu.

Z naszych obserwacji, jak również wywiadów wynika, że nauczyciel buduje swój autorytet oraz implikuje określone sposoby radzenia sobie z emocjami w określonym kontekście swoich wyobrażeń na temat własnej pracy. Wyobrażenia te stanowią konstelację tych czynników, które nauczyciel definiuje jako sukcesy lub porażki w ramach określonych warunków brzegowych (regulamin, praktyki przyjęte w danej instytucji, normy, interakcje z kolegami z pracy, itd.). Te zaś korespondują z rodzajem i specyfiką placówki, specyfiką pracy z uczniami i wychowankami oraz narzędziami dostępnymi nauczycielowi w ramach jego aktywności zawodowej. Zauważyć można było pewną prawidłowość, mianowicie ci nauczyciele, którzy w sposób „zbyt ambitny” podchodzili do swojej pracy częściej doświadczali emocji negatywnych, takich jak: rozczarowanie, poczucie winy, gniew i trudniej sobie z nimi radzili. Najczęściej dotyczyło to nauczycieli młodych z niewielkim stażem pracy. Natomiast ci, którzy pracowali dłużej stosowali określone techniki racjonalizacyjne np. 1) przekonanie o niemożności utrzymania wysokiego poziomu nauczania („w tej klasie nie da się lepiej pracować”, „to słaba klasa”), 2) przekonanie o tym, że w specyfice pracy w placówce wychowawczej tkwią sytuacje trudne, 3) przekonanie o barierach instytucjonalnych (niemożność zakupu odpowiedniego sprzętu, pomocy dydaktycznych, brak wpływu na decyzje ministerstwa w sprawie programów nauczania, itp.) w większym stopniu wykazywali się dystansem wobec sytuacji trudnych i w mniejszym stopniu przejawiali zachowania emocjonalne. W rozmowie z nauczycielami wielokrotnie padały słowa mówiące o tym, że praca w Zakładzie lub szkole wymaga „urealnienia” wyobrażeń a także ich konfrontacji z rzeczywistością. Niejednokrotnie wspomniane „urealnienie” przyjmuje formę rezygnacji z prowadzenia bardziej ambitnych zajęć oraz akceptacji dla braku zainteresowania przedmiotem i brakiem przygotowania do zajęć ze strony uczniów.

Im nie zależy, im zależy na ocenach dwa tygodnie przed końcem roku szkolnego tego semestru. Tak, to im nie zależy...(Nauczycielka, ZPiSdN dla dziewcząt).

Nie stwarzamy tutaj chłopakom, że tak powiem wygórowanych aspiracji... wymagań nie stawiamy tu w szkole jakichś szczególnych wymagań, bo musimy sobie zdać sprawę z tego, że oni mają potężne zaległości (Dyrektor szkoły ZPiSdN dla chłopców).

Nam mówiono: nowa podstawa programowa w szkole gimnazjalnej, nowe książki, wymagania, to tamto, a jak my mamy to realizować, skoro szkoły normalne nie potrafią. Bo my widzimy jaki „material” my dostajemy w postaci tych chłopaków? Co oni wiedzą? Oni nic nie wiedzą! (nauczyciel w szkole ZPiSdN dla chłopaków).

Zdarza się, że brak efektywności w zakresie postępów w nauce jest tłumaczony brakiem kontaktów z rodzicami. Nauczyciele niejednokrotnie podnoszą problem braku szerszego oddziaływania na ucznia ze strony zarówno pedagogów jak i rodziców lub innych opiekunów.

Znaczy tak, jak ja miałam kiedyś wychowawstwo w normalnej szkole, to było zebranie co miesiąc z rodzicami spotykałam się tak, omawialiśmy dany miesiąc itd. Tutaj zebranie z rodzicami jest raz na rok, po zakończeniu pierwszego semestru. Na dzieści ??? wychowanek przyjeżdża rodziców kilkoro, no i najczęściej tak jak już przyjeżdżają, to całymi rodzinami z dziećmi i w ogóle (Nauczycielka, ZPiSdN dla dziewcząt)

Większość rodziców przychodzi na wywiadówki, ale są też tacy, którzy w ogóle się nie pojawiają. I najczęściej to jest tak, że przychodzą rodzice tych uczniów, którzy się uczą i są dobrzy. Nie przychodzą rodzice tych, z którymi są kłopoty. Kłopoty wychowawcze, ale w nauce. Ale najczęściej to jedno i drugie. Tych rodziców się wzywa po kilka razy, ale i tak nie przychodzą (kobieta lat 35).

