

# Zarządzanie kadrami pedagogicznymi. Stereotypy na temat uczniów a kształtowanie kultury organizacyjnej wśród nauczycieli

Judyta Kabus  <https://orcid.org/0000-0002-7119-3327>

Politechnika Częstochowska  
e-mail: judyta.kabus@wz.pcz

Marlena Samek-Wojtyła  <https://orcid.org/0000-0004-0230-0493>

Szkoła Podstawowa im. Władysława Szafera w Żarkach  
e-mail: samek.marlena@gmail.com

## Wkład poszczególnych autorów / Authors contributions:

- \* Judyta Kabus 50% (projekt artykułu, przegląd literatury, opracowanie tekstu, wprowadzenie poprawek)
- \* Marlena Samek-Wojtyła 50% (projekt artykułu, przegląd literatury, opracowanie tekstu, wprowadzenie poprawek)

## ORYGINALNY ARTYKUŁ NAUKOWY

Źródła finansowania publikacji / Funding acknowledgements: brak źródła

Polityka open access / OA policy: CC BY 4.0

Informacja o konflikcie interesów / Conflict of interest: brak konfliktu interesów

Sugerowane cytowanie artykułu: Kabus Judyta, Samek-Wojtyła Marlena (2024). Zarządzanie kadrami pedagogicznymi. Stereotypy na temat uczniów a kształtowanie kultury organizacyjnej wśród nauczycieli. *Zarządzanie w Kulturze*, 25(3), 485–496.

## Abstract

### Educational Staff Management: How Student Stereotypes Shape Organizational Culture Among Teachers

The article analyzes the impact of stereotypes on organizational culture in educational institutions. The research – conducted in June 2024 in Poland, with 100 respondents including teachers, school directors, and parents – was aimed at addressing the research gap concerning the lack of literature linking stereotypes about students with the shaping of organizational culture among teachers. Online surveys were used to collect research material. The results showed a correlation between the stereotypical treatment of students and the shaping of organizational culture in educational institutions. The article suggests that managing organizational culture through training and policies promoting inclusivity can significantly reduce the negative effects of stereotypes in education.

Keywords: stereotypes, organizational culture, education, educational management, inclusivity

## Wprowadzenie

Stereotypy stanowią potężne narzędzia kształtujące nasze postrzeganie świata, a w dalszej perspektywie – niejednokrotnie nieświadomie determinujące nasze działania i reakcje. W obszarze edukacji, gdzie równość i obiektywność powinny stanowić fundament, stereotypy mogą prowadzić do niezamierzonych i długotrwałych konsekwencji, wpływając zarówno na nauczycieli, jak i na uczniów. Niniejszy artykuł, bazujący na szerokim przeglądzie literatury, eksploruje głęboko zakorzenione pojęcie stereotypu, jego definicje i interpretacje, ewoluujące na przestrzeni lat, ukazując zarówno ich poznawczy, społeczny, jak i emocjonalny wymiar.

Przez pryzmat różnych definicji stereotypu, od klasycznych pojęć Waltera Lippmanna poprzez bardziej kompleksowe podejście Gordona Willarda Allporta aż do współczesnych interpretacji Claude Masona Steele'a i Joshuy Aronsona, artykuł rysuje obraz stereotypów jako dynamicznych przekonań wpływających na edukacyjną rzeczywistość. Zjawisko to jest analizowane w kontekście jego wpływu na sposób postrzegania uczniów przez nauczycieli, jakość i efektywność procesu dydaktycznego oraz, przede wszystkim, na kulturę organizacyjną placówek oświatowych.

Niniejszy artykuł nie tylko przedstawia bogaty przekrój badawczy, ale także zwraca uwagę na praktyczne implikacje stereotypów w edukacji, rzucając światło na potrzebę świadomego i inkluzyjnego podejścia w kształtowaniu przyszłości edukacyjnej i kreowanie odpowiedniej jakości kultury organizacyjnej w placówkach oświatowych.

