
DOI: <https://doi.org/10.61825/rl.2025.v51.09>**Ewelina Borucka***

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5864-9301>e-mail: e.borucka@wns.uz.zgora.pl

**POSTAWY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH
WOBEC PRACY DYDAKTYCZNEJ JAKO SKŁADNIK
WSPÓŁCZESNEJ KULTURY AKADEMICKIEJ**

ACADEMIC TEACHERS' ATTITUDES TOWARD DIDACTICS WORK
AS A COMPONENT OF CONTEMPORARY ACADEMIC CULTURE

Keywords: academic culture, attitudes towards didactic work, organizational culture.

This article addresses the issue of academic teachers' attitudes toward didactic work as a crucial component of contemporary academic culture, placing them within the context of a broader theoretical framework related to organizational culture. The aim of the article is to show the relationship between academic teachers' attitudes towards teaching and their individual satisfaction with their work and the quality of teacher-student relations. First, selected definitions of organizational culture are presented, emphasizing its multidimensionality and importance in the functioning of higher education institutions. It is shown that individuals' attitudes toward teaching are not merely individual psychological constructs, but also play a constitutive role in organizational culture, expressing its norms, values, and behavioral patterns. The paper then characterizes two types of professional attitudes: the autotelic attitude,

***Ewelina Borucka** – magister psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego; zainteresowania naukowe: postawy wobec pracy, dobrostan psychiczny, generacje na rynku pracy, syndrom wypalenia zawodowego.

oriented toward the internal evaluation of work as an end in itself, and the punitive attitude, characterized by a coercive approach to professional responsibilities and treating work as a punishment. The author also undertakes a pedagogical reflection on the relationship between the manifested attitude toward work and the consequences it can lead to.

POSTAWY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH WOBEC PRACY DYDAKTYCZNEJ JAKO SKŁADNIK WSPÓŁCZESNEJ KULTURY AKADEMICKIEJ

Słowa kluczowe: kultura akademicka, postawy wobec pracy dydaktycznej, kultura organizacyjna.

Artykuł podejmuje problematykę postaw nauczycieli akademickich wobec pracy dydaktycznej jako istotnego komponentu współczesnej kultury akademickiej, ujmując je w kontekście szerszych ram teoretycznych związanych z kulturą organizacyjną. Celem artykułu jest ukazanie związku pomiędzy postawami nauczycieli akademickich wobec pracy dydaktycznej a ich indywidualną satysfakcją z wykonywanej pracy oraz jakością relacji nauczyciel-student. Na wstępie przedstawiono wybrane definicje kultury organizacyjnej, akcentując jej wielowymiarowość oraz znaczenie w funkcjonowaniu instytucji szkolnictwa wyższego. Ukazano, iż postawy jednostek wobec pracy dydaktycznej nie są jedynie indywidualnymi konstruktami psychologicznymi, lecz pełnią również funkcję konstytutywną wobec kultury organizacyjnej - wyrażając jej normy, wartości i wzorce zachowań. W dalszej części opracowania dokonano charakterystyki dwóch typów postaw zawodowych: postawy autotelicznej, zorientowanej na wewnętrzne wartościowanie pracy jako celu samego w sobie, oraz postawy punitywnej, nacechowanej przymusowym podejściem do obowiązków zawodowych i traktowaniem pracy w kategoriach kary. Autorka artykułu podjęła także próbę refleksji pedagogicznej na temat związku przejawianej postawy wobec pracy dydaktycznej, a skutkami, do jakich może ona prowadzić.

