Natalia Twardosz

Adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym



Adaptacja społeczno-zawodowa
nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym

Natalia Twardosz

Adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
Kraków 2026

Recenzje wydawnicze

prof. dr hab. Rafał Piwowarski, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

dr hab. Joanna Ewa Wierzejska, prof. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

Projekt okładki

Marta Jaszczuk

Na okładce

Rysunek *Pani Agnieszka i ja* pięcioletniej Lilianny

Publikacja dofinansowana z subwencji

dla Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie.

Ten utwór jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe (CC BY 4.0).

Copyright © 2026 by Natalia Twardosz

ISBN 978-83-8370-162-2 (druk)

ISBN 978-83-8370-163-9 (online)

https://doi.org/10.15633/9788383701639

Wydawnictwo Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie

30-348 Kraków · ul. Bobrzyńskiego 10
+48 12 8898 115 · wydawnictwo@upjp2.edu.pl
https://ksiegarnia.upjp2.edu.pl

Wstęp

Maria Grzegorzewska, zwracając się do nauczycieli w *Listach do Młodego Nauczyciela*, podkreślała znaczenie postawy pedagoga – jego wrażliwości, życzliwości oraz odpowiedzialności za drugiego człowieka. Jak pisała: „im jest lepszym człowiekiem, lepiej do pracy przygotowanym, im ma większą dla drugich życzliwość, głębszą o nich troskę i poczucie odpowiedzialności za swoją pracę, tym głębszy zostawi ślad w duszach dzieci". Refleksję tę autorka dopełnia pytaniem: „może więc można by powiedzieć, że im lepszy będzie nauczyciel, tym lepszy będzie świat i życie każdego człowieka – może?" (Grzegorzewska, 1947, s. 6).

Słowa te, mimo upływu lat, nie tracą swojej aktualności – przeciwnie, zyskują nowe znaczenia w kontekście współczesnych przemian społecznych, kulturowych i edukacyjnych. Dzisiejsza szkoła funkcjonuje w rzeczywistości dynamicznych zmian, którym towarzyszą rosnące oczekiwania społeczne oraz coraz większa złożoność środowiska edukacyjnego. W tej zmiennej przestrzeni nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę, ale także nieustannie dostosowuje się do nowych warunków, redefiniując własną rolę i sposób jej realizacji.

Równocześnie coraz wyraźniej dostrzegalne stają się trudności związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela. Znajdują one odzwierciedlenie między innymi w rosnącej liczbie osób rezygnujących z pracy w zawodzie, szczególnie na jego wczesnym etapie. Zjawisko to skłania do namysłu nad tym, w jakich warunkach rozpoczynają swoją drogę zawodową młodzi nauczyciele oraz jakie czynniki wpływają na ich dalsze decyzje i wybory. Problem ten nie dotyczy wyłącznie jednostkowych doświadczeń – jego znaczenie wykracza znacznie szerzej, obejmując jakość funkcjonowania całego systemu edukacji oraz warunki rozwoju dzieci i młodzieży. Początek drogi zawodowej nauczyciela jest bowiem momentem szczególnym: to czas intensywnego uczenia się roli, budowania relacji, konfrontowania wyobrażeń z rzeczywistością oraz podejmowania odpowiedzialności za innych.

W tym kontekście podjęłam problematykę adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym, która stała się przedmiotem zainteresowań badawczych i znalazła swoje odzwierciedlenie w niniejszej książce. Jej wybór wyrasta również z osobistych doświadczeń zawodowych, które skłoniły mnie do refleksji nad napięciem pomiędzy teoretycznym obrazem zawodu a codziennością pierwszych lat pracy nauczyciela.

Refleksje te, wzbogacone o prowadzone przeze mnie analizy i badania, przyczyniły się do pogłębienia rozumienia procesów rozwoju i adaptacji młodych nauczycieli. Przyjęłam założenie, że **adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli jest procesem** (S. M. Kwiatkowski, 2003, s. 27) **obejmującym pierwsze lata pracy i stanowiącym istotny etap wchodzenia w rolę zawodową.** W jego przebiegu zachodzą znaczące zmiany w zakresie postaw, umiejętności oraz wiedzy nauczyciela, a osiągnięcie równowagi między wymaganiami środowiska pracy a indywidualnymi potrzebami jednostki często okazuje się wyzwaniem (Klus-Stańska, 2004, s. 11). Sytuacja ta dotyczy szczególnie osób znajdujących się w okresie wczesnej dorosłości, które – realizując zadania rozwojowe charakterystyczne dla tego etapu życia – mogą doświadczać napięć związanych z łączeniem ról zawodowych i rodzinnych (Havighurst, za: Rubacha, 2000, s. 31). W konsekwencji proces adaptacji wymaga nie tylko przystosowania się do środowiska pracy, ale także zdolności integrowania rozwoju osobistego z rozwojem zawodowym oraz refleksyjnego odnoszenia się do własnych doświadczeń (Butler, za: Gaś, 2001, s. 41 i nast.).

Książka składa się ze wstępu, czterech rozdziałów (w tym dyskusji i wniosków końcowych) oraz zakończenia. Pierwszy rozdział poświęciłam zagadnieniom dotyczącym podstawowych kategorii pojęciowych związanych z adaptacją społeczno-zawodową. Jest on szczegółową próbą usystematyzowania podstaw teoretycznych niniejszej pracy w odniesieniu do literatury przedmiotu. Omówiłam w nim osobiste uwarunkowania, takie jak: kompetencje społeczne, motyw wyboru zawodu, a także motywację jako mechanizm procesu adaptacji początkujących nauczycieli. Zwróciłam również szczególną uwagę na możliwy konflikt ról, opisując jednocześnie fazy rozwoju człowieka i związane z nim zadania zawodowe według Roberta J. Havighursta, a także przybliżyłam różne ujęcia identyfikacji społeczno-zawodowej, jako istotnego elementu „wejścia do zawodu".

W rozdziale drugim ukazałam adaptację jako proces osadzony w realiach funkcjonowania szkoły. Przedstawiłam specyfikę zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego, jego status, a także trudności i wyzwania pojawiające się na początku kariery zawodowej. Zwróciłam uwagę

na rosnące oczekiwania społeczne wobec nauczycieli oraz na znaczenie kształcenia zawodowego. Istotnym elementem tego rozdziału jest również analiza kompetencji zawodowych jako podstawy dalszego rozwoju i samodoskonalenia. Całość dopełnia charakterystyka ścieżki awansu zawodowego i jej znaczenia dla rozwoju nauczyciela oraz szkoły.

Rozdział trzeci zawiera omówienie założeń metodologicznych przeprowadzonych przeze mnie badań własnych. Przedstawiam w nim: cel i przedmiot badań, problematykę badawczą, metody, techniki i narzędzia badawcze, charakterystykę grupy, sposób przeprowadzenia badań, a także metody statystycznego opracowania danych. Uwzględniam również ograniczenia przeprowadzonych badań, wynikające przede wszystkim z zastosowania doboru próby dogodnej, internetowej formy dystrybucji kwestionariusza oraz struktury badanej grupy.

W rozdziale czwartym prezentuję analizę wyników badań własnych, która stanowi próbę odpowiedzi na postawione przeze mnie pytania badawcze, a także weryfikację założonych hipotez. Rozdział ten zawiera analizę danych w strategii badań ilościowych, a także analizę pytania otwartego dotyczącego subiektywnych doświadczeń związanych z wdrażaniem się do zawodu przez badaną grupę nauczycieli.

Książkę wieńczy ustrukturyzowana dyskusja i wnioski, a także zakończenie. W tej części pracy zawarty jest syntetyczny opis analizy danych wraz z wnioskami. Zakończenie stanowi podsumowanie całości pracy, w którym wskazałam czynniki wpływające na adaptację społeczno-zawodową oraz podjęłam próbę odpowiedzi na postawione w części metodologicznej pytania badawcze. Przedstawiłam także wnioski wraz z implikacjami teoretyczno-empirycznymi dla dalszych badań naukowych, kształcenia zawodowego oraz doskonalenia zawodowego.

Niniejsza książka skierowana jest do nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy znajdują się na początku swojej drogi zawodowej, a także do badaczy edukacji oraz wszystkich osób zainteresowanych problematyką funkcjonowania nauczyciela we współczesnym świecie. Mam nadzieję, że zawarte w niej rozważania staną się przyczynkiem do refleksji nad złożonością procesu adaptacji społeczno-zawodowej, a także nad miejscem i rolą nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Publikacja ta stanowi próbę uchwycenia doświadczeń towarzyszących wejściu do zawodu oraz zrozumienia uwarunkowań, które wpływają na jego przebieg. Podejmuje refleksję nad potrzebą dostrzegania i wspierania nauczycieli na początku ich kariery zawodowej – w przekonaniu, że to właśnie ten etap w sposób szczególny kształtuje ich dalszą drogę, a pośrednio także jakość edukacji i doświadczenia uczniów.

1. Teoretyczny kontekst badań nad adaptacją społeczno-zawodową

Zawód nauczyciela wyróżnia się szczególną odpowiedzialnością (Research International Pentor, za: Kuszak, 2020, s. 58) oraz wymaga ciągłego aktualizowania wiedzy i ustawicznego kształcenia. Pierwsze lata pracy nauczyciela są szczególnie istotne, ponieważ na początku kariery młody stażem pedagog może doświadczać różnorodnych trudności i wyzwań. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli, rozumiana jako złożony i wielowymiarowy proces obejmujący nie tylko przystosowanie się do zasad funkcjonujących w placówce, ale także wejście w środowisko zawodowe, budowanie relacji w gronie pedagogicznym, kształtowanie tożsamości zawodowej oraz dążenie do zachowania równowagi między różnymi rolami społecznymi. Jej prawidłowy przebieg sprzyja przemianom jakościowym, które mają istotny wpływ na dalszą karierę zawodową nauczyciela. Proces ten wykracza poza kwestie organizacyjne i obejmuje zarówno wyzwania interpersonalne, jak i systemowe, takie jak: budowanie relacji z uczestnikami procesu edukacyjnego (rodzicami, uczniami, innymi nauczycielami, dyrekcją), rozumienie formalnych i nieformalnych norm panujących w placówce, zachowanie równowagi między życiem prywatnym a zawodowym czy radzenie sobie z wymaganiami środowiska pracy.

W związku ze złożonością tego procesu adaptację społeczno-zawodową nauczycieli można analizować w kilku wzajemnie powiązanych obszarach. W niniejszym rozdziale uwzględniłam następujące kategorie:

- wybrane teorie adaptacji społeczno-zawodowej,
- osobiste uwarunkowania jako czynniki warunkujące przebieg adaptacji,
- identyfikację zawodową jako jeden z jej istotnych komponentów,
- znaczenie kultury i klimatu szkoły jako jednego z kluczowych determinantów procesu adaptacji,

– fazy rozwoju człowieka w okresie wchodzenia do zawodu w kontekście możliwego konfliktu ról.

Zakres przedstawionych zagadnień odzwierciedla złożoność i wielowymiarowość procesu adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na początku ich kariery oraz stanowi podstawę dalszych analiz teoretycznych i empirycznych podejmowanych w pracy.

1.1. Charakterystyka różnych koncepcji adaptacji społecznej i zawodowej

Problematyka przystosowania się jednostki do warunków oraz otoczenia w pracy była podejmowana w wielu opracowaniach naukowych (Czarnecki, 1998; Dróżka, 2008, 2017; Dróżka i Madalińska-Michalak, 2016; S. T. Kwiatkowski, 2015; Piwowarski, 2016; Szempruch i Blachnik-Gęsiarz, 2009), co przekłada się na jej niejednoznaczność oraz wielowątkowość. Jak podkreśla Zbigniew Chodkowski, najwcześniej adaptacja ujawniła się w naukach biologicznych, gdzie była ujmowana jako relacja organizmu z otoczeniem w kontekście instynktu oraz przetrwania (Chodkowski, 2019, s. 110). Od lat 50. XX wieku zainteresowanie adaptacją można odnaleźć zarówno w psychologii, socjologii, jak i w pedagogice. Pedagodzy rozpatrywali adaptację z punktu widzenia różnych kategorii – roli zawodowej (Gaś, 2001; Rubacha, 2000), motywu wyboru zawodu (Dobrowolski, 1957; Dróżka, 2002; Dróżka i Madalińska-Michalak, 2016; Góralczyk, 2012; Kwiecińska, 2000; Ordon, 2000; Piwowarski, 2016; Sadaj, 1967; Siwińska, 1978; Szumilas, 2000; Wiłkomirska, 2002; Zyzik, 2015) czy kształcenia do zawodu (Gołębniak, 1998; Kwaśnica, 1994; Kwiatkowska, 1988; Łukasik, 2010; Nowak-Dziemianowicz, 2001; Szplit, 2016, 2019, 2021). Pomimo poruszanych kwestii związanych z adaptacją w różnych pracach badawczych, zjawisko to wciąż pozostaje tematem niewyczerpującym całości.

Z punktu widzenia pedagogiki znaczącym „celem edukacji jest przystosowanie jednostki do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie" (Kwatera, 2023, s. 32). Dla zawodu nauczyciela ważne jest zorientowanie się na zmianę, w tym między innymi na rozwój. Ciągłe zmiany mogą być niełatwą codziennością oraz wyzwaniami, które wpływać będą na wejście oraz przystosowanie się do zawodu. Adaptacja powiązana jest z praktyką zawodową oraz kontekstem społecznym, jakim jest między innymi klimat czy kultura szkoły. W związku z tym rozpatrywana jest ona w literaturze na dwóch płaszczyznach – społecznej i zawodowej. Na początku warto również wyjaśnić różnicę pomiędzy pojęciem startu zawodowego a adaptacją społeczną i zawodową. Oba pojęcia w literaturze przedmiotu często

występują wymiennie, nie należy ich jednak ze sobą mylić. Adaptacja społeczna i zawodowa jest procesem (co zostanie wyjaśnione poniżej) i trwa dłużej niż sam start zawodowy, który zajmuje mniej więcej od 1 do 3 lat (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, 2003, s. 737).

W ujęciu słownikowym „adaptacja" (łac. *adaptatio)* oznacza „proces przystosowania do warunków otoczenia" (Milerski i Śliwerski, 2000, s. 7). Termin „adaptacja społeczna" oznacza równowagę pomiędzy potrzebami a uwarunkowaniami społecznymi (Milerski i Śliwerski, 2000, s. 7). Pisze o tym między innymi Herbert Spencer, który podkreśla, że adaptacja to proces społeczny, który warunkuje jakość życia (Spencer, 2002, za: Buchnat, 2013, s. 11). Zdaniem Czesława Banacha adaptacja społeczna to:

> proces dostosowywania i przystosowywania się ludzi do warunków społecznych i kulturowych, afirmacji wartości, struktur społecznych i państwowych, dążenia do ich obrony, ale także doskonalenia. Towarzyszy jej dążenie do minimalizacji zagrożeń i zapewnienia sobie poczucia bezpieczeństwa, nadziei i stabilizacji (Banach, 1995, s. 27).

Jest to proces, który warunkuje nie tylko rozwój człowieka, ale również utrzymanie stabilizacji między otoczeniem a jednostką. Podobną zależność zauważa Kazimierz Obuchowski, który podkreśla, że adaptacja: „zależy od zharmonizowania sprawności i motywów jednostki z wymaganiami otoczenia, prowadząc w efekcie do osiągnięcia równowagi pomiędzy potrzebami człowieka a warunkami zewnętrznymi" (Obuchowski, 1995, s. 46). Oznacza to przystosowanie się człowieka do norm i zachowania względem danej społeczności (Znaniecki, 1974, s. 301–302). Podobnie adaptację społeczną definiuje Jan Szczepański (1970, za: Buchnat, 2013, s. 14), który wyróżnił aż pięć etapów w procesie adaptacji: rozpoznanie nowej sytuacji, uczenie się nowych wzorców i norm, tolerancja nowych zachowań, akomodacja oraz asymilacja.

Interesujący punkt widzenia przyjmuje amerykański socjolog Robert K. Merton, który pojęcie adaptacji ujmuje w jednostkowym rozumieniu. Jednostkowa adaptacja rozumiana jest jako przystosowanie się osoby do struktury społecznej bądź danej grupy. Specyficzną ludzką tendencją jest dążenie do udziału w życiu społecznym. Dlatego w zależności od typu współdziałania osoby ze środowiskiem, mowa jest o przystosowaniu się osoby do grupy czy miejsca pracy. Jest to zdolność utrzymania homeostazy wewnętrznej oraz poprawnych relacji w otoczeniu zewnętrznym. Dlatego R. K. Merton (Sztompka, 2002, s. 280), opierając się na teorii Emila

Durkheima nawiązującej do dysfunkcji zachodzących między strukturą społeczną a kulturową, wyróżnia pięć typów adaptacji, określonej mianem teorii *anomii społecznej*.

Pierwszy – *konformizm* – najpowszechniejszy i najbardziej typowy. Odnosi się do przystosowania człowieka do ogólnie panujących norm i uznanych wartości w grupie. Normy mogą być niczym drogowskaz dla osoby dostosowującej się do otaczającego ją świata. Jest to postawa, która najbardziej warunkuje porządek i ład społeczny. Drugi – *innowacja* – polega na poszukiwaniu oraz wykorzystywaniu nowych metod osiągnięcia oraz zaspokojenia własnych celów i potrzeb przy jednoczesnej akceptacji wszechobecnych norm i wartości. Trzeci – *rytualizm* – będący przeciwieństwem innowacji, skupia się na przestrzeganiu wszystkich tradycji oraz wzorców, często kosztem porzucenia własnych potrzeb i celów. Jego następstwem najczęściej może być wypalenie, brak aspiracji czy utrata motywacji. Czwarty – *rezygnacja* – charakteryzujący się porzuceniem wszystkich norm oraz zachowań przyjętych przez społeczeństwo. Piąty, a zarazem ostatni typ adaptacji – *bunt*, często nazywany zamiennie dewiacją aktywną (Sztompka, 2002, s. 82) – charakteryzuje się odstępstwem od wszystkich zasad uznawanych społecznie i zastąpieniem ich nowymi, bardziej alternatywnymi. Należy zaznaczyć, że proces adaptacji przechodzi pozytywnie jedynie podczas fazy konformizmu (Merton, 2002, za: Buchnat, 2013, s. 14). Takie podejście pozwala wśród różnych koncepcji adaptacji wyróżnić przystosowanie społeczne oraz osobowe (Costa i in., 1981; Klus-Stańska, 2004; Lerner, 1983). Jest to zależność pomiędzy akceptacją zasad panujących w danej społeczności a realizacją własnych potrzeb.

Dorota Klus-Stańska podkreśla, że: „przystosowanie społeczno-osobowe polega na realizacji ról społecznych zgodnie z wymaganiami otoczenia w taki sposób, by ich pełnienie pozwalało jednostce osiągnąć poczucie zadowolenia i wewnętrznej satysfakcji" (Klus-Stańska, 2004, s. 11). Założenie poczucia pełnej satysfakcji wśród adeptów może być trudne do osiągnięcia ze względu na trudności wynikające z odpowiedzialności oraz zadań stawianych na początku kariery zawodowej. W związku z tym pogodzenie realizacji zadań zawodowych zgodnie z samym sobą, tak by osiągnąć pełne szczęście i zadowolenie, może stanowić wyzwanie. Można tutaj zauważyć dwukierunkowy wpływ: zarówno wobec jednostki, jak i otoczenia. Oznacza to, że podczas adaptacji i jednostka, i środowisko zaczynają się zmieniać. Wśród pozostałych cech można wyróżnić:

- holizm, uznawany za całościowe przystosowanie się człowieka do danej grupy we wszystkich sferach rozwojowych;

– dynamizm, rozumiany jako konieczność uzyskania pełnej równowagi będącej warunkiem prawidłowej adaptacji (Klus-Stańska, 2004, s. 12).

Należy tutaj zaznaczyć, że jeśli nauczyciel w środowisku pracy nie zaspokoi swoich potrzeb, to prawdopodobnie nie będzie odczuwał zadowolenia oraz satysfakcji zawodowej. Trudno bowiem wyobrazić sobie kogoś, kto odczuwa satysfakcję z wykonywanej pracy, robiąc coś wbrew sobie, swoim zasadom oraz potrzebom.

Adaptacja społeczna to wejście w nowe sytuacje społeczne oraz utrzymanie równowagi pomiędzy aspiracjami a wymogami zewnętrznymi. Niestety taki stan nie zawsze da się osiągnąć, dlatego Janina Doroszewska wyróżnia kilka typów adaptacji:

– krótkofalową – odnosi się do krótkofalowej lub okolicznościowej sytuacji;
– fragmentaryczną – pozwala przystosować się do jednego fragmentu życia;
– generalną – wytworzona wskutek długotrwałego przystosowania się jednostki do danej grupy społecznej (Doroszewska, 1962, za: Sanecki, 2016, s. 2).

Nauczyciel będący u progu kariery zawodowej, przystosowując się nie tylko do środowiska, ale również do czynników związanych z pracą, podlega adaptacji zawodowej. Pełni ona istotną funkcję w rozwoju nauczyciela, a także przygotowuje go do twórczego i profesjonalnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym (Szempruch, 2000, s. 138). Pierwszy rok pracy może stanowić wyzwanie dla początkujących nauczycieli, dlatego – według Radosława Muszkiety – jest on właśnie traktowany w środowisku pracy jako faza adaptacji zawodowej. Nauczyciel przechodzi więc po kolei stopnie awansu zawodowego – od stażysty (teraz: początkującego) do nauczyciela mianowanego, kiedy to, zdaniem badacza, uzyskuje dojrzałość zawodową (Muszkieta, 2004, s. 57). Skutkiem prawidłowej adaptacji jest zatem mniejsza podatność na bodźce wskutek ich długotrwałego występowania (Szymczak, 1978, za: Łysek, 1996, s. 63).

Adaptacja zawodowa to stopniowe włączenie nowicjusza do organizacji i przystosowanie go do nowej roli zawodowej. Wejście nauczyciela, jako nowego pracownika, do szkoły to przyswojenie przez niego nowej roli, a zarazem kompromis pomiędzy planami swoimi i danej placówki. Prawidłowa adaptacja skutkuje rozwojem kompletnego zestawu kompetencji, które będą warunkiem prawidłowego wykonywania zadań zawodowych. Aby adaptacja przebiegła pozytywnie, musi zajść interakcja pomiędzy osobą a środowiskiem działalności zawodowej (Moroz, 1979, za: Mon, 2015,

s. 18). Michael Armstrong podkreśla, że podczas adaptacji zawodowej pracownika należy:

- ułatwić wejście pracownika do zawodu oraz ułatwić pracę, która na początku będzie obca i nieznana;
- wykształcić u adeptów pozytywny stosunek do nowej pracy;
- zadbać o wypracowanie odpowiednich efektów pracy nowego pracownika;
- zmniejszyć prawdopodobieństwo odejścia z pracy (Armstrong i Baron, 2005, s. 414).

Z kolei Olena G. Moroz wyróżnia w swojej teorii kilka etapów adaptacji zawodowej. Pierwszy etap dotyczy zapoznania się z istotą i charakterystyką zawodu nauczyciela. Jest to moment, w którym następuje pierwsze samookreślenie. Drugi etap to zapoznanie się oraz przystosowanie się do zasad, które są związane z zawodem nauczyciela podczas studiów pedagogicznych. Podczas tego etapu studenci pedagogiki powinni w sposób twórczy i kreatywny opanowywać wymogi zawodu, a następnie przystosowywać je do form i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. W związku z tym, że adaptacja rozpoczyna się już podczas pierwszego roku studiów, autorka zaznacza, że studenci przechodzą adaptację w trzech wymiarach: formalnym (przystosowanie się do struktury uczelni wyższej), społecznym (integracja z nowym środowiskiem) i dydaktycznym (dostosowanie się do nowych form pracy edukacyjnej w szkole wyższej). Trzeci etap związany jest z kształceniem podczas studiów pedagogicznych, które odnosi się do nabywania wiedzy teoretycznej i do praktyki. To na tym etapie studenci konstruują i rozwijają swoje plany związane z zawodem. Czwarty etap – najważniejszy zdaniem autorki – odnosi się do adaptacji jednostki do środowiska i skutkuje nauczycielskim mistrzostwem. Jest to proces dynamiczny, uwarunkowany dwoma aspektami – aktywnością jednostki i otoczenia (szkoły). Aby adaptacja była prawidłowa, powinna być uwarunkowana współpracą obu stron (tylko wtedy jest możliwa). Wejście adepta do zespołu, a następnie przystosowanie się do szkolnej społeczności, można uznać za prawidłowe, jeśli proces adaptacji zakończy się postrzeganiem siebie jako profesjonalisty (Moroz, 1979, za: Mon, 2015, s. 18). Pierwsze doświadczenia są zatem dość znaczące w procesie adaptacji nauczycieli – będą miały istotny wpływ na dalszą karierę zawodową.

Podobnie zauważa Jan Průcha (2006, s. 293), podkreślając, że proces adaptacji zawodowej nauczycieli przejawia się w dwóch pierwszych stadiach rozwoju zawodowego. Rozwój nauczyciela podzielony jest na pięć etapów, rozpoczynając od wyboru zawodu, poprzez profesjonalny start, profesjonalną adaptację, profesjonalną stabilizację, po ostatnie

stadium – wypalenie zawodowe. Szczególnie ważne jest, by podkreślić, że początek adaptacji zawodowej rozpoczyna się w momencie podjęcia decyzji o wykonywaniu zawodu, a dokładniej – rozpoczęcia studiów przygotowujących do zawodu (Jakóbowski, 1987, s. 75). „Wchodzenie" w rolę nauczyciela rozpoczyna się więc już podczas podejmowania decyzji o wyborze studiów, która jest decyzją moralną oraz bardzo często trudną dla młodych ludzi, bowiem będzie ona miała wpływ na dalszy ich los oraz los ich przyszłych uczniów.

Stanisław Kosiński podkreśla, że adaptacja zawodowa oznacza: „procesy zachodzące w świadomości, zachowaniu i stosunkach społecznych jednostek o zachowanej równowadze wewnętrznej oraz pewne zmiany w jej otoczeniu, warunkujące optymalne zaspokojenie odczuwanych przez nią potrzeb" (Kosiński, 1976, za: Buchnat, 2013, s. 16). Znaczy to, że poza całkowitym przystosowaniem jednostki do otoczenia, ważne jest, by osoba znała własne możliwości, tak by kształtować siebie oraz społeczeństwo (Skalska i Srokowska, 2001, za: Buchnat, 2013, s. 17). Można uznać, że jest to dostosowanie się do „zastanej rzeczywistości pedagogicznej i społecznej" (Goraj, 2011, s. 6). W związku z tym, że (jak opisano powyżej) przystosowywanie się do środowiska jest długotrwałe i nie ma charakteru jednorazowego, należy przyjąć, że adaptacja jest procesem. Bogusława Jodłowska podkreśla, że jest to proces dynamicznej równowagi pomiędzy wymaganiami i wyzwaniami praktyki nauczycielskiej a własnym zadowoleniem (Jodłowska, 1998, s. 23–24). Jak zauważa Jan Łysek, poza różnymi czynnikami wpływającymi na proces adaptacji istotne jest samo działanie nauczyciela, które będzie przyczyniać się do niwelowania negatywnych aspektów oraz elementów wpływających na jednostkę (Łysek, 1996, s. 2). Dodatkowo należy zaznaczyć, że „pierwszy rok nauczania kładzie fundamenty, na których można zbudować albo profesjonalizm, albo imitację nauczyciela, będącego jedynie kimś, kto pobiera pensję" (Bullough, 2009, s. 12).

W niniejszej pracy przyjęłam definicję Stefana M. Kwiatkowskiego (2003, s. 27), który wyjaśnia adaptację zawodową nauczycieli jako „wieloaspektowy proces wdrażania się do zadań zawodowych i dostosowywania się do sytuacji, które występują w pracy". Zdaniem autora jest to relacja zwrotna oparta na uczestnictwie wszystkich podmiotów edukacyjnych, które współtworzą klimat placówki. Adaptacja zawodowa to nie tylko dostosowanie się pracownika do otoczenia, ale również dostosowanie się pracodawcy do pracownika oraz jego zasobów. Aktualnie rozpatrywanie adaptacji w perspektywie nauczyciel – środowisko pozwala na posługiwanie się terminem **adaptacja społeczno-zawodowa.**

Na uwagę zasługują trzy etapy adaptacji, które wyróżnił badacz:

1. Przyjęcie do pracy. Jest ono powiązane z pierwszymi kontaktami z pracodawcą oraz innymi pracownikami;
2. Wprowadzenie w środowisko pracy. Jest to krok, w którym mentor bądź opiekun zapoznaje adepta z wymaganiami oraz zadaniami zawodowymi;
3. Wzajemne przystosowanie, które wiąże się z dostosowaniem się do środowiska w wyniku wzajemnych interakcji społecznych.

Jest to zatem podejmowanie się nowej roli społecznej, która zobowiązuje nowicjusza do przewartościowania własnego stosunku do pracy, idei czy aspiracji (S. M. Kwiatkowski, 2003, s. 27).

Warto zwrócić uwagę na zależność między adaptacją społeczno-zawodową nauczycieli a jakością edukacji. Im wyższy stopień adaptacji nauczyciela, tym wyższy poziom edukacji i rozwoju dzieci. Pierwsze lata pracy nauczyciela mają zatem wpływ na całokształt dalszej pracy (Maciaszek, 1968, s. 19), dlatego powinny być kreatywnym i aktywnym czasem (Godlewski i in., 1977, s. 577). Współcześnie tempo życia jest niezwykle wysokie, dlatego niekiedy trudno utrzymać równowagę oraz satysfakcję zawodową. Faktem jest, że należy kształcić takich nauczycieli, którzy będą potrafili szybko reagować i dostosowywać się do nowych sytuacji, a ich przystosowanie będzie przebiegało w sposób pozytywny, tak by mogli oni oddziaływać w sposób odpowiedzialny na swoich podopiecznych. Adaptacja zawodowa nauczyciela jest to także czas, często kryzysu, w którym nauczyciel staje przed różnymi wyzwaniami sytuacyjnymi oraz trudnościami związanymi z samą osobowością nauczyciela (Terhart, 2001, za: Wawrzyniak-Beszterda, 2021, s. 381). To, co bowiem charakteryzuje pracę nauczyciela, to funkcja wychowawcza, która połączona jest właśnie z jego osobowością (Kwiatkowska, 2008, s. 17). Okazuje się, że poza czynnikami zewnętrznymi, równie ważne są czynniki psychologiczne: osobowość, motywacja, motyw wyboru zawodu czy kompetencje społeczne nauczyciela (McCrae, Costa, Judge, Heller, Mount, Holland, za: Poraj, 2009, s. 223).

1.2. Osobiste uwarunkowania jako mechanizm procesu adaptacji społeczno-zawodowej

Nauczyciel u progu kariery staje przed wieloma wyzwaniami. Oczekuje się od niego twórczości, empatii i wrażliwości. Dlatego nie bez powodu zagadnienie kompetencji społecznych, w tym osobistych uwarunkowań, zajmuje szczególne miejsce w opracowaniach pedagogicznych (Czerepaniak-Walczak, 1997; Denek, 2000; Hłobił, 2022; Kwaśnica, 2003; Strykowski i in.,

2003; Szempruch, 2011; Taraszkiewicz, 2001; Wierzejska, 2016; Zbróg i in., 2024). Zarówno rola emocji, jak i umiejętności społecznych jest znacząca w procesie edukacji nie tylko dla samego ucznia, ale i dla nauczyciela oraz jego rozwoju.

Już w XX wieku Jan W. Dawid (1946, s. 6), wybitny pedagog, w rozprawie *O duszy nauczycielstwa*, podkreślał, że: „w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim". To właśnie nauczyciel jest tą „siłą napędową" oraz osobą znaczącą w rozwoju swoich podopiecznych. Podobnie Maria Grzegorzewska poświęca wiele uwagi oddaniu, powinnościom oraz obowiązkom nauczyciela, inaczej – zagadnieniom deontologii nauczycielskiej. W całości pracy autorki to osobowość zajmuje główne miejsce w przesłaniu pracy nauczyciela. Badaczka podkreśla tzw. „miłość dusz ludzkich", a więc: miłość, poczucie obowiązku i odpowiedzialności za drugiego człowieka (Grzegorzewska, 1989, s. 18). Nauczyciel musi być osobą bogatą wewnętrznie, cierpliwą, entuzjastyczną, przychylną – musi być dobrym człowiekiem. Tylko taki nauczyciel, który charakteryzuje się autentycznością, powołaniem, wysoką motywacją i kompetencjami społecznymi, jest zdolny do troski o drugą osobę – w tym o swoich podopiecznych. To również czynniki, które wpływają na dialog pedagogiczny, a jak wiadomo, nauczyciel podejmuje wszelakie interakcje nie tylko z uczniami, ale również z rodzicami, innymi nauczycielami oraz pozostałymi osobami współpracującymi ze szkołą (Matulka, 1994, s. 37–43). Gdy taka osoba posiada odpowiednie wewnętrzne uwarunkowania, wejście do zawodu nauczyciela może być łatwiejsze. Dlatego w dalszej części zostaną omówione różne wewnętrzne czynniki, które wpływają na adaptację społeczną i zawodową – motywacja do wyboru zawodu oraz kompetencje społeczne.

Człowiek stający u progu kariery zawodowej kieruje się różnymi czynnikami i motywami. Najczęściej są one wyrazem podejścia do danego zawodu oraz oceny własnych możliwości (Duraj-Nowakowa, 1984, s. 50–51). Często to cele osobiste wraz z potrzebami są źródłem motywacji wyboru własnej kariery (Allport, 1988, s. 28–44; 1990, s. 243), stanowiąc ważny czynnik stymulujący rozwój i późniejszą realizację zadań rozwojowych (Polak, 1997).

Donald Super (A. Miś, 2007, s. 45–46) zakłada, że podczas selekcji i wyboru przyszłego zawodu najbardziej istotne są przeżycia oraz doświadczenia życiowe jednostki (ang. *self-concept*). Szczególne cechy człowieka predestynują go do wykonywania tego zawodu. Wzorzec kariery zawodowej zdeterminowany jest takimi czynnikami jak: możliwości psychofizyczne jednostki, sytuacja ekonomiczna, wartości, koncepcja siebie czy

poziom życia. Kontynuacją i rozszerzeniem teorii D. Supera jest koncepcja Anny Roe, która uznaje, że wybór zawodu jest powiązany z potrzebami jednostki i nawiązuje do potrzeb z wczesnego dzieciństwa. Autorka podkreśla, że to właśnie wykonywany zawód daje największą satysfakcję w życiu. Ponadto wszyscy – dzięki dziedziczeniu, a więc całkowicie niezależnie – otrzymujemy pewne predyspozycje do wykorzystania. Badaczka zwraca uwagę na potrzeby jednostki, które są wynikiem wczesnodziecięcych relacji z rodzicami (A. Miś, 2007, s. 48–49). Natomiast Mark Savickas w swoich założeniach kładzie nacisk na zagadnienia osobowości zawodowej. Kariera i sukces jednostki są zależne od: możliwości, potrzeb, wartości i jej zainteresowań (Savickas, 2005, za: Jakimiuk, 2001, s. 96). Do zainteresowań oraz orientacji zawodowej nawiązuje również teoria Johna L. Hollanda. Autor zwraca w niej szczególną uwagę na aspekt rozwoju człowieka, podkreślając istotę preferencji człowieka oraz jego interakcji ze środowiskiem, wyłaniając sześć typów preferencji: realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy i konwencjonalny. Każdy z wymienionych typów ma specyficzne możliwości i potencjał przyswajania wiedzy. Są to typy w rozumieniu modelu idealnego, a więc takiego, w którym preferencje zawodowe są kształtowane w relacji do środowiska zawodowego. Ważny jest potencjał oraz możliwości jednostki (Holland, 1996, za: A. Miś, 2007, s. 50).

Z kolei John D. Krumboltz zauważa, że motyw wyboru zawodu uwarunkowany jest czynnikami: genetycznymi, środowiskowymi, umiejętnością realizacji zadań oraz doświadczeniem z uczeniem się. Autor wyjaśnia motyw kariery za pomocą teorii uczenia się (Gladding, 1994, za: K. Nowosad, 2023, s. 155). Podczas wyboru zawodu młodzi dorośli kierują się różnymi czynnikami. Jak wynika z analizy literatury, jest to proces dynamiczny, na który wpływają: doświadczenia z dzieciństwa, przeżycia szkolne, kształcenie wstępne oraz wpływ różnych grup społecznych (Dróżka i Madalińska-Michalak, 2016, s. 162). W przypadku zawodu nauczyciela może to być: zamiłowanie i zainteresowanie pedagogiką, aspiracje, doświadczenie bądź środowisko rówieśnicze czy wcześniejsze doświadczenia szkolne (Cudak, 1998, za: K. Nowosad, 2023, s. 155). Zatem przyczyny wyboru zawodu dzielą się na czynniki wewnętrzne oraz zewnętrzne (Reykowski, 1992, s. 133).

Motywacja wewnętrzna oparta jest na aspiracjach, zainteresowaniach czy ambicjach, dlatego sama w sobie jest motorem do działania. Wyłania obraz studenta pedagogiki, który charakteryzuje się motywami osobistymi. Kandydat wyróżnia się wtedy: twórczością, powołaniem, a także chęcią dążenia do własnego rozwoju i ciągłej samorealizacji. Im bardziej student

specjalności nauczycielskiej jest zmotywowany, posiadając wewnętrzną motywację, tym chętniej będzie podejmował działania w ramach rozwoju osobistego oraz zawodowego podczas kształcenia czy w przyszłej pracy zawodowej (S. M. Kwiatkowski, 2013, s. 27). Natomiast podstawą zachowań motywowanych zewnętrznie jest wpływ osób lub różnych sytuacji społecznych. Bardzo często powiązane są one z przypadkowym wyborem zawodu, łatwością dostania się na kierunki pedagogiczne, chęcią uznania społecznego, tradycjami rodzinnymi lub warunkami socjalno-bytowymi (Wiłkomirska, 2002, za: Kunat i Szorc, 2022, s. 124). Podobnie zauważa Halina Rotkiewicz, która prowadząc analizę treści pamiętników, wyodrębniła dwie kategorie motywu wyboru zawodu nauczycielskiego – „przymusu" oraz „wolności" (Rotkiewicz, 1991, za: Łukasik, 2021, s. 44). Pierwsza z nich odnosi się do sytuacji, kiedy o wyborze zawodu decydują czynniki ekonomiczne oraz prestiż zawodu. Druga kategoria związana jest z sytuacją, w której jednostka wybiera zawód ze względu na swoje powołanie, zainteresowania, wartości i idee. Warto podkreślić, że wspomniane motywy nakładają się na siebie i zazwyczaj nie występują oddzielnie.