Autorytet wypracowany przez nauczyciela staje się również narzędziem ograniczającym występowanie sytuacji trudnych podczas zajęć. Najłatwiej wypracować jest autorytet nauczycielom klas I-III szkoły podstawowej i jednocześnie pojawia się tu najmniej sytuacji trudnych. Uczniowie szybko identyfikują się z nauczycielem, który staje się, po rodzicach, często najważniejszą osobą. Podczas obserwowanych zajęć dzieci wykonywały polecenia nauczyciela, pojawiały się sytuacje zabawne, ale nie dochodziło do konfliktów pomiędzy dziećmi a nauczycielem. Jedynym zdarzeniem zaobserwowanym podczas pobytu na lekcjach w klasie II był konflikt pomiędzy uczniami. Dotyczył on kopania przez jednego z chłopaków krzesła koleżanki siedzącej przed nim. Dziewczynka powiedziała o tym pani i została nazwana przez rzeczonoego chłopca „kablem”. Nauczycielka szybko zażegnała konflikt tłumacząc całe zdarzenie i obracając tą sytuację w żart. Nauczycielka śmiejąc się

stwierdziła „pewnie mu się podobasz”, chłopiec zawstydził się a dziewczynka czuła dumę. Później już nikt nie wracał do opisanego sytuacji. Prowadząc obserwacje w ZP oraz klasach IV-VI SP byliśmy świadkami niewłaściwego zachowania uczniów (siadanie na podłodze, wykonywanie innych czynności niż wynikających z udziału w lekcji, wulgarny język wobec kolegów i nauczyciela, opuszczanie zajęć w trakcie ich trwania itd.) podczas lekcji prowadzonych przez nauczycieli, którzy nie posiadali autorytetu. Przy czym zaznaczyć należy, że sytuacje te znacznie częściej pojawiały się w Zakładzie Poprawczym niż w Szkole Podstawowej.

Nauczyciele nieposiadający autorytetu na sytuacje trudne pojawiające się w klasie reagowali samodzielnie lub szukali pomocy z zewnątrz wśród koleżanek i kolegów, dyrektora placówki, pedagoga szkolnego lub wzywano rodziców (ten ostatni sposób dotyczy jedynie badanych Szkół Podstawowych). Jednym ze sposobów reagowania nazwanym przez nas **sposobem opartym na samodzielnym działaniu** było podnoszenie głosu na ucznia/wychowanka lub też na grupę. Sposób ten wydaje się jednak tym mniej efektywny im częściej był wykorzystywany. W grupie wychowanków nadużywanie podniesionego tonu jest po jakimś czasie traktowane raczej jako wyraz słabości niż siły. Tego typu działania wywołują zazwyczaj efekt krótkotrwały po czym dalszy rozwój sytuacji ma zazwyczaj charakter intensyfikacji występowania sytuacji trudnych powodujących emocje negatywne.

Innym sposobem reagowania opartym na samodzielnym działaniu jest wykorzystywanie przez nauczycieli słów wulgarnych wobec najbardziej niepokornych uczniów (zjawisko to zaobserwowano jedynie w ZP i SdN). Nauczyciele niejednokrotnie wychodzą z założenia, że jest to język, który trafia do wychowanków, którzy takim językiem sami się posługują (zob. Makowski 2009).

Czasami musisz mu powiedzieć w języku, jaki on rozumie i który do niego przemawia. Tak do niego mówiono od dziecka i innej mowy on czasami nie łapie (wychowawca w ZPiSdN dla chłopców)

Należy zaznaczyć, że niekiedy użycie wulgaryzmów prowadzi do opanowania sytuacji i uzyskania postawy konformistycznej ze strony wychowanka, lecz podobnie jak w przypadku podnoszenia głosu, nadużywanie słów wulgarnych eliminuje efekt zaskoczenia i strachu u wychowanka a staje się stałym, więc przewidywalnym zasobem interakcyjnym inicjowanym w kontaktach z wychowankami.