Kultura akademicka uczelni wyższej

Uniwersytet jako swoistego rodzaju organizacja charakteryzuje się występowaniem norm, wartości czy znaczeń, które podzielane są zarówno przez nauczycieli akademickich, jak i studentów uczelni wyższych, stanowiąc dla nich swoistą wykładnię egzystencjalną. Jako że Uniwersytet w rozumieniu

sposobu funkcjonowania i uwarunkowań prawnych sprowadzić należy do roli organizacji, w celu zoperacjonalizowania pojęcia „kultura akademicka” w miejscu tym warto przytoczyć definicję Elliota Jacques’a, który zdefiniował kulturę organizacyjną jako: „zwyczajowy i tradycyjny sposób myślenia i działania, podzielany w mniejszym lub większym stopniu przez wszystkich członków, a którego nowi członkowie muszą się nauczyć i przynajmniej częściowo zaakceptować, aby sami mogli być zaakceptowani w firmie” (Pawłowski i in. 2019, s. 125). Kolejną definicją wartą odnotowania jest także definicja autorstwa Edgara H. Scheina, który mianem kultury organizacyjnej określa: „zbiór podstawowych założeń podzielanych przez członków organizacji, który dana grupa odkryła i rozwinęła i traktuje jako sposób rozwiązywania problemów adaptacji zewnętrznej oraz wewnętrznej integracji” (Schein 2010, s. 8). Inną definicję proponuje z kolei Laurie J. Mullins, który pod pojęciem kultury organizacyjnej rozumie: „zespół wartości, tradycji, dążeń, przekonań, postaw, które są istotą wszystkiego, co się robi i o czym się myśli w organizacji. Jest ona zasilana przez system obrzędów, rytuałów, wzorców komunikowania się, nieformalnych struktur” (Augustyniak 2007, s. 40). Swoją definicję pojęcia kultury organizacyjnej proponują też Monika Kostera i Stanisław Kownacki, którzy definiują ją jako: „zbiór dominujących wartości i norm postępowania, charakterystycznych dla danej organizacji, podbudowany założeniami co do natury rzeczywistości i przejawiający się poprzez artefakty zewnętrzne, sztuczne twory danej kultury” (Kostera, Kownacki 1995, s. 279). Biorąc pod uwagę powyższe definicje i odnosząc je do uniwersytetu, kultura akademicka na uczelni wyższej wyrażać się będzie zatem pod postacią krzewienia nauki, przekazywania wiedzy, podejmowania badawczych inicjatyw, opracowywania programów dydaktycznych, a także będzie obejmować akademickiego ducha, tradycje uniwersyteckie i ceremoniału oraz kulturę języka i postawy wobec świata. Kreowana będzie przez środowisko akademickie, którego integralną część stanowią nauczyciele akademicy, ludzie nauki, ale także pracownicy administracyjni i studenci (Kaczmarek 2017, s. 212).

Kultura akademicka wiąże się również według K. Jaskoty (2002) z pełnieniem zadań, które realizowane są przez Uniwersytety. Zadania te, dzieli on na zadania o charakterze: dydaktycznym, wychowawczym i kompensacyjnym. Charakterystykę każdej z grup przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1

Grupy zadań realizowane przez uniwersytety wraz z ich charakterystyką

Grupa	Charakterystyka zadań
Dydaktyczne	Przekazywanie studentom wiedzy naukowej, stwarzanie warunków do poznawania określonych kręgów wiedzy, wykształcanie w studentach umiejętności do poszukiwania informacji w różnych źródłach wiedzy, zapoznanie studentów z prawidłowym przebiegiem procesu badawczego, wspieranie inicjatyw studenckich, nabywanie przez studentów postaw wobec ludzi w tym postawy otwartości i tolerancji oraz krytycznego myślenia, oraz postaw wobec przyszłej pracy.
Wychowawcze	Wykształcenie w studentach umiejętności wyznaczania celów, postawy niezależności, krytycznej refleksji względem własnej postawy, radzenia sobie z porażkami i odpowiedzialności za własne decyzje.
Kompensacyjne	Utrwalanie wśród studentów opinii o słuszności wyboru związanego z podjęciem studiowania, wyrównywanie braków związanych z tokiem poprzedniej edukacji, poprawa umiejętności interpersonalnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Jaskot (2002).