Obszerne badania motywów wyboru zawodu nauczyciela prowadziła Wanda Dróżka. Rezultatem jej wieloletnich analiz jest wyróżnienie kilku rodzajów motywów wyboru do zawodu na podstawie konkursów pamiętnikarskich nauczycieli młodego pokolenia lat dziewięćdziesiątych. Wśród różnych czynników mających wpływ na decyzję o wyborze przyszłej kariery wyróżniła: zamiłowanie – powołanie, motywy ideowe oraz konieczność i przypadek. Pierwsze z nich odnoszą się do własnych wyborów, a także inspiracji. Są to motywy, które nawiązują do predyspozycji oraz zainteresowań nauczycieli. Drugie – motywy ideowe – nawiązują do nauczyciela, który charakteryzuje się chęcią uznania społecznego i kulturowego. Ostatnie – konieczności i przypadku – to motywy, które związane są z różnymi sytuacjami losowymi takimi jak: trudności w znalezieniu pracy czy niskie progi na kierunkach pedagogicznych (Dróżka, 1997, za: Kunat i Szorc, 2022, s. 125).

Podobne stanowisko prezentuje Joanna Madalińska-Michalak, która w swoich założeniach, oprócz motywów konieczności i przypadku, dodatkowo wyróżnia kategorię osobisto-pedagogiczną. Autorka odniosła ją do kwestii poszerzania własnej wiedzy oraz zainteresowań własnych i uczniów. Natomiast motyw konieczności i przypadku dotyczy wszystkich sytuacji losowych i braku możliwości znalezienia pracy (Madalińska-Michalak, 2007, s. 126).

Z kolei Jadwiga Siwińska dzięki swoim badaniom dokonała podziału motywów wyboru zawodu na: osobiste, powiązane z zewnętrznymi

warunkami pracy oraz przypadkowe bądź uboczne (Siwińska, 1978, s. 14–15). Warto również wspomnieć o klasyfikacji motywów zaproponowanej przez Zdzisławę Kawkę (Kawka, 1988, s. 91–101) – pomimo upływu lat jej typologia jest wciąż aktualna i zbieżna z przytoczonymi wcześniej. Otóż w swoich rozważaniach autorka zauważyła, że studenci kierunków pedagogicznych podczas selekcji zawodu kierowali się zamiłowaniem, pasją, zainteresowaniem bądź przeciwnie – zawód ten wybierali jako jeden spośród wielu możliwych.

Inne, równie interesujące, badania zostały przeprowadzone wśród studentów specjalizacji nauczycielskich przez Romę Kwiecińską. Ta badaczka także wyodrębnia motywy wewnętrzne i zewnętrzne. Do motywów wewnętrznych zalicza między innymi: zainteresowania przedmiotem kierunkowym, możliwość rozwoju, poczucie sprawstwa oraz użyteczności zawodowej czy poszerzanie swoich zainteresowań. Motywami zewnętrznymi są zaś: prestiż, postrzeganie innych, tradycje, autorytet innego nauczyciela, łatwość dostania się na studia pedagogiczne oraz uznanie pracy nauczyciela jako łatwej (Kwiecińska, 2000, s. 92).

Natomiast badania autorstwa Grażyny Kosiby, Eligiusza Madejskiego i Janusza Jaworskiego, które zostały przeprowadzone wśród nauczycieli na różnych etapach kształcenia, pokazują, że ponad 60 proc. nauczycieli wśród motywów wyboru zawodu wskazywało: chęć pracy z dziećmi, uznanie i przeświadczenie o przydatności pracy, chęć poprawy i zmian edukacyjnych. Grupa, która wskazała negatywne motywy wyboru, stanowiła 18,8 proc. Wśród nich można było wyróżnić: łatwość znalezienia pracy i dostania się na kierunki pedagogiczne. Pozostałe 16,6 proc. badanej grupy wskazało na motywy ambiwalentne, do których należą: tradycje rodzinne czy zainteresowania. Tylko 3,6 proc. nauczycieli uznało, że przyczyną wyboru zawodu nauczycielskiego są czynniki typu: dłuższe wakacje czy wpływ innych osób (Kosiba i in., 2014, s. 79–80).

Ewa Sosnowska-Bielicz (2021, s. 73–76) uzyskała podobne wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Badane wskazywały bowiem czynniki wewnętrzne jako główny motyw wyboru zawodu, w tym pasję, powołanie czy zamiłowanie do pracy z dziećmi.

Równie interesujące badania zostały przeprowadzone przez Beatę Kunat i Katarzynę Szorc (2022, s. 125–146) wśród przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Autorki wyłoniły następujące motywy przewodnie wyboru zawodu:

- świadomy wybór zawodu wynikający z przekonania i wewnętrznej potrzeby,
- chęć pracy z dzieckiem, pozytywny obraz profesji nauczyciela,

- poczucie posiadania naturalnych predyspozycji do tej profesji,
- możliwość realizacji potrzeb psychologicznych,
- kontynuacja tradycji rodzinnych,
- chęć zmiany edukacji na lepsze,
- przypadek lub wynik zdarzeń i sytuacji losowych,
- alternatywa.

Z powyższą typologią korespondują dane uzyskane przez Annę Wiłkomirską (2002, s. 69), która wśród motywów wyboru zawodu podkreśla zwłaszcza potrzebę pracy z dziećmi, powołanie i marzenia o wykonywaniu tej profesji.

Joanna M. Łukasik (2021, s. 69–73) przeprowadziła badania wśród studentów kierunków i specjalizacji nauczycielskiej na uczelni artystycznej. Badania zasługują na szczególną uwagę ze względu na niewielką liczbę opracowań tego typu odnoszących się do przyszłych nauczycieli-artystów, którzy podejmą pracę nie tylko w szkołach ogólnokształcących, ale również w szkołach muzycznych. Autorka przeanalizowała treści esejów, wyłaniając przy tym motywy wewnętrzne i zewnętrzne. Motywy wewnętrzne zostały podzielone na cztery kategorie wraz z jedenastoma subkategoriami. Wśród nich można wyodrębnić: motywy poznawcze, w tym możliwość rozwoju osobistego nauczyciela przez całe życie, szczególnie przez nauczanie, zawód twórczy, autodiagnozę – rozpoznanie umiejętności, cechy i kompetencje, zainteresowanie pedagogiką i psychologią, zainteresowanie zawodem, dążenie do profesjonalizmu. Druga kategoria – motywy ideowe – odnosi się do możliwości budowania i rozwijania relacji, a także do misji i powołania. Trzecia – motywy idealistyczne: spełnienie marzeń z dzieciństwa, pragnienie naśladowania osób z dzieciństwa oraz tradycje rodzinne dziedziczone jako pasja. Motywy zewnętrzne posiadały trzy kategorie i sześć subkategorii. Pierwsza z nich – motywy asekuracyjne, w tym: zawód nauczyciela jako alternatywna praca czy „na wszelki wypadek" – traktowane jako praca w sytuacji bez możliwości wyboru czy alternatywy. Druga – motyw ekonomiczny wyróżnia takie subkategorie jak: konieczność stałego dochodu dla bycia muzykiem zawodowym poza szkołą, możliwość łączenia pracy nauczyciela i muzyka oraz pewność pracy w zawodzie nauczyciela. Motyw zewnętrzny wiąże się jedynie z obawą o przyszłość i zatrudnienie. Interesującym faktem jest postrzeganie przez badanych studentów zawodu nauczyciela jako zawodu twórczego, pełnego pasji, a sama praca nauczyciela identyfikowana jest jako rozwój własny oraz uczniów. Wyniki te są pozytywnie zaskakujące, co odróżnia je od pozostałych analiz dotyczących studentów kierunków pedagogicznych z nieartystycznych uczelni, gdzie powiązanie twórczości z zawodem

nauczyciela jest dość znikome. Jest to cecha bardzo pożądana dla nauczycieli przedszkoli, zwłaszcza że sami pedagodzy w badaniach podają ją jako najbardziej oczekiwany atrybut w swojej pracy (Bałachowicz, 2013, za: Sosnowska-Bielicz, 2021, s. 75). Nauczyciel, który dokonał wyboru własnej kariery na podstawie wewnętrznych motywacji, będzie sam siebie „pobudzał" do działania przejawiającego się w zamiłowaniu czy pasji.

Jak podkreśla Agnieszka Prokopczuk, siła wewnętrznej motywacji ma ogromne znaczenie – „jako elementu budującego poczucie satysfakcji i tym samym motywacji do pracy" (Prokopczuk, 2012, s. 31). Motyw wyboru zawodu nauczyciela, zwłaszcza określany jako ten „wewnętrzny", może mieć przełożenie na późniejszą pracę nauczyciela i adaptację. Wzrost zaangażowania nie wymaga późniejszych bodźców zewnętrznych. Nauczyciel wykonuje zadania, ponieważ są one dla niego przyjemne (Elsbach i Hargadon, 2006, s. 474). Potwierdzają to wyniki uzyskane przez belgijskich badaczy, którzy podkreślają silny związek wewnętrznych zasobów jako pozytywny motywator wobec pracy nauczyciela. Wśród motywów belgijskich nauczycieli rozpoznano przede wszystkim altruistyczne wartości oraz kierowanie się interpersonalnym podejściem (De Cooman i in., 2007, s. 123–136), do którego potrzebne są **kompetencje społeczne.**

Jennifer Nias twierdzi, że edukację należy rozpatrywać przede wszystkim pod kątem interakcji społecznych (Nias, 1996, za: Poraj, 2014, s. 134). Dlatego kompetencje odpowiedzialne za interakcje międzyludzkie oraz emocje są istotne w pierwszych latach pracy nowicjuszy, ponieważ dzięki nim adaptacja jednostki do nowego otoczenia może być znacznie łatwiejsza (S. T. Kwiatkowski, 2019, s. 225). To one między innymi odpowiadają za przywiązanie do pracy oraz zaangażowanie nauczyciela.

Kompetencje społeczne, jako jeden z dwóch komponentów kompetencji społeczno-emocjonalnych, odgrywają ogromne znaczenie w realizacji roli zawodowej nowego nauczyciela. Faktem jest, że żaden inny zawód charakteryzujący się pracą społeczną nie ma aż tak ogromnego znaczenia, a także tak dużej odpowiedzialności i moralności (Jarmużek, 2014, s. 214; Wierzejska, 2021, s. 127). Specyfika zawodu nauczyciela przedszkola wymaga, by potrafił on nawiązywać relacje zarówno z dorosłymi, jak i z dziećmi. Trudno wyobrazić sobie, że nauczyciel pracujący w przedszkolu nie będzie miał nawiązanej więzi z podopiecznymi, a atmosfera w grupie będzie zła. To przede wszystkim nauczyciel odpowiedzialny jest za klimat społeczno-emocjonalny w oddziale. Jego zachowanie, postawa, emocje oraz komunikaty będą bezpośrednio wpływać na rozwój dzieci (Wierzejska, 2014; Wierzejska i Karpenko, 2015, za: Wierzejska, s. 130). Zresztą, jak podkreśla Bogusław Śliwerski (2009, s. 38), „nauczyciel oddziałuje

na swoich wychowanków całym swoim bytem, poprzez to, jakim jest człowiekiem". Ponadto dzięki kompetencjom społecznym człowiek jest w stanie być z drugim człowiekiem, nawiązywać relacje i więzi. Dlatego są one tak ważne zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym. W literaturze przedmiotu kompetencje społeczne można odnaleźć pod wieloma terminami, między innymi jako kompetencje interpersonalne (Jarmużek, 2014, s. 215), kompetencje komunikacyjne (Białecka-Pikul, 1993; Jakubowska, 1996), kompetencje międzyludzkie (Argyle, 1991) czy zdolności społeczne (Maxim i Nowicki, 2003). W związku z tym uznałam, że powyższe kwestie należy wyjaśnić, omawiając specyfikę kompetencji społecznych, a także dokonując rozróżnienia pomiędzy kompetencjami a umiejętnościami społecznymi.

Jedna z najbardziej znanych definicji kompetencji społecznych należy do Michaela Argyle'a – jest to „zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych" (2002, s. 133). Wśród wszystkich umiejętności składających się na kompetencje społeczne wyróżnił takie aspekty jak: nagradzanie, empatia, inteligencja emocjonalna oraz umiejętność rozwiązywania problemów.

W niniejszej pracy przyjęłam model kompetencji społecznych Anny Matczak, która na podstawie definicji M. Argyle'a zdefiniowała je jako „umiejętność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych, nabywaną przez jednostkę w toku treningu społecznego" (Matczak, 2011, s. 7). Autorka sklasyfikowała zbiór kompetencji społecznych zgodnie z czterema sytuacjami: intymnymi, ekspozycji społecznej, formalnymi i sytuacjami wymagającymi asertywności (Matczak, 2011, s. 94).

Sytuacje intymne odnoszą się przede wszystkim do bliskich kontaktów interpersonalnych, w których jednostka nawiązuje relacje z uwzględnieniem własnych potrzeb i dążeń, a więc sięga do własnej prywatności i realizacji własnego „JA". Ważne jest, by osoba nawiązująca i pogłębiająca relacje zdawała sobie sprawę, na jakim etapie relacji dokładnie się znajduje. Człowiek, który za bardzo angażuje się w relację bądź jest zbyt skryty wobec drugiej osoby, może utrudniać pogłębianie więzi. Jest to szczególnie istotne ze względu na to, że:

> z jednej strony osoba, która stroni od przekazywania partnerom interakcji informacji na swój temat, wysyła im czytelny sygnał, że nie darzy ich dostatecznym zaufaniem. Z drugiej natomiast, osoba zbyt skłonna do ujawniania siebie (np. w przypadku gdy relacja została dopiero nawiązana) może wywołać u innych ludzi poczucie dyskomfortu i skutkować wycofaniem się przez

> nich z interakcji (zwłaszcza jeśli, odwołując się do reguły wzajemności, mają oni wrażenie, że oczekuje się od nich odsłonięcia własnego JA przed niemal kompletnie obcą osobą) (S. T. Kwiatkowski, 2018, s. 270).

W przypadku zawodu nauczyciela może być to związane z rozmowami z uczniami i ich rodzicami, z innymi nauczycielami czy przełożonymi.

Sytuacje ekspozycji społecznej nawiązują do okoliczności formalnych bądź mniej formalnych, w których jednostka jest w centrum uwagi, jak np. zebrania, występy czy przedstawienia. Jeśli wskutek wysokich oczekiwań społecznych nauczyciel zostanie negatywnie oceniony podczas takiej ekspozycji, może odczuwać dyskomfort lub stres. Efektywność radzenia sobie w sytuacjach ekspozycji społecznych gwarantuje realizację założonych celów przez jednostkę. Aby była ona skuteczna, ważna jest wiedza o samym sobie oraz autoprezentacja, które odnoszą się zarówno do prezentacji siebie z jak najlepszej strony, ale również do wywierania wpływu społecznego (w celu rozwijania i edukowania uczniów). Sytuacje formalne dotyczą zgodności z ustalonymi zasadami i wymaganiami. Warto zwrócić uwagę, że nauczyciel jest w ciągłej ekspozycji społecznej. Nieustannie jest w centrum uwagi, podejmując szereg różnych czynności – prowadzi między innymi: zajęcia dydaktyczne (również zajęcia otwarte lub hospitowane przez dyrektora) i zebrania z rodzicami. Kiedy nie jest odpowiednio przygotowany do sytuacji wzmożonej ekspozycji społecznej, bardzo często pojawia się dystres (rodzaj stresu, który wywołuje przeciążenie i brak kontroli).

Natomiast sytuacje wymagające asertywności polegają na tym, że jednostka realizuje własne cele mimo dużego wpływu środowiska (Matczak, 2012, s. 11). Ważne jest, by nauczyciel nie był pasywny w swoich działaniach, ale potrafił wyrażać własne zdanie bez użycia agresji. Asertywność jest zatem postawą, która pozwala nauczycielowi zadbać o samego siebie i sprawić, że nie będzie on submisyjnym podmiotem (nieasertywnym). Kluczowe jest, by nauczyciel już na starcie zawodowym posiadał godność i wysoką wartość własnej osoby, co zresztą charakteryzuje przede wszystkim osoby asertywne. W przeciwnym razie nauczyciel koncentrujący się tylko na własnych wadach i porażkach, może skupiać się nie tylko na własnych słabych stronach, ale również na wadach innych ludzi. Jeśli już na samym początku początkujący nauczyciel utrwali negatywne postrzeganie własnej osoby, to spowoduje, że będzie jedynie wzmacniał brak własnej przydatności do pracy oraz umiejętności radzenia sobie z różnymi wyzwaniami.

S. M. Kwiatkowski, analizując koncepcję kompetencji społecznych w ujęciu A. Matczak, słusznie zauważył, że:

kładzie ona nacisk na aspekt behawioralny kompetencji społecznych, czyli na konkretne umiejętności warunkujące skuteczne funkcjonowanie w różnorodnych sytuacjach społecznych, natomiast po drugie, w sposób pośredni dokonano w nim rozróżnienia między pojęciem kompetencji społecznych a pojęciem umiejętności społecznych (S. M. Kwiatkowski, 2018, s. 263–264).

Kompetencji społecznych „nie można utożsamić tylko z umiejętnościami i wiadomościami, które mogą być wyuczone czy też wytrenowane zupełnie bezmyślnie, bezrefleksyjnie, ale należy wiązać je z doświadczeniami, przekonaniami, postawami i wartościami" (Perzycka, 2004, s. 14). Należy wyjaśnić, że umiejętności społeczne nie są tożsame z kompetencjami społecznymi i są to „zachowania, które ujawniane są przez osobę efektownie oraz efektywnie działającą w określonej sytuacji społecznej" (Sęk, 2000, s. 28). Natomiast kompetencje społeczne to zespół złożonych umiejętności, które warunkują efektywność działania w różnych sytuacjach społecznych. Dla nauczyciela mogą to być różne złożone sytuacje, np. interakcje ze współpracownikami, współdziałanie z rodzicami i uczniami, a także reakcja na różne naciski, np. ze strony dyrektora czy innego przełożonego (nadzoru pedagogicznego, mentora). Skuteczność działań jednostki będzie się odnosić do balansowania, czyli pogodzenia realizacji własnych celów z realizacją celów i dążeń innych. Będzie ona w stanie realizować własne cele i dążenia, zwłaszcza te, które będą odnosić się do szeroko pojmowanych zadań społecznych (Borkowski, 2003, s. 110). Katarzyna Martowska zauważa, że jest to nic innego jak umiejętne posługiwanie się zdolnościami w celu większej efektywności w wyniku trudnych sytuacji, przed którymi staje jednostka (Martowska, 2012, s. 25–28). Jest to zatem model interakcyjny, który zakłada, że przy posiadaniu odpowiednich umiejętności społecznych jednostka będzie dobrze funkcjonować w społeczeństwie w określonych sytuacjach.

Człowiek nabywa wspomniane kompetencje w toku treningu społecznego, który trwa przez całe jego życie. Jak wskazują badania, kompetencje społeczno-emocjonalne cechują się wysoką podatnością na rozwój i mogą być skutecznie kształtowane poprzez ukierunkowane działania szkoleniowe (Sun i You, 2026). Intensywność treningu społecznego uwarunkowana jest cechami osobowościowymi jednostki i wpływami środowiska. Cechy, które mogą warunkować intensywność treningu, to: umiejętność rozpoznawania własnych emocji i panowania nad nimi, potrzeba uznania społecznego, pragmatyzm i przywództwo. Potrzeba aprobaty może pozytywnie stymulować nauczyciela do aktywności albo może wytwarzać mechanizm obronny spowodowany lękiem, który będzie skutkował

wycofaniem się. Pragmatyzm odnosi się typowo do sytuacji, w której osoba potrafi dążyć do postawionych sobie celów. Aleksytymia, czyli trudność w rozpoznawaniu emocji, może stwarzać trudności w komunikacji z innymi. Rozpoznawanie emocji u siebie i u innych jest szczególnie ważne, zwłaszcza podczas komunikacji oraz pracy z dziećmi. Warto przytoczyć klasyfikację składników kompetencji społecznych zaproponowaną przez Jana Borkowskiego. Autor wyróżnia takie aspekty jak: wiedza społeczna (wiedza na temat zasad panujących w grupach społecznych), doświadczenie społeczne, myślenie prospołeczne (otwartość jednostki na potrzeby innych i ich potencjał) oraz osobowość społeczna (Borkowski, 2003, s. 93). Podobne stanowisko prezentuje Stanley Greenspan, który uznaje, że kompetencje społeczne są ściśle powiązane z inteligencją społeczną, a dokładniej – z rozumieniem oraz świadomością społecznych interakcji i zdarzeń oraz cech charakteru. Autor wyróżnił kilka komponentów w ramach inteligencji społecznej, w tym: wrażliwość społeczną (umiejętność wczuwania się i rozumienia emocji u innych osób), wgląd społeczny (zdolność rozumienia sytuacji społecznych, zachowań społecznych i wartościowania ich z perspektywy wartości przyjętych w różnych grupach społecznych), a także umiejętność komunikacji werbalnej oraz niewerbalnej (Greenspan, 1981, za: Martowska, 2012, s. 35). Jest to szczególnie istotne, zwłaszcza w wykorzystaniu wiedzy na swój temat oraz wiedzy na temat grup nieformalnie funkcjonujących, a dokładniej w celu przystosowania się między innymi do funkcjonującego już od dawna zespołu nauczycieli i innych pracowników pracujących w szkole. Nauczyciel, rozpoznając swoje cechy osobiste, a także cechy i temperament grupy, będzie w stanie lepiej przystosować się np. do wspólnoty pokoju nauczycielskiego, diagnozować środowisko wychowawcze uczniów, zarządzać klasą, a także współpracować z rodzicami, nawiązywać relacje interpersonalne, stosować prawidłowe komunikaty, przez co będzie posiadał umiejętność osiągania założonych celów (Jakubowska, 1996, s. 30–38). Wszystko to będzie sprzyjać realizacji zadań zawodowych i życiowych, co potwierdzają słowa Edwarda Nęckiego, który pisze, że posiadanie kompetencji społecznych to „skuteczne osiąganie celów w życiu społecznym" (2005, s. 94), ale także radzenie sobie z trudnościami, które występować będą zwłaszcza na starcie zawodowym.

Należy przytoczyć w tym miejscu badania prowadzone od 2002 roku przez Joannę M. Łukasik (Łukasik, 2009, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016), z których wynika, że wyzwania utrudniające realizację zadań zawodowych spowodowane są właśnie brakiem kompetencji społecznych, tzw. interpersonalnych. Poza nieumiejętnością negocjacji, rywalizacją, brakiem umiejętności rozwiązywania konfliktów, podatnością na manipulację zauważa

się również brak asertywności wśród nauczycieli początkujących. Starsi stażem nauczyciele wykazują tendencję do wykorzystywania swojej pozycji ze względu na stopień awansu zawodowego czy staż pracy, co z kolei wiąże się z dodatkowymi obciążeniami i obowiązkami zawodowymi (np. pisanie protokołów z posiedzeń, rad pedagogicznych, sprawdzanie klasówek, dodatkowe dyżury). Ponadto wyzwania nauczycieli na starcie zawodowym wynikają z nierównego traktowania młodszych stażem nauczycieli (rozkazy, nakazy). Praca w zespole opartym na złych relacjach może utrwalać poczucie braku sensu, bezużyteczności oraz negatywne postawy. Jak pisze autorka: „nauczyciel funkcjonujący w negatywnych warunkach społeczno-emocjonalnych w miejscu pracy – ze względu na relacje z innymi nauczycielami – może wręcz negatywnie oddziaływać na osoby (uczniów, rodziców, innych nauczycieli), z którymi jest w relacji" (Łukasik, 2016b, s. 18).

Interesujące są również analizy prac badawczych nad kompetencjami społecznymi autorstwa Magdaleny Piorunek oraz Iwony Werner przeprowadzonych wśród studentów pedagogiki oraz czynnych zawodowo nauczycieli. Wyniki badań ujawniły bardzo intrygujące, a zarazem niepokojące zjawisko. Autorki wykazały brak statystycznych różnic w poziomie kompetencji ogólnych. Nauczyciele uzyskali najniższy wynik spośród wszystkich innych zawodów oraz niższe wyniki w zakresie asertywności i działań kooperacyjnych niż sami studenci (Piorunek i Werner, 2017, s. 133–141). Biorąc pod uwagę wyżej przedstawioną klasyfikację kompetencji społecznych, które rozwijają się oraz kształtują w toku treningu społecznego, obraz przyszłej jakości edukacji jest dość pesymistyczny. Zwłaszcza jeśli mowa o takim zawodzie jak profesja nauczyciela, który jest zawodem społecznym, a więc takim, w którym jednostka ma ciągły kontakt z drugim człowiekiem. Nasuwa się refleksja – jeśli nauczyciel jest w ciągłym kontakcie z drugą osobą, to dlaczego jego kompetencje są niższe niż kompetencje studentów pedagogiki?

Zawód ten często wiąże się z ciągłym stresem, nadmierną ekspozycją społeczną, funkcjonowaniem w sytuacjach trudnych oraz z zaangażowaniem emocjonalnym. Jeśli oczekiwania ze strony innych oraz trudności narastają, może skutkować to między innymi utratą satysfakcji z wykonywanej pracy, a następnie wypaleniem zawodowym. Poczucie satysfakcji zawodowej jest zdeterminowane funkcjonowaniem człowieka w środowisku społecznym. Pisał o tym między innymi Frederick Herzberg (Herzberg i in., 1959, za: Paliga, 2021, s. 23–24), twórca teorii dwuczynnikowej, podkreślając, że zadowolenie bądź jego brak kształtuje się pod wpływem dwóch czynników: zewnętrznych – higieny pracy oraz wewnętrznych – motywacyjnych.

Do pierwszej grupy zalicza: płacę, warunki, stosunki interpersonalne, politykę i administrację organizacji, bezpieczeństwo pracy, a także nadzór. Druga grupa czynników, nazywana zamiennie czynnikami satysfakcji, odnosi się do: samorealizacji, uznania, odpowiedzialności, umiejętności, zainteresowań, możliwości, a także awansu i samorozwoju. Odnosząc tę teorię na przykład do potrzeb w schemacie Abrahama Maslowa, można ująć, że czynniki satysfakcji są wyższego rzędu i odpowiadają między innymi za samorealizację i rozwój. Natomiast czynniki higieny uznawane są za niższego rzędu i nawiązują do potrzeb fizjologicznych (Basińska i Jeran, 2012, s. 54). Brak czynników motywacyjnych może doprowadzić między innymi do znużenia wykonywaną pracą. Natomiast faktem jest, że to deficyt czynników higieny jest zdecydowanie bardziej dotkliwy dla pracownika. Okazuje się, że najbardziej decydującymi o niezadowoleniu z pracy, poza czynnikami organizacyjnymi, zarobkami, kierownictwem, są właśnie czynniki interpersonalne (Herzberg, 1997, s. 130–131), a więc te, za które odpowiadają kompetencje społeczne. Potwierdzają to wyniki pracy badawczej Teresy Myjak, która wyodrębniła takie czynniki determinujące satysfakcję zawodową, jak: samorealizacja, bezpieczeństwo posiadania pracy, organizacja pracy, osiągnięcia zawodowe oraz relacje interpersonalne (zarówno z przełożonym, jak i innymi współpracownikami). Przełożony powinien na początku zapewnić pracownikowi odpowiednie wynagrodzenie, warunki pracy oraz stworzyć, jako lider, odpowiednią atmosferę w zespole. Jeśli tego nie zrobi, to poziom niezadowolenia będzie ciągle wzrastał, aż pracownik będzie odczuwał nie tyle brak zadowolenia, ile niezadowolenie. Zespół, w którym panują złe relacje interpersonalne, będzie zespołem skonfliktowanym, mało efektywnym i destrukcyjnym dla wszystkich jego członków. Jeśli przyjrzymy się aktualnej sytuacji nauczycieli, uwzględniając wszystkie powyższe aspekty, to żaden z nich nie jest zapewniony. Pensje nauczycieli nie odpowiadają wysokim oczekiwaniom i kwalifikacjom, warunki pracy w rozumieniu organizacji pracy i przestrzeni szkoły są nieadekwatne, a relacje interpersonalne są na bardzo niskim poziomie. Warto wspomnieć o badaniach wśród fińskich nauczycieli szkół podstawowych, średnich oraz zawodowych, w których wykazano, że zasoby osobiste redukują obciążenia zawodowe. Badacze podkreślili, że brak osobistych uwarunkowań oraz adaptacyjnych zdolności powoduje wzmożenie stresu wskutek wykonywanych czynności (Bakker i Demerouti, 2007, s. 315).

Inne badania, przeprowadzone przez Stefana T. Kwiatkowskiego wśród studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz politechniki, wykazały brak różnic statystycznych w poszczególnych kategoriach

kompetencji społecznych, poza kategorią kompetencji sytuacji intymnych (interpersonalnych). Wyniki te odbiegają znacznie od społecznych oczekiwań wobec zawodu nauczyciela. Kolejne analizy przeprowadzone zostały w 2018 roku wśród kandydatów na nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Niestety, aż 33,4 proc. badanych dysponowało niskim poziomem kompetencji społecznych, 60,8 proc. wynikiem przeciętnym i tylko 6 proc. wysokim. Zaledwie co trzeci kandydat posiadał optymalne kompetencje w sytuacjach intymnych. Niepokojące wyniki w skali ekspozycji społecznej dotyczą aż 1/5 osób badanych, a więc 20,4 proc., którzy uzyskali niskie wyniki. Natomiast w skali asertywności 51,1 proc. badanych kandydatów do zawodu osiągnęło przeciętny poziom. Autor podkreśla zatem:

> całkowicie uzasadniony wydaje się postulat, by w przypadku badanych studentów pedagogiki kompetencje społeczne uczynić przedmiotem szczególnej uwagi i szeroko zakrojonych oddziaływań mających na celu uzyskanie (przed ukończeniem przez nich studiów) pożądanego ich natężenia – dzięki temu ci spośród nich, którzy finalnie zdecydują się na pracę w przedszkolu lub szkole podstawowej, będą znacznie lepiej przygotowani do czekających ich zadań i potencjalnych sytuacji problemowych (S. T. Kwiatkowski, 2015, s. 178).

Niewątpliwie, jak twierdzi M. Piorunek:

> każdy nauczyciel jest specjalistą z zakresu określonej dyscypliny (np. historii, biologii, matematyki), dydaktykiem – dysponuje umiejętnościami nauczania w zakresie konkretnego przedmiotu, jest też OSOBĄ, która może afirmować uczniowskie działania, wspierać, pomagać, doradzać, negocjować, rozwiązywać konflikty. Wszystkie działania podejmowane przez nauczyciela w szkole, klasie, w relacjach z pojedynczymi uczniami i ich grupami wymagają posiadania przez pedagoga kompetencji społecznych umożliwiających wywieranie pożądanego wpływu na innych ludzi w sytuacjach społecznych, tj. dostrzeżenie i rozumienie sytuacji interakcyjnych, gotowość do angażowania się w sytuacje społeczne oraz umiejętność adekwatnego zachowania się w takich sytuacjach (Piorunek, 2020, s. 21).

Ze względu na wchodzenie w interakcję z uczniami i ich wtórną socjalizację nauczyciel powinien być odpowiedzialny nie tylko za czynności dydaktyczne, ale również wychowawcze (Piorunek, 2020, s. 21). Ponadto uwarunkowania i kompetencje społeczne są niezwykle istotne ze względu

na to, że nauczyciel zawsze „czy jest on tego świadomy, czy nie – ma także swe efekty wychowawcze i społeczne. Pozostawia jakiś ślad w wartościach, przekonaniach i zachowaniach pozostałych uczestników szkolnej społeczności i społeczności lokalnej" (Brzezińska, 2008, s. 39).

Wpływ na adaptację nauczyciela z pewnością mają idee oraz postawa wobec jego pracy (Maciarz, 1980, s. 206). Jest to proces, w którym jednostka posiada umiejętność urzeczywistniania własnych celów, ma kontrolę nad zadaniami, co z pewnością prowadzi do sukcesu i odczuwanej satysfakcji. Niewątpliwie pozytywna postawa nauczycieli będzie się przekładać na ich deklarowaną satysfakcję zawodową (Kawka, 1998, za: Egierska, 2019, s. 148) wskutek wykonywanych czynności zawodowych, realizacji zadań organizacyjnych oraz interpersonalnych (Chernisse, 1993, za: Michalak, 2003, s. 149). Jak podkreśla S. M. Kwiatkowski, zadania te obejmują wszystkie czynności, które zachodzą we współpracy z ludźmi, a które dają określony efekt (S. M. Kwiatkowski, 2003, s. 599). Ponadto Jan Żebrowski (2007, s. 172) podkreślał, że „o istocie osobowości wychowawcy stanowi twórczy charakter jego pracy i te cechy jego osobowości, które czynią zeń organizatora, przewodnika i inspiratora w procesie kształcenia dzieci i młodzieży". Nie sposób również nie zgodzić się z Anną Kwaterą, która podkreśla, że:

> od sprawności posługiwania się wysoko rozwiniętymi kompetencjami, rozumianymi jako względnie trwały zasób wiedzy, umiejętności, doświadczeń, jak też zdolności czynnego aplikowania ich do własnych aktywności, zależą zarówno sukcesy osobiste, jak i zawodowe każdego człowieka (Kwatera, 2023, s. 33).

Jak zauważa Agnieszka Hłobił:

> podstawą kształtowania i rozwijania kompetencji społecznych […] wśród studentów jest stworzenie im takich warunków i atmosfery międzyludzkiej, która będzie sprzyjać rozwojowi i realizacji ich konstruktywnych możliwości, pozwoli im rozwijać i ulepszać swoje umiejętności, a w konsekwencji osiągać sukcesy w różnych sferach życiowej aktywności (Hłobił i in., 2016, s. 49).

Postulat jest szczególnie ważny, ze względu na to, że te warunki nie tylko pozwolą na odpowiednie doskonalenie kompetencji społecznych, ale również będą wspierać wytworzenie się poczucia przynależności i identyfikacji zawodowej, które jest niezbędne w procesie adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym.

1.3. Identyfikacja zawodowa a adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli na starcie zawodowym

Jak już wcześniej wspomniano, adaptacja społeczno-zawodowa jest procesem. W momencie, w którym pracownik zostaje przyjęty do pracy, proces rekrutacji nie został jeszcze zakończony. Dopiero w czasie, w którym nastąpi prawidłowa identyfikacja, a następnie stabilizacja, pracownik jest gotowy do podejmowania działalności zawodowej. Bolesław Sadaj, pisząc o identyfikacji zawodowej, podkreśla brak spójności w definiowaniu tego pojęcia. Badacz zaznacza, że „niektórzy autorzy zacieśniają je do świadomego solidaryzowania się z normami i systemami wartości, inni ujmują je szerzej jako również nieświadome lub nie w pełni świadome utożsamianie się, wiązanie się, integrowanie się osobnika z normami lub systemem społecznych wartości" (Sadaj, 1967, s. 240). Ze względu na tę wieloznaczność definicji, dalej wyłoniłam podstawy teoretyczne identyfikacji zawodowej.

Samo pojęcie „identyfikacja" w ujęciu słownikowym (ang. *identity, identification*) tłumaczone jest jako „bycie tym samym". Wiąże się ono z postrzeganiem siebie jako członka danej grupy, a więc w tym przypadku: „utożsamianie się kandydata na nauczyciela z grupą zawodową nauczycieli" (Okoń, 1980, s. 97). Nauczyciel przystosowuje się więc nie tylko do roli zawodowej, ale również środowiska, stąd identyfikacja to również „utożsamianie się jednostki z jej rolą społeczną oraz grupą społeczną, z którą pozostaje ona w kontaktach w związku z daną rolą" (Malinowski, 1988, s. 766). Zasadne jest zatem posługiwanie się pojęciem identyfikacja społeczno-zawodowa, która jest gwarancją prawidłowego przystosowania się do środowiska społecznego i zawodowego, do którego jednostka wchodzi. Wiąże się ona między innymi z identyfikacją z zadaniami zawodowymi, wartościami i grupą zawodową. Podstawą identyfikacji jest wspólny cel oraz kierunek działań określony dla całości grupy (Jakóbowski, 1987, s. 77).

Beata Jakimiuk zwraca uwagę, że identyfikacja zawodowa:

> pozwala na określenie tego, co jest najbardziej znaczące dla danej osoby lub grupy oraz umożliwia przedstawienie charakterystyki danej osoby lub grupy. Jest procesem, w którym osoba upodabnia się do kogoś innego, przejmuje jego cele i zachowania. Identyfikacja pozwala pośrednio na częściowe zaspokojenie aspiracji zawodowych, szczególnie jeśli mamy do czynienia z sytuacją, kiedy występuje znaczna różnica między poziomem tych aspiracji a poziomem ich osiągnięć i pojawia się zbyt mało szans na zrealizowanie ważnych celów zawodowych (Jakimiuk, 2012, s. 115).

Podobnie zauważa Jan Jakóbowski, łącząc identyfikację z czynnościami, ale również z określonymi normami i wartościami w pracy, które nadają jej sens. Autor zaznacza, że wspólnota celów i wartości jest podstawą identyfikacji (Jakóbowski, 1987, s. 77). Inaczej określa identyfikację zawodową Romuald Kończyk. Badacz rozważa identyfikację jako stosunek jednostki do wykonywanej pracy i funkcji społecznej. Nauczyciel uznaje siebie jako „fachowca", specjalistę od działalności dydaktyczno-wychowawczej, który traktuje swoją pracę jako źródło satysfakcji, a tym samym wszystkie sprawy osobiste koncentruje wokół wykonywanego zawodu (Kończyk, 1978, s. 148).

Czynniki, które wpływają na identyfikację zawodową, dzielą się na pozytywne i negatywne. Te pierwsze to: lata nauczania, pochodzenie społeczne, wykształcenie, staż pracy oraz główne motywy podjęcia pracy. Do negatywnych zaliczane są: rozczarowanie pracą, niskie wynagrodzenie, brak zainteresowania pracą, niska pozycja społeczna czy niedocenienie pracy (Turlej, 1977, s. 5). Odmiennie czynniki wpływające na identyfikację zawodową klasyfikuje Zygmunt Wiatrowski, wśród których wymienia: przygotowanie zawodowe, zdolności, stwarzanie szans na rozwój jednostki, wynagrodzenie, funkcję oraz pozycję zajmowaną w szkole. Inne, równie interesujące, spostrzeżenia wysnuł Andrzej Radziewicz-Winnicki, który w swoich rozważaniach na temat identyfikacji zawodowej podkreśla jej znaczenie jako czynnika, który będzie warunkował sukcesy w pracy nauczyciela (Niemierko, 1969, s. 82), a w tym również adaptację społeczno-zawodową. Ponadto to właśnie ci nauczyciele, którzy wykażą się zaangażowaniem emocjonalnym, a więc będą identyfikować się z wykonywanym zawodem, będą swoją pracę wykonywać najlepiej (Niemierko, 1969, s. 82). Z kolei Grażyna Paprotna zwraca uwagę, że identyfikacja zawodowa to:

> proces złożony, uwarunkowany różnymi czynnikami. Identyfikowanie się ze swoją rolą i grupą zawodową oraz z miejscem pracy ma ważne znaczenie nie tylko jako przejaw rozwoju zawodowego. […] problem identyfikacji społeczno-zawodowej jest więc istotny z punktu widzenia jakości kształcenia oraz jakości pracy zawodowej (Paprotna, 1996, s. 71).