Kolejnym sposobem panowania nad emocjami negatywnymi inicjowanym w sytuacjach trudnych, zaliczonym przez nas do sposobów opartych na samodzielnym działaniu są próby lekceważenia zachowania uczniów/wychowanków sprawiających kłopoty lub też przejawianie braku reakcji i skupianie się na innych uczniach/wychowankach. W obu przypadkach dochodzi zazwyczaj do pogłębienia się sytuacji krytycznych. Choć nauczyciel we własnej opinii prezentuje się jako osoba panująca nad swoimi emocjami, to jednak brak adekwatnej reakcji na bieżącą sytuację bywa przez uczniów interpretowany jako słabość i przejaw nieposiadania „charakteru”. Egzemplifikacją niniejszego zjawiska może być zaobserwowana przez nas sytuacja, w której jeden z wychowanków zachowuje się w sposób wulgarny lub agresywny wobec swoich kolegów a potem nauczyciela, nie wzbudzając reakcji tego ostatniego. Okazywana przez wychowanka pewność siebie skłania do refleksji, że nie jest to jego pierwsze zachowanie tego typu. Bierność nauczyciela jest, przez agresora i pozostałych interpretowana jako wyraz słabości lub nawet cichego przyzwolenia, co w obu przypadkach prowadzi do eskalacji zachowań agresywnych, takich jak: potrącanie czy wulgaryzmy. Sytuację przerwało zakończenie lekcji.

Następnym sposobem radzenia sobie z negatywnymi emocjami pojawiającymi się w klasie były działania zorientowane na szukanie pomocy z zewnątrz. W grupę tych sposobów wpisuje się szukanie pomocy u kolegów i koleżanek z pracy. Najczęściej była to rozmowa w pokoju nauczycielskim o danym uczniu i środkach, jakie należy wobec niego przedsięwziąć. W wywiadach przeprowadzonych w szkołach nauczyciele opowiadali o sytuacjach, kiedy musieli postawić jedynek z zachowania, wysłać ucznia do pani dyrektor lub pani pedagog lub wpisać uwagę do dzienniczka i poprosić rodziców na rozmowę.

Jeden z nauczycieli z dłuższym stażem (15 lat) w narracji stwierdził:

„Na początku pracy (przyp. badacza) chciałem być taki ważny. Stawiałem dużo jedynek, także z zachowania. Jak ktoś gadał, był nieprzygotowany, ale po jakimś czasie stwierdziłem, że to nie ma sensu. Ci uczniowie i tak przychodzili nie przygotowani i miałem wrażenie, że gadają jeszcze więcej. Zmieniłem taktykę. Dziś ich zachęcam i staram się zrozumieć, dlaczego się tak zachowują. Czasami jest to wynik sytuacji w domu” (mężczyzna, lat 39).

Wśród nauczycieli, których można określić jako posiadających autorytet w grupie lub też będących w trakcie udanego jego budowania, zauważyć można inne sposoby reagowania na emocje negatywne, które także rzadziej się pojawiają. Przede wszystkim

nauczyciel jest w stanie przekonać uczniów, że jego zachowanie ma charakter świadomy i kontrolowany. Nawet w przypadku okazywania emocji negatywnych znajdują się one pod kontrolą i stanowią świadomy zasób interakcyjny nauczyciela uaktywniany w kontaktach z uczniem w sposób intencjonalny i adekwatny do sytuacji. Nauczyciele, którzy posiadają autorytet z jednej strony czynią z okazywania emocji narzędzie kontroli zachowań swoich podopiecznych, zaś z drugiej są odbierani jako „naturalni”. Oznacza to, że ich reakcje są postrzegane przez uczniów jako zgodne z emocjami, które im w tym momencie towarzyszą. Nauczyciel, który będąc zdenerwowany stara się „grać” osobę spokojną jest odbierany jako osoba sztuczna, w przeciwieństwie do nauczyciela, który także negatywnie pobudzony emocjonalnie przejawia np. agresję słowną.