## Przegląd literatury

### Definicja stereotypu i jego wpływ na edukację

Stereotypy to upraszczające uogólnienia dotyczące określonych grup ludzi, które przypisują im pewne cechy bez uwzględnienia indywidualnych różnic. Przegląd literatury rozpoczął od usystematyzowania wiedzy na temat głównego pojęcia, tj. stereotypu. W tabeli 1 dokonano porównania definicji tego terminu. W kontekście niniejszego artykułu najbardziej adekwatną wydaje się ta zaproponowana przez Steele'a i Aronsona (1995), opisująca stereotypy jako przekonania, które mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne, jednak mają tendencję do utrwalania negatywnych obrazów grup mniejszościowych. Traktując o edukacji, stereotypy mogą wpływać na oczekiwania nauczycieli wobec uczniów oraz na sposób, w jaki uczniowie są traktowani.

Tabela 1. Zestawienie wybranych definicji stereotypu

Źródło	Definicja
Lippmann (1922)	Stereotypy to obrazy w naszych głowach, które są uproszczonymi reprezentacjami rzeczywistości, używanymi do klasyfikowania ludzi i grup.
Allport (1954)	Stereotypy to nadmiernie uproszczone przekonania, które mamy na temat grup ludzi, które nie uwzględniają indywidualnych różnic i są często odporne na zmianę.
Tajfel (1981)	Stereotypy to poznawcze reprezentacje grup, często uproszczone i przesadzone, mające na celu kategoryzowanie informacji społecznej.
Steele, Aronson (1995)	Stereotypy to nadmiernie uproszczone, ogólne przekonania o charakterystycznych cechach, zachowaniach lub wartościach członków określonych grup społecznych.
Hilton. von Hippel (1996)	Stereotypy to zbiory przekonań o cechach grupy społecznej, które mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne, ale są generalizacjami dotyczącymi członków tej grupy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Zaprezentowane definicje wykazują zarówno pewne podobieństwa, jak i różnice. Definicja stereotypów jako „obrazów w naszych głowach” (Lippmann 1922) była pionierska, wprowadziła temat stereotypów do publicznej debaty i badań społecznych, jednak jest ona bardzo ogólna i mniej związana z konkretnymi konsekwencjami społecznymi. Praca Gordona Willarda Allporta (1954) nad naturą uprzedzeń była natomiast determinantem zrozumienia, w jaki sposób stereotypy mogą prowadzić do dyskryminacji i uprzedzeń, znajdując tym samym szerokie zastosowanie w psychologii społecznej. Należy zauważyć, iż wszystkie definicje podkreślają, że stereotypy są uproszczonymi i generalizującymi przekonaniem o grupach ludzi. Allport (1954), Steele i Aronson (1995) oraz James L. Hilton i William von Hippel (1996) zwracają uwagę na charakterystyczną cechę stereotypów, jaką jest ich ogólnikowość i tendencyjność do uogólniania cech grupy na wszystkich jej członków. Definicje Lippmanna (1922) oraz Henriego Tajfela (1981) podkreślają poznawczy aspekt stereotypów, wskazując, że są one uproszczonymi reprezentacjami rzeczywistości, używanymi do klasyfikowania informacji społecznej. Jest to zgodne z koncepcją stereotypów jako schematów poznawczych, które pomagają ludziom szybko oceniać i reagować na innych, choć nie zawsze w sposób adekwatny. Lippmann (1922) kładzie nacisk na subiektywną i wewnętrzną naturę stereotypów, z kolei inni badacze, m.in. Allport (1954), bardziej koncentrują się na społecznych i międzygrupowych aspektach stereotypów. Hilton i von Hippel (1996) uwzględniają, że stereotypy mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne – mniej widoczne jest to

w definicjach Steele'a i Aronsona (1995) oraz Allporta (1954), którzy koncentrują się głównie na negatywnych konsekwencjach stereotypów. Steele i Aronson (1995) wprowadzają koncepcję zagrożenia stereotypem, pokazującą, jak stereotypy mogą wpływać na wyniki akademickie i samoocenę osób z grup stygmatyzowanych. W kontekście edukacyjnym wskazuje to zatem na praktyczne implikacje stereotypów. Ergo, definicje stereotypów ewoluowały na przestrzeni lat, uwzględniając różne aspekty tego zjawiska. Wspólnym elementem wszystkich definicji jest postrzeganie stereotypów jako uproszczonych i generalizujących przekonań o grupach społecznych. Różnice w definicjach wynikają z odmiennych perspektyw badaczy na to, jakie aspekty stereotypów są najważniejsze – poznawcze, społeczne czy emocjonalne. Zrozumienie tych definicji i ich różnorodności stanowi o kompleksowym podejściu do badań nad stereotypami i ich wpływem na kulturę organizacyjną różnych podmiotów – w tym placówek oświatowych.