Należy w tym miejscu wspomnieć, że jednostka może identyfikować się ze swoją pracą całościowo lub częściowo. To, czy nowicjusz identyfikuje się z zawodem całościowo, zależy od tego, czy utożsamia się z przyjętymi rolami i zadaniami zawodowymi. Obejmuje to wartości i standardy wskazujące, aby nie zaniedbywać ról społecznych ani innych przyjętych wartości społecznych. Natomiast identyfikacja częściowa występuje

w momencie, kiedy nauczyciel utożsamia się z niektórymi komponentami swojej pracy w sposób mocno zaangażowany, a z niektórymi w ogóle nie. Taki nauczyciel selekcjonuje stawiane przed nim zadania lub wykonuje je na równi z własnym życiem osobistym (Jakimiuk, 2012, s. 117). Dzięki całościowej identyfikacji społeczno-zawodowej nauczyciel będzie charakteryzował się odpowiedzialnością za sprawowaną funkcję, szkołę oraz rozwój uczniów. Nauczyciel posiadający zatem wysoką identyfikację zawodową posiada: wysoką motywację do działania, społeczną odpowiedzialność, pozytywną postawę wobec innych. Jest on ukierunkowany na działania na rzecz innych oraz ma umiejętność rozumienia siebie i innych (Bartel, 1983, s. 133–148). Tak pojęta pozytywna identyfikacja sprzyja stabilizacji zawodowej, tzn. uznaniu nowicjusza za odpowiedniego pracownika szkoły (Wiatrowski, 2000, s. 372–373). Przyczynia się do „złagodzenia porażek i rozczarowań w pracy pedagogicznej z dziećmi, […] kształtuje coraz to nowe poszukiwania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze w pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej z uczniami" (Zowczak, 2008, s. 15). To dzięki niej nauczyciel odczuwać będzie większą satysfakcję zawodową z działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej (Dłubak, 1998, s. 354). Będzie identyfikował się z własnymi kwalifikacjami, doświadczeniem zawodowym, wartościami i przekonaniami w miejscu pracy. Obejmować to będzie świadomość nauczyciela oraz jego cele zawodowe.

Identyfikacja nie jest zatem postrzegana tylko jako odbieranie siebie w roli eksperta, mistrza, który wykonuje dany zawód, ale określa ona pozytywny stosunek do zawodu. Identyfikacja rozpoczyna się w okresie kształtowania się dojrzałości i przebiega przez trzy fazy.

1. Faza identyfikacji – utożsamianie się z autorytetami.
2. Faza kosmiczna – osoba poszukuje własnych celów życiowych, odczuwając wewnętrzną niespójność i chaos.
3. Faza dojrzałego sensu życia – odnalezienie własnego sensu oraz umiejętność identyfikacji wraz z poczuciem tożsamości.

Warto tutaj zauważyć, że identyfikacja zaczyna się w momencie, w którym jednostka odnosi siebie do własnego autorytetu, jakiegoś wzoru osobowego. Bardzo często taką osobą staje się nauczyciel akademicki lub nauczyciel, który w latach szkolnych miał ogromne znaczenie w życiu rozpoczynających pracę nauczycieli. W swojej teorii nawiązywał do tego Stanisław Dylak, pisząc o tzw. wiedzy potocznej nauczycieli, która może być silniejsza niż wiedza teoretyczna uzyskana podczas kształcenia na uniwersytecie. Na przykład jeśli podczas studiów pedagogicznych nie zostanie poruszona jakaś kwestia, to część twierdzeń bądź definicji zostanie zapamiętana i odtworzona na podstawie zakorzenionych przez nas doświadczeń

szkolnych. Jest to wiedza przetworzona i zweryfikowana przez nauczycieli, a przede wszystkim sprawdzona jeszcze w czasach, gdy sami byli uczniami. W związku z utrwalonym schematem klasowo-lekcyjnym nowicjusze najczęściej powielają negatywne wzorce zachowań swoich własnych nauczycieli z lat szkolnych. Z uwagi na to, że nabyte doświadczenia są już przeżyte i zweryfikowane, nauczyciel może sięgać po takie rozwiązania znacznie częściej (Dylak, 2000, s. 177–179). Podobnie zauważa Czesław Plewka, który uznaje, że początkujący nauczyciele, którzy dokształcają się w różnych ośrodkach badawczych, nie tylko identyfikują się zawodowo, ale również identyfikują się z warunkami szkolno-zawodowymi. Oznacza to, że rozpoczynają oni identyfikację zawodową na równi z identyfikacją szkolno-zawodową. Już podczas studiów utożsamiają się oni z charakterystyką zawodu nauczyciela, programem nauczania, celami zawartymi w treściach kształcenia, zadaniami zawodowymi ucznia i nauczyciela, kwalifikacjami oraz kompetencjami związanymi z tym zawodem (Plewka, 2016, s. 148). Nauczyciel nabywa tożsamość dzięki statusowi poznawczo-metodologicznemu uczelni kandydata lub nowicjusza, a także dzięki statusowi poznawczo-edukacyjnemu (Kwiatkowska, 2008, s. 73). Jeśli uczelnia kształcąca kandydata będzie posiadała wysokie ambicje oraz status, a szkoła wykazywała wysokie standardy edukacyjne, to kształtowanie tożsamości może przebiegać pozytywnie. Jeśli sytuacja będzie odwrotna, tzn. uczelnia będzie posiadała niskie standardy kształcenia, a szkoła będzie rozwijać się w duchu tradycyjnym, to skutki mogą być negatywne. Sytuacja może być również inna – dobrze wykształcony nauczyciel przez dobrą uczelnię może trafić do słabo funkcjonującej szkoły lub źle wykształcony nauczyciel rozpocznie pracę w bardzo dobrej szkole. Należy jednak zaznaczyć, że jeśli niezbyt dobrze przygotowany nauczyciel trafi do szkoły o niskich ambicjach i perspektywach, to jest to opcja najgorsza z możliwych (Kwiatkowska, 2008, s. 73–74). Cz. Plewka postuluje, że jednostka rozwija się prawidłowo dzięki motywacji wyboru zawodu, adaptacji społecznej i zawodowej oraz identyfikacji ze szkołą (uczelnią) i zawodem. Z kolei dzięki pozytywnej identyfikacji zawodowej nauczyciel jest „przydatny do pracy", a więc ma pełną możliwość wykonywania zadań zawodowych (Plewka, 2016, s. 48). Podobnie J. Madalińska-Michalak (2016, s. 19) zaznacza, że tuż obok wiedzy i praktyki w zawodzie nauczyciela istotne są zaangażowanie oraz tożsamość zawodowa, na które składają się: poczucie przynależności do grupy, poczucie efektywności, stosunek do zawodu, zaangażowanie w rozwój zawodowy, a także współpraca ze środowiskiem (koledzy i koleżanki z pracy, uczniowie i ich rodzice, przełożeni). Im mocniej nauczyciel identyfikuje się ze swoim zawodem, tym mocniej określa swoją tożsamość zawodową.

Ponadto identyfikacja jest procesem, który rozpoczyna się w pierwszej fazie rozwoju zawodowego, a więc w fazie przedkonwencjonalnej, w której to kształtuje się tożsamość zawodowa nauczyciela. Co ważne, jest to moment, w którym nauczyciel odwzorowuje zachowanie, działania i zachowania otoczenia. Jeśli nauczyciel będzie doświadczał negatywnych wzorów, istnieje poważna obawa, że takie same konwencje zachowań będzie odtwarzał w swojej pracy. Tezę o nabywaniu kompetencji praktyczno-moralnych na podstawie wzajemnych oddziaływań można zauważyć w koncepcji „stawania się" Roberta Kwaśnicy. Autor zwraca uwagę, że „nauczyciel staje się nauczycielem, wykonując swój zawód" (Kwaśnica, 1994, s. 44). Okazuje się, że stawanie się nauczycielem jest procesem nieustającym i przebiega przez kilka etapów. Nauczyciel, wchodząc w rolę zawodową (stadium przedkonwencjonalne), jest całkowicie podatny na wpływy z zewnątrz. Dążąc do pełnej autonomii i adaptacji zawodowej, przechodzi w stadium konwencjonalne, aby nabyć całkowitą tożsamość osobową, dzięki której będzie mógł osiągnąć całkowitą niezależność (stadium postkonwencjonalne) (Koczoń-Zurek, 2006, s. 145). Tożsamość nie jest więc czymś, co człowiek posiada od samego początku, ale czymś, co rozwija przez całe życie. Już Edmund Husserl, pisząc o tożsamości, odwołuje się do przeszłości i przemijania, konstruując koncepcję „retencji". A mianowicie jednostka uświadamia sobie, że posiada różne doświadczenia, dzięki którym kolejnym nowym nadaje nowe znaczenie (K. Michalski, 1988, s. 146).

Warto tutaj przytoczyć teorię symbolicznego interakcjonizmu George'a H. Meada, który nadaje sens „współzależności" jednostki ze społeczeństwem. Autor wiązał tożsamość z interakcjami społecznymi i podkreślał, że budowanie własnej tożsamości indywidualnej jest uzależnione od społeczeństwa. Natomiast wzorce i normy w danej grupie społecznej stają się wyznacznikami tożsamości zawodowej. Tożsamość jest „nagradzana" w sytuacjach, w których osoba odnajduje swój wizerunek (Mead, 1975, za: Wróblewska, 2011, s. 181). Autor nazywa ten mechanizm przyjmowaniem ról (ang. *role taking*). Jak sam pisze, „kompletną osobowość tworzy organizacja postaw powszechnych w danej grupie. Człowiek ma osobowość, ponieważ należy do jakiejś wspólnoty, ponieważ wciela instytucje tej wspólnoty do swego postępowania" (Mead, 1975, za: Ćwiklińska-Surdyk i Surdyk, 2012, s. 46). Przyjmowanie roli, czyli kształtowanie się jaźni (ang. *self*), jest możliwe dzięki „Ja" podmiotowemu (ang. *I*) oraz „Ja" przedmiotowemu (ang. *Me*).

> „Ja" sprawia, że organizm zachowuje świadomość swojej podmiotowej indywidualności, gdy myśli o sobie jako o przedmiocie. „Ja" podmiotowe

> cechuje bierność, jest ono tym, z czym jednostka się utożsamia, stanowi reakcję na postawy innych. W „Ja" podmiotowym świadomość jednostki powstaje przez organizację postaw, które inni przyjmują w stosunku do niej i do siebie samych podczas sytuacji społecznych. „Ja" przedmiotowe to z kolei ten aspekt jaźni, który jest dla jednostki przedmiotem refleksji prowadzącej do regulowania własnych zachowań, które mają być zgodne z normami funkcjonującymi w danej wspólnocie społecznej. „Ja" przedmiotowe cechuje aktywność, tu postawy społeczne są wprowadzane do doświadczenia człowieka, które on realizuje (Ćwiklińska-Surdyk i Surdyk, 2012, s. 47).

Inaczej mówiąc, jeśli osoba chce przynależeć do grupy społecznej, to musi przyjąć jej zasady. Dzięki temu – własnej podmiotowości i własnemu namysłowi – będzie mogła rozwinąć własną tożsamość. Podobnie Charles H. Cooley podkreśla ważność refleksyjnego uczenia się w procesie poznania siebie i tożsamości, formułując koncepcję „lustrzanego odbicia". Zgodnie z nią nauczyciel wiedzę o sobie zdobywa za pomocą transmisji kulturowej. A dzięki ocenom innych nauczycieli, uczniów i ich rodziców jest w stanie w pełni rozwijać siebie i własną tożsamość indywidualną. Obaj autorzy posługiwali się terminem „jaźni", w której podstawą jest grupa społeczna. Człowiek rozpoznaje samego siebie, wykorzystując sprawdzone i przekazane przez grupę społeczną kryteria działań. To właśnie dzięki uczeniu się roli społecznej jednostka nabywa tożsamość. Stąd na przykład zakłada się, że w związku z pełnieniem wielu ról jednostka może posiadać wiele tożsamości (Ćwiklińska-Surdyk i Surdyk, 2012, s. 26). Podobnie twierdzi Erving Goffman, który zauważa, że każda osoba posiada kilka tożsamości i w zależności od typu sytuacji jednostka, niczym aktor na scenie, zakłada różne maski. Dramaturgiczna teoria nawiązuje do spontanicznego spektaklu, w którym każdy człowiek ma z pomocą różnych rekwizytów, strojów do odegrania różne role (Goffman, 1981, za: Paleczny, 2008, s. 28). Mimo wszystko w odróżnieniu od poprzednich teorii, autor nie przywiązuje szczególnej wagi do tego, jaką rolę posiada dana jednostka. Bardziej interesujące jest to, jaką maskę wkłada człowiek, a dokładniej, na ile jego „gra" jest wiarygodna. W przełożeniu na realia pracy nauczyciela można by było zadać pytanie – jaką maskę przybiera nauczyciel w gronie pedagogicznym. Na ile jego działania są pozorowane, odgrywane, a na ile prawdziwe. Idąc dalej – czy wartości przekazywane uczniom są odzwierciedleniem jego postawy w życiu. Również Erik Erikson postuluje, że u każdego formuje się tożsamość, inaczej *ego* (ang. *ego identity*), dzięki: interakcjom z innymi, wymaganiom i oczekiwaniom, które napotyka podczas różnych okresów rozwojowych (Erikson,

1997, s. 272). Faktem jest, że można wyróżnić dwa ujęcia tożsamości – społeczną oraz osobową.

Pierwsza wiąże się z obszarem życia jednostki, zbiorowości, do której należy, wokół której odnajduje sens. Posiada ona dwa wymiary – obiektywny i subiektywny. Tożsamość w wymiarze obiektywnym rozpatrywana jest w przypadku nauczyciela z perspektywy organizacji, a więc szkoły, w której różne podmioty odgrywają swoje role społeczne i zawodowe, a także posiadają różne oczekiwania wobec jednostki. Można to wyjaśnić jako postrzeganie osoby przez grupę społeczną (Szacka, 2008, s. 154). Natomiast wymiar subiektywny ma związek ze wspólnymi cechami i obrazem siebie w danej grupie społecznej. Nauczyciel, który przyjmie jedynie tożsamość w perspektywie organizacji, porzucając własne „Ja", nie będzie w stanie kreatywnie i refleksyjnie realizować zadań zawodowych. Jego rola będzie uprzedmiotowiona, a jego czynności będą wyuczone i narzucone przez inne osoby (Kozak, 2007, s. 35). Maria Jarymowicz podkreśla, że „własna tożsamość to posiadane przez podmiot wizje własnej osoby, a dokładniej wizje tego, co dla autocharakterystyki najważniejsze, najbardziej charakterystyczne i specyficzne" (Jarymowicz, 1989, s. 93). Ma to kluczowe znaczenie wobec odgrywanych przez człowieka ról społecznych, ponieważ to od samej jednostki zależy budowanie własnej tożsamości (Melosik, 2010, s. 55–58). Warto również przytoczyć słowa Lecha Witkowskiego, który podkreślał, że tożsamość to „spójność powiązania elementów składowych własnego istnienia, bytu w danym momencie życia, poczucia trwania i ciągłości biograficznej. Poczucie odrębności wynika z faktu przynależności do pewnej zbiorowości społecznej" (Witkowski, 1988, s. 111–120). Podobnie zauważa Zbigniew Bokszański, według którego warunkiem tożsamości jest usytuowanie jednostki w zbiorowości lub grupie społecznej, zwłaszcza w grupie zawodowej (Bokszański, 2008, s. 57).

Druga kategoria – tożsamość osobista – to „świadomość własnej spójności w czasie i przestrzeni – w różnych okresach życia, sytuacjach społecznych i pełnionych rolach, a także świadomość własnej odrębności, indywidualności i niepowtarzalności" (Szacka, 2008, s. 26). Ralph H. Turner ujmuje tożsamość osobistą podobnie do G. H. Meada czy E. Goffmana – za pomocą interakcjonizmu symbolicznego w dwóch perspektywach: swojej tożsamości (ang. *self-image)* oraz koncepcji siebie (ang. *self-conception).* Obraz siebie to przedstawienie jednostki w danym momencie. Na przykład, sylwetka nauczyciela będzie inna dla ucznia, inna dla rodzica, a inna dla jego rodziny. Z kolei koncepcja siebie to dążenie jednostki do spójności w byciu ze sobą, która zmienia się powoli z czasem. W takiej sytuacji jest to kompromis między ideałem a prawdziwym obrazem siebie

(Bokszański, 2008, s. 20–21). Wśród komponentów tożsamości osobistej wyróżnia się: zespół indywidualnych cech, wiek, płeć, a także zachowania wobec sytuacji trudnych i wymagających. Nauczyciel, aby posiadać własną tożsamość, powinien być świadomy siebie, własnych cech, osobowości i pełnionej roli. Jest to szczególnie ważne zwłaszcza w czasach globalizacji i braku stabilności, gdzie bycie świadomym własnej postawy i roli polega na świadomości jej posiadania, a także na wiedzy o jej oddziaływaniu, konsekwencjach oraz o znaczeniach pełnionych funkcji.

Anna Brzezińska w kontekście tożsamości zawodowej zadaje pytanie: „Czy zawodowe «Ja» jest integralną częścią tożsamości osobistej, czy też jest formą tożsamości społecznej?". A dalej pisze, że sama tożsamość zawodowa łączy te dwa rodzaje. Takie połączenie „spaja więc w jedną całość to, co zaświadcza o człowieku jako niepowtarzalnej jednostce, to, co jest treścią struktury «Ja», i to, co ją łączy za pośrednictwem celów, wartości, zasad, postępowania ze strukturą grupą «My», z grupą zawodową" (Brzezińska, 2000, s. 16).

Barbara Szacka zaznacza, że

> wśród różnych ról człowieka jedna z nich bywa rolą kluczową, wyznaczającą, jak jest on postrzegany, a tym samym – jego tożsamość. W nowoczesnych społeczeństwach przemysłowych taką kluczową rolą była rola zawodowa i ona najczęściej decydowała o jego obrazie samego siebie (Szacka, 2008, s. 155–156).

Podkreślając aktualne tendencje globalizacyjne, Mirosław J. Szymański dostrzega gwałtowne zmiany, które

> przybrały charakter wręcz rewolucyjny. Powodują radykalne przemiany instytucji i środowisk, procesów społecznych, gospodarczych, kulturowych i politycznych, interakcji między ludźmi, warunków, jakości i stylu życia człowieka, a także sposobów i kierunków konstruowania tożsamości społecznej jednostek i zbiorowości (Szymański, 2016, s. 13).
>
> Pytanie „kim jestem teraz?" czy „kim się staję?" w czasach ponowoczesnych jest wciąż aktualne, ponieważ „tożsamość współczesnych ludzi staje się coraz bardziej krucha, delikatna oraz płynna, tak jak płynne są czasy, w których żyjemy. Przestaje być ona stabilna, «dana» raz na zawsze. W tym kontekście wydaje się, że mamy do czynienia z ciągłym budowaniem tożsamości, jej konstruowaniem i rekonstruowaniem. O ile w epoce modernistycznej stanowiła ona monolit, to w epoce ponowoczesnej staje się sfragmentaryzowana, zróżnicowana, niestabilna" (Hejwosz-Gromkowska, 2014, s. 11).

Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak:

> zakorzenienie w tradycyjnym pojmowaniu nauczyciela jako osoby odpowiedzialnej za rozwój ucznia oraz przywiązanie do idei autorytetu jako immanentnego elementu tej roli zawodowej w zetknięciu z kondycją wieloprzymiotnikowego współczesnego świata wywołuje wiele pytań o tożsamość nauczyciela oraz warunki jej kształtowania (Czerepaniak-Walczak, 2008, s. 73).

Jak już wcześniej wspomniano, kształtowanie tożsamości nauczyciela rozpoczyna się najczęściej na początku kształcenia na podstawie doświadczeń socjalizacyjnych – pierwotnych oraz wtórnych (Kędzierska, 2008, s. 251). Należy dodać, że zarówno wybór kierunku studiów, jak i ukończenie cyklu kształcenia mogą stwarzać kryzysy tożsamości (Witkowski, 2003, s. 75). Henryka Kwiatkowska w swoich pracach dowodzi, że autonomiczność i tożsamość nauczyciela powinny być jego nieodłącznym atrybutem. Jak sama pisze, zawód nauczyciela to „świadoma forma niezależnego nauczycielstwa, wyzwolonego z przepisów zewnętrznie narzuconej roli, nauczycielstwa indywidualnej odpowiedzialności, utożsamiającego się ze swoim działaniem, biorącego za nie odpowiedzialność" (Kwiatkowska, 2005, s. 75). Autorka, podobnie do R. Kwaśnicy, zwraca uwagę na tożsamość zawodową nauczycieli w odniesieniu do stadiów rozwojowych Habermasa i Kohlberga, wyróżniając trzy tożsamości:

1. tożsamość anomijną – to ta, w której nauczyciel naśladuje innych nauczycieli w swoich działaniach. Nowicjusz nie podejmuje żadnej refleksji, nie docieka przyczyn teoretycznych, a w swoich działaniach będzie poszukiwał jedynie uznania i bezpieczeństwa;
2. tożsamość roli – to pierwsza identyfikacja nauczyciela z rolą, którą narzuca mu kanon zachowań zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami. Z kolei przestrzeganie ich zapewnia poczucie bezpieczeństwa;
3. tożsamość autonomicznego „Ja" – to możliwość wewnętrznej kontroli i spójność obrazu samego siebie. Dzięki niej nauczyciel ma możliwość emancypacji i – w odróżnieniu od tożsamości roli – działania wyzwolonego i refleksyjnego.

Jak sądzi H. Kwiatkowska, w szkolnej rzeczywistości pracują nauczyciele ze „zniewoloną powinnością" (Kwiatkowska, 2005, s. 230), która jest „dla nauczycieli kategorią osobistej kontroli oraz weryfikacji osobowościowej przydatności do zawodu. Akceptacja tych powinności jest bezdyskusyjna, bezrefleksyjna, pozbawiona prób dociekań co do wartości, jakie stoją u ich podstaw" (Mroczka, 2009, s. 112).

Interesująca z punktu widzenia tożsamości zawodowej nauczyciela jest koncepcja Jamesa E. Marcii, który swoje założenia oparł między innymi na teorii E. Eriksona. W zależności od aktywności i działania człowieka wyróżnia się cztery tożsamości:

- osiągniętą – charakteryzuje się najbardziej dojrzałą postawą jednostki. Taki nauczyciel aktywnie dąży do realizacji własnych celów, posiada wysokie motywacje wewnętrzne. Ten rodzaj tożsamości jest ukształtowany na podstawie głębokich poszukiwań własnej tożsamości i identyfikacji. Nauczyciel jest nastawiony na działanie i potrafi odpowiedzieć na pytania – kim jestem?, kim się staję?;
- nadaną – jest to tożsamość, która opiera się na identyfikacji z autorytetem. Najczęściej wskutek braku poszukiwań, dociekań, nauczyciel przejmuje tożsamość od kogoś innego. Nie podejmuje prób eksploracji, boi się ryzykować niepowodzeniem, dlatego najczęściej poszukuje już gotowych rozwiązań;
- moratoryjną – w tym wariancie tożsamość jest tymczasowa, wskutek ciągłych poszukiwań jednostki. Nauczyciel nie czuje się gotowy do podjęcia ostatecznej i dojrzałej decyzji. Często się waha, czego następstwem może być spełnianie wysokich oczekiwań społecznych bez jego udziału. Niewątpliwie taki pedagog może być osobą kreatywną i otwartą, jednak ciągłość zmian i brak decyzyjności nie stwarza poczucia bezpieczeństwa wobec niego samego, jak i jego podopiecznych;
- rozproszoną – jest to sytuacja, w której tak naprawdę tożsamość nie została osiągnięta. Taka osoba nie miała dotąd możliwości eksplorowania ani nie podjęła próby określenia własnej tożsamości. Najczęściej jest to osoba o niskich kompetencjach społecznych, z postawą lękową (Kwiatkowska, 2005, s. 182). Osoby wykazujące tożsamość rozproszoną „nie są zdolne do samodzielnych wyborów i zaangażowania się w wybraną przez siebie działalność życiową. Osoby te w swoim życiu kierują się chwilową satysfakcją i własnymi korzyściami. Choć posiadają teoretyczną wiedzę na temat różnych alternatywnych dróg życiowych, nie dokonują refleksji nad nimi, nie mają potrzeby decydowania o wyborze jednej z nich" (Wróbel, 2005, s. 44).

H. Kwiatkowska (2005, s. 113) podkreśla, że wśród nauczycieli dominuje, niestety, tożsamość moratoryjna, nadana i rozproszona. Wydaje się zatem zasadne pytanie, w jaki sposób przestrzeń edukacyjna kształtuje tożsamość nauczyciela. I dodatkowo:

> w jakim stopniu przestrzeń edukacyjna i edukowana są uspójnione w kształtowaniu postaci wychowawcy, nauczyciela, pedagoga? Która ze sfer jest

dominującą, kiedy, dla kogo? Jakie czynniki deontologii zawodowej mają na tę współzależność największe oddziaływanie (Ptak, 2011, s. 16).

Nauczyciel może odczuwać różne trudności na starcie zawodowym. W przypadku sytuacji trudnej i wymagającej jego reakcja i postawa mogą być inne niż te, które deklarował. Natomiast to właśnie tożsamość może gwarantować doskonalenie własnej reakcji, rozwój kompetencji, a w konsekwencji odpowiednią postawę i reakcję w przyszłości wobec wyzwań edukacyjnych i wychowawczych. Jest ona niezbędna do osiągnięcia sukcesu zawodowego (Alsup, 2006, s. 206).

Aksjologia pedagogiki stawia od wielu lat pytania – kim jest, kim powinien być oraz kim staje się nauczyciel. Współczesny świat jest skomplikowany, znaczna ilość spraw walczy o status tej najbardziej prawdziwej i niekwestionowanej (Melosik, 2003, s. 69). Rozwój tożsamości zawodowej nauczyciela na starcie zawodowym jest więc istotnie ważny. Pojęcie tożsamości składa się z wielu aspektów – tych społecznych i osobistych. Nauczyciel, który zaczyna przynależeć do grupy społecznej, zaczyna respektować jej zasady i normy. Poza rozwojem tożsamości „Ja" łączy rozwój tożsamości typu „My", jako wspólnej struktury społecznej (Brzezińska i Appelt, 2000, s. 16). Aby jednak połączyć te dwa komponenty, ważny jest moment wejścia, a dokładniej „zakorzenienia się" w grupę zawodową (Bilińska-Suchanek, 2005, s. 11–12). Tożsamość nauczyciela może zatem powstać tylko w środowisku społecznym, w którym istnieje właściwa komunikacja społeczna i zaufanie. Dzięki temu nauczyciel uczy się własnych ról, przywiązuje się do nich, a także monitoruje swoje reakcje i postawy. Ponadto profesjonalizm oparty na zaufaniu zapewnia autonomię i zawęża kontrolę jego pracy (Salokangas i in., 2020, s. 345).

Należy wspomnieć o znaczącym wkładzie Anthony'ego Giddensa w definiowaniu tożsamości. Zdaniem autora tożsamość powinna bazować na bezpieczeństwie i zaufaniu, które w znaczący sposób będą równoważyć różne doświadczenia życiowe. Zaufanie wiąże się z autonomicznością i samodzielnością człowieka (Giddens, 2003, s. 77). Jest to wizja spójna z pojmowaniem tożsamości przez L. Witkowskiego, który uznaje definiowanie jednostki przez to, co i jak robi (Witkowski, 1990, s. 111). Natomiast, jak pokazują badania, nauczyciel staje przed wieloma wyzwaniami, takimi jak izolacja, brak poczucia bezpieczeństwa czy osamotnienie w nowym miejscu pracy (Farell i in., 2018, s. 28). Są to wyzwania emocjonalne, które wynikają między innymi z dysonansu wobec realiów praktyki. Zwłaszcza nauczyciele w pierwszym roku pracy podatni są na negatywne doświadczenia, które będą wpływać na kształtowanie się ich tożsamości (Schutz,

Nichols i Schwenke, 2018, s. 46–60). Paul A. Schutz wraz ze współpracownikami opracował model konstruowania się tożsamości początkujących nauczycieli, który obejmuje cztery komponenty:

1. wyznaczenie przyszłych celów, standardów oraz przekonań nauczyciela. Są one szczególnie ważne w kontekście tworzenia poczucia sensu;
2. zdarzenia emocjonalne, mające szczególny wpływ na negatywne doświadczenia nowicjuszy;
3. atrybucje nauczyciela;
4. dostosowanie tożsamości do konkretnej sytuacji (Schutz, Nichols i Schwenke, 2018, s. 60).

Ali Derakhshan i Mostafa Nazari również zauważyli, że nauczyciele rozpoczynający swoją pracę zawodową muszą stawić czoła wielu wyzwaniom, z którymi wiążą się różne emocje. Jak sami podkreślają, aby pozytywnie wykształcić tożsamość zawodową, należy zadbać, by proces przejścia z roli studenta na nauczyciela był odpowiedni, a dokładniej:

> treści, które nauczyciele mają przekazywać, zależą od tego, jak postrzegają siebie i swoją pracę. Jak każde nowe doświadczenie, nauczanie jest nasycone wahaniami emocjonalnymi. Dlatego też osoby kształcące nauczycieli powinny zwracać większą uwagę na emocjonalną stronę pracy nowicjuszy niż na inne aspekty, ponieważ są oni już wystarczająco bezbronni pod wieloma względami, a zwłaszcza pod względem emocjonalnym (Derakhshan i Nazari, 2023, s. 457).
>
> Wspierając emocjonalny rozwój nowicjuszy, można ułatwić wejście do zawodu, zwłaszcza że proces stawania się nauczyciela trwa przez całe życie, przy czym pierwsze lata mają szczególne znaczenie (Deal i White, 2006, s. 342).

W związku z tym pojęcie tożsamości zakłada dychotomię. Jak wspomina Małgorzata Melchior, „jednostka identyfikuje siebie samą w taki sposób, jak jest identyfikowana przez innych, poprzez usytuowanie jej we wspólnym świecie" (Melchior, 1990, s. 233). Natomiast nabywając tożsamość zawodową, zakłada się spójność między tym, co we mnie, a tym, co na zewnątrz. Ponadto służy umacnianiu własnego wyobrażenia o sobie. To dzięki niej człowiek ma możliwość refleksji, która stanowi podstawę własnego rozwoju. Poza miejscem, relacjami z innymi i doświadczeniami, to właśnie refleksja jest najważniejszym czynnikiem, który składa się na tożsamość zawodową (Giddens, 2003, s. 46–48). Mnogość ról, zadań i oczekiwań skłania nauczycieli do ciągłego kwestionowania własnych umiejętności. To z kolei sprawia, że ciągle zadają sobie pytanie, kim są, a tym samym

zmieniają rozumienie własnej tożsamości (Dvir i Schatz-Oppenheimer, 2020, s. 651). Jest to ciągła walka o własną tożsamość. Aby jednak dokonywały się zmiany społeczne, potrzebni są nauczyciele, którzy będą wykazywać chęć działania i refleksję. W efekcie mamy potrzebę tożsamości refleksyjnej, która – zdaniem Aliny Szczurek-Boruty – jest najbardziej pożądana w dobie ciągłych przemian, kryzysu i braku stabilności. Jak sama dodaje: „pozwala bowiem jednostce na namysł, wybór stylu życia oraz na najlepsze radzenie sobie z istniejącymi sytuacjami, zagrożeniami i problemami" (Szczurek-Boruta, 2013, s. 88). Taki nauczyciel, który będzie potrafił zachować symbiozę pomiędzy oczekiwaniami a własnym Ja, będzie w stanie efektywnie i demokratycznie tworzyć kulturę i klimat szkoły. Ponadto, jak sama zauważa, „ostatnio coraz więcej literatury podkreśla kluczową rolę wstępnego kształcenia nauczycieli (ang. *ITE*) jako kluczowego kontekstu dla rozwoju tożsamości nauczycieli" (Szczurek-Boruta, 2013). Podobne stanowisko wyrażają Catherine Beauchamp i Lynn Thomas (2009, s. 186), które podkreślają, że programy kształcenia nauczycieli wydają się „idealnym punktem wyjścia do zaszczepienia nie tylko świadomości potrzeby rozwijania tożsamości, ale także silnego poczucia ciągłych zmian, które będą zachodzić w tej tożsamości". Kształcenie nauczycieli nie odpowiada zatem jedynie technicznemu opanowaniu wiedzy, ale również nawiązaniu do dialogu i praktyki.

Douwe Beijaard, Paulien C. Meijer i Nico Verloop (2004, za: Flores, 2014, s. 2) w swoich badaniach nad tożsamością zawodową wyróżnili cztery jej cechy. Po pierwsze, nie jest ona stabilna, a dynamiczna. Po drugie, pociąga za sobą interakcje między sobą a kontekstem społecznym. Po trzecie, składa się z różnych „podtożsamości", które wzajemnie się na siebie składają. Po czwarte, implikuje sprawczość nauczyciela. Rozwijanie tożsamości zawodowej wiąże się z przekonaniami, wartościami, refleksyjnością, autonomią, ale również z instytucjami, które kształcą przyszłych nauczycieli (Flores, 2014, s. 2). Interesujące badania wśród estońskich studentów pedagogiki wykazały, że negatywne emocje podczas kształcenia wywarły najsilniejszy wpływ na ich tożsamość zawodową (Timoštšuk i Ugaste, 2010, s. 6–9). Przyszli nauczyciele powinni kształtować własną tożsamość nie tylko poprzez przyswajanie wiedzy na temat tego, jak uczyć, ale dodatkowo poprzez zapewnienie wsparcia w procesie stawania się lepszym nauczycielem poprzez zmianę osobistą i zawodową (Schepens i in., 2009, s. 19–23). Potwierdzają to badania przeprowadzone przez Marię A. Flores, która przeanalizowała narracje studentów pedagogiki na temat ich własnej refleksji w stawaniu się nauczycielem i w rozwoju tożsamości. Studenci podkreślali, że wybór zawodu nauczyciela był ich osobistą decyzją uwarunkowaną

aspiracjami życiowymi, a ich obawy dotyczyły między innymi przyszłego braku zatrudnienia. Spisywanie własnych refleksji i doświadczeń podczas kształcenia pozwoliło nadać sens ich własnym działaniom. Taki projekt stanowił ważny punkt podczas zajęć, jako formalny i nieformalny (ukryty) program nauczania, dzięki któremu uczniowie mogli uporządkować własne przekonania oraz nadać znaczenie własnym doświadczeniom i kształtować poczucie tożsamości (Flores, 2014, s. 2–4).

Według Geralda G. Duffy'ego nauczyciele gotowi do podjęcia pracy wykazują metapoznawcze podejście, czyli są refleksyjni, a ich tożsamość zawodowa jest już kształtowana podczas studiów wyższych, co oznacza, że w momencie „wejścia do zawodu" są gotowi „przewidywać i negocjować złożoność środowisk nauczania" (Fairbanks i in., 2010, s. 165). Przygotowanie nauczyciela do profesjonalnego wykonywania zadań zawodowych rozpoczyna się od uznania, że przekonania wpływają na ich praktykę. Świadomość własnych przekonań, zrozumienie siebie jest kluczowe w rozwoju nauczyciela (Fairbanks i in., 2010, s. 166; Sydnor i in., 2023, s. 99), by móc łatwiej dostosować się do panującej kultury i klimatu szkoły, do której będą musieli się zaadaptować.

1.4. Kultura i klimat miejsca pracy w perspektywie adaptacji zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym

Szkoła jako środowisko pracy to miejsce o ogromnym potencjale zarówno dla ucznia, jak i dla samego nauczyciela. Szeroki kontekst obecny w literaturze przedmiotu wskazuje na pozytywne aspekty szkoły, ale także na trudności i zagrożenia wynikające z jej działalności (Pyżalski i Merecz, 2010, s. 23). Aby lepiej poznać jej funkcjonowanie, należy przyjrzeć się wielu aspektom, takim jak: czynniki ekonomiczne, społeczne, globalizacyjne, a także historyczne (I. Nowosad, 2019, s. 84). Takimi czynnikami są kultura i klimat szkoły.

Dzięki złożoności oraz wielowymiarowości pojęcia kultury szkoły trudno o jej jednoznaczną definicję (Peterson, 2002, s. 10–15), ale jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak:

> nie oznacza to, że kultura szkoły jest dotychczas nierozpoznana i nieopisana. Wprost przeciwnie. W niemal każdym tekście o edukacji, szkole, nauczycielach i ich pracy znajdują się explicite lub implicite opisy i interpretacje kultury szkoły, a także wyjaśniania mechanizmów rządzących nią. Są to zwykle wybrane aspekty lub elementy kultury szkoły, a więc cegiełki, z których można uformować wiedzę o filarach tej kultury, jej elementach centralnych

> i peryferyjnych, jawnych i ukrytych oraz wielowymiarowych relacjach między nimi (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 79).

Kultura szkoły jest istotna w kontekście poznania funkcjonowania szkoły, dlatego często analizowana jest za pomocą różnych metod (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 79). W literaturze przedmiotu wyróżnia się wyjaśnienie kultury szkoły w dwóch ujęciach – normatywnym i deskryptywnym (I. Nowosad, 2018a, s. 159). Podejście normatywne charakteryzuje się oceną szkoły przez pryzmat interesów. Analiza kultury szkoły w tym ujęciu ma na celu wykazanie deficytów, a następnie zaprojektowanie działań mających na celu poprawę jakości szkoły. Podejście deskryptywne odchodzi od opisu kultury jako pozytywnej czy negatywnej, a skupia się na opisie stanu rzeczy czy faktów. W rezultacie kultura szkoły rozpatrywana jest jako czynnik wewnątrzszkolny i zakłada jej dynamiczny charakter (I. Nowosad, 2018a). Opisany dualizm pozwala na rozpatrywanie kultury szkoły na dwa sposoby, rozróżniając opinie różnych autorów na dwa stanowiska: jako postrzeganie szkoły w kontekście zewnętrznym, a dokładniej jako zmienną niezależną, oraz w kontekście wewnętrznym, jako zmienną zależną. Nie bez powodu Terrence E. Deal i Kent D. Peterson wskazują na „trudny do uchwycenia charakter znaczenia samego leksemu, co utrudnia jego definicję" (Stoll i Fink, 1998, za: Suwalska, 2022, s. 97). Poniżej zatem zaprezentowałam przegląd wybranych koncepcji kultury szkoły, które wydają się istotne z punktu widzenia adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wkraczających do szkół.

Kultura szkoły to „przekonania i wartości widoczne w sposobie funkcjonowania szkoły" (Fullan, 2007, s. 34). Składa się z „niepisanych zasad i tradycji, norm i oczekiwań, które przenikają wszystko: sposób, w jaki ludzie się zachowują, jak się ubierają, co robią i mówią" (Peterson i Deal, 1998, s. 2–3). Inni natomiast badacze twierdzą, że „jest to ogół przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty" (Ward i Burke, 2004, s. 1). Na jej całokształt składają się wszystkie podmioty szkoły, a więc – nauczyciele, rodzice oraz uczniowie, którzy nie tylko kształtują, ale również podtrzymują kulturę szkoły. M. Czerepaniak-Walczak wyjaśnia zatem, że

> są to więc współwystępujące w codziennym i odświętnym życiu szkoły materialne, symboliczne, etyczne i estetyczne elementy będące źródłem poczucia przynależności jej podmiotów do wspólnoty, identyfikowania się z jej wartościami, przekonaniami i wzorami (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 80).