Jak widać, wewnętrzne funkcje szkoły wyższej będące częścią kultury akademickiej sprowadzają się w dużej mierze do wykształcenia różnego rodzaju postaw, w tym postaw wobec pracy, które stanowią główny przedmiot zainteresowań tego opracowania. Pojęcie postawy wobec pracy i jej związku z kulturą akademicką zostanie omówione w kolejnym akapicie.

Postawy wobec pracy jako składnik współczesnej kultury organizacyjnej

Według W. Bańki kultura organizacyjna powinna być ujmowana w sposób systemowy, uwzględniając jej trzy kluczowe elementy: poznawczy, związany z wiarą w wartości i emocjonalny. Element poznawczy odnosi się przede wszystkim do posiadanej przez pracowników wiedzy na temat wytworów przedsiębiorstwa i stopnia ich ważności dla pracowników, jak i samej organizacji. Element związany z wiarą w wartości odwołuje się z kolei do przekonań pracowników na temat strategii firmy i sposobu jej realizacji i przejawia się w stopniu zaangażowania pracownika w wykonywaną pracę. Ostatni z nich – emocjonalny wyraża się przede wszystkim w stosunku pracownika, które przejawia on względem kierownictwa, płac czy wobec samej pracy (Szmurło 2013, s. 370). W sytuacji, w której pracownik przejawia pozytywne nastawienie w zakresie wyżej wymienionych składników kultury organizacyjnej, mówić można o przejawianiu przez niego autotelicznej postawy wobec pracy, która według A. Czerw (2013) charakteryzuje się traktowaniem pracy jako okazji do samorozwoju i prowadzącej do wzrostu satysfakcji z pracy. Sytuacja odwrotna może z kolei prowadzić do wykształcenia się w nim postawy

punitywnej, która uwidacznia się pod postacią traktowania świadczenia pracy jako kary i przykrego obowiązku (Czerw 2013, s. 221).

W odniesieniu do kultury uniwersyteckiej prezentowanie przez nauczyciela akademickiego postawy autotelicznej lub punitywnej może pociągać za sobą daleko idące konsekwencje zwłaszcza w kontekście procesu dydaktycznego, jakości kształcenia, jak i dla poziomu zaangażowania studentów oraz ich subiektywnego zadowolenia z uczestnictwa w zajęciach akademickich. Postawa autoteliczna nauczyciela akademickiego sprzyja bowiem tworzeniu środowiska edukacyjnego o wysokim poziomie interakcji, motywacji oraz wzajemnego szacunku (Rębisz, Sikora 2013, s. 184). Tacy dydaktycy mogą być bardziej skłonni do stosowania nowoczesnych metod nauczania, wykazywać większą elastyczność w doborze treści i narzędzi dydaktycznych oraz być bardziej otwarci na feedback ze strony studentów. Co więcej, traktując swoją pracę jako wartość samą w sobie, wykazywać oni mogą tendencję do przekazywania wiedzy z pasją, co może mieć związek z pozytywnym postrzeganiem przez studentów przedmiotu i całego doświadczenia edukacyjnego. Badania empiryczne wskazują, bowiem, iż styl nauczania nacechowany zaangażowaniem i autentycznym zainteresowaniem studentami koreluje pozytywnie z poczuciem sensowności ich studiowania, wzrostem motywacji wewnętrznej oraz wyższymi ocenami satysfakcji z zajęć (Deci, Ryan 2000, s. 245).