## Relacje nauczyciel-uczeń

Relacje między nauczycielami a uczniami są bezsprzecznie fundamentem procesu edukacyjnego. Jakość tych relacji ma znaczenie w osiągniętych przez uczniów wynikach, ich zaangażowaniu w naukę oraz ogólnym rozwoju społeczno-emocjonalnym. Należy jednak pamiętać, że stereotypy mogą wpływać negatywnie na te relacje, prowadząc do nierównego traktowania uczniów. Nauczyciele mogą mniej angażować się w interakcje z uczniami, których postrzegają jako mniej zdolnych na podstawie stereotypów, determinując konsekwencje dla edukacji (Ferguson 2003). Stereotypy wpływają na oczekiwania nauczycieli wobec uczniów, unaoczniając się w ich zachowaniu w klasie. Nauczyciele mogą nieświadomie różnicować swoje podejście do uczniów. Przykładem może być sytuacja, w której uczniowie postrzegani jako mniej zdolni mogą otrzymywać mniej uwagi, mniej zachęty do aktywnego uczestnictwa w lekcjach oraz mniej konstruktywnej informacji zwrotnej (Ferguson 2003). Taka postawa może prowadzić do wykluczenia tych uczniów z pełnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym. Kwerenda literatury pokazuje, że nauczyciele, którzy mają niskie oczekiwania wobec uczniów, są mniej skłonni do inwestowania czasu i wysiłku w ich nauczanie. Taki brak zaangażowania ze strony nauczycieli może prowadzić do niższej motywacji uczniów oraz gorszych wyników w nauce (Good et al. 2001). Mając na uwadze dobrostan uczniów, należy wspomnieć o tym, iż stereotypy mogą również wpływać na ich samoocenę. Uczniowie postrzegani negatywnie na podstawie stereotypów mogą internalizować te przekonania, obniżyć samoocenę i poczucie własnej wartości (Aronson, Steele 2005). Niska samoocena może z kolei wpływać na ich zaangażowanie w naukę i osiągnięcia edukacyjne, tworząc negatywny cykl, który trudno przerwać. Nierówne traktowanie uczniów na podstawie stereotypów ma długoterminowe konsekwencje. Uczniowie, którzy doświadczają negatywnych

stereotypów, mogą rozwijać negatywną postawę wobec szkoły i nauki, determinując wyższy wskaźnik absencji, rezygnacji ze szkoły oraz, w skrajnych przypadkach, nawet niższych osiągnięć zawodowych w przyszłości (Jussim, Harber 2005). Ronald F. Ferguson (2003) przeprowadził badania, które pokazują, że nauczyciele mają tendencję do poświęcania więcej uwagi uczniom, których postrzegają jako bardziej zdolnych. Badanie to wykazało, że nauczyciele często angażują się bardziej w interakcje z uczniami, którzy pasują do pozytywnych stereotypów. Thomas L. Good i współpracownicy (2001) wykazali natomiast, że nauczyciele, którzy wierzą w stereotypy dotyczące zdolności uczniów, mogą przyczyniać się do utrwalania nierówności edukacyjnych. Ich badania pokazują, że uczniowie z grup mniejszościowych często otrzymują mniej pozytywnej uwagi i mniej zachęty, osiągając gorsze wyniki i zaniżając swoją samoocenę. Ergo, relacje nauczyciel–uczeń stanowią podstawę w efektywnym procesie edukacyjnym. Stereotypy mogą znacząco wpływać na jakość tych relacji, prowadząc do nierównego traktowania uczniów i różnic w dostępie do zasobów edukacyjnych. Aby przeciwdziałać negatywnym skutkom stereotypów, szkoły powinny wprowadzać strategie zarządzania kadrami pedagogicznymi, które zwiększają świadomość nauczycieli na temat istnienia i wpływu uprzedzeń oraz promują kulturę inkluzywną. W dalszych badaniach należy skupić się na lepszym zrozumieniu mechanizmów wpływu stereotypów na kulturę organizacyjną wśród nauczycieli oraz na opracowaniu skutecznych metod zarządzania, które przyczynią się do kształtowania odpowiedniej kultury w placówkach oświatowych.