Kultura szkoły odgrywa istotną rolę w kształtowaniu skuteczności nauczania, a szczególne znaczenie przypisuje się zaangażowaniu zawodowemu nauczycieli jako jednemu z kluczowych czynników sprzyjających jakości pracy dydaktycznej. W literaturze podkreśla się również, że wspierająca kultura szkolna stanowi ważny element rozwoju nauczycieli oraz podnoszenia jakości edukacji, co wpisuje się w założenia zrównoważonego rozwoju w obszarze edukacji (Jorolan i in., 2026, s. 136). Okazuje się zatem, że kultura ta jest

> schematem podstawowych założeń, które tworzy dana grupa podczas uczenia się sposobów radzenia sobie z problemami przystosowania zewnętrznego i integracji wewnętrznej, które działałyby na tyle dobrze, by mogły zostać uznane za prawomocne, a przez to służyły do uczenia nowych członków poprawnych sposobów myślenia, postrzegania i odczuwania w obliczu tych problemów (Schein, 1992, za: I. Nowosad, 2019, s. 91).

Wydaje się to zasadne, zwłaszcza w perspektywie nauczycieli na starcie zawodowym, którzy powinni mieć możliwość poczucia wspólnoty, a także skorzystania z wypróbowanych już pozytywnych założeń i schematów działań. Tak pojmowana kultura zawiera kilka czynników, w tym: tradycje, zasady, a także przestrzeń fizyczną szkoły (zagospodarowanie sal). Dzięki niej każdy z podmiotów edukacyjnych ma możliwość aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły oraz edukacji. Ważna jest jej koherencja i spójność, ponieważ brak tych czynników może skutkować brakiem wspólnotowości, złymi relacjami, brakiem wsparcia, a w konsekwencji być „źródłem osobistych i zbiorowych dramatów" (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 80). Pod pojęciem kultury szkoły wyróżnia się kilka obszarów związanych z uczniem, rodzicem oraz nauczycielem.

Pierwszy z nich odnosi się do uczniów i ich postawy, zwyczajów oraz rytuałów. Zachowania oraz reakcje dzieci mogą być różne – zwłaszcza w wieku przedszkolnym, kiedy to nie występuje u nich jeszcze rozwinięta inteligencja emocjonalna. Niekiedy postawa ucznia może być reakcją na negatywną postawę nauczyciela (np. opresyjność czy zbyt duża swoboda może wytwarzać u uczniów mechanizm obronny). Niestety zdarza się też tak, że dyskusja często zamieniana jest na monolog w nauczycielskich metodach pracy z dzieckiem. Natomiast, jak dowodzą analizy, od jakości tych najwcześniejszych relacji nauczyciel – uczeń (a w zasadzie nauczyciel – dziecko) zależą późniejsze osiągnięcia i sukcesy.

Drugi obszar – kultura rodziców – to uczestnictwo rodziców w życiu szkoły, projektowanie działań oraz praktyk wychowawczych

we współpracy z nauczycielami. Nauczyciele ponoszą dużą odpowiedzialność za rozwój oraz przyszłość uczniów. Nie jest to możliwe bez współpracy i wspólnych działań z rodzicami. Jak podkreśla Jolanta Szempruch, „nauczyciel, przygotowując uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy, rozwija nie tylko kapitał intelektualny uczniów, ale także kapitał społeczny" (Szempruch, 2012, s. 161). Dlatego nauczyciel będący u progu swojej kariery zawodowej zderza się nie tylko ze schematem funkcjonowania uczniów, ale też ich rodziców. Niewątpliwie współpraca z rodzicami, zwłaszcza podczas pierwszych lat pracy, może sprawiać dużą trudność. Na przykład pracując z rodzicami, którzy posiadają negatywną postawę rodzicielską (często wynikającą między innymi z braku dostatecznych kompetencji czy umiejętności), mogą napotkać wiele barier, między innymi: opór we współpracy, niechęć, brak życzliwości czy zachowania, które będą potęgować brak bezpieczeństwa uczniów i z kolei przekładać się na ich rozwój czy aktywność. J. M. Łukasik na podstawie badań przeprowadzonych wśród kandydatów do zawodu nauczyciela zauważyła, że największym źródłem ich niepokoju jest przyszła umiejętność budowania relacji w szkole, między innymi z rodzicami uczniów. To właśnie współpraca z rodzicami, przekazywanie informacji o postępach ich dzieci jest największą obawą jeszcze przed podjęciem pracy przyszłych nauczycieli (Łukasik, 2017, s. 160). Sukces nauczycieli w integracji z kulturą szkoły, w tym kulturą rodziców, zależy od ich wykształcenia teoretycznego i przygotowania praktycznego zdobytego na studiach, a także od doświadczenia praktycznego nabytego w trakcie pracy (Frejman i Frejman, 2008, s. 143).

Nie bez powodu Maria Dudzikowa słusznie zauważa, że kultura

> stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk szkoły, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Na tak pojmowaną kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie: nauczycieli, uczniów, „niepedagogicznych" pracowników szkoły oraz rodziców. Swój niewątpliwy udział mają tu także zjawiska i procesy o zasięgu lokalnym, regionalnym i globalnym (Dudzikowa i Bochno, 2016, s. 10).

Podobnie kulturę opisują Randolf E. Ward i Mary A. Burke, jako: „szczególną wielowymiarową przestrzeń rozwoju osoby i kształtowania ładu zbiorowego, jest ogółem przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty" (Ward i Burke, 2004, za: Czerepaniak-Walczak, 2018, s. 80).

Należy również zaznaczyć, że samo poznanie aspektów kultury szkoły przez wszystkie podmioty należące do niej, a zwłaszcza nauczycieli, może ułatwić ich działalność, zwłaszcza w pierwszych latach pracy (Polak, 2007, s. 28). Kultura szkoły wpływa na przebieg oraz rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej, a jeśli jest „pozytywna", to będzie sprzyjać prawidłowej komunikacji, współpracy i współdziałaniu. Jeśli będzie wprost odwrotnie – początkujący nauczyciel wejdzie w kulturę „toksyczną", która będzie jedynie „sprzyjająca miernocie, bezwładowi, apatii, z pewnością skutecznie zablokuje możliwość działań innowacyjnych w szkole. Nie sprzyja eksperymentowaniu, nie wyzwala zachowań nowatorskich, nie stymuluje procesów uczenia się, wzmaga lęk przed ryzykiem niepowodzenia działań niekonwencjonalnych" (Polak, 2007, s. 28–29).

Nauczyciele początkujący wchodzący w ramy szkoły, którzy zaczynają przynależeć do jej kultury, w której występują prawidłowe relacje, tradycje sprzyjające identyfikacji ze szkołą, pozytywne wzorce zachowań, będą bardziej zmotywowani do działań. Młody dorosły wchodzący w rolę zawodową najczęściej wykazuje postawę konformistyczną, dlatego tak ważna jest odpowiednia kultura organizacji oraz tworząca ją wspólnota – to one będą źródłem rozwoju tożsamości oraz identyfikacji zawodowej. Jest to szczególnie ważne, ponieważ dzięki odpowiednio rozwiniętej komunikacji interpersonalnej, a także interakcji międzyludzkiej nowicjusz nie tylko rozwija swoje kompetencje społeczne, ale również uzyskuje informacje zwrotne o akceptowanych przez środowisko szkolne metodach działania (Kędzierska, 2018, s. 77). Staje się zatem oczywiste, że dzięki przyjaznej atmosferze, poprawnej komunikacji i współdziałaniu, nauczyciel początkujący będzie miał możliwość usłyszeć konstruktywną krytykę i poprawić własny warsztat pracy. Takie połączenie będzie zatem motorem do innowacyjności oraz działań niekonwencjonalnych początkujących pedagogów (Kędzierska, 2018, s. 28–29).

Wspólną cechą wszystkich powyższych definicji jest wzajemność oddziaływań różnych członków kultury względem siebie. Analizując kulturę szkoły, warto również odnieść się do teorii organizacji, która – jak zauważa Roman Dorczak – ma dużą wartość w rozwoju wszystkich placówek oświatowych. Edgar Schein podkreślał, że kultura organizacji jest kluczowa dla danej grupy, zwłaszcza podczas trudności oraz wyzwań, które dana grupa odczuwa (Schein, 1992, za: Furmanik, 2012, s. 116). Znaczy to, że dzięki wypracowanym przez zespół zachowaniom, a także reakcjom na różne trudne sytuacje, nowi pracownicy będą mogli uczyć się poprawnych schematów działania i myślenia. Podobnie zauważa Dariusz Stankiewicz, pisząc, że wysoka kultura organizacyjna szkoły będzie pozytywnie

przekładać się na jakość szkoły oraz na działania dydaktyczno-wychowawcze (D. Stankiewicz, 2002, s. 3–5).

Jedna z pierwszych diagnoz kultury szkoły została zapoczątkowana przez Mathew Milesa – jej ostatecznym efektem było uznanie szkoły jako „ciężko chorej". Autor wprowadził (jako pierwszy!) pojęcie „zdrowej organizacji", w której wyróżnił kilka wymiarów, w tym między innymi: cele, poprawną komunikację, zarządzanie zasobami, innowacyjność, autonomię, rozwiązywanie problemów, a przede wszystkim – adaptację do środowiska (I. Nowosad, 2019, s. 842). W odniesieniu do diagnozy polskiej szkoły Bogusław Śliwerski podkreśla, że wciąż nie radzi sobie ona z problemami współczesności (zdehumanizowana polityka, niszczenie ekologii, wojny czy brak umiejętności interpersonalnych). Autor zaznacza, że nauczyciele pracują w „wypalonej przestrzeni zawodowej", będącej jedynie terenem różnego rodzaju konfliktów interpersonalnych między nauczycielami, nauczycielami a rodzicami uczniów lub z samym sobą (Śliwerski, 2022, s. 232). Nauczyciele trwają zatem w kulturze ciągłego pesymizmu, ale również lęku wobec „samodzielności, niezależności decyzji i elastyczności, w postępowaniu tak wobec uczniów, władz zwierzchnich, jak i rodziców". Ze względu na charakter pracy podlegają oni ciągłym konfliktom, lękom oraz sprzecznościom. Taki nauczyciel, przepełniony poczuciem strachu czy złości, nie będzie potrafił stwarzać atmosfery bezpieczeństwa i miłości. Dlatego przestrzega, by wskutek niezamierzonych działań związanych z wewnątrzszkolnymi konfliktami nie zamienić pedagogiki na pedagogikę czarną (Śliwerski, 2022, s. 244). W przedszkolach i szkołach istnieje niestety wciąż silnie zakorzenione pojęcie rywalizacji jako jednej z metod „zwalczania" wroga. Mowa tu o takich sytuacjach, kiedy rywalizacja w szkole staje się rywalizacją antagonistyczną, a walki między różnymi podmiotami edukacyjnymi będą doprowadzać dzieci do strachu przed zadawaniem pytań, do braku ciekawości świata czy braku radości (Śliwerski, 2022, s. 12). Przykładem są między innymi: rankingi szkół, bezduszność w ocenianiu uczniów, nieprawidłowe postawy przenoszone z poprzedniego ustroju politycznego czy permanentny wyzysk. A przecież rywalizacja ma drugą stronę – współpracę, która będzie niwelować jakąkolwiek izolację czy samotność nauczycieli.

Na temat osamotnienia w działaniach dydaktycznych i organizacyjnych wśród nauczycieli o niskim stażu piszą autorzy raportu Instytutu Badań Edukacyjnych. Zjawisko „kultury za zamkniętymi drzwiami" jest mocno powiązane z syndromem IFD (*Isolation, Frustration, De-moralization*) (Kubiczek, 2002, s. 155). Nauczyciele czują się bowiem wyizolowani oraz osamotnieni – zwłaszcza ci na starcie zawodowym. Ponadto

panujący od lat system klasowo-lekcyjny może być czynnikiem pogłębiającym opisane zjawisko (Karwasz, 2022, s. 95). Jak wynika z badań Małgorzaty Kamińskiej, nauczyciele są ze sobą słabo zintegrowani, nie znają się nawzajem, odczuwają lęk przed ocenianiem własnych zajęć, a także napotykają różne bariery organizacyjne (Kamińska, 2019, s. 134–139). Jest to swoisty wyraz, a przede wszystkim egzemplifikacja „kultury nieufności", która często zamknięta jest na uczniów oraz rodziców, niczym pokój zamknięty od środka (Dudzikowa, 2019, s. 232). Taka sytuacja wytwarza podział szkoły na grupy dominujące oraz podporządkowane, funkcjonujące na obrzeżach życia szkolnego i pozbawione możliwości współdecydowania. Jest to obraz szkoły jako terenu walki, a zarazem „twierdzy", która zmusza do walki bądź podporządkowania się. Z kulturą szkoły jako twierdzy wiąże się postrzeganie szkoły jako walki między frakcjami utworzonymi w jej wewnętrznej strukturze. Pomimo tego długotrwały konflikt może być mobilizujący dla uczniów, ale również dla nauczycieli, ponieważ zmusza do zadawania pytań (Ł. Michalski, 2016, s. 248) oraz pomaga uwolnić u jednostki nowe możliwości wyzwolenia się z własnych ograniczeń i dążenia do wolności (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 130). Taka jednak codzienność szkoły może powodować złe rytuały, zasady, zachowania czy normy i wartości. Nauczyciele rozpoczynający pracę w nowej placówce często stają w obliczu licznych wyzwań, na które nie mogli się odpowiednio przygotować, co stawia ich w trudnej sytuacji, niczym na „polu walki" wśród doświadczonych już kolegów.

Interesujący jest zatem fakt, że uczniowie, którzy również mogą być uwikłani w różne grupy i być ofiarami walk, mogą użyć jako mechanizmu obronnego jednej z najbardziej demaskujących broni – śmiechu (Dudzikowa, 1996, s. 2). Najczęściej jest on używany przeciwko nauczycielom. Jak podkreśla M. Dudzikowa, wyróżnia się kilka rodzajów *kultury śmiechu*. Pierwszy z nich ukierunkowany jest na nauczycieli, *przeciwko którym śmieją się uczniowie*. W tym przypadku jest to strategia, która pozwala rozładować stres oraz napięcie i używana jest przeciwko nauczycielom, którzy nadużywają swojej władzy. Drugi rodzaj dotyczy tej kategorii nauczycieli, z *których śmieją się uczniowie*. Jest to raczej pogardliwe zachowanie, przez które nauczyciel nie tylko cierpi, ale także traci swoją pozycję i autorytet. Trzeci rodzaj związany jest z nauczycielami, *z którymi śmieją się uczniowie*. To najmniej liczna grupa w rzeczywistości szkolnej. Są to nauczyciele, którzy cieszą się dużym autorytetem oraz podchodzą z dużą krytyką i refleksją do narzuconych zasad oraz norm. Biorąc pod uwagę fakt, że nowicjusz, znajdujący się u progu swojej kariery zawodowej, podejmuje działania bezrefleksyjnie, konformistycznie oraz przedkonwencjonalnie,

może natrafić na liczne wyzwania, np. z utrzymaniem dyscypliny w grupie czy z nawiązaniem relacji z uczniami (nauczyciel może bezrefleksyjnie przejawiać zachowania autorytarne). To z kolei będzie uruchamiać wśród uczniów właśnie mechanizm obronny – śmiech. Zdemaskowanie przez uczniów braku różnych umiejętności może powodować nieuchronny stres oraz pogłębiać brak poczucia wiedzy, sprawstwa oraz brak zaufania wobec swoich podopiecznych, kolegów i koleżanek z pracy, a także rodziców uczniów.

Piotr Sztompka, opisując kulturę nieufności, podkreśla, że brak zaufania między ludźmi prowadzi do traktowania się nawzajem z podejrzliwością. W takiej sytuacji jednostki postrzegają innych jako potencjalnych wrogów lub osoby łamiące prawo. W konsekwencji czują się zmuszone do udowodnienia swojej uczciwości poprzez działania pozorowane, takie jak zdobywanie certyfikatów, gromadzenie dokumentów poświadczających prawdę czy nadmierne dokumentowanie swoich działań (Sztompka, 1995, s. 115). W związku z tym taki nauczyciel nie jest nastawiony na rozwój, zmianę czy refleksję wobec panującej kultury i klimatu szkoły. W kontekście budowania zintegrowanego zespołu nauczycielskiego warto zwrócić uwagę na koncepcję kapitału społecznego. Nauczyciele, którzy opierają się na swoich zasobach, wspólnie wypracowują działania i pogłębiają wiedzę, tworzą silne więzi, stając się efektywnym zespołem (Sztompka, 2022) – tym samym tworzą odpowiedni **klimat szkolny**, którego problematykę wyjaśniam poniżej.

Dokonując analizy literatury przedmiotu, zauważa się podobieństwo oraz nachodzące na siebie aspekty w definiowaniu kultury oraz klimatu szkoły (Houtte, 2011, za: I. Nowosad, 2018b, s. 44). Pomimo zauważalnych wspólnych cech obu pojęć należy zaznaczyć, że nie powinno się ich stosować zamiennie. W związku z tym na początku, w celu uporządkowania, zostaną przytoczone poszczególne koncepcje klimatu szkoły, który często nazywany jest „sercem i duszą" szkoły (Freiberg, 1999, s. 11). Uznaje się go za aspekt kultury szkoły, na który składają się takie czynniki jak: „ekologia środowiska/otoczenie fizyczne; charakterystyka jednostek i grup partycypujących w danej organizacji; system społeczny/relacje między jednostkami i grupami danej organizacji; kultura/przekonania, wartości i znaczenia" (Dernowska i Tłuściak-Deliowska, 2015, s. 77). Klimat jest świadomie postrzegany przez wszystkie podmioty edukacyjne, a kultura szkoły stanowi jego podstawę (Schoen i Teddlie, 2008, s. 137). W związku z tym kultura szkoły przejawiać się będzie w klimacie szkoły.

Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski, interpretując klimat szkoły, piszą, iż jest to

> czynnik psychosocjalny wpływający na jakość edukacji i wychowania w szkole, który dotyczy przede wszystkim wzajemnych relacji między nauczycielami i uczniami, między nauczycielami i kierownictwem szkoły, rodzicami uczniów i kierownictwem szkoły, a także między rodzicami uczniów i samymi uczniami. Dla jakości edukacji właściwym jest taki klimat szkoły, który wymaga bycia gotowym do niesienia pomocy, życzliwości i zmysłu bezpieczeństwa, a także wzajemnego szacunku i zaufania (Milerski i Śliwerski, 2000, s. 97).

O tym, czy klimat szkoły jest pozytywny, decyduje między innymi to, czy nauczyciele ze sobą współdziałają, rozmawiają oraz obserwują swoje działania dydaktyczno-wychowawcze (Day, 2008, s. 164–165). Podstawowym warunkiem pozytywnego klimatu jest odpowiedni potencjał w organizacji czy miejscu pracy, na który składają się przede wszystkim: wiedza, doświadczenie, motywacja, społeczność ucząca się oraz spójność działań (Madalińska-Michalak, 2012, s. 126–127). Rozpatrywany jest zatem w czterech wymiarach: fizycznym, społecznym, edukacyjnym oraz emocjonalnym (Łukasik, 2018, s. 61). Dodatkowo dobrze zgrany zespół, który u podstaw swoich relacji ma poprawną komunikację, wspieranie się czy kooperację, prowadzi do lepszej jakości oraz osiągnięć szkoły niż utalentowani nauczyciele, którzy nie potrafią ze sobą współpracować (Augustyniak, 2010, s. 147). Dzięki temu między innymi można odczuć efektywność bądź satysfakcję z pracy. Istotnymi zależnościami, które będą pozytywnie oddziaływać na klimat, są zaangażowanie oraz identyfikacja wszystkich pracowników. Jak podkreśla Lesław Pytka, klimat rozpatrywany jest trójwymiarowo, jako:

- relacje interpersonalne – rozumiane jako spójność, zaangażowanie oraz pomoc;
- rozwój osobisty – charakteryzujący się nastawieniem na samodoskonalenie się;
- system organizacyjny – postrzegany jako jasność oraz klarowność zasad i reguł (Pytka i Zacharuk, 1995, s. 104).

Oczywiście klimat „zależy od samopoczucia człowieka związanego z jego stosunkiem do kolegów i przełożonych, a także od dostrzegania jego osobistych problemów przez dyrekcję" (Masłyk-Musiał, 1999, s. 82). Dlatego nie tylko nadaje znaczenie doświadczeniom i wizjom wspólnoty szkoły, ale dzięki niemu widoczne są potrzeby osób, które go tworzą. Jeśli wziąć pod uwagę, że klimat szkoły to „jakość i charakter życia szkolnego" – gdy zespół nauczycielski jest niezgrany, sytuacja może być trudna, a przede wszystkim może stanowić wyzwanie, zwłaszcza dla nauczycieli

na starcie zawodowym (National School Climate Center, 2022, za: Xu i in., 2022, s. 2). W takim przypadku młody stażem nauczyciel może nie dostać odpowiedniego wsparcia, pomocy, co utrudni jego adaptację. Natomiast pozytywny klimat szkolny może stać się swoistą profilaktyką oraz czynnikiem, który będzie powodował niwelowanie negatywnych zjawisk w szkole, sprzyjając np. promowaniu zdrowia, lepszym wynikom uczniów w nauce, zwiększaniu liczby absolwentów kończących szkołę czy zwiększaniu „retencji" nauczycieli, tzn. zatrzymywaniu pracowników w placówce (Xu i in., 2022, s. 2). Potwierdzają to badania przeprowadzone przez Aysen Berberoglu (2018, s. 399), które wykazały, że to właśnie klimat społeczny organizacji jest pozytywnie skorelowany z zaangażowaniem oraz wydajnością nauczycieli. Jak pisał George H. Litwin i Robert A. Stringer (1968, za: Mohanta i in., 2023, s. 129), „klimat organizacyjny to zestaw mierzalnych właściwości środowiska pracy, które są bezpośrednio lub pośrednio postrzegane przez ludzi, którzy żyją i pracują w danym środowisku i zakłada się, że wpływają na ich motywację i zachowanie". Zatem praca nauczyciela postrzegana jest nie tylko przez pryzmat prestiżu, ale właśnie przez pozytywny stosunek, atmosferę, która jest istotnie ważna dla zdrowia psychicznego oraz dla dobrego funkcjonowania nauczyciela w szkole (Boniecka i Liberska, 2012, s. 107). Kwestie te wydają się zasadne z punktu widzenia nauczycieli nowicjuszy, ponieważ, jak podkreśla Urszula Ordon, to w zasadzie w „okresie startu zawodowego początkujący nauczyciele kształtują swoją więź emocjonalną z zawodem, wyrażającą się między innymi identyfikacją i satysfakcją z dokonanego wyboru ścieżki zawodowej" (Ordon, 2000, s. 23). Warto tutaj przytoczyć badania Elżbiety Egierskiej, w których wykazała, że: „nauczyciele początkujący zdecydowanie wyżej ocenili swoje poczucie satysfakcji zawodowej w szkołach, w których dyrektor […] wpływa na nauczyciela poprzez wytwarzanie właściwego klimatu, który będzie sprzyjał osobistemu zaangażowaniu nauczyciela w osiągnięcie celu" (Egierska, 2019, s. 157).

Człowiek, by osiągnąć sukces, poza różnymi czynnikami, jak np. potencjał intelektualny, potrzebuje odpowiednio stymulującego środowiska (Łukasik, 2018, s. 32). W ujęciu socjologicznym środowisko społeczne rozpatrywane jest, jak już wcześniej wspomniałam, jako kapitał społeczny, który dotyczy „powiązań między jednostkami – sieci społecznych i norm wzajemności oraz wyrastającego z nich zaufania" (Putnam, 2008, s. 33). Takim środowiskiem w zawodzie nauczyciela poza uczniami i rodzicami są pozostali nauczyciele. Aby doświadczenie uzyskiwane podczas pracy skutkowało właśnie wspomnianą satysfakcją z pracy, ważna jest również kultura grona pedagogicznego, określana przez J. M. Łukasik (2016)

często „kulturą pokoju nauczycielskiego" lub zamiennie (w dużym uproszczeniu) – **„wspólnotą pokoju nauczycielskiego"**. Między innymi Ch. Day (2008, s. 166) zauważa, że dzięki wspólnym wartościom, zasadom, tradycjom, czyli kulturze i klimatowi szkoły, nauczyciele mogą stworzyć silny kapitał społeczny, a na nim zbudować wspólnotę. Wspólnota jest bowiem typem zbiorowości lub grupy, w której członkowie odczuwają więź, a relacje oparte są na koleżeństwie i braterstwie (Tönnies, 1998, za: Szymański, 2014, s. 16).

Jak zauważa jednak Jacek Pyżalski, pokój nauczycielski przepełniony jest brakiem życzliwości czy koleżeństwa. Wśród grona pedagogicznego występuje rywalizacja, a także brak zaufania do swoich kolegów z pracy czy przełożonych. Podobne zjawiska zauważa w analizach wspólnoty pokoju nauczycielskiego J. M. Łukasik. Przywołana autorka podkreśla, że zaufanie ogranicza się jedynie do czynności organizacyjno-porządkowych, a relacje interpersonalne opierają się na negatywnych czynnikach takich jak: rywalizacja, przywłaszczanie cudzych pomysłów, fałszywość czy plotkarstwo (Łukasik, 2013, s. 23–26). Są to zdecydowanie czynniki, które nie wspierają budowania kultury zaufania czy pozytywnej kultury szkoły. Skutkiem wymienionych zjawisk mogą być konflikty, brak wspólnotowości, a przede wszystkim brak wsparcia ze strony koleżanek oraz kolegów z pracy na starcie zawodowym adeptów. Zdecydowanie brak spójności w gronie pedagogicznym będzie przekładał się na trudności adaptacyjne, co poskutkuje obniżeniem jakości edukacji i utrudni rozwój szkoły. Ponadto pokój nauczycielski to przestrzeń wymiany doświadczeń oraz emocji, dlatego jeśli jest ona zgodna z pozytywnym klimatem, to nauczyciele będą mogli czuć się bezpiecznie w miejscu pracy. Aby stworzyć wspólnotę opartą na zaufaniu, zaangażowaniu i sprzyjającą rozwojowi osobistemu i innych, niezbędne są trzy elementy: poczucie bezpieczeństwa, uznanie i towarzyskość (Łukasik, 2018, s. 99). Natomiast, jak wynika z badań prowadzonych przez J. M. Łukasik, wśród nauczycieli nie ma zaufania, a raczej występują zachowania destrukcyjne takie jak: rywalizacja, bezwzględne dążenie do sukcesu czy nawet celowe krzywdzenie innych (obmawianie innych). Autorka podkreśla, że „nauczyciele nie ufają sobie w większości obszarów funkcjonowania zawodowego" (Łukasik, 2020, s. 54). Tworzenie więc wspólnoty, w której cechą charakterystyczną jest współpraca czy zaufanie, jest niezwykle pożądane, bowiem bazuje na takich cechach jak: solidarność, wzajemność, szacunek czy lojalność. Brak tych wartości może powodować złe relacje interpersonalne, frustrację, lęk, brak poczucia bezpieczeństwa, skutkując jednocześnie wypaleniem zawodowym (Łukasik, 2020, s. 54–55).

Pierwsza kategoria odnosząca się do poczucia bezpieczeństwa może kojarzyć się z niezbędnymi do funkcjonowania warunkami pracy, takimi jak: wynagrodzenie oraz pewność pracy. Jak zauważa Ryszard Bera, „bezpieczeństwo człowieka jest jego najważniejszą potrzebą oraz wartością i dlatego stanowi cel działania różnych podmiotów w życiu społecznym" (2017, s. 13). Dlatego w zawodzie nauczyciela niemniej ważnym aspektem (poza płacą i gwarancją pracy) staje się wsparcie, które można podzielić na dwa typy: organizacyjne oraz wśród samych nauczycieli. Jest to szczególnie ważne, ponieważ nauczyciele tylko w

> bezpiecznej, aktywnie działającej i pełnej życia grupie, w której są mile widziani, poczują się bezpiecznie, będą działać aktywnie i czerpać z tego satysfakcję. Natomiast przytłoczeni apatią źle funkcjonującej i niezainteresowanej działaniem grupy poczują się bezsilni i zachowają bierną postawę, co nie przyniesie im satysfakcji. Pozbawieni zaś przynależności do jakiejkolwiek grupy, będą czuć się najgorzej – odcięci, wyizolowani, samotni i nieszczęśliwi (Day, 2008, s. 162).

Klimat pokoju nauczycielskiego odgrywa istotną rolę w integrowaniu oraz przekształcaniu spolaryzowanej grupy zawodowej we wspólnotę, ponieważ nauczyciele „mają poczucie łączności, wspólności wielu spraw, którymi są zainteresowani oraz poczucie solidarności" (Turowski, 2000, s. 87). Dzięki temu są gotowi do wzajemnych poświęceń (Day, 2008, s. 164–165). Kluczowa jest tutaj wzajemność, która na starcie zawodowym początkujących nauczycieli może być wyrazem troski (Bauman, 2008, s. 192) i wsparcia. Bowiem, jak podkreśla Christopher Day, wsparcie mogłoby przejawiać się w takich aspektach jak:

> wyznaczanie adeptom nauczycieli prowadzących, organizowanie prezentacji koleżeńskich, zachęcanie do dyskusji o procesie pedagogicznym, sprawdzanie w praktyce skuteczności stosowanych rozwiązań w celu ich lepszego zrozumienia i udoskonalania czy przez bardziej tradycyjne rodzaje dokształcania (Day, 2008, s. 170).

Niestety, z analizy różnych wyników badań dotyczących nauczycielskiego wsparcia wyłania się dość negatywny obraz. Otóż w odczuciu młodych stażem nauczycieli nie występują żadne powyższe czynniki sprzyjające tworzeniu się kultury pokoju nauczycielskiego, stąd wynika ich brak motywacji do przynależności do tej grupy, a ich zaangażowanie zawodowe często szybko maleje (Łukasik, 2018, s. 106). Niewątpliwie są to

niepokojące zjawiska i trudno mówić tu o pozytywnym klimacie pokoju nauczycielskiego, który powinien spełniać między innymi funkcję wsparcia w poszczególnych działaniach oraz bezpieczeństwa. Podobnie prezentuje się analiza badań G. Poraj, w której to wyłania się obraz początkujących nauczycielek mających trudności adaptacyjne ze względu na brak wsparcia oraz poczucia bezpieczeństwa. A przecież praca, w której występują oba rodzaje pomocy, ma znaczący wpływ na samopoczucie pracowników, jakość ich relacji interpersonalnych oraz efektywność wykonywanych zadań (Poraj, 2009, s. 70). Podobnie zauważają autorzy badania TALIS (2008, 2013), podkreślając, że nauczyciele, którzy w swoim pierwszym roku pracy podejmują decyzję o odejściu z zawodu, za główny powód podają brak wsparcia na wielu płaszczyznach, między innymi – kolegów czy koleżanek z pokoju nauczycielskiego. Wzajemne wsparcie w pokojach nauczycielskich jest bowiem raczej znikome (Piwowarski, 2016, s. 21). J. Pyżalski i D. Merecz (2010, s. 47) wskazują, że nauczyciele nie doświadczają konstruktywnego wsparcia, a sukcesy współpracowników wywołują raczej zazdrość niż są motorem, a tym bardziej inspiracją do rozwoju. Społeczny charakter klimatu szkoły oparty na życzliwości, wsparciu i wzajemności może wpływać na budowanie wspólnot, w tym na wspólnotę/klimat pokoju nauczycielskiego. To, jak będzie funkcjonowała ta wspólnota, zależy w głównej mierze od samych nauczycieli (Pyżalski i Merecz, 2010). Dotąd „niestety wspólna i wzajemna troska jest nikłym elementem wspólnot pokoju nauczycielskiego" (Łukasik, 2015, s. 19). Bez tego trudno o dobre relacje, brak konfliktów, życzliwość czy integrację.

Druga kategoria – uznanie – będąca kolejną podstawową potrzebą zaraz po bezpieczeństwie i wsparciu, jest niezbędna do stworzenia wspólnot w organizacji. Obecność drugiego człowieka, stabilność i przynależność do grupy stanowią ważny element w procesie adaptacji nauczycieli. Przede wszystkim podstawą więzi międzyludzkich jest akceptacja drugiego człowieka, szacunek i autonomia (Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 57), bez których trudno o nadanie drugiej osobie ważności (Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 161). Mirosława Nowak-Dziemianowicz pisze o uznaniu:

> w tym doświadczeniu samego siebie zawarte jest nie tylko „ja". Jest w nim zawsze obecne jakieś „ty". Dzięki obecności innego, drugiego człowieka w przestrzeni naszego doświadczenia, możliwe staje się przejście od „ja" do „my". Dzięki intersubiektywnemu uznaniu „ja" staje się „my". Uniwersalizuje się nasz sposób spostrzegania siebie oraz drugiego człowieka, pojawia się uniwersalistyczna samowiedza, pojawia się także uniwersalistyczne „my".

> W wyniku coraz to nowych zapośredniczeń tworzy się kolejne „my". Tworzy się nasza wspólnota (Nowak-Dziemianowicz, 2020, s. 57).

Zakotwiczenie, o którym wspomina autorka, to nic innego jak zapośredniczenie samego siebie, dzięki uznaniu przez drugiego człowieka. Jednak jeśli tego uznania nie ma, to jednostka może zacząć o nie walczyć, przejawiając przy tym zachowania destrukcyjne (Nowak-Dziemianowicz, 2020, s. 57).

Trzecia kategoria – towarzyskość – jak wskazuje M. Czerepaniak-Walczak, może być panaceum na trudności, wyzwania, osamotnienie czy izolację (Czerepaniak-Walczak, 2017, s. 52–65). Autorka słusznie zauważa korzyści płynące z towarzyskości, w tym między innymi: czerpanie radości ze wspólnego spędzania czasu, otwartość na nowe zjawiska, poświęcanie uwagi drugiej osobie, życzliwość, bezpośredniość, interakcje społeczne, wzajemność, zaufanie, solidarność czy dyskrecję (Czerepaniak-Walczak, 2017, s. 57). Towarzyskość jest podstawą relacji interpersonalnych, które kształtują wspólnotę nauczycielską. Wejście w długo funkcjonujące ze sobą grono pedagogiczne jest nie lada wyzwaniem dla młodych stażem pedagogów – zwłaszcza jeśli jest ono skonfliktowane bądź zamknięte na nowe osoby. Okazuje się, że jest to źródło stresu dla nauczycieli na starcie zawodowym (Wong, 2010, s. 271). Dlatego często nowicjusze nawet nie starają się wejść w krąg koleżanek i kolegów z pracy. Nauczyciele czerpią satysfakcję ze zgranego zespołu, małej rotacji oraz przywództwa edukacyjnego opartego zwłaszcza na współpracy (Gerhart, 2005, za: Wong, 2010, s. 272), dlatego jeśli tych aspektów zabraknie, to spowoduje to ogromny stres i frustrację.

W związku z tym pierwsze doświadczenia związane z wejściem w kulturę i klimat szkoły mogą u nowicjuszy powodować skrajne emocje, co z kolei może skutkować nadmiernym naciskiem na kontrolowanie uczniów. Taka sytuacja może być również postrzegana jako „niedopasowanie kulturowe", gdzie różnorodność czynników zewnętrznych, organizacyjnych i aspektów interpersonalnych rozpatrywana jest przez adeptów jako problem (Achinstein i Barrett, 2004, s. 718). Za najbardziej kryzysowy moment w trakcie adaptacji nowicjusza uznaje się pierwszy rok pracy. Jest to czas, w którym przechodzi on z pozycji absolwenta do samodzielnej pracy pedagogicznej, co wymaga przestawienia się z roli ucznia na rolę nauczyciela. Wymaga to nie tylko odwagi, ale również bardzo dużej odpowiedzialności. Do niedawna, będąc w roli ucznia i studenta, miał możliwość ciągłej opieki wychowawcy lub innego nauczyciela, a teraz to od niego wymaga się nie tylko brania odpowiedzialności, ale również oceniania

innych. Po rozpoczęciu pracy początkujący nauczyciele zauważają rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami a praktyką zawodową. Dotąd zajęcia podczas praktyk zawodowych prowadzone były z pomocą opiekuna oraz utartych schematów, a teraz pozostawieni są sami ze sobą oraz z uczniami. Jest to sytuacja, w której adept odkrywa pewne niedoskonałości oraz konfrontuje swoją wiedzę i umiejętności z rzeczywistością. Jest to etap definiowany jako **„szok praktyki"** (Dróżka, 2002, s. 250; Kelchtermans i Ballet, 2002, s. 105), opisywany w literaturze także jako „szok przejścia" (Madalińska-Michalak, 2007, s. 278). Stan ten jest wynikiem nadmiernego stresu spowodowanego zbyt wysokimi oczekiwaniami rzeczywistości szkolnej w stosunku do możliwości ich spełnienia. W związku z realiami nauczycielskiej pracy jest to sytuacja, która może zachodzić na co dzień (Zimbardo i in., 2010, s. 13). Wynika z braku umiejętności stawania wobec wyzwań, rozwiązywania trudności, z braku wsparcia (Grochowalska, 2015, s. 88) oraz braku świadomości emocjonalnej pracy nauczyciela (Hunt i Tickner, 2015, s. 27). S. T. Kwiatkowski (2022, s. 15) podkreśla, że praca nauczyciela jest

> zajęciem, które realizowane jest w warunkach daleko idącej nieprzewidywalności i niedookreśloności, co niewątpliwie przyczynia się do doświadczania w jej toku niepewności, poczucia bezradności i braku stabilności oraz, niejednokrotnie, poczucia osamotnienia i przeświadczenia o braku możliwości uzyskania potrzebnego wsparcia.

Warto wspomnieć, że dobry klimat oraz kultura szkoły pomagają wszystkim podmiotom, które związane są ze szkołą. Uczniom, ponieważ chętniej uczęszczają do klasy i szkoły, gdy łączy ich więź ze swoimi nauczycielami. Pozostałym pracownikom szkoły (administracja), którzy współpracują z uczniami, rodzicami i nauczycielami, co ma przełożenie na ich podejście do zawodowych obowiązków i będzie wpływać na pracę i jakość szkoły. Rodzicom, ponieważ to właśnie ta dobra atmosfera szkoły oraz nastawienie będzie motywować ich do współpracy z nauczycielami. Przede wszystkim nauczycielom, ze względu na dobre stosunki interpersonalne, które będą podstawą działań, innowacji, więzi oraz współpracy (Petlák, 2007, s. 14–15). Niewątpliwie dobry klimat i kultura szkoły to czynniki kształtujące zachowania nauczyciela, na który ma wpływ cały szereg aspektów związanych właśnie z rodzicami, uczniami i innymi współpracownikami. Wszystkie, jak można zauważyć, są ze sobą połączone.