Z kolei postawa punitywna może przyczyniać się do powstawania szeregu negatywnych zjawisk wpływających zarówno na poziom realizacji celów edukacyjnych, jak i na klimat psychospołeczny w relacji nauczyciel-student. Nauczyciel, który postrzega pracę dydaktyczną jako obciążenie, może prezentować niski poziom zaangażowania, stosować rutynowe i przestarzałe metody nauczania, unikać interakcji ze studentami oraz ograniczać się do realizacji minimum programowego. Taka postawa sprzyja tworzeniu środowiska akademickiego nacechowanego formalizmem, brakiem empatii oraz niskim poziomem dynamiki dydaktycznej i zadowolenia studentów (Kostrzewa, Knitter 2024). W konsekwencji może to obniżać poziom satysfakcji studentów z uczestnictwa w zajęciach, zmniejszać ich motywację do nauki oraz wywoływać poczucie alienacji (Śnieżyński 2000 za: Rębisz, Sikora 2013, s. 186). Studenci mogą także w takiej sytuacji kształtować negatywne postawy wobec nauki jako procesu, co w dłuższej perspektywie wpływa na ich postawy wobec całego systemu szkolnictwa wyższego. Długofalowo, postawa punitywna nauczyciela akademickiego może również przyczyniać się do obniżenia jakości kultury akademickiej w danej instytucji, promując model pracy oparty na unikaniu, minimalizowaniu zaangażowania i instrumentalnym podejściu do dydaktyki. Z perspektywy instytucjonalnej skutkuje

to niskim poziomem innowacyjności dydaktycznej, ograniczoną współpracą między nauczycielami oraz spadkiem prestiżu uczelni.

Podsumowując, postawa nauczyciela akademickiego wobec pracy dydaktycznej jest jednym z kluczowych czynników determinujących jakość kształcenia oraz doświadczenie edukacyjne studentów. Postawa autoteliczna sprzyja wysokiemu poziomowi efektywności nauczania, budowie pozytywnych relacji interpersonalnych oraz wzrostowi satysfakcji uczestników procesu dydaktycznego. Postawa punitywna natomiast wiąże się z szeregiem dysfunkcji wpływających negatywnie na całość procesu kształcenia. Z tego względu istotne wydaje się prowadzenie polityki akademickiej wspierającej rozwój kadry dydaktycznej, umożliwiającej samorealizację i rozwój zawodowy, a także promującej wartościową, zaangażowaną kulturę pracy.

***Homo academicus* vs. *homo oeconomicus*: zmiana paradygmatu kultury akademickiej**

Uniwersytet, który tradycyjnie uchodził za przestrzeń pielęgnowania względnie trwałych wartości i norm, w ostatnich dziesięcioleciach doświadcza dynamicznych przekształceń. Źródła tych zmian można upatrywać w globalizacji, masowym dostępie do szkolnictwa wyższego, a także w przenikaniu logiki rynkowej do funkcjonowania instytucji akademickich. Coraz większe znaczenie zyskują również modele zarządzania oparte na mierzalnych wynikach i konkurencyjności. W rezultacie uniwersytet nie funkcjonuje już wyłącznie jako wspólnota uczonych poszukujących prawdy i kształcących kolejne pokolenia, ale coraz częściej bywa oceniany jako organizacja, której wartość określają rankingi, efektywność w pozyskiwaniu funduszy i wyniki ewaluacji. Tego rodzaju kontekst sprzyja interpretacji roli współczesnego nauczyciela akademickiego przez pryzmat dwóch odmiennych figur – *homo academicus* i *homo oeconomicus*. Pierwsza z nich, osadzona w tradycji humanistycznej, akcentuje misję naukową, dążenie do niezależności intelektualnej, krytyczne myślenie i etos prawdy (Bourdieu 1984, s. 75). Druga, wywodząca się z ekonomii, ukazuje akademika jako jednostkę kalkulującą, kierującą się rachunkiem zysków i strat, nastawioną na wydajność, konkurencyjność i produktywność. Na współczesnym uniwersytecie obie logiki ścierają się ze sobą, powodując dysonans. Dla wielu nauczycieli akademickich oznacza to konieczność dokonywania wyborów strategicznych: koncentracji na badaniach i publikacjach kosztem dydaktyki bądź traktowania kształcenia jako obowiązku mniej prestiżowego i słabiej wynagradzanego w kategoriach instytucjonalnego awansu. M. Czerepaniak-Walczak (2013) opisuje ten proces jako swoiste „zniewolenie akademickie”, które ogranicza autonomię pracowników naukowych i wymusza adaptację do oczekiwań ryn-