Nauczyciele obdarzeni autorytetem zazwyczaj zwracają się nie do całej grupy, lecz do wybranych osób, precyzyjnie określając adresata przekazu. Negatywne emocje są okazywane wobec konkretnego ucznia a nie całej grupy, co sprawia, że przekaz jest bardziej efektywny, zaś nauczyciel udowadnia uczniom/wychowankom swoją spostrzegawczość, gdyż wie, kto jest faktycznym bohaterem określonej sytuacji.

Ponadto nauczyciele obdarzeni autorytetem niejednokrotnie potrafią wykazać się poczuciem humoru także w sytuacjach, w których towarzyszą im emocje negatywne. Celna uwaga o charakterze humorystycznym rozładowuje napięcie oraz kieruje uwagę grupy na inny obszar. Poczucie humoru jest szczególnie ważne w pracy z trudną młodzieżą (Makowski 2009) i może być wykorzystywane jako swoiste narzędzie służące zyskiwaniu kontroli nad grupą.

7. Wsparcie infrastrukturalne oraz instytucjonalne jako czynnik ułatwiający radzenie sobie z emocjami negatywnymi.

Istniejąca w szkole/placówce infrastruktura oraz zaplecze instytucjonalne w postaci rozwiązań prawnych w znacznym stopniu zapobiega pojawianiu się negatywnych emocji. Wiele sytuacji, które mogłyby wywołać emocje negatywne takie jak złość, strach, wstyd zostaje wyeliminowana przy użyciu środków infrastrukturalnych oraz instytucjonalnych. Infrastruktura zazwyczaj służy pracownikom, w tym nauczycielom, do uzyskania i utrzymania kontroli nad wychowankiem/ucznikiem. Ciekawym rozwiązaniem, które, jak zauważyliśmy, a o którym wspominali również nauczyciele w wywiadach, wpłynęło na znaczny spadek sytuacji mogących wywołać emocje negatywne, jest monitoring przy użyciu kamer obejmujący klasy szkolne (dotyczy to zakładów poprawczych). W jednym

z ZP monitoring został wprowadzony za zgodą i przy wsparciu nauczycieli. Spowodowało to zmniejszenie się liczby zachowań nieakceptowanych przez nauczyciela w klasie, które przejawiane były zarówno wobec kolegów/koleżanek jak również wobec nauczycieli. Zachowania niewłaściwe ulegają intensyfikacji zwłaszcza w momencie, gdy nauczyciel ma ograniczony ogląd klasy (np. gdy stoi do klasy odwrócony tyłem zapisując coś na tablicy, lub gdy skupia swoją uwagę na jednej z osób). W przypadku tego Zakładu, nauczyciel, który np. w trakcie pisania na tablicy zarejestrował jakieś wydarzenie, którego aktorów nie był w stanie wskazać, miał obowiązek jedynie spojrzeć na zegarek i podać dokładny czas zajścia wydarzenia dyrektorowi szkoły, który sprawdzał zapis na kamerze. Wprowadzenie monitoringu spowodowało nie tylko znaczny spadek sytuacji niewłaściwych, ale jednocześnie nastąpił spadek poziomu władzy innych (wychowanków), co doprowadziło do powstania poczucia bezpieczeństwa wśród nauczycieli, w rezultacie czego nastąpił zauważalny wzrost posiadanej przez nich władzy.

W placówkach wychowawczych zazwyczaj dużą uwagę poświęca się wypracowaniu wśród nauczycieli właściwego reagowania na emocje negatywne, które są niejako wpisane w pracę w placówce wychowawczej tego typu. Sposoby radzenia sobie z emocjami negatywnymi przez pojedynczego nauczyciela zazwyczaj są obiektem zainteresowania pozostałych nauczycieli a także dyrektora placówki. Należy mieć świadomość, że w Zakładach Poprawczych błąd popełniony przez jedną osobę może prowadzić do konsekwencji globalnych (buntów, zbiorowych konfliktów, pobic itd.). Groźba tego typu sprawia, że w placówkach wychowawczych w większym stopniu niż pozostałych, akcentowana jest solidarność pomiędzy pracownikami oraz wzajemne informowanie się o sytuacjach trudnych. Dobra komunikacja, czyli zgłaszanie spraw trudnych, w tym konfliktów ukrytych lub jawnych pomiędzy wychowankami, przejawy agresji, monitoring emocji zwłaszcza wychowanków stojących wysoko w hierarchii grupowej, obniża ryzyko wystąpienia sytuacji trudnych, jak również jest postrzegane jako wyraz profesjonalizmu.