Jest to szczególnie ważne ze względu na fakt, iż klimat i kultura miejsca pracy mają znaczący wpływ na jakość pracy nauczycieli. To właśnie klimat

jest źródłem rozwoju osobowościowego pracownika, jego poczucia bezpieczeństwa, przynależności oraz identyfikacji (Beatley, 2004, za: Łukasik, 2018, s. 54). Zresztą, jak podkreśla J. M. Łukasik, „we współczesnej edukacji nauczycieli społeczne, emocjonalne i osobowościowe uwarunkowania pracy często ulegają zagubieniu lub przemilczeniu" (Łukasik, 2018, s. 61). Dlatego M. Nowak-Dziemianowicz słusznie zauważa, że

> dostrzeżenie znaczenia kultury szkoły prowadzi do postawienia na pierwszym planie takich zagadnień, jak: szkolne praktyki konstruowania tożsamości, pojawienie się wspólnego zaangażowania, skupionego wokół pracy szkoły, wypracowanie nowych, wspólnych, opartych na szkolnych zasadach reguł i norm funkcjonowania, budowanie mechanizmów kontroli społecznej, która byłaby skoncentrowana nie tylko na zewnętrznych narzędziach, procesach i oczekiwaniach, ale także na wewnątrzszkolnych praktykach, codziennych, uzgodnionych i uzgadnianych działaniach (Nowak-Dziemianowicz, 2020).

Pomijanie ich powoduje zagubienie, uniemożliwienie szans na wysoką jakość edukacji, brak możliwości budowania wspólnot nauczycielskich oraz trudności adaptacyjne nauczycieli, zwłaszcza w odnalezieniu się w nowej roli społecznej. Wkraczając w nowe środowisko szkolne, nauczyciel nieustannie kształtuje swój wizerunek i mierzy się z oczekiwaniami i wizjami, które sam sobie wyznaczył.

Każdy powinien mieć swoje miejsce, w którym będzie odczuwał wsparcie oraz każdy powinien mieć umiejętność wejścia w tak złożoną strukturę, jaką jest kultura szkoły (Kawula, 1998, s. 12–16). Jest to szczególnie ważne zwłaszcza w kontekście tworzenia klimatu pokoju nauczycielskiego, a przede wszystkim w kontekście adaptacji społeczno-zawodowej nauczyciela. Pokój nauczycielski to miejsce spotkań, budowania relacji, w którym młody nauczyciel powinien czuć się bezpiecznie. To przestrzeń, w której z kategorii „Ja" tworzy się kategorię „My" oraz która charakteryzuje się troską o innych (nawet w przypadku sytuacji trudnych, niezwiązanych z pracą). Wspólnota pokoju nauczycielskiego powinna charakteryzować się solidarnością. Ważne jest, aby tworzyć tam atmosferę wspierania kobiet w godzeniu ról matki i nauczycielki. Szczególnie istotne jest to w zawodzie, w którym dominują kobiety. Starsze i bardziej doświadczone nauczycielki mogą dzielić się swoimi strategiami i radami, pomagając młodszym koleżankom w radzeniu sobie z wyzwaniami łączenia życia zawodowego z rodzinnym. Dzięki temu osiągnięcie wspólnych celów, jako zgrany zespół, może być łatwiejsze. Równocześnie przystosowanie się nowych nauczycieli do środowiska stanie się prostsze. Można zatem

powiedzieć, że istnienie wspólnoty pokoju nauczycielskiego będzie opierało się na współodpowiedzialności.

1.5. Fazy rozwoju człowieka a perspektywa adaptacji społeczno-zawodowej – konflikt ról

Etap cyklu życia, a także wiek istotnie wpływają na wykonywanie ról przez jednostkę. Anthony Giddens wraz z Philipem W. Suttonem twierdzą, że „te na pozór naturalne lub biologiczne fazy życia w rzeczywistości składają się na bieg ludzkiego życia, który należy uznać za konstruowany społecznie" (Giddens i Sutton, 2014, s. 166). Dokładniej wyznacza on zmiany rozwojowe wywołane aktywnością jednostki oraz wszystkimi czynnikami, które oddziałują wokół podmiotu. W literaturze przedmiotu można odnaleźć dyskurs nad ciągłością rozwoju, dzieląc go na dwa stanowiska – rozwój stadialny oraz całościowy. Jak podkreśla Krzysztof Rubacha, „we wszystkich koncepcjach stadialnych osiąganie wyższych faz rozwoju jest możliwe jedynie na podbudowie poprzednich osiągnięć rozwojowych. […] W tym też sensie koncepcjom stadialnym można przypisać cechę ciągłości, nie przeciwstawiając jej zjawisku zmienności" (Rubacha, 2000, s. 17). Dzięki temu możliwe jest wyróżnienie zadań rozwojowych, które przypisywane są do poszczególnych stadiów. Wspomniane zadania najczęściej przypisywane są do poszczególnych faz, charakterystycznych dla danego okresu, które mogą wytwarzać napięcia oraz konflikty w relacji podmiotowości z oczekiwaniami społecznymi. Ujęcie zadań rozwojowych, które wyznaczają pragmatyczne kryteria oceny, czyni je centralną osią koncepcji rozwoju. Można je odnaleźć między innymi w badaniach Daniela J. Levinsona (1996), Erika H. Eriksona (1997) czy Roberta Havighursta (1981), które postaram się zaprezentować w dalszej części tego rozdziału.

D. J. Levinson wyróżnił cztery ery w cyklu życia człowieka: przeddorosłość, wczesna dorosłość, średnia dorosłość, późna dorosłość (Ł. Miś, 2000, s. 45–60). Warto wyróżnić okres, w którym znajdują się nauczyciele na starcie zawodowym, tj. wczesna dorosłość. Wyróżnia ona aż cztery okresy przejściowe. Jednym z pierwszych okresów przejściowych jest okres przejścia do wczesnej dorosłości. Charakteryzuje się on niezależnością, którą jednostka zdobywa dzięki usamodzielnieniu się. To wtedy młodzi dorośli podejmują decyzję o samodzielnym zamieszkaniu czy o małżeństwie. Druga faza przejściowa to wstępowanie w świat dorosłych. Głównymi zadaniami w tym okresie są podjęcie pracy oraz założenie i utrzymanie rodziny. W tym okresie występują tendencje konfliktowe, które rozgrywają się między niezależnością a oczekiwaniami społecznymi. Młody dorosły

obawia się osadzenia oraz uwikłania w rutynę dnia codziennego. Trzecia faza – wchodzenie w lata trzydzieste – kończy fazę nowicjatu wczesnej dorosłości. Jest to faza, w której młodzi dorośli dokonują oceny swoich życiowych wyborów. Czwarta faza – kulminacja wczesnej dorosłości – odnosi się do całkowitej autonomii oraz samowystarczalności człowieka. Jest to czas, w którym młody dorosły skupia się szczególnie na jednej aktywności – rodzinie, pracy lub innej formie aktywności życiowej. Warto podkreślić, że etap ten jest mocno związany z nowymi zadaniami, takimi jak wchodzenie w nowe role, redefinicje pełnionych już ról czy zajęcie miejsca w świecie dorosłym.

Nieco odmiennie o rozwoju człowieka pisze E. H. Erikson (1964, 1997, 2002). Badacz wyróżnia aż osiem stadiów, przez które jednostka przechodzi – okres niemowlęctwa, wczesne dzieciństwo, okres przedszkolny, wiek szkolny, okres dorastania, wczesna dorosłość, średnia dorosłość oraz późna dorosłość. W każdym z wymienionych stadiów człowiek napotyka kryzysy, tzw. konflikty. Jeśli jednostka pomyślnie rozwiąże napotkany kryzys, pozwoli jej to na wykształcenie zdolności adaptacyjnych, które w przyszłości będą owocować lepszym radzeniem sobie z trudnościami (A. Gawroński, 2015, s. 86).

Natomiast R. Havighurst zwraca szczególną uwagę na zadania oraz kryzysy rozwojowe w siedmiu etapach rozwojowych, takich jak: niemowlęctwo i wczesne dzieciństwo, średnie dzieciństwo, dorastanie, wczesna dorosłość, wiek średni i późniejsza dojrzałość (A. Gawroński, 2015, s. 88). Autor podjął pierwszą usystematyzowaną próbę określenia zadań rozwojowych, które zdefiniował jako:

> zadanie pojawiające się w danym okresie życia lub około tego okresu, którego pozytywne rozwiązanie prowadzi do poczucia szczęścia i do sukcesu/powodzenia w zadaniach późniejszych, podczas gdy jego niewypełnienie powoduje brak szczęścia jednostki, dezaprobatę otoczenia i trudności w zadaniach późniejszych (Havighurst, 1981, za: Rubacha, 2000, s. 21).

Wspomniane zadania, które są przypisane do poszczególnych etapów, mogą w różnych wyjątkach pojawić się wcześniej lub później. Faktem jest, że czas realizacji zadań rozwojowych jest wskaźnikiem dynamiki rozwoju danej osoby.

Niemniej jednak wszyscy trzej autorzy podkreślają odpowiedzialność za swój rozwój. Mimo że zadania rozwojowe w koncepcji D. J. Levinsona nie zostały konkretnie wyjaśnione w jednej, spójnej definicji, to zostały zaprezentowane w poszczególnych etapach. Istotą tej koncepcji

jest przyczynowo-skutkowe połączenie zadań z poszczególnymi etapami. K. Rubacha podsumowuje, że wymienieni badacze „poprzez postulowane powiązanie realizacji zadań różnych stadiów rozwoju zbudowali sieć połączeń pomiędzy stadiami, zacierając w ten sposób ich granice" (Rubacha, 2000, s. 26). Podobnie zauważa D. Super, postulując, że rozwój zawodowy ma charakter stadialny i jest on silnie powiązany z okresami jednostki oraz związanymi z nimi zadaniami rozwojowymi, które oddziałują na wybór drogi oraz sprostanie różnym oczekiwaniom (Szlosek, 2014, s. 30). Niewątpliwie oczekiwania, wartości oraz aspiracje jednostki są szczególnie ważne w sferze psychologicznej, jako nieodłączny element rozwoju. Również R. Havighurst tuż po aspekcie biologicznym przypisuje czynnikom psychologicznym dużą wartość, która przybiera w ramach realizacji poszczególnych zadań zindywidualizowaną jakość. Dla przykładu, wspomnianą wartością może być jakieś zjawisko ważne dla rozwoju, do którego osoba odnosi możliwe strategie drogi rozwoju (Havighurst, 1981, s. 5–6). D. J. Levinson analogicznie, zwracając uwagę na aspekty psychologiczne, odnosi się do indywidualnych form podejmowanych czynności, które wyznaczone są jako indywidualna treść zadań do osiągnięcia. Jednostka ma możliwość działania poprzez zaangażowanie oraz indywidualne doświadczenie, rozwiązując napotkane problemy, trudności oraz wyzwania. Innym źródłem zadań rozwojowych są czynniki społeczno-kulturowe. O ich uwarunkowaniach pisze zarówno Erikson, Levinson, jak i Havighurst, akcentując, że każde społeczeństwo posiada wzorzec kulturowy oraz normy społeczne, dzięki którym jednostka ma narzucone określone sposoby funkcjonowania oraz zachowania.

Rozumienie roli społecznej jednostki opiera się na dwóch podstawowych podejściach: funkcjonalno-strukturalnym i interakcyjnym (Szacka, 2003, s. 146). Podejście funkcjonalno-strukturalne charakteryzuje się tym, że czynnikiem decydującym jest miejsce jednostki w strukturze społecznej wraz z rolami społecznymi, które są do niej przypisane. Wspomniana struktura warunkuje utrzymanie ładu i porządku, w tym – stabilizację oraz utrzymanie istniejących już norm i wartości. Pełnienie ról społecznych, takich jak rola matki, ucznia czy nauczyciela, wynikające z oczekiwań społecznych, umożliwia jednostkom tworzenie wspólnoty i kultury, co z kolei przyczynia się do realizacji celów i zaspokajania potrzeb społeczeństwa. Interesującym faktem jest, że to role określają, w jaki sposób powinna się zachowywać jednostka, a nie na odwrót (Szacka, 2003, s. 146).

Drugie podejście – interakcyjne – określa role społeczne, które ściśle powiązane są z interakcjami interpersonalnymi. Osoby wchodzące w daną rolę społeczną same decydują o jej kształcie oraz możliwości jej

modyfikacji w toku interakcji. Faktem jest, że podczas pełnienia pewnych ról społecznych związanych z życiem rodzinnym czy pracą zawodową jednostka ma możliwość pełnego przyjęcia roli, odrzucenia jej bądź przyjęcia jej częściowo. To, co warto podkreślić w tym podejściu, to możliwość swobody, w przeciwieństwie do podejścia strukturalno-funkcjonalnego, w którym role społeczne są narzucone oraz kontrolowane (Szacka, 2003, s. 147). Między innymi R. K. Merton podkreśla, że człowiek nie przyjmuje tylko jednej roli społecznej, a co najmniej kilka, jako swoisty układ ról. Nauczyciel przecież zajmuje pozycję społeczną w kulturze szkoły, wchodząc w interakcje z innymi nauczycielami, uczniami, dyrekcją, rodzicami uczniów itp. Człowiek może zatem przyjmować wiele ról, a każda z nich wymaga odpowiedniego wchodzenia w nie lub wychodzenia z nich.

W przypadku nauczyciela – nie jest on tylko w roli zawodowej, ale również wciela się w różne role społeczne: matki, córki, syna, ojca, brata, żony, męża, kolegi, koleżanki itp. Każda z nich wzrasta wraz z wiekiem i określonymi zadaniami rozwojowymi. Potwierdzeniem tego może być *teoria ról* wskazująca, że sam zawód nauczyciela posiada cały szereg ról szczegółowych, które tworzą całokształt osobowości nauczyciela. Tadeusz Gołaszewski podkreśla, że nauczyciel pełni zatem rolę: zawodową, rodzinną, towarzyską, obywatelską oraz wynikającą z uczestnictwa w różnych zrzeszeniach (Gołaszewski, 1977, s. 122–127). Role te nawiązują między innymi do: oceny postępów edukacyjnych uczniów, przekazywania wiedzy, udzielania porad, organizacji oraz prowadzenia dokumentacji, a także udziału w różnych czynnościach środowiskowych (Gołaszewski, 1977). Rola zawodowa, którą przyjmuje nauczyciel, nacechowana jest normami i żądaniami, które powinny regulować jego zachowania. Jak zaznacza K. Rubacha:

> są to naciski sytuacyjne, którym podlega jednostka jako nosiciel danej pozycji strukturalnej. Nie istnieje przy tym tylko jedno źródło nadawania nakazów roli. Poza skodyfikowanym źródłem tworzonym przez organizację społeczną istnieją oczekiwania wobec roli płynące z różnych grup społecznych, z jakichś powodów zainteresowanych daną rolą. W przypadku roli społecznej nauczyciela są to: rodzice, uczniowie, dyrekcja szkoły (Rubacha, 2000, s. 104).

Niewątpliwie, realizacja roli zawodowej nauczyciela objęta jest ryzykiem wielu sprzecznych ze sobą oczekiwań różnych osób, a co za tym idzie przeciążeń zawodowych, które mogą skutkować wyczerpaniem emocjonalnym lub fizycznym, doprowadzając do skrajnej sytuacji – wypalenia zawodowego.

W niniejszej pracy głównie skupiłam się na pierwszym okresie dorosłości nauczycieli. U wszystkich autorów – Eriksona, Levinsona oraz Havighursta – okres ten nosi nazwę wczesnej dorosłości i przypada na wiek od 20 do 35 (40) lat (Rubacha, 2000, s. 31). Za główny punkt odniesień teoretycznych przyjęłam koncepcję autorstwa R. Havighursta, który dokonał kategoryzacji stadium wczesnej dorosłości, przypisując mu konkretne kategorie oraz zadania, tj. dokonanie wyboru partnera życiowego, nauka życia w małżeństwie, rodzicielstwo, wychowywanie dzieci, prowadzenie domu, podjęcie pracy, odpowiedzialność obywatelska oraz znalezienie własnej grupy społecznej. Warto podkreślić, że ogólnie wymienione aspekty mogą mieć przypisane zadania o węższym znaczeniu, na przykład podczas realizacji zadań związanych ze znalezieniem własnej grupy społecznej jednostka będzie musiała charakteryzować się różnymi umiejętnościami takimi jak: przestrzeganie reguł, akceptowanie hierarchii, obrona własnych wartości i decyzji oraz dzielenie czasu pomiędzy pełnieniem roli zawodowej a pełnieniem roli społecznej (Rubacha, 2000, s. 31).

Analizując wpływ ról społecznych na rozwój jednostki, należy brać pod uwagę nie tylko ich układ, ale również sposób, w jaki jednostka wypełnia te role. R. J. Havighurst podkreśla, że umiejętność radzenia sobie z konfliktami i trudnościami wynikającymi z normatywnych oczekiwań jest kluczowa dla realizacji zadań rozwojowych (Havighurst, 1957, s. 59). W uproszczeniu – zadania rozwojowe są wykonywane oraz realizowane w procesie wypełniania roli społecznej. D. J. Levinson wskazuje na „dylematy roli", które usytuowane najczęściej są w sprzecznych oczekiwaniach różnych grup społecznych. Jak wskazuje K. Rubacha, „sytuacja ta czyni niemożliwym znalezienie idealnego sposobu adaptacji; każdy daje jednostce jakieś korzyści, a jednocześnie zmusza do ponoszenia kosztów". Dla Levinsona konflikty oczekiwań wynikają ze strony grup oraz samej jednostki (Levinson, 1979, s. 132). Nauczyciele, którzy przystępują do zawodu nauczyciela, często posiadają wyobrażenia oraz oczekiwania wobec jego specyfiki i warunków realizacji. Faktem jest, że najczęściej nie mają one nic wspólnego ze szkolną rzeczywistością (Delamarter, 2015a, s. 2). Młodzi dorośli, wchodząc w rolę nauczyciela, posiadają własny bagaż doświadczeń, oczekiwań oraz aspiracji, które nie tylko ich kształtują, ale również mogą im pomóc w rozwiązywaniu trudności oraz interpretowaniu szkolnej rzeczywistości lub te zadania utrudnić (Britzman, 2003, za: Delamarter, 2019, s. 1–2). Niestety oczekiwania oraz idee, które towarzyszą adeptom, są nie tylko sztywne, ale również nierealne. W rezultacie najczęściej dochodzi do dysonansu poznawczego, który skutkuje gniewem, złością, frustracją, a na końcu rozczarowaniem (Hastings, 2010, s. 211). Wobec zawodu

nauczyciela społeczeństwo ma bardzo często wygórowane i sprzeczne oczekiwania. Nauczyciel, który staje w obliczu ciągłych nakazów, wytwarza mechanizmy obronne oraz własne strategie adaptacji. Dla przykładu, do obowiązku nauczyciela, poza *stricte* dydaktycznymi działaniami, należy również wykonywanie czynności organizacyjno-porządkowych. Zalicza się do tego między innymi: rozmieszczenie ławek i stolików, sprawdzanie prac domowych czy przygotowywanie pomocy dydaktycznych. Odnosząc powyższe zadania do ograniczeń 15–30-minutowych zajęć dydaktycznych oraz przeładowanego programu nauczania, faktem jest, że powstaje konflikt pomiędzy nauczycielem a systemem edukacji, powodując kolejne konflikty na linii nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic oraz nauczyciel – przedszkole. Każda szkoła czy przedszkole potrzebuje zatem

> oszczędnego dysponowania czasem lekcji, aby [nauczyciel] wykonał wszystkie zlecone mu zadania. Z drugiej strony płynie także oczekiwanie kształtowania u uczniów samodzielności działania, uczenia się rozwiązywania problemów. Aby zrealizować pierwsze oczekiwanie, nauczyciel często musi ograniczyć się do metod podających. […] Te jednak eliminują możliwość wzmacniania samodzielności uczniów. Jeśli do listy oczekiwań […] dodamy jeszcze dostosowanie programu do możliwości i zainteresowań uczniów, to staje się jasne, że sprostanie tym wszystkim wymaganiom jest wyzwaniem godnym Syzyfa (Rubacha, 2000, s. 118).

Sztywność działań, nakazy oraz niedostosowane oczekiwania szkoły i przedszkola ograniczają indywidualność nauczyciela oraz uniemożliwiają twórcze działanie, co może przyczyniać się do utraty satysfakcji zawodowej i poczucia efektywności (Jaworska i Murawska, 2015, s. 261).

Zawód nauczyciela wymaga szczególnego zaangażowania, zwłaszcza na początku kariery, gdy wiąże się to z wejściem w nową rolę społeczną i zawodową. Jednocześnie osoba wchodząca w dorosłość musi godzić liczne oczekiwania i wyzwania z realizacją innych zadań rozwojowych, takich jak zakładanie rodziny, małżeństwo czy rodzicielstwo. Rodzi to konflikty, które wynikają ze sprzeczności ról oraz przeciążeń płynących z różnych grup społecznych. Justyna Wojciechowska zaznacza, że

> żądania roli będą się wzajemnie wykluczać, uniemożliwiając realizowanie każdej z ról w satysfakcjonujący sposób. Tego rodzaju konflikt opiera się na sprzeczności oczekiwań płynących z różnych grup społecznych i pojawił się w doświadczeniach kobiet w wyniku kierowanych pod ich adresem oczekiwań w związku z ich aktywnością zawodową (Wojciechowska, 2005, s. 50).

Jeśli nauczyciel przeciążony jest pewnymi obowiązkami, to sama jego rola będzie zaniedbana. Faktem jest, że wykonywanie zadań rozwojowych powiązanych z rolą rodzinną (matki, żony itp.) oraz rolą zawodową przebiega w charakterze konfliktowym. Dodatkowo, uwzględniając feminizację zawodu nauczycielskiego w Polsce, trzeba uznać, że opisany konflikt jest powszechnym zjawiskiem w pełnieniu roli społecznej oraz zawodowej. Nauczycielki zatem, biorąc pod uwagę wygórowane oczekiwania, sprzeczność nakazów i wymagań oraz przeładowany program, dokonują najczęściej wyboru pomiędzy pracą a rodziną – często zaniedbując jedną ze sfer (Konarzewski, 1995, s. 160–161). Jak zauważa Ulrich Beck, nauczycielki najczęściej uciekają przed wyzwaniami rodzinnymi do pracy oraz odwrotnie. Często również podejmują skrajne decyzje, które podejmowane są w różnych etapach rozwojowych (Beck, 2002, s. 173). Oba te obszary są ze sobą powiązane oraz często rozpatrywane łącznie (Kamińska-Berezowska, 2020, s. 94). Natomiast wielość pełnionych ról, a co za tym idzie obowiązków, może powodować dystans (Kamińska-Berezowska, 2020). Innymi słowy, wykonywanie obowiązków matki, żony i nauczycielki może utrudniać spełnianie oczekiwań związanych z każdą z tych ról.

Współcześnie jednak macierzyństwo cieszy się coraz mniejszą popularnością, a sama rola matki nie jest już powiązana jednoznacznie z kobietą. Coraz rzadziej można spotkać przekonanie o tym, że kobieta powinna zostać w domu i zajmować się tylko domem (E. Krause, 2016, s. 154). Nie oznacza to jednak porzucenia jednej roli i zatracenia drugiej. Wymaga to od kobiety połączenia kilku zadań rozwojowych. Faktem jest, że istnieje jednak duże ryzyko postrzegania kobiety jako tej idealnej, perfekcyjnej – realizującej się na kilku płaszczyznach, co może skutkować konfliktem ról, doprowadzając do przeciążenia i wypalenia. Zdaniem Ewy Krause jest to nacisk, który „stawia kobietę-matkę w sytuacji szczególnie trudnej" (E. Krause, 2016, s. 154). Sytuacja, w której dłużej utrzymuje się konflikt rodzina – praca, wytwarza u kobiety negatywne emocje takie jak: frustracja, lęk, niepokój, co w konsekwencji może doprowadzić do wyczerpania emocjonalnego lub nawet wypalenia (Maslach i Leiter, 2011; McElwain i in., 2005).

Chociaż opisane zjawisko wiąże się z pewnymi negatywnymi aspektami, warto również zwrócić uwagę na jego pozytywną stronę, często określaną w literaturze jako wzajemne wzbogacanie życia rodzinnego i zawodowego (ang. *work-family enrichment*). Oznacza to, że godzenie dwóch światów może odbywać się w bardziej przystępnych warunkach, które również mogą stymulować rozwój jednostki (np. rozłożenie obowiązków domowych na obu małżonków) (Allen i Lambating, 2001, s. 414–435).

W przypadku zawodu nauczyciela role te często się ze sobą przenikają. Umiejętności wykorzystywane w życiu rodzinnym, np. organizacyjne czy komunikacyjne, dobrze wpływają na życie zawodowe i mogą być w nim wykorzystywane. Dodatkowo, jak zauważa J. M. Łukasik:

> ról rodzinnych nie da się pełnić w czasie pracy, natomiast role zawodowe niejednokrotnie pełnione są po skończeniu pracy w szkole i kontynuowane w domu. Dlatego też można powiedzieć, że rola zawodowa nauczyciela jest rolą znacznie obciążoną. Ilość zadań i obowiązków przydzielonych nauczycielowi i niemała biurokracja często zakłócają jego życie prywatne, powodują przemęczenie, brak siły i niechęć do pracy zawodowej oraz zaniedbywanie obowiązków rodzinnych bądź przerzucanie ich na współmałżonka, teściów, rodziców lub własne dzieci (Łukasik, 2009, s. 169).

W kontekście problematyki niniejszej pracy konflikt na linii rodzina – praca wydaje się istotnym czynnikiem, który może warunkować adaptację nauczycieli na starcie zawodowym. Jeffrey H. Greenhaus i Nicholas J. Beutell opisują go jako „formę konfliktu ról, w którym wymogi związane z pełnieniem ról zawodowych i rodzinnych są w pewnym stopniu sprzeczne. Oznacza to, iż udział w życiu rodzinnym (zawodowym) jest utrudniony z powodu konieczności pełnienia drugiej z ról" (1985, s. 77). Z kolei U. Beck interpretuje relację pomiędzy pracą a rodziną jako odbicie przemian społecznych, cywilizacyjnych oraz gospodarczych jako „konflikty stulecia" (Beck, 2004, s. 169). Niewątpliwie, konflikty takie jak emancypacja, modernizacja, elastyczność a sztywność rynku mogą przenosić się na życie rodzinne danej jednostki i nie zawężać się jedynie do sporu pomiędzy rozłożeniem obowiązków między kobietą a mężczyzną (Beck, 2004). Balansowanie pomiędzy dwiema rolami to przede wszystkim konflikt pomiędzy stabilnością a wymogiem mobilności i dynamiki stawianym przez rynek pracy (Beck, 2004, s. 182–187). Zjawisko to dotyczy najczęściej kobiet, jako że to na nich spoczywa największa odpowiedzialność za wychowywanie dzieci przy równoczesnej pracy zawodowej (Bergmann, 2016, s. 121). W związku z powyższym zauważa się dychotomię między sferą prywatną a zawodową – rozwój kobiety jest sprzeczny jednocześnie w dwóch wymienionych strefach (zwłaszcza w opinii publicznej) (Galili, 2023, s. 174). Interesującym faktem jest postrzeganie zawodu nauczyciela jako tego, który jest najbardziej odpowiednim dla kobiety (jest to zawód mocno sfeminizowany w Polsce). Bardzo często postrzegany jest jako rozszerzenie domu, a dokładniej jako zawód, w którym umiejętności nawiązywania relacji z dziećmi są umiejętnościami kobiecymi. Dodatkowo

występuje dość powszechny pogląd, mówiący o tym, że zawód nauczyciela jest nie tylko łatwy, ale sami nauczyciele posiadają dużą ilość czasu wolnego – co przekłada się na możliwość spełniania się w roli matki i żony. Pogląd ten nie jest poparty faktami, a przede wszystkim nie ma odzwierciedlenia w rzeczywistości (Galili, 2023).

Każda z pełnionych ról posiada swój własny specyficzny zestaw zadań, odpowiedzialności i oczekiwań. W sytuacji, kiedy oczekiwania te są ze sobą sprzeczne, nauczycielka nie jest w stanie sprostać stawianym wyzwaniom i oczekiwaniom ze względu na natłok obowiązków oraz ograniczenia czasowe (J. Li i in., 2023, s. 3). Ponadto najczęściej konflikt odnosi się do subiektywnych odczuć oraz emocji. Wynika to ze sprzeczności pomiędzy zewnętrznymi oczekiwaniami płynącymi ze społeczeństwa, systemem wartości nauczycieli (Echegoyen Sanz i Martín Ezpeleta, 2021, s. 10) a natłokiem ciągle zmieniających się regulacji prawnych dotyczących samej pracy nauczyciela w przedszkolach oraz szkołach, zwiększając przy tym listę powinności nauczycieli.

2. Adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli

W warunkach dynamicznych przemian społecznych i kulturowych zawód nauczyciela podlega nieustannej redefinicji. Współczesny nauczyciel funkcjonuje w rzeczywistości charakteryzującej się zmiennością oraz rosnącymi wymaganiami wobec systemu edukacji. W konsekwencji oczekiwania kierowane wobec nauczycieli ulegają rozszerzeniu i obejmują nie tylko kompetencje dydaktyczne, lecz także gotowość do podejmowania złożonych ról zawodowych. Zawód nauczyciela wiąże się z koniecznością ciągłego doskonalenia, refleksyjnego podejścia do własnej praktyki oraz odpowiedzialnego budowania profesjonalizmu zawodowego. Szczególnego znaczenia nabiera umiejętność funkcjonowania w warunkach zmienności, radzenia sobie z wyzwaniami oraz podejmowania działań sprzyjających rozwojowi osobistemu i zawodowemu.

W tym kontekście adaptacja społeczno-zawodowa nauczyciela ujmowana jest jako proces wielowymiarowy, obejmujący zarówno przystosowanie do warunków pracy, jak i stopniowe wchodzenie w rolę zawodową. Jednym z jej istotnych wymiarów jest rozwój zawodowy, rozumiany jako proces samodoskonalenia, nabywania doświadczenia oraz kształtowania kompetencji niezbędnych do efektywnego funkcjonowania w środowisku edukacyjnym. W niniejszej pracy rozwój osobisty i zawodowy ujmowany jest między innymi w świetle koncepcji Jima Butlera, zgodnie z którą rozwój osobisty stanowi nieodłączny element rozwoju zawodowego i warunkuje jego przebieg.

W nawiązaniu do rozważań teoretycznych podjętych w poprzednim rozdziale, niniejszy rozdział koncentruje się na ukazaniu adaptacji społeczno-zawodowej nauczyciela w kontekście jego funkcjonowania zawodowego oraz uwarunkowań społeczno-kulturowych. W związku z powyższym w rozdziale przedstawiłam:

– charakterystykę i status zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego,

- przygotowanie do zawodu w kontekście oczekiwań społeczno-kulturowych,
- znaczenie rozwoju osobistego i zawodowego jako elementu procesu adaptacji,
- kompetencje zawodowe jako warunek efektywnego działania pedagogicznego,
- ścieżkę awansu zawodowego w perspektywie rozwoju nauczyciela i instytucji edukacyjnej.

Zakres przedstawionych zagadnień stanowi kontynuację rozważań nad adaptacją społeczno-zawodową, poszerzając je o kontekst funkcjonowania zawodowego nauczyciela oraz uwarunkowania społeczno-kulturowe.

2.1. Charakterystyka i status zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego w polskim systemie oświaty

Przedszkole jest pierwszą instytucją w życiu każdego człowieka, w której kształtuje się tzw. „pierwsze wrażenie" dotyczące całego systemu oświaty. Doświadczenia z tego okresu mogą mieć wpływ na dalszą naukę i postawy życiowe dziecka (Appelt, 2017, s. 31–33). W Polsce edukacja przedszkolna obejmuje dzieci od 3. do 7. roku życia. Jest to okres, w którym dziecko jest niebywale chłonne i wrażliwe, a wszystkie bodźce, które do niego docierają, mają ogromny wpływ na jego całożyciowy rozwój. Należy podkreślić, że przedszkole staje się często najważniejszą grupą społeczną zaraz po rodzinie. Nauczyciele wychowania przedszkolnego spędzają ze swoimi podopiecznymi znaczną część każdego dnia. Często nawet jest to sytuacja, w której dzieci spędzają więcej czasu w przedszkolu niż w domu (Szkolak, 2013, s. 31). Zdaje się, że nie powinny istnieć żadne wątpliwości co do tego, że nauczyciele wychowania przedszkolnego mają znaczący wpływ na przyszłość powierzonych im dzieci. Trudno nie zgodzić się z Ryszardem Więckowskim, który zaznacza, że:

> rozwój małego dziecka, mający wpływ na całą biografię edukacyjną, wymaga profesjonalistów […]. Błędy edukacyjne popełnione w tym okresie są nie do naprawienia. Stąd też kandydat na nauczyciela dziecka w wieku przedszkolnym i młodszoszkolnym musi mieć wysokie kwalifikacje pedagogiczne, psychologiczne, filozoficzne, a także merytoryczne (Więckowski, 1992, s. 516).

Oczywiście, nieuprawnione jest, by wysuwać błędny wniosek, że jedyną odpowiedzialność za postępy i rozwój dzieci biorą tylko nauczyciele. Poza nimi szczególną rolę odgrywają również rodzice (zwłaszcza jeśli

mówimy tu o socjalizacji pierwotnej) (Sztompka, 2002, s. 400–401). Natomiast w momencie, w którym dziecko rozpocznie swoją edukację w przedszkolu, wpływ rodziców nie tyle znika, ile jego natężenie może się zmienić pod wpływem innego, nowego autorytetu – nauczyciela. Dlatego tak ważne jest, by mieć świadomość znaczenia, roli oraz statusu pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego, który w swoim fachu powinien być mistrzem i profesjonalistą. H. Kwiatkowska zauważa, że to właśnie osoba nauczyciela przesądza o jakości szkoły i rozwoju uczniów (Kwiatkowska, 1997, s. 52).

Z perspektywy prawnej, zgodnie z Kartą Nauczyciela (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku) nauczyciel zobowiązany jest:

1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;
3a) doskonalić się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły;
4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Podstawowym obowiązkiem nauczyciela wychowania przedszkolnego jest zatem poszerzanie wiedzy, a także dbanie o prawidłowy rozwój wychowanków. Nauczyciel powinien dostosowywać poziom i program wychowania do możliwości psychofizycznych dzieci, a zajęcia dydaktyczne powinny być połączone z ćwiczeniami ruchowymi i muzyczno-ruchowymi. Powinien charakteryzować się autonomią oraz wysokimi kompetencjami, ponieważ „decyduje on o kierunku i treści pracy wychowawczo-dydaktycznej, dobiera skuteczne metody oddziaływań pedagogicznych" (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 162). Jego działania powinny pomóc odkrywać dziecku własny potencjał i zainteresowania.

> Przedszkole jako instytucja realizująca zadania opiekuńcze, wychowawcze i dydaktyczne obejmuje swoim zakresem szeroko pojętą opiekę nad zdrowiem, bezpieczeństwem i prawidłowym rozwojem dzieci, wszechstronne ich wychowanie i przygotowanie do szkoły. A zatem celem działalności pedagogicznej nauczyciela przedszkola jest prawidłowe ukształtowanie osobowości dziecka. W związku z tym, ważne jest organizowanie środowiska przedszkolnego,

> dbanie o wszechstronny rozwój dzieci, właściwe kształtowanie ich postaw, przekonań i zainteresowań, wyrabianie umiejętności i sprawności oraz stopniowe poszerzanie ich wiedzy (Klim-Klimaszewska, 2005, s. 115).

Nauczyciel powinien zatem dążyć do uzyskania wysokich osiągnięć edukacyjnych swoich podopiecznych między innymi poprzez indywidualizację procesu nauczania. Należy jednak wziąć pod uwagę fakt, że proces indywidualizacji jest mocno utrudniony w zbyt licznych grupach przedszkolnych (grupa liczy do 25 dzieci) (Pawelec, 2015, s. 213). Okazuje się, że nawet najbardziej doświadczony i starannie przygotowany nauczyciel może mieć trudności z optymalnym rozdysponowaniem czasu, aby w pełni zaspokoić potrzeby wszystkich uczniów. Oczywiście należy podkreślić, że łatwiej prowadzi się zajęcia dydaktyczne w mało licznych grupach/klasach, ale nie stanowi to od razu warunku indywidualizacji procesu edukacyjnego czy lepszych osiągnięć uczniów (Federowicz i Sitek, 2011, s. 134). Sama trudność indywidualizacji nauczania z perspektywy współczesnej edukacji wynika z dobrania takich treści i form nauczania, aby odpowiadały rozwojowi i preferencjom każdego ucznia.

Nawiązując do działań nauczyciela przedszkola, warto dodać, że nie tylko skupiają się one na czynnościach wychowawczo-opiekuńczych, ale również – profilaktycznych, stymulujących czy korekcyjno-wyrównawczych. Praca nauczyciela wychowania przedszkolnego łączy więc ze sobą kilka funkcji – opiekuńczą, wychowawczą oraz dydaktyczną. Do zadań opiekuńczych należy przede wszystkim dbanie o wszechstronny rozwój poprzez stworzenie odpowiednich warunków społecznych i biologicznych (kształtowanie u dzieci właściwych nawyków higienicznych i kulturalnych; dbanie o rozwój umiejętności samoobsługowych; zapewnienie bezpieczeństwa; rozwój sprawności fizycznych; kształtowanie postaw prozdrowotnych oraz wychowanie zdrowotne). Funkcja wychowawcza wiąże się z kształtowaniem umiejętności społecznych, dbaniem o nawiązywanie prawidłowych relacji i sposobów komunikowania się, wychowaniem poprzez sztukę, wychowaniem obywatelskim i rodzinnym oraz wychowaniem w dbałości o ekologię. Jest to kształtowanie pożądanych form zachowań zgodnie z przyjętymi przez społeczeństwo normami. Z kolei funkcja dydaktyczna obejmuje: wspomaganie rozwoju poznawczego za pomocą zajęć dydaktycznych oraz zabawy, rozwijanie ciekawości, zainteresowania sobą i światem, kształtowanie gotowości do nauki czytania, pisania oraz matematyki (umiejętności szkolne) (Paprotna, 2000, s. 97). Wszystkie te funkcje oczywiście nie występują oddzielnie – nauczyciel wypełnia je poprzez różnorodne czynności takie jak: zabawy, prace

użytkowe, czynności samoobsługowe itp. Ważne jest, by miał świadomość każdego swojego działania. Niezależnie więc od typu przedszkola (publiczne czy niepubliczne) nauczyciele realizują zadania, kształtując całościowy rozwój dzieci i wykorzystując każdą sytuację podczas ich pobytu w przedszkolu. Wymaga to dużej samodzielności, a także refleksji, która, jak przytoczono w poprzednich rozdziałach, na etapie startu zawodowego jest dość znikoma. Realizując poszczególne cele, działania profilaktyczne, nauczyciele organizują zajęcia dydaktyczne w oparciu o podstawę programową. Sama podstawa jest obszerną regulacją prawną, która zawiera cele i zadania wychowania przedszkolnego. Dodatkowo podzielona jest na cztery podstawowe obszary rozwoju dziecka – poznawczy, emocjonalny, społeczny i fizyczny. Analizując dokument, można zauważyć dużą koncentrację na obszarze poznawczym, który w swoich założeniach posiada dwa razy więcej celów/zadań niż pozostałe obszary. Podstawa programowa jest „przeładowana" wieloma wymaganiami. Wyznacza ona kierunki działań nauczyciela, które w znacznym stopniu zależą od niego samego i wybranych przez niego metod, środków dydaktycznych, a przede wszystkim umiejętności. Już samo zmierzenie się z wszystkimi wytypowanymi punktami ujętymi w programie może być dość przytłaczające dla początkującego nauczyciela. Nauczyciele mają pewną autonomię, ale nadmiar szczegółowych wytycznych może sprawić, że początkujący wychowawcy skupią się na rutynowym wykonywaniu zadań programowych bez głębszej refleksji nad potencjałem swoich uczniów.