## Kultura organizacyjna wśród nauczycieli

Kultura organizacyjna w placówkach oświatowych stanowi o funkcjonowaniu i efektywności procesu dydaktycznego, wpływając zarówno na nauczycieli, jak i na uczniów. Kultura ta jest zdefiniowana jako zbiór przekonań, wartości, zwyczajów i zakładanych sposobów postępowania, kształtujących się w społecznościach nauczycielskich przez lata (Hargreaves, 1994). Jednym z najważniejszych aspektów kultury organizacyjnej wśród nauczycieli jest współpraca. Badania wskazują, że kultura współpracy w szkołach przyczynia się do zwiększenia satysfakcji zawodowej nauczycieli oraz ich zaangażowania w pracę placówki (Flores, 2004). Silne relacje między samymi nauczycielami, poczucie wspólnoty i wspólne wartości są powiązane z lepszymi wynikami uczniów (Goddard et al. 2007). Negatywna strona słabo rozwiniętej kultury organizacyjnej to tym samym ryzyko wypalenia zawodowego oraz niższy poziom zaangażowania i satysfakcji z pracy. Badania wykazały, że w środowiskach o słabej kulturze organizacyjnej nauczyciele często doświadczają stresu i frustracji. Prowadzi to, w konsekwencji, do zmniejszenia efektywności nauczania i pojawienia się trudności z utrzymaniem wysokiej jakości edukacji w danej placówce oświatowej (Farber 1999). Znaczenie kultury organizacyjnej jest równie ważne w kontekście przywództwa

w szkołach. Skuteczni dyrektorzy, tj. liderzy, są w stanie kształtować i promować pożądane wartości oraz zachowania, tworząc tym samym pozytywną i efektywną atmosferę pracy (Firestone, Pennell 1993).