Ważna jest czujność: słuchajcie tu się coś dzieje, poobserwujcie tego, poobserwujcie tamtego. Przede wszystkim tu musi być między nauczycielami, instruktorami na warsztatach, wychowawcami, kierownictwem, kontakt i przekazywanie sobie wiadomości i potem łączenie tego wszystkiego w całość, musi być współpraca. W zakładach przeważnie źle się zaczyna działać, kiedy tej współpracy nie ma Dyrektor szkoły ZPiSdN dla chłopców).

W ZP zdecydowanie większe znaczenie ma selekcja osób, które posiadają niezbędne kwalifikacje do wykonywania zawodu. Zazwyczaj nauczyciel przez pierwsze miesiące jest wnikliwie obserwowany przez swoich kolegów i przełożonych, którzy dokonują oceny także inicjowanych przez niego sposobów radzenia sobie z emocjami negatywnymi. Nierzadko obserwacja nowego nauczyciela obejmuje także wypowiedzi wychowanków na jego temat, zwłaszcza w zakresie sprawowania kontroli nad grupą i reagowania w sytuacjach wzbudzających emocje negatywne.

W Szkole Podstawowej Rada Pedagogiczna ma prawo nie klasyfikować ucznia, jak również ma prawo relegować ze szkoły ucznia zachowującego się sprzecznie z przyjętymi w szkole normami. Choć nauczyciele wiedzą o istniejących możliwościach prawnych, to badani wskazywali, że w ich praktyce nie mieli przypadku relegowania ucznia ze szkoły. Mówiąc o zapleczu instytucjonalnym raczej wskazywali na możliwość skorzystania z płatnego urlopu na poprawę zdrowia (każdy nauczyciel podczas pracy w szkole może skorzystać z takiego rocznego urlopu), możliwość wyegzekwowania godzin pracy tak, aby były one zgodne z kartą nauczyciela, itp.

8. Podsumowanie.

Jak wynika z powyższych badań można wyróżnić dwie grupy sytuacji wywołujących negatywne emocje. Pierwsza z nich to grupa sytuacji powstająca w klasie szkolnej (sytuacje z uczniami). Druga to sytuacje wynikające z interakcji pomiędzy nauczycielem a współpracownikami, dyrekcją i rodzicami. Ostatnia grupa wynika z uwarunkowań instytucjonalnych i infrastrukturalnych, np.: biurokracja, sprzęt, bezsilność wynikająca z przepisów itp.

Z naszych obserwacji jak również wywiadów wynika, że sposoby radzenia sobie z emocjami negatywnymi wśród nauczycieli są pochodną przyjętej przez nich perspektywy odnoszącej się zarówno do skonstruowanej przez siebie koncepcji dotyczącej charakteru ich pracy, celów do osiągnięcia oraz wizji własnej roli. Często wstyd, złość, zażenowanie, brak poczucia sprawstwa zostają ukryte i stają się jak gdyby wpisane w relacje zawodowe. Respondenci niejednokrotnie dokonują uogólnień, co wskazuje na nieuświadomienie danej emocji, albo jej wyparcie.

Inną strategią najczęściej stosowaną przez nauczycieli była racjonalizacja i uzasadnienie swojego postępowania. Badani odsuwali pojawiającą się negatywną emocję

(np.: wstyd, irytację). Uczucie dyskomfortu tłumaczyli osiągnięciem innego, pozytywnego celu (np.: chęcią niesienia pomocy).