Nauczyciele zobowiązani są do prowadzenia odpowiedniej dokumentacji. Kwestię tę reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2014 roku w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji. Nauczyciel powinien w sposób odpowiedni prowadzić dziennik, a także ewidencję dzieci w uporządkowanym alfabetycznym spisie wraz z podanymi datami i miejscem urodzenia, miejscem zamieszkania, a także kontaktem do rodziców lub opiekunów prawnych. Dodatkowo dziennik powinien być codziennie uzupełniany o godzinę przybycia dziecka, a także godzinę odebrania go z placówki. Nauczyciel odpowiedzialny jest za codzienne uzupełnianie przebiegu zajęć wraz z podaniem jego tematu i realizacji podstawy programowej. Jeśli w danej placówce obowiązuje dziennik elektroniczny, wpisanie do niego tematu jest równoznaczne z potwierdzeniem przeprowadzenia zajęć. Pomimo tego, że to dyrektor jest odpowiedzialny za przechowywanie i prowadzenie dokumentacji, często odpowiedzialność ta spada na wychowawców. Kolejnym dokumentem,

jednym z najbardziej powszechnych, są plany miesięczne, w których wychowawcy planują pracę dydaktyczno-wychowawczą na okres miesiąca. Dokument ten, mimo że nie jest obligatoryjny (jeśli nie jest wpisany w statut przedszkola), to jest często wymagany przez dyrektora placówki. Ma on świadczyć o jakości pracy i zaangażowaniu nauczyciela, znajomości własnej grupy i podopiecznych. Jest to też jeden z dokumentów, który zostaje poddany ewaluacji stosowanych metod i form pracy nauczyciela przez nadzór pedagogiczny. W niektórych placówkach zamiast planów miesięcznych stosuje się inne formy, np. plany tygodniowe lub wielotygodniowe. Częstą praktyką jest tworzenie do planów zamierzeń miesięcznych, w których określa się cel oraz tematy zajęć dydaktycznych na dany tydzień. Takie zamierzenia są tworzone z myślą o rodzicach i zawieszane na tablicy ogłoszeń. Dzięki temu rodzice mogą lepiej współpracować z nauczycielami, co pozwala im na pogłębianie wiedzy dziecka w tematyce omawianej w przedszkolu. Jest to trudny w realizacji i opracowaniu element organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, ponieważ już na wstępie powinien on „uwzględniać zarówno rzeczywiste potrzeby edukacyjne oraz możliwości psychiczne, fizyczne i duchowe dzieci, jak także ich wiek oraz ewentualnie inne czynniki, a przede wszystkim dobro dzieci, ich wszechstronny rozwój psychiczny, fizyczny i duchowy oraz ich zdolności i uzdolnienia oraz zainteresowania" (Muchacka, 2012, s. 38). Jeśli dodamy do tego wymagania z podstawy programowej, to tworzy się szeroka lista wymagań, która może być wyzwaniem dla młodego stażem nauczyciela. Wymaga to również od nauczycieli dobrego przygotowania zawodowego, odpowiedniej wiedzy przedmiotowej oraz wiedzy z zakresu wychowania. Należy pamiętać, że nawet najlepiej opracowany plan nie będzie gwarantował sukcesu, jeśli nie będzie on odpowiednio wdrożony. Do tego potrzebna jest umiejętność doboru i stosowania odpowiednich metod, a także umiejętność zarządzania grupą. W pierwszych latach pracy może być to wyzwaniem, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę stresujące czynniki, do których należą między innymi:

> rozproszona uwaga dzieci podczas czynności inicjowanych przez nauczycielki, nieprzewidywalne przez nauczycielkę zdarzenia wywoływane przez dzieci, dziecięce niewłaściwe zachowania uczniów prowokujące inne dzieci do naśladowania tych zachowań, a równocześnie dezorganizujące pracę nauczycielki, zachowania uczniów burzące przebieg realizowanych zajęć, wzajemne zwracanie przez uczniów uwagi na siebie zamiast na osobie nauczycielki, a również nieumiejętność sformułowania przez nauczycielkę zrozumiałych dla ich uczniów poleceń, brak umiejętności wywierania pozytywnego wpływu przez

> nauczycielkę na uczniów, brak umiejętności kontrolowania przez nauczycielkę jej relacji interpersonalnych z dziećmi w przedszkolu, a także i z uczniami w szkole, brak umiejętności rozpoznawania rozmaitych potrzeb dziecięcych, a wreszcie i brak określonych i niezbędnych cech osobowości nauczyciela (Muchacka, 2012, s. 43).

Do tego warto dodać słabe zainteresowanie poznawcze czy trudności rozwojowe niektórych dzieci. Szczególnie wobec nich wychowawca powinien posiadać odpowiednie kompetencje do przeprowadzenia obserwacji oraz rozpoznania potrzeb i możliwości dziecka, znajomości sytuacji rodzinnej, a w konsekwencji udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Często młody stażem nauczyciel pozostaje w tych działaniach całkowicie sam, polegając na wiedzy zdobytej podczas studiów oraz na własnych doświadczeniach bądź intuicji. Jeśli po diagnozie w poradni psychologiczno-pedagogicznej dziecko uzyska orzeczenie, to w pierwszej kolejności dyrektor wyznacza koordynatora zespołu odpowiedzialnego za opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET). Jednak z praktyki (co zresztą wydaje się uzasadnione) najczęściej koordynatorem zostaje wychowawca ze względu na bliski kontakt i codzienną pracę z dzieckiem i jego rodzicami. Oczywiście taki nauczyciel posiada wskazówki ujęte w orzeczeniu lub opinii, ale to on dostosowuje program wychowania przedszkolnego do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia. Dodatkowo dziecko objęte kształceniem specjalnym, zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi lub pomocą psychologiczno-pedagogiczną, powinno posiadać odrębną teczkę, w której nauczyciel wychowawca gromadzi wszystkie dokumenty związane z szeregiem czynności wspomagających jego rozwój. Dodatkowo brak superwizji czy wsparcia starszych stażem nauczycieli może wytwarzać ogromny stres wśród początkujących nauczycieli, którzy ponoszą dużą odpowiedzialność za stworzenie dzieciom odpowiednich warunków do nauki, a w tym dobór metod, form dydaktycznych czy ogólnorozwojowych zabaw. Według Danuty Gabryś-Barker (2000, s. 169–183) nowicjusze to nauczyciele, którzy dopiero wypracowują swoje metody oraz warsztat pracy – głównie na podstawie wiedzy teoretycznej z czasu studiów – bez doświadczenia nabytego w klasie. To również osoby, które wymagają pomocy, nie są samodzielne oraz powinny korzystać z doświadczenia bardziej doświadczonych kolegów.

Wejście w sztywne ramy funkcjonowania przedszkoli (szkół) może powodować strach przed wykorzystywaniem innowacyjnych metod w celu pobudzenia kreatywności i refleksyjności dzieci. Natomiast według

M. Nowak-Dziemianowicz to nauczyciel powinien być inicjatorem zmiany, wdrażając nowości czy przełamując schematy (Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 9). W ostatnim roku uczęszczania dziecka do przedszkola (w tzw. zerówce) wychowawca przeprowadza diagnozę gotowości szkolnej, która ma na celu poznanie gotowości dziecka do podjęcia nauki w pierwszej klasie w szkole. Jest to również czas na obowiązkowe przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole. Do przeprowadzenia odpowiedniej obserwacji nauczyciel wykorzystuje narzędzie diagnostyczne, które może być przygotowane przez niego samego. Z uwagi na trudności w samodzielnym tworzeniu narzędzi diagnostycznych nauczyciele często sięgają po gotowe rozwiązania opracowane przez wydawnictwa. Wybór odpowiedniego narzędzia może być wyzwaniem, dlatego niekiedy nauczyciele stosują kwestionariusze zalecane przez bardziej doświadczonych kolegów. Całokształt pracy wychowawczej opiera się również na współpracy z rodzicami dzieci oraz drugim nauczycielem wychowawcą – jako synergia działań. Nauczyciel zobowiązany jest do włączania rodziców w życie przedszkola, a przede wszystkim do przekazywania wszystkich informacji dotyczących ich rozwoju. Współpraca z rodzicami jest szczególnie ważna, ponieważ pozwala na wyznaczenie wspólnego kierunku działań, wspomaga pracę nauczyciela i pozwala poznać wartości i postawy rodziców. Natomiast współdziałanie z drugim nauczycielem będzie ukierunkowywać wszystkie podmioty edukacyjne (nauczycieli, rodziców uczniów) na jeden cel – wszechstronny rozwój dziecka. Aby synergia działań była zauważalna w pracy nauczyciela, wychowawca powinien posiadać odpowiedni poziom kompetencji społecznych. Jeśli ich nie będzie posiadać, to ekspozycja społeczna czy nawiązywanie relacji może być problemem, który będzie prowadził do braku zaufania w przestrzeni edukacyjnej czy lęku przed rozmowami na trudne tematy. Skuteczne rozwijanie kompetencji komunikacyjnych u dzieci wymaga od nauczyciela wysokich umiejętności w tym zakresie. Ich brak może stanowić barierę w nauczaniu (S. M. Kwiatkowski, 2018, s. 161).

Danuta Waloszek, pisząc o edukacji w przedszkolach, podkreśla, że jest ona ukierunkowana na

> realizację zunifikowanych wymagań programowych, prowadzących do osiągnięcia z góry zaplanowanych celów kształcenia. Dziecko traktowane jest jako istota zewnątrzsterowna, którą można ukształtować zgodnie z przyjętym wzorcem. Dzieciństwo zaś rozumiane jest w kategoriach instrumentalnych, gdyż jest to czas przygotowania do szkoły, a w dłuższym horyzoncie czasowym do życia w społeczności ogólnoludzkiej. Takie podejście do edukacji

> sytuuje nauczyciela w roli mentora, który decyduje komu, kiedy, co i w jaki sposób udostępnić z ogromnych zasobów wiedzy naukowej, stanowiącej trwały i niezmienny kanon treści kształcenia. Konsekwencją przyjęcia paradygmatu edukacji adaptacyjnej są określone działania nauczyciela: sporządzanie rozkładów materiału, harmonogramów zajęć jednolitych dla wszystkich dzieci i projektowanych ze znacznym wyprzedzeniem czasowym; diagnoza poziomu wiadomości i umiejętności dzieci w relacji do wymagań programowych a nie postępów w rozwoju; ocenianie wszystkich działań dzieci bez konkretnych kryteriów; wyodrębnianie sfer rozwojowych i odpowiadających im dziedzin wychowania i kształcenia, co pozostaje w sprzeczności z traktowaniem człowieka jako psychofizycznej jedności; poszukiwanie skutecznych metod edukacyjnych bez głębszego wnikania w ich istotę, co prowadzi często do dominacji atrakcyjności formy nad ich treścią i efektywnością (Waloszek, 1998, s. 21–32).

Pomimo tego, że powyższa analiza uwzględniała jakość pracy w przedszkolu ponad dwadzieścia lat temu, sytuacja wciąż pozostaje, niestety, bez zmian. Jest to stan nie tylko dramatyczny dla dzieci, ale również dla samych nauczycieli. Nieokreśloność ról, wysokie oczekiwania, wielość zadań zawodowych mogą powodować wśród nowicjuszy frustracje oraz lęki. Zostali oni bowiem wtłoczeni w sztywne ramy przedszkoli i szkół (Łukasik, 2017, s. 305). Wobec tego istnieje duża szansa, że będą powtarzać utrwalone schematy i skrywać własne frustracje i lęki, które mogą przekładać się na jakość ich pracy i relacje interpersonalne z dziećmi. Dodatkowo nauczyciel staje przed dylematem – na ile ma tolerować powtarzające się schematy, a na ile tworzyć coś niepowtarzalnego (Ptak, 2013, s. 47). Doprowadza to często do skrajnych decyzji i kryzysu, zwłaszcza wśród początkujących nauczycieli.

Potwierdzeniem problemu jest coraz większa tendencja odchodzenia z zawodu nauczyciela (ang. *teacher drop out*). Chociaż braki kadrowe stanowią największe wyzwanie dla szkół podstawowych, problem ten dotyczy również edukacji przedszkolnej, gdzie liczba wolnych wakatów stale rośnie. Według różnych szacunków w roku szkolnym 2022/2023 w Polsce mogło brakować od 13 tys. do nawet 70 tys. nauczycieli. W związku z raportem NIK o organizacji pracy nauczycieli w szkołach publicznych w latach szkolnych 2018/2019–2020/2021 aż 46 proc. dyrektorów zgłosiło trudność z zatrudnieniem nauczycieli. Na stronach kuratorium oświaty wciąż widnieje informacja, że w całym kraju brakuje nauczycieli wychowania przedszkolnego. Jeszcze w roku 2019/2020 brakowało ich 1,4 tys. (Biszewska, 2019). Natomiast w roku 2022/2023 liczba wolnych wakatów

urosła aż do 2950 wolnych posad (portalsamorzadowy.pl, 2023). Co zaskakuje, zjawisko porzucania zawodu nauczycielskiego częściej obserwuje się wśród osób na początku swojej drogi zawodowej niż wśród doświadczonych pedagogów. Młodzi nauczyciele, zdając sobie sprawę z niedostatecznych kompetencji i braku odpowiedniego dopasowania do tej profesji, decydują się na zmianę ścieżki zawodowej (OECD, 2005, s. 3–4). Konsekwencje odejścia nauczycieli z zawodu dzielą się na dwie grupy: zewnętrzne oraz wewnętrzne. Pierwsze odnoszą się do systemu oraz otoczenia, w tym między innymi do zadań zawodowych, niesatysfakcjonujących warunków pracy, obowiązków zawodowych wykonywanych w wolnym czasie oraz zbyt niskiej pensji. Drugie związane są z osobowością nauczyciela – brakiem umiejętności radzenia sobie ze stresem, negatywnymi emocjami i zbyt wysokimi oczekiwaniami wobec pracy (Karsenti i Collin, 2013, s. 142). Przyczyn odejścia z zawodu nauczyciela upatruje się również w chronicznym stresie, który związany jest z odpowiedzialnością, zbyt dużą biurokracją oraz dokumentacją (ang. *paperwork*), brakiem wsparcia i współpracy ze strony rodziców czy brakiem prestiżu (Tye i O'Brien, 2002, s. 27). Wnioski te znajdują również odzwierciedlenie w badaniach A. Szplit oraz Z. Zbróg (2025, s. 64), które wskazują, że chęć opuszczenia zawodu nauczyciela najsilniej wiąże się z frustracją kompetencji oraz autonomii, przejawiającą się m.in. brakiem satysfakcji z pracy, trudnościami w zarządzaniu klasą, niskim wynagrodzeniem oraz przeciążeniem obowiązkami. Niestety dodatkowo często nauczyciel wychowania przedszkolnego nie posiada takiego uznania, jakim mogą cieszyć się nauczyciele innych szczebli edukacji. Zazwyczaj jest on pomijany lub traktowany pobłażliwie. Sam prestiż zawodu nauczyciela, jak donoszą badania R. Piwowarskiego, od wielu lat spada (2013, 2018, 2020). Kinga Kuszak zaznacza:

> uwadze opinii społecznej i niestety również samych nauczycieli umyka fakt odpowiedzialności za dziecko i jego optymalny rozwój, w której należałoby upatrywać źródła prestiżu, w myśl zasady: im większa odpowiedzialność, tym większy prestiż. W przypadku tego zawodu trudno mówić o prestiżu, jest wyłącznie powinność – obowiązek. Powierzenie komuś innej osoby wiąże się z przekonaniem o odpowiedzialności tego człowieka za jednostkę oddaną w opiekę. Nie chodzi jednak wyłącznie o odpowiedzialność za bezpieczeństwo dziecka, choć w hierarchii potrzeb zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa ma fundamentalne znaczenie. Przyjęcie małego dziecka to przyjęcie odpowiedzialności (wzięcie na siebie odpowiedzialności przez nauczyciela) za OSOBĘ, która ma indywidualny potencjał, preferencje, doświadczenia, przyzwyczajenia, która ma określony świat wewnętrzny i ten najbliższy

> otaczający ją. To przyjęcie odpowiedzialności za to, czego dziecko będzie doświadczać przez większą część dnia, w warunkach innych niż w rodzinnym domu (Kuszak, 2020, s. 62).

Nie bez powodu w raporcie Eurydice i Eurostatu dla Komisji Europejskiej pt. *Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie* (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014, s. 19) podkreślono rolę oraz rangę wczesnej edukacji w rozwoju całościowym człowieka. Bożena Grzeszkiewicz słusznie zauważa, że istotą we wczesnej edukacji jest „stymulowanie, inicjowanie, wspieranie rozwoju, potrzeb, dążeń, aspiracji poznawczych i działaniowych dzieci" (Grzeszkiewicz, 2006, s. 184–197), dlatego nauczyciel powinien podmiotowo traktować dzieci oraz być przede wszystkim:

- diagnostą posiadającym odpowiednie umiejętności oraz kompetencje do rozpoznania indywidualnych potrzeb uczniów;
- otwarty na uczniów oraz siebie samego. Nauczyciel powinien opierać swoje działania na akceptacji i poszanowaniu praw dzieci oraz ciągle poszerzać własną wiedzę i doskonalić cechy osobiste;
- twórczy, by poszerzać własną działalność w sposób pomysłowy oraz umożliwiać realizację pomysłów swoich uczniów;
- zorientowany na indywidualny rozwój uczniów;
- empatyczny;
- przygotowany do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością;
- kompetentny w zakresie technologii informacyjnych;
- niedyrektywny;
- profesjonalistą;
- współpracujący ze środowiskiem rodzinnym ucznia (Grzeszkiewicz, 2006).

Natomiast Jan Jakóbowski (1984, s. 20) zaznaczył, że

> współczesny nauczyciel przedszkola i nauczania początkowego winien być z jednej strony twórczym, poszukującym i badawczym, z drugiej zaś musi umieć wykonywać czynności proste i czynności skomplikowane takie jak: przygotowanie lekcji […], obserwowanie dzieci i młodzieży, dostrzeganie ich cech indywidualnych i różnic między nimi.

Nauczyciel wychowania przedszkolnego staje się przecież drugą osobą znaczącą w życiu dziecka zaraz po rodzicach, mając na niego duży wpływ. Tworzy podwaliny pod przyszłe sukcesy dzieci, odgrywając pierwszoplanową rolę, dlatego tak istotne jest odpowiednie przygotowanie kandydatów do tego zawodu.

2.2. Przygotowanie do zawodu a wymogi i oczekiwania społeczno-kulturowe wobec nauczyciela wychowania przedszkolnego

Opracowania pedeutologiczne wskazują na liczne i zróżnicowane koncepcje kształcenia nauczycieli (Banach, 1998; Kwiatkowska, 1997; Lewowicki, 2007; Okoń, 1991; Szempruch, 2000, 2012). Koncepcje te pokazują nie tylko wyobrażenia o kształceniu przyszłych pedagogów, ale również oczekiwania wobec nich (Szempruch, 2022, s. 28).

Istotna okazała się koncepcja ogólnokształcąca, która swoje założenia wiąże z solidną wiedzą teoretyczną, gwarantując bardzo dobre przygotowanie merytoryczne nauczyciela. Nauczyciel ma znaczącą rolę i charakteryzuje się wszechstronnym wykształceniem, które ma zapewnić mu sukcesy w pracy zawodowej.

Personalistyczna wizja edukacji stawia na pierwszym miejscu kształtowanie osobowości nauczyciela. Kładzie się nacisk na jego wewnętrzne predyspozycje, mające na celu wykształcenie odpowiedniej postawy pedagogicznej i właściwych cech charakteru. W centrum uwagi stawia się rozwój moralny nauczyciela, jego zainteresowania oraz pasje. Tak ukształtowany pedagog ma być nie tylko autorytetem, ale i osobą godną naśladowania.

Koncepcja progresywna kładzie nacisk na kształtowanie u nauczycieli umiejętności sprawnego i efektywnego rozwiązywania problemów. Nauczyciele wykształceni w tym duchu są nie tylko elastyczni, ale również potrafią działać sprawnie i adekwatnie do sytuacji.

W koncepcji samorozwoju i samokształcenia uwzględnia się samodzielność nauczyciela w procesie własnej edukacji i rozwoju.

Inna koncepcja – edukacji permanentnej – zakłada uczestnictwo w późniejszych formach doskonalenia zawodowego oraz przyswajanie nowych modeli kształcenia.

Kolejna koncepcja – krytycznej diagnozy – polega na systematycznej analizie i refleksji nad własną wiedzą, co prowadzi do identyfikacji luk i obszarów wymagających uzupełnienia. Dzięki temu nauczyciele mogą nieustannie doskonalić swoje kompetencje i poszerzać zasób wiedzy.

Z kolei w podejściu specjalistycznym podstawowym celem jest nawiązywanie do wąskiej, ale pogłębionej wiedzy z zakresu danej specjalizacji. Głównym celem tej edukacji jest ukształtowanie nauczyciela specjalisty z danego zakresu, np. nauczyciela przedszkola czy nauczyciela przedmiotowego.

Natomiast koncepcja wielostronna to najtrudniejszy model do zrealizowania, który zakłada łączenie kilku typów kształcenia, między innymi tych omówionych powyżej (Lewowicki, 2007, s. 48–51).

W latach 90. XX wieku ukształtowały się różne podejścia wobec przygotowania zawodowego nauczycieli. Wśród nich wyróżnia się koncepcje: refleksyjnego praktyka autorstwa Donalda Schöna (1983), profesjonalnego artyzmu Della Fisha (1989), a także koncepcje odwołujące się do nauczyciela badacza lub przewodnika i tłumacza. Natomiast na szczególne wyróżnienie zasługuje koncepcja kształcenia, którą opracował Jim Butler, a którą przyjęłam na potrzeby niniejszej pracy. Fundamentem tej koncepcji jest założenie, że rozwój osobisty warunkuje rozwój zawodowy. Są to dwa czynniki, które wzajemnie na siebie oddziałują i się przenikają. Nauczyciel powinien być przygotowany do pracy zawodowej jako człowiek świadomy i refleksyjny. Celem kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela jest zadbanie o wysoką motywację wewnętrzną, tak by byli odporni na wszystkie zewnętrzne dystraktory i nakazy, będąc jednocześnie bardziej przygotowanymi do wykonywania zadań zawodowych w ciągle zmieniającej się rzeczywistości (Pyrzyk-Kuta, 2022, s. 6). Jest to model, który ma niezwykłą wartość aplikacyjną w kształceniu nauczycieli, ponieważ zakłada, że

> nauczyciel jest najważniejszym adresatem i ośrodkiem oddziaływań edukacyjnych, zaś jego rozwój zawodowy powinien być skoncentrowany na rozwoju jego osoby, gdyż bez tego nie jest możliwe działanie na rzecz rozwoju ucznia (nauczyciel bez wewnętrznej motywacji, zamknięty na rozwój osobisty nie jest w stanie zmotywować ucznia do rozwoju) (Łukasik, 2022, s. 49).

Autor uznaje bowiem, że człowiek jest sam odpowiedzialny za własne samodoskonalenie, które wynika wyłącznie z jego wewnętrznych potrzeb, dzięki temu jest w stanie dążyć do własnego mistrzostwa, uzyskując jednocześnie całkowitą satysfakcję życiową i zawodową (Łukasik, 2022).

Jednym z głównych celów kształcenia nauczycieli jest przygotowanie ich do pracy zawodowej, tak by wchodząc w mury szkoły, byli jak najlepiej wyposażeni w kompetencje – dydaktyczne, wychowawcze, prakseologiczne, interpersonalne oraz informacyjne. Warunkiem nabycia tych kompetencji jest uzyskanie kwalifikacji. W uproszczeniu, żeby nabyć kwalifikację, na początku „trzeba mieć praktykę zawodową i zdać odpowiednie egzaminy" (S. T. Kwiatkowski, 2004, s. 31). Wymagania kwalifikacji zostały opisane w paragrafie 9 w Ustawie Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 roku, która stanowi jeden z najważniejszych aktów prawnych regulujących kwestie kwalifikacji nauczycielskich. Dokument ten określa szczegółowe wymagania, jakie musi spełniać kandydat na nauczyciela. Osoba, która zajmuje stanowisko nauczyciela, to osoba, która „posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym

lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje" (Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19). Dodatkowo podstawę prawną w zakresie kształcenia nauczycieli stanowią takie akty prawne jak: Prawo o szkolnictwie wyższym (Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r., Dz.U. 2016, poz. 1842, z późn. zm.); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów (Dz.U. 2016, poz. 1596); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 10 lutego 2017 r. w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wzoru suplementu do dyplomu (Dz.U. 2017, poz. 279); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela wraz z załącznikami, zmieniające dotychczasowe Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli.

Od roku 2019/20 został wprowadzony nowy standard kształcenia nauczycieli za pomocą Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku (Dz.U. 2019, poz. 1450) na podstawie art. 68 ust. 3 pkt 4 ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668). Jedną ze zmian wprowadzonych w powyższym rozporządzeniu jest pozwolenie na kształcenie nauczycieli tylko tym uczelniom, które prowadzą działalność naukową, wykorzystują innowacje naukowe, a także mają co najmniej kategorię B w dyscyplinie. Zatem za kształcenie nauczycieli odpowiadają: uczelnie publiczne i niepubliczne, szkoły zawodowe oraz inne instytucje współpracujące z uniwersytetami. Kolejną ważną zmianą jest powrót do pięcioletniego cyklu kształcenia nauczycieli. Dotyczy to kierunków wychowania przedszkolnego i edukacji włączającej, a także pedagogiki specjalnej (kierunki te są w formie studiów jednolitych magisterskich, tj. pięcioletnich). Kształcenie odbywa się w obrębie kilku modułów: merytorycznego, psychologiczno-pedagogicznego oraz dydaktycznego. Pierwszy obszar podstawowy – merytoryczny – to tak zwana grupa zajęć A. Przed zmianami pedagogika przedszkolna była prowadzona na kierunku pedagogika lub jako oddzielny kierunek, dlatego ze względu na taką różnorodność został dodatkowo wprowadzony moduł merytoryczny (A. Krause i in., 2017, s. 91–92).

Drugi moduł obejmuje przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne, w tym praktyki zawodowe (210 godzin). Moduł ten zawiera przygotowanie merytoryczne z zakresu pedagogiki oraz psychologii, a także szczegółowe przygotowanie z zakresu pedagogiki i psychologii w pracy z uczniem na danym etapie edukacyjnym oraz praktyki. Trzecim modułem jest moduł dydaktyczny, tak zwana grupa C, który zawiera w sobie: podstawy dydaktyki i emisję głosu (60 godzin), a także przygotowanie dydaktyczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć, w tym praktyki zawodowe – grupa zajęć D (270 godzin). Dzięki temu nauczyciele kształceni są w zakresie: higieny pracy, emisji głosu czy w zakresie języka obcego. Zmiana w obrębie tego modułu wynikała między innymi z tego, że „część uczelni wzbrania się przyznawania kwalifikacji przygotowania pedagogicznego absolwentom pedagogicznych kierunków nienauczycielskich. Oznacza to, że absolwent kierunku pedagogika nie otrzymuje w suplemencie potwierdzenia posiadania przygotowania pedagogicznego" (A. Krause i in., 2017, s. 94). Dzięki zmianom w obrębie grup C i D absolwent kierunków pedagogicznych uzyskuje kwalifikacje do zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego. Dodatkowo, to, co zasługuje na podkreślenie, to fakt, że ustawodawca wskazuje, że dwie trzecie godzin w module psychologiczno-pedagogicznym powinny być zrealizowane metodą podającą lub w formie ćwiczeń. Natomiast reszta godzin powinna być powiązana z realizacją praktyk. Pomimo wprowadzanych zmian w systemie edukacji przyszłych nauczycieli, wciąż napotykamy na wiele trudności w zapewnieniu im odpowiedniego przygotowania do zawodu. Teresa Chmiel pisze, że „w kształceniu nauczycieli bierze się pod uwagę zazwyczaj perspektywę ucznia, **natomiast rzadko nauczyciela**, co skutkuje pomijaniem wielu ważnych kwestii, np. jak radzić sobie z różnorodnością zadań, biurokracją w szkole, wypaleniem zawodowym, własnymi uprzedzeniami. Mimo standardów kształcenia, w poszczególnych uczelniach istnieje ogromna różnorodność programów kształcenia, warunkowana najczęściej możliwościami uczelni związanymi z jej zasobami kadrowymi. Zdarza się, że przyszłych nauczycieli uczą osoby, które od lat nie miały kontaktu z praktyką, nie mają aktualnej wiedzy dotyczącej rozwoju uczniów. Kształcenie nauczycieli oderwane jest od praktyki w szkole, słabo opracowana jest koncepcja praktyk, nie ma dobrej współpracy między uczelniami a placówkami edukacyjnymi" (Chmiel, 2014, s. 92). Ponadto opiekunami praktyk studenckich w placówkach są niejednokrotnie nauczyciele z długoletnim stażem i stopniem nauczyciela dyplomowanego, którzy powielają zastane wzory funkcjonowania, popadając w rutynę, odtwórcze schematy działania, prezentując oblicze szkoły, jakiej sami doświadczyli, będąc

uczniami (Chmiel, 2014, s. 92). Niewątpliwie, praktyki to pierwsze spotkanie kandydatów do zawodu nauczyciela z rzeczywistością szkolną, dlatego często są tzw. pierwszą weryfikacją umiejętności oraz wiedzy nabytej podczas studiów (Kienig i Suplicka, 2018, s. 134). Eksperci, nauczyciele oraz wykładowcy często podkreślają, że uczelnie nie przygotowują studentów do zawodu (Kienig i Suplicka, 2018). Jak wskazuje J. Szempruch, „pomimo wielokrotnego reformowania systemu kształcenia nauczycieli ogólny stan edukacji nauczycielskiej w Polsce jest przedmiotem ciągłej i uzasadnionej krytyki" (Szempruch, 2016, s. 44).

Dotychczasowe implikowane koncepcje kształcenia nie sprawdzają się w przygotowaniu przyszłych nauczycieli. Mowa tu o strategiach: ogólnokształcących, progresywistycznych, personalistycznych czy specjalistycznych (Lewowicki, 1994, s. 79), które były inicjowane zarówno w 2012 roku, jak i w późniejszych zmianach w 2019 roku. Uzasadnieniem tego są wciąż pojawiające się trudności nauczycieli na każdym szczeblu awansu zawodowego, a także brak wypracowanych kompetencji, które przejawiają się w niskiej jakości kształcenia. Między innymi podczas studiów pedagogicznych dominuje zbyt duża liczba metod podających nadmiar teorii „zakotwiczonej w przeszłości", co doprowadza do braku aktualności i braku możliwości przystosowania się do szybko zmieniającej się rzeczywistości (Lewowicki, 2007, s. 35–36). Wiele uczelni, instytucji prowadzi działania pozorowane. Wskutek tego panuje nieład, brak sumienności, co może przekładać się na niski zasób wiedzy oraz przygotowanie przyszłych absolwentów do pracy zawodowej (Hejnicka-Bezwińska, 2015, s. 104). Jak podkreśla Renata Nowakowska-Siuta, „realistyczne spostrzeganie edukacji nauczycielskiej niestety prowadzi do konkluzji, że w polskiej mozaice edukacyjnej często nowym hasłom towarzyszą stare treści, nowym teoriom – stare sposoby wdrażania, nowym zadaniom – powielanie utartych stereotypów zachowań nauczycielskich" (Nowakowska-Siuta, 2016, s. 62). Potwierdzają to między innymi badania przeprowadzone przez Teresę Bauman, w których analiza badań wykazała, że podczas ćwiczeń prowadzący rzadko wykorzystują różnorodne metody, robią to tylko nieliczni. Ponadto przez monotonny przebieg zajęć nie pobudzają ciekawości, a także nie są inspiracją do dalszych działań (Bauman, 2011, za: Szempruch, 2016, s. 45). Podobny obraz kształcenia przyszłych nauczycieli ukazuje się w badaniach przeprowadzonych przez Ewę Badzińską. Okazuje się, że najczęstszą formą prowadzenia zajęć podczas studiów jest wykład, a praca w grupie czy projekty są wykorzystywane bardzo rzadko. Niepokojące wydaje się powielanie oraz udostępnianie studentom gotowych materiałów (prezentacje itp.). Warto jednak wspomnieć, że badani ocenili nisko

umiejętności interpersonalne nauczycieli akademickich, w tym między innymi kontakt ze studentami, szczerość oraz szacunek (Badzińska, 2012, s. 195–196). Jak sama badaczka podkreśla:

> przekaz wiedzy odbywający się głównie jednokierunkowo – od wykładowcy do słuchacza – bez możliwości nadawania informacji zwrotnej bądź prowadzenia otwartej dyskusji nie motywuje słuchaczy do myślenia i zaangażowania w poruszaną tematykę. Weryfikacja wiedzy występuje zaś głównie w formie pisemnej, co dodatkowo zmniejsza możliwości kontaktu i dzielenia się wiedzą […]. Możliwości współpracy i wymiany poglądów, jakie daje praca w grupach podczas zajęć, nie są wykorzystywane w należytym stopniu (Badzińska, 2012).

Anna Sajdak wskazuje na to, że „działania podejmowane przez nauczyciela mają uaktywniać zasoby zgromadzonej wiedzy, wskazywać możliwie różnorodne ścieżki poznawania oraz inspirować studentów do własnych poszukiwań i interpretacji" (Sajdak, 2013, s. 411–412). Natomiast Dorota Klus-Stańska pisze o ateoretyczności rzeczywistości dydaktyki wyższej (Klus-Stańska, 2009, s. 217). Podobnie Dorota Gołębniak zwraca uwagę, że w kształceniu nauczycieli wciąż brakuje „przesunięcia od nauczania do uczenia się" (Gołębniak, 2010, s. 258). Według autorki aktualny model kształcenia przyszłych nauczycieli ogranicza studenta w sferze: intelektualnej, społecznej i tożsamościowej. Zwłaszcza w sytuacji, kiedy kształcenie odbywa się w modelu transmisyjnym, a także w sytuacji, w której występuje dominacja władzy nad wiedzą (Klus-Stańska, 2000, s. 21–40). Student powinien sam dochodzić do wiedzy, poszukiwać, eksplorować, rozwiązywać zadania problemowe, a także być nastawionym na samodzielność i rozwój, co zresztą znajduje odzwierciedlenie w koncepcji rozwoju osobistego i zawodowego Butlera. Renata Wawrzyniak-Beszterda zaznacza, że „właśnie te kompetencje są konieczne do owocnego radzenia sobie jednostki w niestabilnej, niejednoznacznej, nasyconej sprzecznościami współczesności" (Wawrzyniak-Beszterda, 2021, s. 70). W kształceniu nauczycieli obserwuje się zbyt mało przygotowania praktycznego i słabe powiązanie teoretycznej wiedzy z praktyką szkolną. To wymusza poszukiwanie nowych orientacji i rozwiązań, takich jak te proponowane w koncepcji Butlera, według której nauczyciel powinien umieć wyciągać wnioski z teorii i praktyki, dokonując krytycznej analizy danej sytuacji. Do tej pory „wciąż marginalizuje się znaczenie wiedzy pedagogiczno-psychologicznej" (Szempruch, 2016, s. 44). Zbyt niski nacisk na praktyki podczas kształcenia przyszłych adeptów prowadzi do wielu dyskusji wśród studentów,

nauczycieli czy wykładowców, ponieważ sama praktyka „nastawiona jest na ścisłą realizację konspektu, a nie na doświadczaniu różnych jego [studenta] losów – od powodzenia, zysków, korzyści do porażki, straty, niepowodzenia z analizowaniem przyczyn, skutków tych stanów. Nie może też być odtwarzaniem scenariuszy" (Waloszek, 2013, s. 140). W przygotowaniu przyszłych nauczycieli „należy zadbać nie tylko o szerokie podstawy teoretyczne budujące się na osiągnięciach współczesnej wiedzy psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej, ale także stawiać studentów w sytuacjach zadaniowych, w których niezbędna będzie analiza i namysł nad praktyką edukacyjną" (Sajdak-Burska, 2019, s. 65).

Nie bez powodu, pisząc o rozwoju nauczycieli, Butler podkreślał wagę kształtowania u nauczycieli umiejętności szybkiego reagowania na sytuacje szkolne oraz postaw refleksyjnych jako kluczowych elementów rozwoju zawodowego. Te kompetencje pozwalają im usprawniać procesy edukacyjne i skutecznie radzić sobie z różnorodnymi wyzwaniami napotykanymi w codziennej pracy (Łukasik, 2017, s. 49). Niewątpliwie, właśnie dzięki praktykom możliwe jest dzielenie się wiedzą, informacjami, nabywanie pierwszych doświadczeń, a także rozwijanie samodzielności i innowacji nowicjuszy. Podkreśla to między innymi Stanisława Włoch, pisząc, że „jakość przygotowania praktycznego jest najbardziej zaniedbanym elementem systemu kształcenia nauczycieli od 25 lat w szkołach wyższych. Praktyka służy do stosowania wyuczonej teorii, często niezgodnej z rzeczywistością edukacyjną" (Włoch, 2018, s. 45). Nic dziwnego, że określana jest przez Kazimierza Denka jako „pięta achillesowa" (Denek, 2005, s. 222). Ponadto, słabe przygotowanie pedagogiczne wiąże się z: brakiem szkół ćwiczeniowych, w których kandydaci do zawodu będą mieli możliwość praktyki, brakiem integracji i współpracy między szkołami a uczelniami wyższymi oraz brakiem kadry pedagogicznej, która posiadałaby doświadczenie w praktyce. O słabych punktach dotyczących praktyki wspomina również Eugeniusz Kameduła – jak sam pisze –

> niezadowalająca jakość przygotowania pedagogicznego naszych nauczycieli wiąże się także z realizacją zajęć z psychologii, pedagogiki i metodyki kształcenia. Nie dość, że tych zajęć nie jest dużo, to często realizują je pracownicy naukowi ze stopniem, a nawet tytułem naukowym, którzy sami wcześniej nie pracowali w szkole (Kameduła, 2016, s. 333).