Kultura organizacyjna wśród nauczycieli jest zatem dynamicznym zjawiskiem, kształtującym się pod wpływem różnych czynników, w tym stereotypów dotyczących uczniów. Badania pokazują, że stereotypy mogą wpływać na oczekiwania nauczycieli wobec uczniów, co z kolei może przekładać się na wyniki uczniów (Rosenthal, Jacobson, 1968). Inne badania wskazują, że stereotypy mogą prowadzić do nierównego traktowania uczniów i różnic w dostępie do zasobów edukacyjnych (Van den Bergh et al. 2010). Jednym z najbardziej znanych badań dotyczących wpływu stereotypów na wyniki uczniów jest eksperyment Roberta Rosenthala i Lenore Jacobson (1968), który przyczynił się do wprowadzenia pojęcia „efekt Pigmaliona”. W eksperymencie nauczyciele zostali poinformowani, że niektórzy uczniowie (wybrani losowo) mają szczególnie duży potencjał do rozwoju akademickiego. W rzeczywistości uczniowie ci nie różnili się niczym od swoich rówieśników. Po roku okazało się, że ci „wybrani” uczniowie rzeczywiście osiągnęli lepsze wyniki w nauce. To zjawisko, znane jako samopełniająca się przepowiednia, pokazuje, jak silny wpływ mogą mieć oczekiwania nauczycieli na wyniki uczniów. Ponadto Rosenthal i Jacobson (1968) sugerują, że nauczyciele, wierząc w większy potencjał niektórych uczniów, mogą nieświadomie poświęcać im więcej uwagi, okazywać większe wsparcie oraz stawiać im wyższe, ale osiągalne cele. Te pozytywne interakcje sprzyjają lepszym wynikom uczniów, którzy zaczynają wierzyć w swoje możliwości i angażować się bardziej w proces nauki. Rozważając o stereotypach w edukacji, należy zwrócić uwagę również na to, iż mogą one prowadzić do nierównego traktowania uczniów oraz determinować różnice w dostępie do zasobów edukacyjnych. Badanie Lindy van den Bergh i współpracowników (2010) pokazuje, że nauczyciele mogą nieświadomie kierować się uprzedzeniami, determinując różnice w traktowaniu uczniów w zależności od ich rasy, pochodzenia etnicznego czy statusu społeczno-ekonomicznego. W badaniu tym nauczyciele mieli tendencję do przypisywania niższych oczekiwań uczniom z grup mniejszości etnicznych, co powodowało mniejszą motywację i gorsze wyniki tych uczniów. Badanie wykazało również, że nauczyciele, kierując się stereotypami, mogą ograniczać dostęp uczniów do zasobów edukacyjnych, m.in. programów wyrównawczych, zajęć pozalekcyjnych czy indywidualnego wsparcia edukacyjnego. Należy zauważyć, iż taka praktyka może prowadzić do pogłębiania istniejących nierówności edukacyjnych, gdyż uczniowie z uprzywilejowanych grup mają większy dostęp do dodatkowych zasobów i możliwości rozwoju, podczas gdy uczniowie z grup mniejszościowych są często marginalizowani. Kultura organizacyjna wśród nauczycieli ma zatem zasadniczy wpływ na jakość pracy szkoły i samego procesu edukacyjnego. Rozwój pozytywnych aspektów tej kultury wymaga świadomego zaangażowania zarówno ze strony kierownictwa szkoły, jak i samych nauczycieli.

## Materialy i metody

Motywacją dla przeprowadzenia badań empirycznych była luka badawcza, którą wykazała kwerenda literatury przedmiotu. Skonstatowano brak badań eksplorujących bezpośrednie powiązanie między kierowaniem się stereotypami na temat uczniów przez nauczycieli a kształtowaniem się kultury organizacyjnej wśród nauczycieli. Nie znaleziono również konkretyzacji metod zarządzania kadrami pedagogicznymi w kontekście kształtowania kultury organizacyjnej wśród nauczycieli. Celami badania było zatem przede wszystkim uzupełnienie luki badawczej, jak również zbadanie, czy polscy nauczyciele w 2024 roku kierują się stereotypami dotyczącymi uczniów. Cel stanowiło również zrozumienie, czy i jak kierowanie się stereotypami przez nauczycieli wpływa na kulturę organizacyjną wśród nauczycieli.

Badania własne zostały zrealizowane w czerwcu 2024 roku. Stanowiło to optymalny czas ze względu na koniec roku szkolnego i możliwość refleksji ankietowanych nad całorocznymi doświadczeniami. Badanie empiryczne przeprowadzono z udziałem 100 respondentów, w tym 60 nauczycieli, 10 dyrektorów szkolnych oraz 30 rodziców. Uczestnicy zostali dobrani celowo, różnili się wiekiem i stażem pracy oraz reprezentowali odmienność geograficzną i społeczną Polski.

Postawiono następującą hipotezę: Nauczyciele kierujący się stereotypami dotyczącymi uczniów ograniczają rozwój i poziom kultury organizacyjnej kadry nauczycielskiej.

## Narzędzie badawcze i metodologia

Przygotowano dwie ankiety: do rodziców i nauczycieli oraz do dyrektorów. Pytania miały charakter zarówno zamknięty, jak i otwarty, determinując zgromadzenie danych ilościowych i jakościowych. Ankiety stworzono na podstawie przeglądu literatury z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi oraz pozostałej literatury tematycznej. Przeprowadzono je online, dając respondentom trzy tygodnie na ich wypełnienie. Zebrane informacje poddano analizie statystycznej za pomocą oprogramowania SPSS, obejmującej statystyki opisowe oraz analizy korelacji i regresji. Pierwsza z ankiet zawierała pytania dotyczące postrzegania przez rodziców i nauczycieli różnorodności uczniowskiej oraz ich doświadczeń związanych ze stereotypowym podejściem nauczycieli wobec uczniów. Dyrektorów pytano natomiast o znajomość i występowanie problemu oraz kulturę organizacyjną w ich placówkach. Ankietowani byli wybrani z 10 różnych szkół położonych w losowych obszarach Polski, co miało na celu zwiększenie reprezentatywności wyników.