kowych. Nauczyciele akademicy muszą z jednej strony zachowywać wierność wartościom tradycyjnej kultury akademickiej, z drugiej – dostosowywać się do wymogów wydajności i skuteczności. W efekcie *homo academicus* zmuszony jest nieustannie negocjować swoje miejsce w świecie zdominowanym przez *homo oeconomicus*. Zjawisko to nie jest specyfiką lokalną. J. Bacevic (2021) wskazuje, że młodzi badacze rozpoczynający karierę w warunkach nasilonej rywalizacji i wszechobecnych procedur ewaluacyjnych coraz częściej internalizują logikę *homo oeconomicus* jako warunek przetrwania i rozwoju zawodowego. Jednocześnie podejmują próby zachowania elementów tożsamości *homo academicus*, co prowadzi do tworzenia złożonych strategii godzenia wymagań dydaktycznych i badawczych. W realiach polskich dodatkowym czynnikiem formującym postawy wobec dydaktyki są procesy umasowienia i urynkowienia edukacji wyższej. J. Srokosz (2015) podkreśla, że wprowadzenie logiki rynkowej skutkuje traktowaniem kształcenia jako usługi, a studentów – jako klientów. Z jednej strony prowadzi to do większego nacisku na jakość zajęć, z drugiej zaś rodzi napięcia pomiędzy własną wizją roli dydaktycznej a oczekiwaniami instytucjonalnymi i rynkowymi. To z kolei sprawia, że dydaktyka bywa postrzegana nie tylko jako źródło satysfakcji, lecz także jako obszar dodatkowych obciążeń i frustracji, zwłaszcza że jej ranga w systemie oceny pracownika akademickiego pozostaje stosunkowo niska. Analiza kontekstu pozwala zatem stwierdzić, że postawy wobec dydaktyki nie wynikają wyłącznie z indywidualnych skłonności czy cech osobowości, lecz są w dużej mierze efektem funkcjonowania w polu napięć między wartościami tradycyjnej kultury akademickiej a wymogami współczesnego uniwersytetu. To właśnie w tym miejscu ścierania się między sobą logiki *homo academicus* i *homo oeconomicus* powstają zarówno postawy sprzyjające, jak i utrudniające zaangażowanie dydaktyczne, a ich konsekwencje przekładają się bezpośrednio na realizację edukacyjnej misji uczelni.

Zakończenie

Postawy wobec pracy stanowią istotny, choć często niedoceniany, element współczesnej kultury akademickiej, odzwierciedlający głębsze procesy zachodzące w obrębie instytucji szkolnictwa wyższego. Ich analiza w perspektywie pedagogicznej pozwala dostrzec, że stosunek nauczyciela akademickiego do pracy dydaktycznej nie tylko wpływa na indywidualny poziom zaangażowania zawodowego, lecz także kształtuje jakość relacji edukacyjnych, klimat organizacyjny oraz doświadczenia studentów. W dobie dynamicznych przemian w obrębie szkolnictwa wyższego, rosnących oczekiwań wobec kadry naukowej i konieczności zachowania wysokich standardów kształcenia, szczególnego znaczenia nabiera promowanie postaw autotelicznych,

opartych na wewnętrznej motywacji i poczuciu sensu pracy akademickiej. Jednocześnie istotne jest podejmowanie działań instytucjonalnych minimalizujących ryzyko rozwijania się postawy punitywnej, która może prowadzić do zubożenia kultury akademickiej oraz spadku jakości edukacji. Refleksja nad postawami wobec pracy w środowisku akademickim otwiera tym samym przestrzeń do szerszej dyskusji nad rolą uniwersytetu jako wspólnoty wartości oraz potrzebą tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi nie tylko kompetencji zawodowych, ale i etosu pracy akademickiej, zakorzenionego w idei odpowiedzialności, zaangażowania i współtworzenia dobra wspólnego.