Jest to szczególnie istotne ze względu na fakt, że student, poza opiekunem praktyk z ramienia szkoły, który odpowiada za wprowadzenie młodego stażem nauczyciela w świat placówki, analizuje oraz ocenia

z kierownikiem praktyk przeprowadzone zajęcia. Dodatkowo każdy student powinien mieć wsparcie ze strony kierownika (opiekuna) z ramienia uczelni wyższej. Niestety trudno prowadzić wsparcie merytoryczne w ramach prowadzonych zajęć, nie prowadząc ich nigdy samemu. Biorąc pod uwagę fakt, że nauczyciele będący opiekunami powielają utarte schematy (są również słabo przygotowani) oraz fakt, że kierownikiem praktyk są nauczyciele akademiccy, którzy nigdy nie pracowali w szkole bądź przedszkolu, to skutki takich praktyk nie mogą być pozytywne. Dodatkowo szkoły, przedszkola i placówki niechętnie przyjmują studentów w ramach praktyk. Nauczyciele wyrażają coraz mniejszą chęć podejmowania opieki nad praktykantem, mają bowiem coraz większe obawy przed prowadzeniem praktyk. Ponadto zauważa się trudności komunikacyjne w relacji szkoła – uczelnia (Lewowicki, 1994, s. 38). Praktyki najczęściej realizowane są samodzielnie przez studenta i w rzeczywistości wygląda to tak, że student sam wyszukuje miejsce, w którym chciałby je realizować, a uczelnia podejmuje jedynie działania administracyjno-organizacyjne (podpisywanie umów z nauczycielami, zaliczenie praktyki oraz archiwizowanie dokumentacji z odbytych praktyk). Trudno zatem mówić o nabywaniu nowych doświadczeń zawodowych, zwłaszcza w sytuacjach, w których „zdarza się zaliczanie praktyk osobom już pracującym jako nauczyciel (i studiującym) na podstawie dokumentów potwierdzających pracę nauczycielską" (Szempruch, 2022, s. 33). Praktyka jest nie tylko ważna ze względu na walor ćwiczeń oraz nabywanie doświadczenia, ale również ze względu na podkreślenie świadomości działania. Kształcenie na wyższych uczelniach powinno obejmować nie tylko przygotowanie merytoryczne, ale również przygotowanie do budowania efektywnych relacji z innymi ludźmi. Jak podkreśla J. M. Łukasik:

> student-praktykant z powodu braku systematycznego i ciągłego kontaktu ze szkolną rzeczywistością (jedynie czas praktyk, który uważam za źle zorganizowany, a w konsekwencji za wręcz sporadyczny!) nie jest w stanie przygotować się rzetelnie, dogłębnie do pracy w zawodzie, a także nabywać i rozwijać potrzebne kompetencje, konfrontując się z rzeczywistością (Łukasik, 2012, s. 95–96).

Z kolei kształcenie nauczycieli, zwłaszcza w wymiarze praktyk, skupia się najbardziej na kompetencjach dydaktycznych, pomijając często kompetencje społeczne. Jak dalej dodaje autorka:

> na studiach nauczyciele zdobywają wiedzę z zakresu teorii studiowanego przedmiotu kierunkowego i jego subdyscyplin oraz teorii z zakresu dydaktyk

> przedmiotowych (metodyk), natomiast w niewielkim stopniu zdobywają wiedzę na temat szkolnej rzeczywistości, w tym metod i form wychowania, trudności wychowawczych, rozwiązywania konfliktów, komunikacji interpersonalnej (Łukasik, 2012, s. 84).

Kompetencje społeczne, zwane również interpersonalnymi, potrzebne są między innymi do: uważnego słuchania, dialogu, nawiązywania relacji oraz rozwiązywania konfliktów.

> Są podstawą efektywnej pracy szkoły. Słabe przygotowanie nauczycieli podczas studiów w tym zakresie powoduje, że w wykonywaniu codziennych obowiązków zawodowych narażeni są na liczne trudności, kryzysy, konflikty i niepowodzenia. W sytuacji, kiedy nauczyciele już pracują, a takich kompetencji nie posiadają, zmiana czy modyfikacja już posiadanych nie następuje szybko (Łukasik, 2012, s. 95).

Aby je posiadać i rozwijać, należy poza wiedzą z socjologii, psychologii i pedagogiki doskonalić je w toku treningu społecznego, a więc codziennych interakcji. Sam fakt posiadania wiedzy i umiejętności nie jest wystarczający, ponieważ trudności związane są z przekształceniem danej wiedzy w praktykę. Badania przeprowadzone przez autorkę (Łukasik, 2017, s. 159–162) wśród studentów pedagogiki wczesnoszkolnej wykazały, że co ósmy kandydat do zawodu zauważał braki w umiejętnościach interpersonalnych. Dodatkowo 1/3 badanych wykazywała bardzo niską wiarę we własne możliwości. Słabe przygotowanie zawodowe było źródłem lęków przed rozpoczęciem pracy zawodowej. Ponadto jakość atmosfery panującej podczas praktyk rzutuje na późniejsze zaangażowanie kadry pedagogicznej i praktykanta. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Annę Kwaterę oraz Natalię Demeshkant (2020, s. 191) wśród studentów Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie dotyczących opinii na temat praktyk psychologiczno-pedagogicznych, to właśnie atmosfera była najbardziej przez nich ceniona. Pozytywna atmosfera, dobrze zrealizowane praktyki są znaczące wobec rozwoju społeczno-emocjonalnego kandydatów do zawodu nauczyciela. Dodatkowo Hanna Kędzierska podkreśla istotę miejsca pracy jako miejsce uczenia się, a dokładniej:

> jako systemy działań, które składają się z takich elementów, jak zasady obowiązujące w miejscu pracy, podział pracy i pośredniczące artefakty. Uczenie się odbywa się w miarę postępu pracy w ramach systemów aktywności,

> ponieważ nieustannie generują one sprzeczności i napięcia, które należy rozwiązać (Kędzierska, 2022, s. 36).

Aby jednak sytuacja uległa zmianie, badaczka M. A. Flores wraz z zespołem zauważa, że należy wdrożyć w praktyce szkolnej oraz w kształceniu nauczycieli badanie w działaniu (ang. *action research*) wraz z kształtowaniem refleksji oraz świadomości siebie i własnych działań. Pielęgnowanie oraz kształcenie przyszłych nauczycieli badaczy

> musi zatem stanowić warunek wstępny autentycznego i trwałego uczenia się zawodowego i rozwoju zawodowego. Jest to także warunek wstępny przyszłej praktyki w kształceniu nauczycieli, która pomoże nowemu pokoleniu nauczycieli wyjść poza to, co się sprawdza, i zaangażować się w rzeczywistą transformację edukacyjną systemu i jego uczniów (Czerniawski i in., 2024, s. 113–114).

Postulat ten koresponduje z założeniami pracy badawczej Butlera, który podkreślał istotę refleksji oraz analizy dostępnych badań, a następnie wartość ich w wykorzystywaniu w pracy nauczyciela. Ważne jest, aby początkujący nauczyciele nie bali się kwestionować swojej wiedzy i teorii, ale poddawali ją refleksji i testowali w praktyce (Stenhouse, 1975, s. 145). Przygotowanie zawodowe powinno być zatem przepełnione krytycyzmem, refleksyjnością oraz działalnością naukową i badawczą (Tomaszewska, 2021, s. 118–119). Należy „odejść od wąsko pojmowanej efektywności dydaktycznej na rzecz między innymi rozwijania postaw refleksyjnych nauczycieli w zakresie wprowadzania zmian w edukacji i ich zachowań innowacyjnych" (Madalińska-Michalak, 2020a, s. 68). Kształcenie nauczycieli powinno przygotowywać do różnych sytuacji i zadań (pokazała to zwłaszcza sytuacja światowej pandemii, gdzie szkoły były pozamykane, a edukacja przeszła w tryb zdalny).

M. Nowak-Dziemianowicz, odnosząc się do zawodu nauczyciela, podkreśla jego rangę oraz odpowiedzialność, zaznaczając, że każdy, „kto chociaż przez chwilę zawód ten wykonywał, wie, że składają się nań sytuacje niepowtarzalne, że zawsze jest inaczej, że nie ma prostych metod i rozwiązań" (Nowak-Dziemianowicz, 2020, s. 155–156). Kształcenie nauczycieli „powinno przysposabiać do wzajemnego życia, jakie będzie musiał prowadzić nauczyciel, do sprostania zadaniom, których dziś jeszcze nie można przewidzieć, do tej plastyczności wewnętrznej, która musi być odzwierciedleniem szybkiego tempa przemian" (Suchodolski, 1990, s. 10). Nauczyciel na starcie zawodowym zazwyczaj bazuje na własnych doświadczeniach, działając często pod bardzo silnym stresem oraz presją. Dlatego niezwykłą

wartością może okazać się umiejętność szybkiego reagowania, dokonywania retrospekcji i wyciągania wniosków na przyszłość, którym nadaje rangę Butler. Takie przygotowanie może być odpowiedzią na wszechobecną zmienność. M. J. Szymański zauważa, że:

> [w] sytuacji dynamicznie wzrastającego wykształcenia nauczycieli zrozumiałe jest oczekiwanie, iż wyniki pracy szkół powinny być coraz wyższe. Tymczasem badania prowadzone w ostatnich latach przez różne osoby i instytucje nie wykazują bardzo istotnej zmiany efektów nauczania, a jeśli nawet są pewne oznaki, nie są one współmierne do tempa wzrostu kwalifikacji nauczycieli (Szymański, 2007, s. 3).

Dodatkowo w związku z dużą dynamiką przemian społeczno-kulturowych oraz gospodarczych oczekiwania wobec nauczycieli wciąż rosną. H. Kwiatkowska dzieli kształcenie nauczycieli na trzy orientacje – technologiczną, humanistyczną i funkcjonalną. Orientacja technologiczna nawiązuje silnie do psychologii behawioralnej, gdzie nauczyciel jest biernym odbiorcą wiedzy i odtwarza gotowe instrukcje nabyte podczas kształcenia. Druga – humanistyczna – pozwala odkryć nauczycielowi własną autonomię oraz refleksję. Pomaga w rozwoju osobistym, a także pozwala odkrywać wiedzę teoretyczną w działaniu. Trzecia – funkcjonalna – leży u podstaw funkcjonalnej użyteczności, a dokładniej odnosi się do sytuacji, w której nauczyciel powinien wdrażać innowacje i mieć twórcze podejście do pracy (Kwiatkowska, 1988, s. 48–63). Każda z trzech orientacji ma swoich zwolenników oraz przeciwników. Jednak

> w powszechnym myśleniu o kształceniu nauczycieli dominuje bez wątpienia orientacja technologiczna. Jej werbalizację odnajdujemy często zarówno w wypowiedziach osób odpowiedzialnych za kreowanie polityki edukacyjnej w państwie, jak i w artykułowanych tzw. oczekiwaniach społecznych, sprowadzających profesję nauczyciela przede wszystkim do skutecznego i efektywnego nauczania. Także grupa samych nauczycieli – zarówno tych przygotowujących się do zawodu, jak i tych doskonalących się – często zainteresowana jest przede wszystkim zdobyciem konkretnej wiedzy, która znajdzie swe natychmiastowe przełożenie na rozwiązania praktyczne (Sajdak-Burska, 2019, s. 55).

Nauczyciel na starcie zawodowym poddawany jest dużym naciskom, oczekuje się od niego gotowych rozwiązań, gotowości do działań czy nawet poświęcenia. W trakcie swojej pracy nie tylko zderza się z różnymi sytuacjami, ale również z decyzjami moralnymi. Każda z tych sytuacji wymaga

innego rozwiązania oraz innej reakcji. Nie ma zatem gotowych receptur ani instrukcji. Przyszli nauczyciele muszą być przygotowani do radzenia sobie z różnorodnymi sytuacjami szkolnymi, wymagającymi refleksji i etycznego podejmowania decyzji. Kształcenie nauczycieli powinno wyposażać ich w odpowiednie narzędzia i umiejętności do stawiania czoła tym wyzwaniom (Pikus, 1995, s. 13–14).

Czy początkujący nauczyciel będzie jednak dysponował wysokimi kompetencjami w sytuacji, w której nie miał możliwości wcześniej ich nabyć (słaba organizacja praktyk, wyuczone schematy, brak stawianych zadań problemowych podczas kształcenia, brak superwizji oraz coachingu)? Czy absolwent kończący uczelnię wyższą będzie wyposażony we wszystkie możliwe umiejętności i kompetencje, by sprostać wszystkim wymaganiom? Bogusława D. Gołębniak podkreśla, że nauczanie, niezależnie od przemian społeczno-gospodarczych, zmian czy modelu edukacji, powinno być traktowane jako *praca z innymi dla ich dobra*. Dodatkowo, jak sama autorka dodaje: „winno być traktowane jako szczególnego rodzaju, bo etyczne czy moralne «przedsięwzięcie»" (Gołębniak, 2001, s. 167). Kształcenie nauczycieli powinno obejmować nie tylko przekazywanie wiedzy merytorycznej, ale również kształtowanie ich postaw etycznych i umiejętności społecznych. J. Madalińska-Michalak zwraca szczególną uwagę na to, że zawodom społecznym (zwłaszcza nauczycielom) „społeczeństwo stawia zatem obok […] wymogu posiadania bardzo wysokich kwalifikacji fachowych, także wymóg stałego doskonalenia poziomu umiejętności i zasobu wiedzy fachowej oraz bardzo wysokie, wyższe niż przeciętne wymogi etyczne" (Madalińska-Michalak, 2010, s. 96). Bardzo często wymaga się od nauczycieli – niezależnie od stażu ich pracy:

- ciągłej refleksji nad własną działalnością oraz postępowaniem, a przede wszystkim własnej ewaluacji;
- bycia aktywnym nauczycielem, mającym wpływ na rzeczywistość edukacyjną oraz sprawcą zmiany;
- kierowania się własnymi przekonaniami i kompetencjami;
- wykazywania postawy i działań twórczych i kreatywnych;
- braku schematyzmu i rutyny;
- odpowiedzialności za własną aktywność;
- szczerości oraz świadomości konsekwencji własnych działań (Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 176).

Ważne jest „nie tyle nauczanie nauczycielskiej etyki zawodowej w znaczeniu normatywnym, ile raczej uprawianie refleksji natury etycznej" (Zając, 2020, s. 66). Stąd rozwijanie kompetencji etycznych jest niezwykle istotne, zwłaszcza że:

> nie są […] tym samym, co wiedza o normach i zakazach moralnych, są natomiast zdolnością prowadzenia refleksji moralnej. Ich udział w naszym życiu wyraża się w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania. W zależności od poziomu rozwoju moralnego pytania te zadajemy inaczej, różnie też na nie odpowiadamy, ale domagają się one wciąż tego samego – namysłu nad moralną prawomocnością własnych zachowań. A zatem refleksja, którą umożliwiają kompetencje moralne, jest zawsze autorefleksją, jest samorozumieniem wzbudzanym i podtrzymywanym wciąż przez to samo pytanie: jaki powinienem być i w jaki sposób powinienem postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu, a z drugiej – by swym postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości i w prawie do wyboru własnej drogi (Kwaśnica, 2006, s. 300).

Warto podkreślić, że w zawodzie nauczycielskim należy kłaść nacisk na „uczulenie na odpowiedzialność etyczną za czyny niepodjęte" (Kwiatkowska, 1991, s. 25).

Dostrzeżenie waloru etycznego i społecznego w zawodzie nauczyciela można zaobserwować w Rozporządzeniach Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 roku i późniejszym z 25 lipca 2019 roku w sprawie przytoczonego powyżej standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Absolwent kierunków pedagogicznych „charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności" (Dz.U. 2019, poz. 1450). Dodatkowo „ma świadomość znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne i przestrzegania zasad etyki zawodowej; wykazuje cechy refleksyjnego praktyka; ma świadomość etycznego wymiaru diagnozowania i oceniania uczniów; odpowiedzialnie przygotowuje się do pracy" (Kwiatkowska, 1991). Natomiast w późniejszym standardzie kształcenia absolwent „jest gotów do: posługiwania się uniwersalnymi zasadami i normami etycznymi w działalności zawodowej, kierując się szacunkiem dla każdego człowieka" (Kwiatkowska, 1991). Zresztą należy wyróżnić zgodnie z Kartą Nauczyciela warunki, które powinna spełnić osoba pragnąca być nauczycielem:

1) posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje,
2) przestrzega podstawowych zasad moralnych,
3) spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu (Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19).

Analizując powyższe zapisy z aktów prawnych, nasuwa się pytanie – w jakich warunkach i czy w ogóle jest możliwe sprawdzenie, czy ów kandydat spełnia powyższe wymogi (poza formalnym wymogiem posiadania dyplomu)? W jaki sposób sprawdza się, czy przyszli nauczyciele wychowania przedszkolnego posiadają odpowiedni poziom kompetencji społecznych? A także – w jaki sposób sprawdza się, czy kandydat posiada odpowiednie zasady moralne bądź spełnia warunki zdrowotne, skoro aktualnie nie ma żadnej selekcji do zawodu? Jednocześnie, jak wskazuje Raport Eurydice Komisji Europejskiej (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013, s. 16), aż 1/3 krajów europejskich posiada egzaminy wstępne na kierunki pedagogiczne (testy, zaświadczenia o predyspozycjach oraz rozmowy kwalifikacyjne). Polski system kształcenia nauczycieli przewiduje jedynie chęć uczestnictwa oraz świadectwo maturalne.

Warto podkreślić, że społeczeństwo potrzebuje wykształconych nauczycieli w duchu dialogu, a nie nauczycieli, którzy posiadają szeroki wachlarz gotowych, bezrefleksyjnych rozwiązań. Słabością programów kształcenia do zawodu jest między innymi brak warsztatów, treningów, umożliwiających uczącym się do zawodu samopoznanie, odkrywanie własnych zalet i słabych stron, potrzeb, możliwości i zainteresowań (Chmiel, 2014, s. 94), do których znaczącą wagę przywiązuje Butler. Współczesny nauczyciel nie dysponuje odpowiednią wiedzą na temat siebie, a co dopiero ucznia, co przekłada się na błędy komunikacyjne (Chmiel, 2014, s. 78), słabe relacje i jakość nauczania.

Należy również odnieść się do programów kształcenia nauczycieli jako profesjonalistów, nastawionych na własną refleksję, świadomość i działanie, ponieważ aktualnie programy te klasyfikują się jako najbardziej skuteczne pod względem minimalizacji odejścia z zawodu nauczyciela w pierwszych latach pracy (Ransford i in., 2009, s. 512–513). Szczególnie istotne okazały się te, które w swoich założeniach opierają się na coachingu oraz mentoringu, w którym „nauczyciel ekspert zapewnia informacje zwrotne i wsparcie dla praktyki w klasie" (Yoshikawa i in., 2013, s. 8). Poza cennymi wskazówkami w praktyce równie istotne są relacje jako pozytywnie wpływające na środowisko uczenia się (Egert i in., 2018, s. 3). A coaching, który jest skoncentrowany na rozwoju osobistym nauczycieli, może znacząco wpłynąć na ich nastawienie do pracy i postawę (Isner i in., 2011, s. 4), emocje, jakość praktyki (Neuman i Cunningham, 2009, s. 65) i niższy poziom stresu zawodowego (Zhai i in., 2011, s. 449), co może przyczynić się do większej satysfakcji z pracy (Klassen i Chiu, 2010, s. 741–742). Przykładem wykorzystania mentoringu jako jednego z elementów rozwoju osobistego w kształceniu nauczycieli oraz początkujących nauczycieli

jest Finlandia, która zakłada kształcenie w oparciu o konstruktywistyczną teorię uczenia się, koncepcję autonomii w zawodzie nauczyciela, partnerskie uczenie się i narracyjną tożsamość. Jest to metoda, która łączy samorozwój z rozwojem zbiorowym (nauczyciele uczą się od siebie wzajemnie), tworząc nie tylko profesjonalny rozwój, ale także profesjonalną autonomię (ang. *autonomous professionalism).* W Polsce, zgodnie z badaniami TALIS, programy mentorskie w opinii dyrektorów placówek były dostępne jedynie dla 20–28 proc. wszystkich nauczycieli (Piwowarski, 2015, s. 33). Również Butler podkreślał istotę praktycznych szkoleń, a przede wszystkim możliwości podzielenia się opinią lub przedyskutowania zauważonych zjawisk z innymi nauczycielami. Prowadzący zajęcia powinien stwarzać warunki, w których to uczestnik ćwiczeń będzie mógł odkrywać samodzielnie rozwiązania problemów – konfrontując jednocześnie własną wiedzę z praktyką (Skrzetuska, 2019, s. 111).

Faktem jest, że celem zaspokojenia potrzeb dziecka, zwłaszcza w wieku przedszkolnym, poza kontaktem fizycznym jest przede wszystkim zaspokojenie potrzeby emocjonalno-społecznej (Obuchowski, 1965, s. 113). Dzięki temu możliwy jest prawidłowy rozwój dziecka, a także zaspokojenie potrzeb, które będą wynikały z różnych kontekstów społecznych, rozbudzenie ciekawości świata oraz poznawania własnych możliwości. Kształtowanie umiejętności poznawczych jest możliwe dzięki interakcjom z osobą dorosłą, która w sposób odpowiedzialny będzie towarzyszyć dziecku w drodze do jego samodzielności. Do tego potrzebny jest nauczyciel, który sam będzie potrafił rozpoznawać własne możliwości i potrzeby. Osobowość nauczyciela, kompetencje społeczne, a także atmosfera panująca w przedszkolu silnie oddziałują na motywację i zachowanie dzieci. Warto podkreślić, że to właśnie życzliwość, otwartość, umiejętności interpersonalne nauczyciela będą przynosić największe efekty w wychowaniu i kształceniu dzieci. Traktowanie dzieci podmiotowo, wrażliwość, otwartość na zmiany to cechy pożądane u nauczyciela przedszkolnego (Włodarski i Matczak, 1996, s. 436–437). Ważne jest zatem rozumienie samego siebie, posiadanie systemu wartości i postawy, które są podstawą relacji nauczyciel – dziecko. Dziecko w przedszkolu nawiązuje pierwsze więzi interpersonalne zaraz po relacjach rodzinnych, które mają ogromny wpływ na jego rozwój. Potrzebny jest zatem nauczyciel świadomy siebie – nauczyciel, który ciągle się staje. Aby jednak tak było, należy zapewnić przygotowanie nauczycieli do ciągłego dbania o własny rozwój, ponieważ, jak wiadomo, jakość oraz efektywność pracy zależą od „zdobytej na studiach wiedzy teoretycznej i przygotowania praktycznego oraz uzyskanego w czasie pracy nauczycielskiej doświadczenia praktycznego" (Frejman

i Frejman, 2008, s. 143), a to może przekładać się na adaptację społeczno-zawodową młodych stażem nauczycieli.

2.3. Rozwój osobisty i zawodowy jako nierozłączny element profesjonalnego rozwoju

Spośród wszystkich zadań rozwojowych, poza założeniem rodziny, to praca zawodowa jest jednym z najbardziej istotnych obszarów, który warunkuje rozwój jednostki w okresie wczesnej dorosłości (Łukasik, 2020, s. 1). Jest to zatem czas, w którym młody stażem nauczyciel będzie miał szansę na wykazanie się oraz zaprezentowanie się w jak najlepszy sposób, tak by nie tylko zdobyć uznanie, ale również włączyć się w środowisko zawodowe (Ł. Miś, 2000, s. 52) – uzyskując pełną adaptację społeczno-zawodową. Spośród wielu definicji rozwoju zawodowego nauczycieli zauważa się charakterystyczną cechę – permanentność zmian, które często zachodzą w pewnych okresach rozwoju człowieka. Można dostrzec to w słowach Zbigniewa Pietrasińskiego, który opisuje rozwój człowieka jako nieustanny proces przemian, kształtowany przez długoterminowe cele życiowe. Są to zmiany, dzięki którym osoba będzie mogła skutecznie rozwiązywać zadania stawiane w miejscu pracy oraz w życiu, stając się jednocześnie „coraz lepiej znającym się na rzeczy współtwórcą własnej drogi życiowej i własnego rozwoju" (Pietrasiński, 1990, s. 137, za: Łukasik, 2018). Rozwój powinien zatem prowadzić do przemian jakościowych, przekształcać z gorszego na lepsze (Łukasik, 2018). Jak podkreślają David Clarke i Hilary Hollingsworth (2002, s. 947): „jeśli mamy ułatwić rozwój zawodowy nauczycieli, musimy zrozumieć proces, w wyniku którego nauczyciele rozwijają się zawodowo, oraz warunki, które wspierają i promują ten rozwój". W kontekście „stawania się" nauczycieli warto wyróżnić kilka definicji, modeli bądź koncepcji rozwoju zawodowego, które bazują na strukturze faz życia, odnosząc się równocześnie do rozwoju osobistego jako nieodłącznego elementu rozwoju profesjonalnego.

Koncepcja rozwoju zawodowego została opracowana przez D. Supera, który wyodrębnił w niej pięć charakterystycznych stadiów – rośnięcia, eksploracji, stabilizacji, zachowania *status quo* i schyłkowego. W myśl tej teorii człowiek jest w stanie sam nadawać tempo własnemu rozwojowi (1990, za: Tomaszewska-Lipiec, 2014, s. 17). W ujęciu autora rozwój profesjonalny jest formą rozwoju osobistego. W kontekście rozwoju zawodowego nauczyciela wyróżnia się takie fazy jak:

- faza zajmowania pozycji (od 25. do 44. roku życia),
- faza konsolidacji (od 45. do 64. roku życia),

– faza schyłku (od 65. roku życia) (Tomaszewska-Lipiec, 2014, s. 17).

Opracowany uniwersalnie model rozwoju zawodowego znajduje zastosowanie również w odniesieniu do nauczycieli. Nauczyciel w okresie adaptacji znajduje się w pierwszej fazie, tj. zajmowania pozycji, podczas której poprzez różne działania potwierdza własną pozycję oraz karierę w okresie stabilizacji (Mróz, 2017, s. 59).

Również Frances Fuller, odnosząc się do adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli, opisała rozwój zawodowy tej profesji, wyróżniając trzy fazy: nastawienie na przetrwanie, nastawienie na sytuację dydaktyczną oraz nastawienie na ucznia. Nastawienie na przetrwanie to sytuacja, w której nauczyciel po raz pierwszy zmaga się ze swoimi obowiązkami, a jedyną strategią jest właśnie przetrwanie. Druga faza to sytuacja, w której nauczyciel nastawiony jest na sprostanie danej sytuacji, a czynności wykonuje pomimo trudności organizacyjnych czy sytuacyjnych. Trzecia faza charakteryzuje się dojrzałością oraz profesjonalizmem zawodowym. Nauczyciel w pełni skupia się na swoich uczniach oraz podchodzi do ich potrzeb w sposób indywidualny (dopasowując metody, techniki, środki dydaktyczne do wymagań oraz potrzeb uczniów). Nauczyciel osiąga pełny rozwój w momencie, w którym posiada refleksję nad społeczno-emocjonalnymi potrzebami dzieci, własną pracą i działalnością oraz wykorzystywanymi metodami i pomocami dydaktycznymi (Fuller, 1969, za: Mróz, 2017, s. 60).

Warto również zwrócić uwagę na teorię Roma Harrégo (za: Gaś, 2001, s. 39–41), który w swojej koncepcji rozwoju bazuje na działaniu i samorozwoju. Człowiek rozwija się poprzez nabywanie umiejętności, które wspomagają rozwiązywanie trudności i zadań, a także umożliwiają współpracę z drugą osobą. Model ten pokazuje rozwój nauczyciela nie tylko w sferze zawodowej, ale również osobistej (profesjonalny rozwój warunkuje rozwój osobisty). Autor wyróżnia cztery etapy rozwoju:

1. konwencjonalizację – adept uczy się zawodu, wykorzystując umiejętności i wiedzę nabytą podczas studiów. Swoje działania opiera na nawykach i nakazach innych;
2. przyswajanie – przyjęcia nowych aktywności zawodowych;
3. transformację – nauczyciel zaczyna kształtować własną postawę, rozpoczyna się proces profesjonalizacji oraz stawania się specjalistą;
4. uzewnętrznienie – jest to moment, w którym nauczyciel uzewnętrznia własne działania. Posługuje się jedynie własną oceną, będąc przy tym nauczycielem wewnątrzsterownym. Za pomocą różnych metod demonstruje swoją twórczość i kreatywność (Gaś, 2001, s. 41).

Model R. Harrégo zakłada, że rozwój jest możliwy dzięki indywidualnemu działaniu jednostki oraz jej byciu. Autor uważa, że rozwój

profesjonalny warunkuje rozwój osobisty bazujący na samorozwoju (Łukasik, 2022, s. 48). Działanie to „umiejętności, które pomagają skutecznie realizować zadania zawodowe, natomiast bycie to umiejętność pracy z drugim człowiekiem, dysponowanie odpowiednimi cechami charakteru" (Tabor, 2009, s. 43). Zmiany w procesie rozwoju nauczyciela odbywają się w czterech aspektach: wspólnym, indywidualnym, prywatnym oraz publicznym. W zależności od tego, w której przestrzeni aktualnie nauczyciel działa, w taki sposób zmienia się postrzeganie jego roli zawodowej.

Natomiast inne czynniki, które również mogą skłaniać nauczyciela do rozwoju, to między innymi polityka oświatowa, przywództwo edukacyjne dyrektorów czy naciski społeczne. Aspekty te zaliczane są do czynników zewnętrznych. Jedną z teorii rozwoju nauczyciela, która uwzględnia czynniki środowiskowe, a dokładniej zewnętrzne, jest koncepcja SMART opracowana przez Clarence'a M. Burke'a i jego zespół. Proces rozwoju SMART składa się z pięciu faz:

1. stymulacji (ang. *stimulation*) – rozwój inicjowany przez inne osoby, przy jednoczesnej motywacji nauczycieli (np. ośrodki doskonalenia zawodowego, zewnętrzni liderzy itd.);
2. modyfikacji (ang. *modification*) – samodzielna eksploracja nauczyciela wskutek dostarczonych bodźców. Najczęściej poszukuje wsparcia wśród innych nauczycieli;
3. amplifikacji (ang. *amplification*) – poszerzenie własnej działalności wśród innych osób;
4. rekonstrukcji (ang. *reconstruction*) – wprowadzenie i implikacja zmian w życie;
5. transformacji (ang. *transformation*) – rozwiązania zaproponowane przez nauczyciela zostają wdrożone prawnie w życie organizacji.

SMART jest koncepcją, która pokazuje znaczenie wsparcia społecznego w rozwoju jednostki. Jest to szczególnie ważne zwłaszcza podczas startu zawodowego. Ponadto w takim ujęciu pełny rozwój nauczyciela charakteryzuje się otwartą postawą na siebie, innych oraz na zmiany i działanie (Gaś, 2001, s. 50–55).

Podobnie Hubert L. Dreyfus opisuje ścieżkę rozwoju zawodowego nauczyciela, dzieląc ją na pięć etapów:

1. nowicjusz – sztywność zasad i norm, bezrefleksyjność w działaniu;
2. zaawansowany początkujący – wykorzystywanie wcześniej poznanych metod i zasad w działaniu;
3. kompetentny nauczyciel – inicjowanie świadomego działania w edukacji, częściowa refleksja nad własnym rozwojem w dalszej perspektywie;

4. biegły nauczyciel – samodzielność w działaniu bez odczuwanych trudności;
5. ekspert – autonomia w działaniu, perspektywistyczne wizje własnego rozwoju (za: Day, 2004, s. 85).

Okazuje się, że nauczyciel, rozpoczynając swoją pracę (etap nowicjusza), posiada bardzo ograniczoną percepcję sytuacji, a jego początki są trudne i wymagające. **Dlatego rozwój osobisty jest koniecznym warunkiem jego rozwoju zawodowego.**

Tak zarysowaną tezę można zauważyć również w koncepcji psychologicznej Jima Butlera (por. 1991, 1993, 1996, za: Gaś, 2001, s. 41 i nast.), który swoje założenia opiera właśnie na modelu Dreyfusa. Jest to koncepcja rozwoju, która odpowiada na współczesne problemy edukacji oraz kształcenia przyszłych nauczycieli (rutyna, powtarzanie negatywnych schematów, brak refleksji). Autor bowiem uznaje, że rozwój nauczyciela powinien być utożsamiany z rozwojem osobistym nauczyciela (Łukasik, 2022, s. 48). Należy zaznaczyć, że nadrzędnym zadaniem wobec rozwoju osobistego nauczycieli jest

> rozwinięta struktura analizy osobowej i umiejętność wyciągania wniosków z teorii i praktyki zawodowej; umiejętność rozumienia i doceniania roli refleksji; umiejętności wiązania treści i procesów charakteryzujących przedmiot nauczania z własnym doświadczeniem; umiejętność odczytywania i wydobywania znaczeń z literatury na temat edukacji i rozwoju; umiejętność krytyki, analizy i refleksji niezbędnej do oceniania i korzystania z dostępnych wyników badań; rozwinięta struktura analityczna jako podstawa projektowania uczenia się w sytuacjach rzeczywistych; rozwinięta umiejętność przekazywania swojej wiedzy i percepcji świata; rozwinięta sztuka argumentowania podczas projektowania i rozwoju; rozwinięte mechanizmy reagowania i postaw refleksyjnych w celu usprawnienia procesów edukacyjnych; rozwinięta sztuka zachowywania dystansu wobec programu nauczania (Łukasik, 2022, s. 49).

W konsekwencji za zasadne uznałam przyjęcie modelu Butlera za podstawę teoretyczną niniejszej pracy. Uzasadnieniem tego wyboru jest fakt, iż model ten zakłada, że to właśnie jednostka odpowiedzialna jest za własny rozwój oraz samodoskonalenie. Ponadto aspekt ten w perspektywie badacza wydaje się szczególnie ważny ze względu na profesjonalizację przyszłych nauczycieli na starcie zawodowym, ponieważ uwzględnia ich autonomię – bez większej presji czy nacisków z zewnątrz, a jedynie poprzez samodzielne działania oparte na silnej motywacji (Łukasik, 2022). Nauczyciel nastawiony na własny rozwój, posiadający wysoką motywację,

otwarty na zmianę, będzie potrafił rozwijać własnych uczniów. Jest to oczywiście możliwe poprzez różne czynniki, a mianowicie:

1. „model ludzkiej działalności" – zakłada powiązane ze sobą elementy między wewnętrzną przestrzenią osoby a światem zewnętrznym, środowiskiem. Rdzeniem tego modelu staje się refleksja, która może przyjmować różne wektory:

– refleksji ukierunkowanej „na działania" – najczęściej konstruowana podczas projektowania procesu dydaktyczno-wychowawczego pod postacią ciągłych przekształceń i poszukiwania stale nowych rozwiązań;
– refleksji „w działaniu" – która dokonuje się podczas realizacji zadań zawodowych wskutek analizy faktów oraz wniosków;
– refleksji „ponad działaniami" – najbardziej wymagający typ refleksji ze względu na konieczność posiadania umiejętności wyciągania wniosków na podstawie retrospekcji własnych działań. Zakłada również łączenie teorii z praktyką (Ptak, 2013, s. 119);

2. „model jednoznacznego światopoglądu" – to zestaw wartości oraz postaw;
3. „model procesu projektowania działalności zawodowej" – jest niezbędny wobec pokonania trudności oraz własnych ograniczeń;
4. „model rozwoju profesjonalnego" – model ten odwołuje się do prac Dreyfusa i zakłada, że rozwój przebiega przez wcześniej opisane etapy: od nowicjusza do biegłego i eksperta (Ptak, 2013, s. 5).

Takie postrzeganie nauczyciela początkującego koresponduje z trójfazową strukturą rozwoju zawodowego nauczyciela, która opiera się na fazowej teorii rozwoju człowieka Habermasa-Kohlberga-Eriksona autorstwa R. Kwaśnicy. Autor wyodrębnił w niej trzy stadia. Nauczyciel adaptujący się do środowiska społeczno-zawodowego znajduje się w pierwszym stadium – przedkonwencjonalnym, które charakteryzuje się naśladowaniem pozostałych, tak by dostosować się do środowiska. Jest to podporządkowanie się oraz powielanie wzorców w celu zabezpieczenia się przed konfrontacją. Najczęściej nauczyciel będący w tym stadium nie podejmuje refleksji nad sobą oraz swoimi działaniami, jednocześnie chroniąc siebie przed porażką oraz negatywną oceną środowiska. Nauczyciel będący na starcie zawodowym najczęściej ma potrzebę zewnętrznej akceptacji oraz społecznego uznania. Powoli przyzwyczajając się do organizacji oraz warunków pracy, przechodzi do stadium konwencjonalnego. Będąc w tej fazie, wychowawca w sposób odtwórczy wykonuje swoją praktykę, a jego umiejętności są wyćwiczone. Nauczyciel realizuje cele zawodowe, nie podważając ich zasadności, a jedynie zastanawia się i modyfikuje środki działania

po to, by całkowicie przystosować się do swojej pracy, a jednocześnie uzyskać ostatnie stadium – postkonwencjonalne. Taki nauczyciel charakteryzuje się już twórczością oraz kreatywnością jednostki. Nauczyciel wykorzystuje swoją wiedzę w sposób krytyczny, poszukuje nowych rozwiązań oraz innowacji. Modyfikuje metody, zasady i środki działania w poszukiwaniu własnych rozwiązań sytuacji edukacyjnych. Jest to czas, w którym nauczyciel przekracza twórczo swoją rolę zawodową, a dokładniej jest wewnątrzsterowny oraz autonomiczny (Kwaśnica, 1990, s. 100–102). W tym przypadku rozwój, podobnie do modelu Butlera, uwarunkowany jest działalnością nauczyciela. W momencie, w którym pedagog przestanie podejmować działania, to jego rozwój zostanie zahamowany w danej fazie rozwoju. Wynika to z faktu, że fazy nie są równoznaczne z wiekiem nauczyciela, a są jedynie przejściem od kompetencji praktyczno-moralnych do autokreacji nauczyciela refleksyjnego praktyka, który odrzuca sztywne ramy funkcjonowania szkoły i poszukuje własnej drogi dzięki wiedzy o samym sobie. Oczywiste jest to, że jeśli nie będzie jej posiadał, to zwiększa się prawdopodobieństwo, że będzie odczuwał egzystencjalną pustkę czy brak samorealizacji i efektywności zarówno we własnym życiu osobistym, jak i zawodowym. Jak podkreśla M. Nowak-Dziemianowicz – samorealizacja „pozwala na dokonanie wyboru własnej drogi życiowej, umożliwia człowiekowi budowanie kompetencji do rozumienia siebie, zarówno w sferze własnych potrzeb, dążeń, motywów, jak i w odniesieniu do sposobów ich zaspokajania i realizacji" (Nowak-Dziemianowicz, 2008, s. 143). Nauczyciel, dążąc do własnego mistrzostwa, pozostaje zawsze w procesie stawania się, który może odbywać się jedynie poprzez autokreację, którą w swoich opracowaniach Maria Dudzikowa określa jako:

> dążenia jednostki do samookreślania się będącego w relacji ze stadium rozwojowym, w którym się znajduje […] i w powiązaniu z całością jej dążeń życiowych, wynikających z przyjętej przez nią ogólnej koncepcji świata i własnego w nim miejsca oraz realizowanie koncepcji własnej osoby, samodzielne kierowanie sobą i swoim rozwojem (Dudzikowa, 1994, s. 129).