## Rezultaty

W pierwszym przeprowadzonym badaniu (ankieta wśród nauczycieli i rodziców) 55% rodziców zgłosiło, że zauważyli różnicowanie traktowania uczniów przez nauczycieli na podstawie stereotypów. Zachowania wskazane przez rodziców uogólniono do trzech obszarów: oczekiwań nauczyciela wobec ucznia, zaangażowania nauczyciela w indywidualny proces edukacyjny oraz dyscyplinowania wobec uczniów o różnej narodowości. 90% rodziców uważa, że nauczyciele mają tendencję do wyższych lub niższych oczekiwań wobec uczniów na podstawie ich statusu społecznego i/lub narodowości. Według ankietowanych rodziców uczniowie z mniej zamożnych rodzin są często postrzegani jako mniej zdolni lub mniej ambitni (90%). Równo połowa ankietowanych stwierdziła, iż mniej oczekuje się od uczniów innej narodowości. Rodzice (85%) zaobserwowali też, że nauczyciele dają mniejsze wsparcie lub poświęcają mniej czasu na indywidualne podejście do uczniów, których stereotypowo uważają za mniej zdolnych. W niektórych przypadkach (20%) rodzice wskazywali na różnice w sposobie dyscyplinowania uczniów w zależności od ich płci i/lub narodowości. Obserwacje rodziców dotyczące różnicowania zachowań nauczycieli na podstawie stereotypów niosą za sobą, zdaniem autorek, znaczące implikacje dla kultury organizacyjnej w placówkach oświatowych. Stronniczość nauczycieli determinuje zmiany w odbiorze profesjonalnego wizerunku (100%) oraz znacząco wpływa na morale pracowników wewnątrz szkoły (80%). Postrzeganie nauczycieli jako stronniczych prowadzi do spadku zaufania i szacunku rodziców (100%), a w konsekwencji – ogranicza ich zaangażowanie w życie szkoły. Negatywne postrzeganie nauczycieli przez rodziców rodzi konflikty i nieporozumienia między tymi stronami, bezpośrednio wpływając na atmosferę współpracy i otwartości w komunikacji (80%). Wrażenia rodziców mogą wpłynąć na ogólny wizerunek szkoły w społeczności lokalnej. Szkoły, w których nauczyciele są postrzegani jako dyskryminujący, borykają się z trudnościami w rekrutacji nowych uczniów (50%) oraz w utrzymaniu pozytywnych relacji ze społecznością lokalną (10%).

Testy korelacyjne ankiet nauczycieli wykazały silny związek pomiędzy kierowaniem się stereotypami a negatywnymi aspektami kultury organizacyjnej (ograniczona współpraca i zaufanie między nauczycielami). Analiza regresji pokazała, że stereotypy są powiązane ze sposobem, w jaki nauczyciele postrzegają swoich uczniów i angażują się w proces dydaktyczny. Rezultaty te sugerują głębokie implikacje dla kultury organizacyjnej wśród nauczycieli, warte rozważenia w szerszym kontekście. Stereotypy prowadzą do tworzenia się „podgrup” w kadrze pedagogicznej – nauczyciele są bardziej skłonni do współpracy z tymi, którzy podzielają podobne przekonania i/lub mają podobne oczekiwania wobec uczniów (100%). Ogranicza to wymianę pomysłów i doświadczeń (60%), a przez to innowacyjność pedagogiczną i efektywność nauczania. Nauczyciele, którzy kierują się stereotypami, różnicują swoje podejście do mentorowania młodszych lub nowych nauczycieli



(15%). Niechętnie przekazują wiedzę i/lub wspierają nauczycieli, którzy otwarcie sprzeciwiają się i/lub nie akceptują tych stereotypów (15%). Utrudnia to rozwój profesjonalny kadry pedagogicznej (1 osoba) oraz prowadzi do konfliktów zawodowych (2 osoby). Stereotypy wpływają także na atmosferę w szkole (100%). Nauczyciele, którzy czują, że ich postrzeganie uczniów jest oceniane przez innych (50%), doświadczają stresu (10%), obniżającego efektywną komunikację z pozostałymi współpracownikami (90%).