Literatura | References

- AUGUSTYNIAK E. (2007), Społeczność akademicka a kultura wyższej uczelni, [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 39-43.
- BACEVIC J. (2021), Emerging neoliberal academic identities: Looking beyond „homo economicus”, *„Studies in Philosophy and Education”*, 40(6), s. 649-664.
- BOURDIEU P. (1984), *Homo academicus*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- CZEREPIANI-K-WALCZAK M. (2013), Homo academicus w świecie homo oeconomicus. O obszarach i przejawach zmagania z akademickim zniewoleniem, *„Pedagogika Szkoły Wyższej”*, nr 1, s. 11-24.
- CZERW A. (2013), Co ludzie myślą o pracy zawodowej? Konstrukcja metody diagnozującej postawy wobec pracy, *„Psychologia Społeczna”*, 8(2), s. 219-233.
- DECI E. L., RYAN R. M. (2000), The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *„Psychological Inquiry”*, 11(4), s. 227-268.
- JASKOT K. (2002), Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej, [w:] *Edukacyjne Dyskursy*, red. C. Hendryk, B. Sack, M. Moś, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, <http://edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/funkcje.htm> [data dostępu: 11.07.2025].
- KACZMAREK Ź. (2017), Troska o kulturę życia akademickiego jako realizacja funkcji wychowawczej uczelni, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 209-217.

- KOSTERA M., KOWNACKI S. (1995), Kierowanie zachowaniami organizacyjnymi, [w:] Zarządzanie. Teoria i praktyka, red. A. Koźmiński, W. Piotrowski, PWN, Warszawa, s. 279.
- KOSTRZEWA M., KNITTER G. (2024), W poszukiwaniu ideału nauczyciela akademickiego – perspektywa motywacji studentów i nauczycieli w procesie edukacyjnym. Wnioski z 1. edycji programu eduSHARE. Cz. 1, „Pismo PG”, <https://pg.edu.pl/pismo/2024-02/w-poszukiwaniu-ideal-nauczyciela-akademickiego-perspektywa-motywacji-studentow-i-nauczycieli-w-procesie-edukacyjnym-cz1> [data dostępu: 12.07.2025].
- KWIEK M. (2015), Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i aktorzy w procesach globalizacji i europeizacji, PWN, Warszawa.
- MARGINSON S. (2013), The impossibility of capitalist markets in higher education, „Journal of Education Policy”, 28(3), s. 353-370.
- PAWŁOWSKI M., KUŁAKOWSKA A., PIĄTKOWSKI Z. (2019), Kultura organizacyjna w organizacji, „Ekonomia, Zarządzanie, Informatyka, Marketing”, nr 1, s. 125.
- REJ J. (2024), Kultura studencka – próba definicyjnego uporządkowania kategorii, „Rocznik Lubuski”, 50(2), s. 124-129, DOI: <https://doi.org/10.61825/r1.2024.v502.09>.
- REBISZ S., SIKORA I. (2013), Preferowane cechy nauczyciela akademickiego kierunku pedagogika w opinii studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego i Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, 26(1-2), s. 186.
- SCHEIN E. H. (2010), Organizational culture and leadership, Jossey-Bass, San Francisco.
- SROKOSZ J. (2015), Marketisation of universities and legal education in Poland, „Przegląd Prawa i Administracji”, nr 100, s. 145-158.
- SZMURŁO A. (2013), Kultura organizacyjna jako czynnik wpływający na funkcjonowanie przedsiębiorstwa, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach”, nr 99, s. 367-372.
- ŚNIEŻYŃSKI M. (2000), O autorytecie nauczyciela akademickiego, „Konspekt”, nr 3.