W rezultacie przeprowadzonych badań okazało się także, że nauczyciele zatrudnieni w placówkach wychowawczych zdecydowanie rzadziej ujawniali emocje negatywne wobec reform oświatowych niż nauczyciele pracujący w szkołach publicznych. U podstaw tej prawidłowości prawdopodobnie leży fakt, że personel zatrudniony w Zakładach Poprawczych i Schroniskach dla Nieletnich pełni głównie funkcje wychowawcze a następnie edukacyjne. W placówkach publicznych takich jak zwykle Szkoły Podstawowe jest na odwrót. Szkoły Podstawowe przede wszystkim mają edukować a następnie wychowywać. Ponadto, kierownictwo placówek typu zamkniętego (ZP i SdN) częściej inicjuje działania na rzecz wzajemnej pomocy, świadczonej wśród pracowników.

Uogólniając można stwierdzić, że im dłuższy staż pracy nauczyciela, tym bardziej wypracowana strategia radzenia sobie z emocjami negatywnymi. Młodzi nauczyciele wypracowują sposoby radzenia sobie z emocjami negatywnymi korzystając z doświadczeń i uwag starszych kolegów lub doświadczając różnych emocji metodą „prób i błędów”.

Literatura

- Chomczyński, Piotr, 2006, Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, Tom II, Numer 1.
- Doktor, Kazimierz, 1964, *Przedsiębiorstwo przemysłowe. Studium socjologiczne Zakładów Przemysłu Metalowego „Cegielski”*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Doliński D., 2004, *Mechanizmy wzbudzenia emocji*. w: Strelau J. (red.), *Psychologia*. Podręcznik akademicki. Tom 2, Psychologia ogólna, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ekman P., Friesen W. V., Simons R. C., (1985), *Is the startle reaction an emotion?*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1416-1426.
- Fehr B., Russel J., 1984, *Concept of emotion viewed from a prototype perspective*. *Journal of Experimental Psychology, General* 113, 464-486
- Golińska L., 2009, www.terapia.rubikon.net.pl
- Hochschild, Arlie, R., 1983, *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley, University of California Press.
- Hochschild, Arlie, R., 2009, *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Warszawa, PWN.
- Hoffman M. L., 1984, *Interaction of affect and cognition In empathy*. [w:] Izard C., Kagan J., Zajac R. (red.), *Emotions, cognition and behavior*, New York, Cambridge University Press.
- Hofstede, Geert, 2000, *Kultury i organizacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

- Kemper T. D., 1987, *How many emotions are there? Wedding the social and autonomic components*, American Journal of Sociology, nr 93, 263-289.
- Kemper Theodore D., 1991, Predicting Emotions from Social Relations, *Social Psychology Quarterly* 54: 330-342.
- Kemper, Theodore D., 1978, *A Social Interactional Theory of Emotions*, New York, Wiley.
- Kemper, Theodore D., 2005, *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji*, w: Michael Lewis i Jeannette M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kemper, Theodore D., 2008, *Power, status, and emotions*, w: Monica Greco and Paul Stenner (ed.), *Emotions a social science reader*, Routledge Taylor and Francis Group, London and New York.
- Konecki, Krzysztof T., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Matthews G., Zeider M., Roberts R.D., 2004, *Emotional Intelligence: Science and Myth*, MIT Press, Cambridge.
- Oatley K., Jenkins J., 2005, *Zrozumieć emocje*, Warszawa, PWN.
- Pawłowska Beata, 2009, *Zarządzanie emocjami w organizacji*, w: S. Banaszak, K. Doktor (red.), *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania, Poznań.
- Przybyłowska, Ilona, 1978, Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych, *Przegląd Socjologiczny*, tom XXX.
- Reber A.S., 1985, *Dictionary of Psychology*, London, Penguin Books.
- Reykowski J., 1992, *Emocje, motywacja, osobowość*, Warszawa, PWN.
- Robert Ch., Probst T. M., Martocchio J. J., Drasgow F., Lawler J. J., 2000, *Empowerment and Continuous Improvement in the United States, Mexico, Poland, and India: Predicting Fit on the Basis of the Dimensions of Power Distance and Individualism*, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, No.5.
- Shaver P., Schwartz J., Kirson D., O'Connor C., 1987, *Emotion knowledge. Further exploration of a prototype approach*, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 52, 1061-1086
- Turner J. H., Stets J. E., *Socjologia emocji*, 2009, PWN Warszawa