W drugim przeprowadzonym badaniu odpowiedzi dyrektorów stanowią o zrozumieniu, jak stereotypowe podejście nauczycieli do uczniów wpływa na zarządzanie placówką i atmosferę pracy. 80% ankietowanych dyrektorów zauważa, że niektórzy nauczyciele mogą nieświadomie kierować się stereotypami. Ma to wpływ na ich interakcje z uczniami (100%) oraz decyzje edukacyjne (10%). Świadomość dyrektorów nie zawsze koreluje z wprowadzeniem odpowiedniej polityki zarządzania zasobami ludzkimi i szkoleń, podnoszących świadomość i redukcję wpływu stereotypów w szkole. 50% badanych uważa, że działania podejmowane przez nich (dyrektorów) promują różnorodność i inkluzywność w polityce zatrudnienia (60%). Ankietowani przyznali, iż zdarzyło się w ich karierze, że problemowe zachowanie nauczycieli (dotyczące kierowania się stereotypami wobec uczniów) miało wpływ na decyzje o awansach (3 osoby) i/lub rekrutacji (1 osoba). Ankietowani stwierdzili, iż dane oczekiwania nauczycieli wobec uczniów z różnych grup wpływają na ich motywację (100%) i/lub osiągnięcia (20%). Dyrektorzy zauważają tworzenie się „podgrup” w kadrze pedagogicznej (100%), negatywne ocenianie nauczycieli kierujących się stereotypami wobec uczniów przez rodziców (100%) i/lub pozostałych współpracowników (60%). Zaburzona komunikacja i ograniczone interakcje w kadrze pedagogicznej zostały zaobserwowane przez połowę badanych w tej grupie.

## Dyskusja

Badanie dostarczyło nowych danych na temat korelacji między stereotypowym podejściem nauczycieli do uczniów a kulturą organizacyjną w placówkach oświatowych. Motywacją do jego przeprowadzenia była istniejąca luka w literaturze dotycząca bezpośredniego związku między stereotypowym podejściem nauczycieli a kulturą organizacyjną oraz brak konkretyzacji metod zarządzania kadrami pedagogicznymi w kontekście tych wyzwań. W procesie zarządzania kadrami pedagogicznymi wdrożenie skutecznych rozwiązań zmierzających do eliminacji wpływu stereotypów i promowania pozytywnej kultury organizacyjnej stanowi podstawę efektywności edukacyjnej i dobrostanu wszystkich uczestników procesu nauczania. Wśród konkretnych postulatów wyróżnić można m.in. regularne warsztaty i szkolenia, które powinny być wdrażane relatywnie często i/lub okresowo, aby zwiększyć świadomość na temat stereotypów, uprzedzeń i ich wpływu na zachowania zarówno nauczycieli

wobec uczniów i/lub rodziców, jak i nauczycieli wobec pozostałych członków kadry pedagogicznej. Szkolenia te mogą obejmować m.in. techniki przeciwdziałania uprzedzeniom, rozwijanie empatii oraz metody aktywnej integracji różnorodności w procesie dydaktycznym. Dodatkowo implementacja systemów oceny, regularnie monitorujących postawy i zachowania nauczycieli względem uczniów, może pomóc w identyfikacji problemów na wczesnym etapie. Systemy mogą być połączone z indywidualnymi planami rozwoju, biorącymi pod uwagę konkretne potrzeby nauczycieli w zakresie przeciwdziałania stereotypom. Decyzje kadrowe, takie jak awanse, przydziały i rekrutacja, powinny być oparte na jasno określonych kryteriach i dowodach pracy nauczyciela, a nie na subiektywnych przekonaniach zarządzających. Użycie narzędzi takich jak ocena 360 stopni może zapewnić bardziej obiektywny obraz kompetencji nauczyciela. W szkołach to przede wszystkim dyrektorzy powinni aktywnie promować wartości inkluzji i niestereotypowości, stając się przykładem dla innych nauczycieli. Dyrektorzy i liderzy edukacyjni stanowią bowiem o tworzeniu i/lub utrzymaniu kultury szacunku i równości w kadrze pedagogicznej. Stworzenie jasnej i zdecydowanej polityki wewnętrznej dotyczącej zachowań dyskryminacyjnych i procedury zgłaszania przypadków jest niezbędne. Szkoły powinny mieć wyraźnie określone kanały komunikacji, które pracownicy i uczniowie mogą wykorzystać, aby zgłosić swoje obawy i skargi. Wydaje się również, że partnerstwo z organizacjami specjalizującymi się w edukacji różnorodności i przeciwdziałaniu dyskryminacji może wzmocnić zasoby dostępne dla nauczycieli i administracji. Organizacje te zazwyczaj oferują specjalistyczne szkolenia, materiały dydaktyczne czy indywidualne wsparcie w budowaniu inkluzji.

Autorki zauważają, że wdrożenie proponowanych strategii wymaga zaangażowania na wszystkich poziomach zarządzania szkołą i powinno być wspierane przez odpowiednie zasoby finansowe, czasowe i ludzkie. Takie podejście nie tylko powinno się przyczynić do poprawy kultury organizacyjnej w placówkach oświatowych, ale także wesprzeć rozwój profesjonalny nauczycieli i pozytywnie wpłynąć na doświadczenia uczniów.

## Bibliografia

- Allport G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. MA: Addison-Wesley.
- Aronson Joshua, Steele Claude Mason (2005). Stereotypes and the Fragility of Academic Competence, Motivation, and Self-Concept. W: Andrew John Elliott, Carole S. Dweck (red.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York, NY: Guilford Press, 436–456.
- Banks J.A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4. ed.). Boston, MA: Pearson.
- Devine P.G., Forscher, P.S., Austin, A.J., & Cox, W.T. (2012). Long-Term Reduction in Implicit Race Bias: A Prejudice Habit-Breaking Intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1267–1278.

- Dweck C.S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York, NY: Random House.
- Farber B.A. (1999). *Inconsequentiality – The Key to Understanding Teacher Burnout*. W: Rik Vandenberghe, Michael Huberman (red.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 159–165.
- Ferguson R.F. (2003). Teachers' Perceptions and Expectations and the Black-White Test Score Gap. *Urban Education*, 38(4), 460–507.
- Firestone W.A., Pennell J.R. (1993). Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525, <https://doi.org/10.3102/00346543063004489>.
- Flores M.A. (2004). The Impact of School Culture and Leadership on New Teachers' Learning in the Workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(3), 297–318, <https://doi.org/10.1080/1360312042000226918>.
- Goddard Y., Goddard R., Tschannen-Moran M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *The Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Good T.L., Nichols S.L., Sabers D.S. (2001). Teachers' Beliefs about Student Learning and Motivation. W: Virginia Richardson (red.), *Handbook of Research on Teaching* (4. ed.). Washington, DC: American Educational Research Association, 448–494.
- Hargreaves A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hilton J.L., von Hippel W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237–271.
- Jussim L., Harber K.D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155, [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3).
- Jussim L., Robustelli S., Cain T.R. (2009). *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies*. W: Kathryn R. Wentzel, A. Wigfield (red.), *Handbook of Motivation at School*, New York, NY: Routledge, 349–380.
- Lareau A. (2011). *Unequal childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lippmann W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace and company.
- Nosek B.A., Banaji M.R., Greenwald A.G. (2002). Math = Male, Me = Female, Therefore Math ≠ Me. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 44–59.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Steele C.M., Aronson J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- Tajfel H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge [Cambridgeshire]–New York: Cambridge University Press.
- Tiedemann J. (2000). Gender-Related Beliefs of Teachers in Elementary School Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), 191–207.

Van den Bergh L., Denessen E., Hornstra L., Voeten M., Holland R.W. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527.