Nauczyciel, kreując siebie, własną osobowość, rozwój relacji czy intelektu, powinien robić to w sposób celowy i świadomy (Pawlak, 2009, s. 14), tak by jak najlepiej kierować rozwojem powierzonych mu dzieci. Zakładając, że jakość edukacji to jakość zachodzących w niej relacji (Nowak-Dziemianowicz, 2016, s. 332), należy podkreślić, że podstawą każdej interakcji jest właśnie samowiedza oraz obserwacja samego siebie (Dylak, 1995, s. 39). Dzięki niej – zdaniem Kazimierza Obuchowskiego – jednostka ma

nie tylko możliwość profesjonalnego rozwoju, ale również odnalezienia własnych wartości. Niewątpliwie jest to stworzenie „własnej koncepcji siebie i świata oraz uformowanie się na twórcze przetwarzanie posiadanej wiedzy" (Obuchowski, 1993, s. 33). Rozwój rozumiany jako „szansa życia", która możliwa jest jedynie wtedy, „gdy na długo przedtem wiemy, kim jesteśmy i jakie stany rzeczy potrafimy i chcielibyśmy przekształcić w realizację własnej osoby" (Obuchowski, 1993, s. 181). Rozwój młodego stażem nauczyciela powinien być nie tylko dynamiczny, ale także zauważalny jako przejście od konformistycznych, bezrefleksyjnych działań do działań refleksyjnych, dzięki którym będzie potrafił dokonywać zmian edukacyjnych i społecznych (Kwiatkowska, 1993, s. 69). Czesław Plewka, nawiązując do profesjonalnego rozwoju zawodowego, wyjaśnia, że jest to:

> długotrwały i kierunkowy proces przemian, wywołanych czynnikami wewnętrznego i zewnętrznego oddziaływania, generującego konkretne zmiany rozwojowe świadczące o tym, że jednostka podlegająca temu rozwojowi zmierza w kierunku wytyczonym przez sens własnego życia uwikłanego w różnorakie związki ze światem zewnętrznym (Plewka, 2016, s. 39).

Są to zatem koncepcje podkreślające znaczenie nauczyciela jako osoby (często pomijanej, niedocenionej), która poza powinnościami związanymi z zadaniami zawodowymi powinna mieć również „możliwość realizacji własnych zainteresowań, doskonalenia zawodowego, przyjazne kontakty interpersonalne czy odpowiednio zorganizowane zadania do wykonania" (Myjak, 2011, s. 35). A przecież bez tego nie jest możliwe, by nauczyciel posiadał odpowiednie umiejętności do kształtowania rozwoju dzieci. Jak bowiem nauczyciel bez zainteresowań będzie potrafił rozbudzić pasję swoich podopiecznych? Jak ktoś, kto nie potrafi kierować własną karierą i rozwojem, będzie w stanie planować i wyznaczać kierunki rozwoju uczniów? Nauczyciel zatem nie powinien być rozpatrywany przedmiotowo, a podmiotowo, jako twórca działań twórczych, jako człowiek, który w sposób profesjonalny realizuje rolę zawodową, a także buduje własną tożsamość, poszukuje siebie czy jest zorientowany na własny rozwój (Schulz, 1989, s. 79–80). Zasadne jest przytoczenie słów J. M. Łukasik, która zaznacza, że

> jedynie osoba nastawiona na rozwój, w który wpisana jest zmiana, ale i dążenie do założonych celów, ciągłe odkrywanie siebie, wykraczanie poza ramy schematycznego myślenia o sobie w stronę odkrywania własnego potencjału, możliwości, talentów, pasji jest w stanie zmotywować ucznia do zaangażowania się we własny rozwój, uczenia się przez całe życie (Łukasik, 2020, s. 85).

Zajmując się zagadnieniem rozwoju osobistego i zawodowego nauczycieli (2016, 2018, 2019, 2020, 2022), podkreśla jego znaczenie w kontekście wzrostu nauczyciela na każdym etapie zawodowym. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez autorkę, zarówno nauczyciele, jak i kandydaci do zawodu nie dostrzegają istoty rozwoju osobistego. Ponadto badani sam rozwój osobisty utożsamiają z awansem zawodowym, a nie z rozwojem cech osobowościowych, własnych umiejętności czy umiejętności interpersonalnych. Nic dziwnego, że w związku z wynikami przytoczonych badań oraz dostrzeganą rangą znaczenia rozwoju osobistego w profesjonalnym rozwoju zawodowym nauczycieli, badaczka opracowała przewodnik pracy nad sobą dedykowany właśnie nauczycielom oraz studentom kierunków pedagogicznych. Aby rozwój nauczycieli sprzyjał adaptacji, potrzebna jest wizja samego siebie, która zależy od „poczucia własnej wartości, samooceny (która zależy od oceny własnej wyników działania), oceny i rozpoznania zdolności, talentów, a także wyglądu zewnętrznego oraz informacji zwrotnej, jaką otrzymuje na własny temat od innych" (Łukasik, 2022, s. 50). Ponadto

> świadoma (aczkolwiek także i – subiektywna) postawa danej osoby wobec siebie samej, a przede wszystkim wobec sensu życia, stylu życia i wobec własnego poglądu na temat swojej pracy zawodowej. To postawa, która powinna umożliwiać i umożliwia danej osobie z jednej strony – określenie jej predyspozycji osobowościowych, a zwłaszcza jej emocjonalnych reakcji, oraz posiadanych zdolności do efektywnej i twórczej aktywności, profesjonalnej aktywności zawodowej, z strony drugiej – dokonanie bilansu efektów pracy zawodowej, uwzględniającego zarówno zawodowe sukcesy, jak i zawodowe porażki (Muchacka i in., 2013, s. 64).

Inwestowanie w rozwój osobisty i poznanie siebie na początku pracy zawodowej owocuje w przyszłości większą satysfakcją i spełnieniem w roli nauczyciela. Aspekt ten podkreślała H. Kwiatkowska, zaznaczając, że rozwój to „całożyciowy proces kształcenia postaw, wartości, umiejętności i wiadomości, zainteresowań oraz cech osobowych szczególnie ważnych w pracy pedagogicznej, a ściśle powiązanych z okresami życia człowieka" (Kwiatkowska, 2008, s. 205). Nawiązuje do tego również K. Obuchowski, pisząc o tzw. adaptacji twórczej, która polega na dostosowaniu własnych, osobistych zasobów do otoczenia (Obuchowski, 1993, s. 181). Kluczem do sukcesu jest nie tylko posiadanie wiedzy, ale również umiejętność jej wykorzystania w różnych sytuacjach. Jak podkreśla autor, rozwój jest najbardziej uwarunkowany dzięki nadawaniu sensu

swoim czynnościom oraz nastawieniu. Ma on zatem „cel długoterminowy i dąży do ułatwienia nauczycielom zrozumienie nauczania i samych siebie jako nauczycieli" (Richards i Farrell, 2005, s. 4). Wykształcenie jest ważnym elementem rozwoju osobistego, ale nie definiuje ono wartości człowieka i jego potencjału zawodowego, jest czynnikiem jedynie sprzyjającym (Obuchowski, 2000, za: Grochowalska, 2014, s. 29). Istotny wydaje się również fakt, że w procesie tworzenia siebie z punktu widzenia nowicjuszy jest właśnie precyzowanie oraz nieustanne dążenie do realizacji zadań, które powiązane są z życiowymi dążeniami. Jest to szczególnie ważne w perspektywie nauczycieli początkujących, bowiem rozwój profesjonalny ukierunkowany na świadomość i refleksję pozwoli im: nabrać sprawności, wyćwiczyć postawę asertywną, okazywać działania altruistyczne, a także wykreować nowe wartości u ucznia (Pyrzyk-Kuta, 2022, s. 7).

Nauczyciel profesjonalny to zatem taki nauczyciel, który będzie doskonalił siebie oraz dążył do własnej satysfakcji (życiowej i zawodowej). Warto podkreślić, że „profesjonalizacja jest procesem, który wiąże się zarówno z indywidualnym, jak i społecznym kontekstem aktywności, kształcenia i działania profesjonalistów oraz kreowania przestrzeni rozwoju zawodowego i zawodowej praktyki" (Kantowicz, 2014, s. 9). Jest to taki nauczyciel, który ciągle docieka, wciąż się doskonali, czyta artykuły naukowe, bierze udział w warsztatach oraz konferencjach (Gołębniak, 2003), wprowadza innowacje (Kwiatkowska, 2008) oraz projektuje rozwój do własnych potrzeb (Butler, 1991, 1993, 1996) poprzez autonomię (Day, 2008) oraz samopoznanie (Łukasik, 2022). Samorozwój jest zatem twórczym procesem, który uruchamia kolejne działania, a one uruchamiają z kolei następne (Dylak, 1995, s. 141) i jest on jedynie możliwy, gdy jest pożądany przez samego nauczyciela. Nauczyciel, by przekraczał siebie, powinien wciąż poszukiwać sensu, poddawać własne czynności analizie i krytyce. Bez wątpienia należy wspierać nauczycieli, zwłaszcza na starcie zawodowym w drodze do odkrywania siebie, własnych cech, zalet i mocnych stron (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 41–43).

Nauczyciel, który będzie adaptował się do nowego środowiska, będzie stawał przed różnymi trudnościami i wyzwaniami. Przedstawione powyżej koncepcje profesjonalnego rozwoju nauczyciela wskazują na całożyciowy proces „stawania się", próbę odpowiedzi na pytania natury egzystencjalnej wokół własnej osoby oraz wewnętrznej motywacji. Zadania te mogą być trudne, zwłaszcza w obecnej rzeczywistości dynamicznych zmian globalnych, cywilizacyjnych oraz technologicznych. Warto odwołać się ponownie do słów J. M. Łukasik (2015, s. 43) – „w świecie zmiany

pożądany jest nauczyciel na nią otwarty, który poddaje ją krytycznej analizie, refleksji i jednocześnie przygotowuje uczniów do świadomego udziału w niej". Nie bez powodu M. Fullan (1993, za: I. Nowosad, 2018, s. 16) w swoich pracach przekonywał, że profesjonalizm nauczyciela będzie przyczyniał się do rozwoju jakości szkoły. Jeżeli chcemy, by dzieci rozwijały kompetencje społeczne, uczyły się od siebie wzajemnie, poznawały świat oraz dociekały prawdy, należy zadbać o to, by miały do tego odpowiednie warunki – odpowiednich nauczycieli. Ważne jest więc, aby nauczyciele o wysokich kompetencjach społecznych współpracowali ze sobą, tworząc wspólnoty (ang. *learning communities*) sprzyjające wzajemnemu uczeniu się i rozwojowi. Profesjonalizacja rozwoju zawodowego powinna być oparta na: stałym poszukiwaniu i analizowaniu praktyki z teorią („rozszerzony profesjonalizm"), badaniu w działaniu (ang. *action research)*, „refleksyjnej praktyce" (Gołębniak, 1998, s. 8), a przede wszystkim na rozwoju osobistym (Butler, 1991, 1993, 1996). Perspektywa nauczyciela profesjonalnego, w myśl której jest on refleksyjny i współzależny, jest pożądaną wizją przyszłości (Dróżka, 2022, s. 41).

Dodatkowo należy wspomnieć, że adaptacja może być w pełni rozwojowa pod warunkiem, że nosi ona znamiona twórczości, a sam nauczyciel odnajduje własne cele i potrzeby. Jeżeli nauczyciel posiada spójną wizję świata ze swoją indywidualnością, to jest on w pełni gotowy do uczestnictwa nie tylko w życiu społecznym, ale również do dokonywania zmian w danej społeczności oraz życiu. Jak pisze A. Kwatera:

> profesjonalizacja zawodowa nauczyciela rozpoczyna się już w momencie, kiedy dana osoba powodowana swoimi zainteresowaniami czy przeświadczeniami o słuszności takiego wyboru, świadomie podejmuje decyzję o chęci wykonywania tego zawodu i stawia ukierunkowane kroki, aby zdobyć kompetencje i kwalifikacje do jego rzetelnego, efektywnego, zgodnego ze społecznymi oczekiwaniami, a także, co nie mniej ważne, satysfakcjonującego wykonywania (Kwatera, 2015, s. 23).

2.4. Kompetencje zawodowe jako gotowość do doskonalenia warsztatu pracy

Realia współczesnego świata, niestabilności i zmienności wymagają od nauczyciela odpowiednich kompetencji, tak by zadania, które są wpisane w praktykę nauczyciela, były odpowiednio realizowane. Według Anny Baracz:

> rosną wymagania praktycznie na niemal wszystkich stanowiskach pracy, powstają nowe zadania związane z umiejętnością posługiwania się nowymi technologiami, zmianą w zakresie organizacji pracy, podejmowaniem inicjatyw i kreatywnością. To nowe zapotrzebowanie wskazuje na dezaktualizację posiadanego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych. Zachodzi więc potrzeba ich uzupełniania, zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, czyli doskonalenia się. Najlepszą inwestycją współczesnego człowieka wydaje się być zatem całożyciowa edukacja, i to nie tylko dlatego, że pozwala utrzymać miejsce pracy, ale zaspokajać własne aspiracje i potrzeby, realizować pasje i zainteresowania oraz daje poczucie spełnienia i możliwości podejmowania różnych ról na rynku pracy (Baracz, 2021, s. 106).

Sam zawód nauczyciela jawi się natomiast „jako zawód szczególnie trudny, wymagający jednocześnie wielu specyficznych kwalifikacji, określonych postaw kulturalnych, intelektualnych, moralnych, społecznych, psychicznych, a także wysoko rozwiniętych umiejętności dydaktycznych i bogatego zasobu informacji z różnych dziedzin nauki" (Keil, 2000, s. 45). Jak zauważa H. Kwiatkowska, „zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie da się określić końcowej postaci kwalifikacji. Rozwój wpisuje się w zawód, jest jego stałą cechą" (Kwiatkowska, 2005, s. 205). Dlatego nauczyciel jest zmuszony do ciągłego podnoszenia własnych kompetencji, a więc nieustannego doskonalenia zawodowego. Brak aktywności w tym zakresie będzie w przyszłości powodował niedostateczny rozwój, „a w rezultacie pojawią się także odczucia niekompetencji lub kompetencji pozostawiającej wiele do życzenia (nikłej, niewielkiej kompetencji)" (Kwiatkowska, 2005, s. 41).

Kompetencje rozróżniane są w dwóch ujęciach. Po pierwsze, jako zakres uprawnień. Po drugie, jako kwalifikacje niezbędne do „efektywnego wykonywania zawodu" (Strykowski, 2005, s. 16). Poniżej rozpatruję jednak kompetencje jako te, które utożsamiane są z kwalifikacjami, a więc dokładniej te, które mogą najbardziej przyczynić się do pomyślnej adaptacji społeczno-zawodowej. Co zatem oznacza termin „kompetencja"? Wincenty Okoń w *Nowym Słowniku Pedagogicznym* pisze, że jest to „zdolność do osobistej samorealizacji" (Okoń, 1996, s. 129). Stanowi ona podstawowy warunek do wychowania jako zdolność do określonych obszarów zadań (Okoń, 1996). Aby lepiej zrozumieć istotę kompetencji, warto przytoczyć definicję zaproponowaną przez Hugha O. Jenkinsa, którą wykorzystałam w swojej pracy. Autor określa kompetencje jako „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie" (za: Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 87). Definicję tę dopełnia postrzeganie

kompetencji przez Michaela Erauta, który zauważa, że jest to „zdolność do wypełniania wymaganych zadań i ról przy spełnianiu oczekiwanych standardów" (za: s. 91). Natomiast Jan Průcha o kompetencjach pisze, że jest to „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę" (Průcha, 2006, s. 306). Badacz zadaje słuszne pytanie, „czy do kompetencji nauczycielskich nie wprowadza się zbyt wielu oczekiwań i różnorodnych czynności (gdyż tak wielu oczekiwaniom mógłby podołać tylko doświadczony nauczyciel), a także jak te teoretyczne wyobrażenia przekładają się na edukacyjne realia szkół i ograniczenia fizyczno-psychiczne nauczycieli" (Průcha, 2006, s. 38). To tak naprawdę nie jest pytanie o to, jaki powinien być nauczyciel, a co powinien robić, by nim się ciągle stawać (Průcha, 2006). Warto wspomnieć, że kompetencje „są złożoną dyspozycją, która stanowi wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji oraz wartościowania, i obejmują szersze aspekty zawodu nauczyciela – poza aspektem zadaniowym i działaniowym zwracają także uwagę na sferę osobowościową i psychologiczno-pedagogiczną nauczyciela" (Krupa, 2016, s. 12). Pozwalają one na dobre wykonywanie swojej pracy zgodnie z przyjętymi normami. Istotne jest, by podkreślić właściwości kompetencji zawodowych, ponieważ:

1. dotyczą konkretnej działalności zawodowej;
2. mają charakter dynamiczny;
3. można je nabyć dzięki praktyce i doświadczeniom;
4. można je wykorzystać na wielu płaszczyznach życia (Stech, 2002, s. 14).

W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele klasyfikacji kompetencji zawodowych nauczyciela (Czerepaniak-Walczak, 1994; Dylak, 1995; Kwaśnica, 2003, 2007; J. Michalski, 1999; Puślecki, 1998; Sawiński, 1999; Strykowski, 2005; Taraszkiewicz, 2001). Analizując różnorodność podziału kompetencji zawodowych, należy wyróżnić klasyfikację autorstwa Wacława Strykowskiego. Autor słusznie zauważa, że „o profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różnorodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, a więc być ciągle rozwijane i doskonalone", dlatego współczesny nauczyciel, zwłaszcza na starcie zawodowym, powinien być w ciągłej gotowości do doskonalenia się, przełamywać utarte schematy i nieustannie poszukiwać nowych rozwiązań, zwłaszcza w obliczu niestabilności współczesnego świata. Pomimo że tych wyszczególnionych dziesięć rodzajów kompetencji odnosi się do wszystkich nauczycieli, klasyfikacja ta wydaje się również bardzo cenna szczególnie wobec wyzwań nauczyciela na starcie zawodowym. Każdą z nich

opisałam pokrótce poniżej, aby przybliżyć istotę nauczycielskiej gotowości wobec niwelowania trudności na starcie zawodowym.

Kompetencje merytoryczne nauczyciela kształtowane są już na studiach, gdzie zdobywa on niezbędną wiedzę fachową. Są one szczególnie ważne, „decydują bowiem w istotnym stopniu o swobodzie poruszania się w zagadnieniach przedmiotu, rozwiązaniach metodycznych stosowanych na lekcji i rezultatach kształcenia" (Strykowski, 2005, s. 19). W dydaktyce zwraca się szczególną uwagę na to, aby nauczyciel posiadał umiejętność odpowiedniego przygotowania do lekcji (odpowiednie treści, metody oraz środki dydaktyczne). Obecnie na rynku wydawniczym dostępnych jest wiele opracowanych programów kształcenia i przewodników. Natomiast przygotowanie nauczyciela musi wykraczać poza podręczniki uczniowskie czy przewodniki przedmiotowe. Jest to niezbędne, ponieważ pedagogika nie powinna polegać jedynie na odtworzeniu gotowego scenariusza bez refleksji, ale na przygotowaniu zajęć dostosowanych do psychofizycznych możliwości dzieci. Wymaga to od nauczyciela wykraczania poza dziedzinę pedagogiki i wykorzystania wiedzy z innych nauk takich jak np. psychologia czy socjologia. Kompetencje rzeczowe (merytoryczne) będą zatem pomocne dla nauczyciela początkującego, ponieważ to one odpowiedzialne są nie tylko za stan jego wiedzy, ale również za proces selekcji i analizy. Doskonalenie tej umiejętności jest kluczowe, aby nauczyciel nie utknął w roli biernego „analfabety wtórnego", lecz ewoluował w stronę refleksyjnego praktyka (Strykowski, 2005, s. 19–20).

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne odnoszą się do wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki, która umożliwi nauczycielowi pracę dydaktyczną, opiekuńczą oraz proces diagnozowania. Aby nauczyciel potrafił dobrze organizować kształcenie uczniów, musi odnosić się do teoretycznych podstaw psychologii. Wydaje się oczywiste, że jeśli wychowawca chce poznać bliżej swojego ucznia i klasę, to zasadne jest odnieść się „do psychologicznych koncepcji funkcjonowania człowieka i wynikających z nich zasad i metod efektywnego uczenia się" (Strykowski, 2005, s. 20). To właśnie za pomocą różnych metod i środków będzie mógł dążyć do jak najlepszego poznania własnej grupy/klasy. A do tego potrzebna jest wiedza z zakresu psychologii czy pedagogiki. Jeśli nauczyciel nie będzie znał podstawowych założeń uczenia się czy funkcjonowania dzieci w wieku przedszkolnym, to nie dość, że nie będzie w stanie odpowiednio kształtować rozwoju powierzonych mu dzieci, ale do tego każde zadanie zawodowe będzie generować u niego silny stres. Taki nauczyciel będzie działał jedynie na podstawie własnego instynktu oraz powielonych negatywnych schematów z własnych doświadczeń.

Kompetencje diagnostyczne są to wiedza i umiejętności umożliwiające proces poznania ucznia, jego mocnych i słabych stron. Są one również priorytetowe – zwłaszcza dla nauczyciela młodego stażem. Znaczenie diagnozy ucznia jest bardzo ważne, bowiem najczęściej potrzeby, mocne i słabe strony ucznia uwydatniają się podczas sytuacji dydaktycznych i opiekuńczych. Nauczyciel, posiadając wiedzę teoretyczną z zakresu diagnozy, ma większą świadomość źródeł różnych zachowań dziecka. Powinien on w sposób świadomy i refleksyjny oceniać postępy ucznia oraz projektować działania wspierające jego rozwój. Ponadto kompetencje diagnostyczne nauczyciela pozwalają na dostosowanie metod, form i środków do możliwości psychofizycznych uczniów (Jarosz i Wysocka, 2006, s. 29–30), a także do oceniania i wartościowania postępów uczniów. Poprawnie przeprowadzona diagnoza nie tylko będzie niwelować marginalizację uczniów, ale także wspomoże pracę początkującego nauczyciela, szczególnie w zakresie radzenia sobie z problemami wychowanków. Dodatkowo umożliwi wskazanie, czy i jakie powinien wprowadzić zmiany w sposobie ich kształcenia (Tyralska-Wojtycza, 2018, s. 518). Założenia te można również odnaleźć w koncepcji Butlera, co potwierdza „przekonanie o tym, iż ostatecznym dowodem na skuteczność nauczania jest łatwy do zaobserwowania postęp w osiągnięciach uczniów (jakkolwiek byłby on pojmowany)" (za: Gaś, 2001, s. 41).

Kompetencje planistyczne i projektowe dotyczą planowania i projektowania działań edukacyjnych, a także kontrolowania i ewaluacji postępów uczniów. Cała działalność nauczyciela powinna być celowa, czyli zaplanowana. W. Strykowski zaznacza, że „dla nauczyciela szczególnie ważne jest planowanie i projektowanie zajęć szkolnych, tych długofalowych (projektowanie nauczania danego przedmiotu) lub doraźnych (projektowanie lekcji i innych zajęć szkolnych). Udowodniono, że projektowanie dydaktyczne ma istotny wpływ na efektywność pracy szkoły. Nauczyciel musi więc wiedzieć, na czym polega proces projektowania, jakie wyróżnia się w nim etapy, jaką formę mogą przybierać projekty nauczycielskie" (Strykowski, 2005, s. 21). Na przykład badania S. Dylaka (2013, s. 101–103), które zostały przeprowadzone wśród nauczycieli przedmiotów przyrodniczych oraz matematyki, wykazały, że nauczyciele nie charakteryzują się innowacyjnością czy kreatywnością w planowaniu i wdrażaniu działań pedagogicznych. Ich zachowania oraz reakcje na sytuacje trudne oraz rozwiązywanie problemów są powielonym schematem działania z poprzedniego systemu (ich własnych nauczycieli). Model, który reprezentują nauczyciele, jest modelem transmisyjnym, a nie kreatywnym czy aktywizującym. Taki model „mocno ogranicza aktywność uczniów. Sprowadzanie ich do roli

odbiorców wiedzy niszczy motywację i czyni naukę trudnym i mało atrakcyjnym zajęciem. Bierność i wynikająca z niego nuda to dla mózgu niezmiernie trudny stan" (Żylińska, 2013, s. 87). Niewątpliwie, właśnie dlatego tak ważne jest rozwijanie kompetencji, spośród których autor wymienia między innymi: tworzenie własnych programów, projektowanie konspektów zajęć, projektowanie programu wychowawczego placówki, projektowanie procedur i narzędzi poznawania uczniów oraz ich środowiska, projektowanie planów doskonalenia i własnego rozwoju zawodowego. To właśnie w koncepcji rozwoju Butlera jednym z celów rozwoju jest nabycie kompetencji planistycznych i projektowych. Oczywiste wydaje się, że aby uczynić z nowicjusza eksperta, należy mieć między innymi rozwiniętą sztukę argumentowania oraz strukturę analityczną wobec projektowania własnego rozwoju oraz uczniów (za: Gaś, 2001, s. 43).

Kompetencje dydaktyczno-metodyczne – to inaczej wiedza na temat metod realizacji procesu kształcenia. Należy podkreślić, że

> znajomość zasad i umiejętność ich stosowania w realizacji procesu kształcenia – to swoiste abecadło kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczyciela. Proces kształcenia jest realizowany za pomocą różnych metod i środków dydaktycznych, które powinny być dostosowane do celów zajęć i charakteru materiału nauczania, a także właściwości i możliwości uczniów. Stosowane przez nauczyciela rozwiązania metodyczne zależą od jego kompetencji dydaktyczno-metodycznych, które zdobywa, opanowując całe bogactwo metod nauczania, zwłaszcza o charakterze poszukującym i aktywizującym (Strykowski, 2005, s. 22).

Nauczyciel powinien być osobą twórczą, innowacyjną, która będzie pobudzać ciekawość świata wśród uczniów. Są to takie kompetencje, dzięki którym nauczyciel będzie potrafił wykorzystywać nowoczesne środki dydaktyczne oraz różne metody, tak by inspirować swoich podopiecznych (Zacłona, 2013, s. 22). Powinien być gotowy i odważny w „poszukiwaniu i wypróbowywaniu wszelkich nowych rozwiązań w zakresie metod, technik, treści i form pracy, a także w stymulowaniu aktywnej i kreatywnej postawy uczniów" (Zawadzka, 2004, s. 289). Ponadto, rozwijając u dzieci kreatywność, nauczyciel rozwija myślenie twórcze u samego siebie. Prowadzone działania kreatywne powinny być organizowane na podstawie obserwacji i z wykorzystaniem różnych technik i metod. Nauczyciel musi podejmować refleksję nad tym, co warto wprowadzić oraz co może powodować, że jego podopieczni będą przy nim wzrastać. Zatem każda twórczość czy innowacja powinna być poprzedzona refleksyjnością. To właśnie

nauczyciel stwarza warunki do samodzielnego poznawania wiedzy i świata poprzez dobór odpowiednich metod oraz środków dydaktycznych. Odnosząc te kwestie do koncepcji Butlera, należy zauważyć, że to właśnie umiejętność krytyki i refleksji właściwej dla sprawowania kształcenia jest znacząca dla profesjonalnego rozwoju przyszłych nauczycieli nowicjuszy (za: Gaś, 2001, s. 42).

Kompetencje komunikacyjne nawiązują do umiejętności poprawnego komunikowania się, odbierania oraz interpretowania komunikatów. Wszystko, co robi i pokazuje nauczyciel, jest formą komunikatu, który jest przekazywany za pomocą różnych sygnałów – werbalnych i niewerbalnych (Gaś, 2001). Jak pisze Zbigniew Nęcki: „na akt bezpośredniej komunikacji składają się, poza warstwą językową, także gesty, mimika, intonacja, tempo mówienia, akcentacja, pozycja ciała, odległość fizyczna, wymiana spojrzeń czy nawet przemieszczanie przedmiotów" (Nęcki, 2000, s. 45). Młody stażem nauczyciel nabywa tę umiejętność podczas treningu umiejętności społecznych. A efektem tego jest nawiązanie relacji z wszystkimi podmiotami edukacyjnymi – rodzicami, uczniami oraz nauczycielami. Komunikacja jest więc kluczowa, ponieważ od jakości relacji zależy w głównej mierze jakość kształcenia. Natomiast początkujący nauczyciel, mierząc się na co dzień z różnymi wyzwaniami, może mieć trudności i obawy przed różnymi formami komunikacji. Zgodnie z charakterystyką etapu, w którym znajduje się nowicjusz, postawa takiego nauczyciela jest zamknięta, działania są odtwórcze, a jego zachowanie i komunikacja – sztywne (Nęcki, 2000). Mogą pojawić się różne bariery komunikacyjne, zwłaszcza we współpracy z dziećmi i ich rodzicami, innymi nauczycielami czy specjalistami. Kompetencje komunikacyjne wchodzą również w skład kompetencji współdziałania, dzięki którym możliwe są: zauważanie związku między własną postawą, cechami osobowości a procesami społecznymi w grupie, umiejętność rozwiązywania konfliktów, ukierunkowanie uczniów na współpracę przy uwzględnieniu ich podmiotowości, umiejętność kształtowania postaw prospołecznych uczniów (Denek, 1998, s. 216). Wliczają się w nie również: współpraca ze współpracownikami, inicjowanie wspólnych działań oraz zmian w programie wychowania, a także kompromis.

Należy też zaznaczyć, że istnieje wiele przyczyn trudności w komunikacji, jakich mogą doświadczać początkujący nauczyciele. Do takich wyzwań w XXI wieku może należeć na przykład komunikacja z dziećmi pochodzącymi z różnych krajów czy kultur. Dotyczy ona wszystkich uczniów pochodzących z różnych państw, mniejszości etnicznych, religijnych, narodowych czy reemigrantów (NIK, 2020). Szczególną sytuacją była migracja dzieci pochodzących z Ukrainy – pogrążonej wojną.

Nauczyciel będący odpowiedzialnym za rozwój uczniów powinien tworzyć przestrzeń, w której osoby z różnych grup będą mogły wzajemnie się poznawać oraz integrować. Aby tego dokonać, należy posiadać odpowiednie kompetencje komunikacyjne oraz przymioty należące do kompetencji międzykulturowych, a więc: świadomość istnienia różnic kulturowych, interpretacja oraz analiza kultur (tego, co łączy), otwartość w komunikacji, gotowość do odrzucenia uprzedzeń oraz dociekliwości (Szczurek-Boruta, 2013, s. 157). A z kolei do umiejętności, które będą przyczyniać się do rozwijania kompetencji międzykulturowych, zalicza się: szacunek, empatię, tolerancję niejednoznaczności, umiejętności budowania relacji interpersonalnych oraz interpretacji kontekstów komunikacji (Lustig i Koester, 2010, s. 72–73). Szkoły i przedszkola stały się zróżnicowane kulturowo, dlatego nauczyciel zobowiązany jest, by tworzyć grupę jako „my", a nie jako „my i inni", tak by ograniczać ryzyko wystąpienia wykluczenia, wrogości, a wytworzyć atmosferę bezpieczeństwa i solidarności w grupie (Andreou, 2011, za: Dyankova i Nikolova, 2023, s. 259). Kompetencje komunikacyjne rozumiane właśnie poprzez tolerancję i szacunek, to poszanowanie godności drugiego człowieka, w której pierwszorzędną wartością jest CZŁOWIEK. Nauczyciel kompetentny komunikacyjnie stwarza okazję do dialogu oraz potrafi reagować w różnych sytuacjach. Poza poprawną sprawnością formułowania komunikatów w języku ojczystym, powinien dodatkowo stosować ogólne zasady poprawnej komunikacji (komunikat Ja, stwarzanie odpowiedniego klimatu emocjonalnego). W ramach dialogu nauczyciel staje się doradcą, a nie autorytarnym przekazicielem wiedzy (Kwiatkowska, 2005, s. 111). Jeśli dialog będzie wykorzystywany przez młodych stażem nauczycieli, to ich praca będzie znacznie łatwiejsza, a z kolei adaptacja bardziej „płynna". Wszystko dlatego, że w klasie bądź grupie będzie można zauważyć „wyższy stopień nieformalności kontaktów między nauczycielem i uczniem" (Klus-Stańska, 2002, s. 360).

Komunikacja w sferze edukacji nie ogranicza się do bezpośrednich kontaktów, ale obejmuje również wymianę informacji za pomocą różnych mediów. Kompetencje medialne są związane z „organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia" (Strykowski, 2005, s. 23). Warsztat pracy nauczyciela dzieli się na dwa ujęcia – szersze oraz węższe. W ujęciu szerszym jest to:

> układ celowo dobranych procedur postępowania, sposobów i metod działania, dokumentów prawnych i planistyczno-organizacyjnych, a także źródeł wiedzy i środków materialno-technicznych, służących uczniom do uczenia się, a nauczycielowi do nauczania, opieki i wychowania oraz doskonalenia pracy zawodowej. W tak szerokim pojmowaniu warsztatu mieszczą się

również wcześniej wymienione kompetencje dydaktyczno-metodyczne (Śliwa, 2017, s. 20).

Natomiast w ujęciu węższym to sprawne wykorzystywanie pomocy naukowych, środków dydaktycznych, a współcześnie również i mass mediów. Faktem przecież jest, że technologie cyfrowe wniosły bardzo wiele możliwości, a wraz z nimi wyzwań w edukacji. Posiadanie kompetencji medialnych lub zamiennie cyfrowych pomaga funkcjonować we współczesnym społeczeństwie. Rada Unii Europejskiej wymienia umiejętności, które składają się na kompetencje cyfrowe: umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpracę, umiejętność korzystania z mediów, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem), kwestie dotyczące własności intelektualnej, rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie (2018, s. 9). Ponadto, jak wynika z raportu *Edukacja cyfrowa w szkołach w Europie*, kompetencje te są zawarte jako jedne z podstawowych w ramach kwalifikacji do zawodu. Efektywność wykorzystywania technologii w szkole zależy w głównej mierze nie tylko od umiejętności obsługi sprzętu przez nauczyciela, a odpowiedniego wykorzystania ich w toku kształcenia. Dodatkowo, poza walorami edukacyjnymi i dydaktycznymi, kompetencje medialne wspomagają rozwój zawodowy początkujących nauczycieli zwłaszcza podczas: poszukiwania rzetelnych informacji, doskonalenia, warsztatów online, czytania artykułów oraz dostępu do wiedzy. Jak zaznacza R. Piwowarski, „nauczyciele powinni być również świadomi innych zjawisk i procesów, które mogą stanowić mniejsze lub większe wyzwanie dla niektórych osób wykonujących zawód nauczyciela. Należą do nich z pewnością transformacja cyfrowa i coraz więcej informacji na temat sztucznej inteligencji (AI), które stwarzają nauczycielom potrzebę ciągłego rozwijania umiejętności cyfrowych" (Piwowarski, 2024, s. 267).

Natomiast niewłaściwe wykorzystywanie ICT (ang. *Information and Communications Technology*) może doprowadzić do przebodźcowania lub znudzenia uczniów podczas zajęć. Nieodpowiednie treści i kursy internetowe mogą znacząco utrudniać rozwój zawodowy nauczycieli, którzy w sposób rutynowy mogą odtwarzać wyuczone treści (często nieprawidłowe, nieadekwatne). To z kolei może przyczyniać się do wielu trudności na starcie zawodowym i być źródłem stresu (Guzmán-Simón i in., 2017). Ponadto warto zaznaczyć specyfikę funkcjonowania nowego pokolenia *Zet* zamiennie nazywanego pokoleniem: *C* (ang. *Connected Generation*), *net generation* (tłum. nieustannie podłączeni) czy *pokoleniem płatków*

śniegu (Anisiewicz, 2023, s. 507). Są to osoby, które nie rozstają się z telefonem, często mają kłopot z nawiązywaniem relacji (Gajda, 2017, s. 161; Stillman i Stillman, 2017, s. 4). Sytuacja pandemii COVID-19 była swoistą próbą dla wielu nauczycieli, którzy starali się sprostać nauczaniu online, a która zmieniała postrzeganie edukacji na wielu płaszczyznach (Carrillo i Flores, 2020, s. 475). Wielu nauczycieli w tym czasie zgłaszało trudności, osamotnienie, brak relacji czy kryzys własnej tożsamości (Phillips i in., 2021, s. 16). Należy zatem podkreślić znaczenie kompetencji cyfrowych dla nauczycieli. Biorąc pod uwagę fakt, że nowe technologie w coraz większym stopniu są miejscem gromadzenia informacji, a portale społecznościowe są jednym z najpopularniejszych kanałów komunikacji (nawet do kontaktowania się z rodzicami) (Wilk i Stępiński, 2018, s. 364). B. Śliwerski, omawiając różnice pomiędzy pokoleniem cyfrowych imigrantów oraz tubylców, zauważa, że szkoła nie nadąża za cyfrowymi nowinkami. Obecnie wciąż pozostaje offline, podczas gdy uczniowie podłączeni są wciąż do sieci (online) (Śliwerski, 2012, s. 24). Jak podkreśla Janusz Morbitzer (2015, s. 44), „wielkim problemem edukacyjnym jest to, że wielu nauczycieli nie próbuje dostosować swojego pedagogicznego warsztatu do całkowicie zmienionej sytuacji społecznej, cywilizacyjnej i kulturowej". Podczas pracy dydaktycznej nauczyciel powinien chętnie sięgać do zasobów Internetu, wykorzystywać nowe technologie do nauki, a przede wszystkim promować nie tylko bezpieczne a efektywne i prawidłowe korzystanie z technologii. Może to stanowić ogromne wyzwanie nawet dla nauczyciela wychowania przedszkolnego, ponieważ „ponad 40 proc. rocznych i dwuletnich dzieci korzysta z tabletów lub smartfonów. Godne zauważenia jest to, że niemal co trzecie dziecko w tym wieku korzysta z urządzeń mobilnych codziennie lub prawie codziennie. Ponad 13 proc. rocznych i dwuletnich dzieci ma własny tablet lub smartfon" (Bąk, 2015, za: Kobiałka, 2019, s. 149). A to z kolei może stwarzać problemy i trudności w osiągnięciach dzieci, a także współpracy z rodzicami, którzy należą przecież do pokolenia ciągle podłączonego do sieci.

Kompetencje kontrolne i ewaluacyjne – to dobór narzędzi ewaluacyjnych oraz do pomiaru osiągnięć uczniów, tworzenie trafnej oceny oraz analizy. Analizując pracę zawodową nauczycieli, można stwierdzić, że ocenianie jest punktem krytycznym, który zwłaszcza na starcie może stwarzać kryzysy o różnym nasileniu (Strykowski, 2005, s. 24). W. Strykowski pisze, że „sytuacje związane z kontrolowaniem i ocenianiem uważane są za trudne, przykre, niesprawiedliwe, stresujące i mało konstruktywne" (Strykowski, 2005). Nic więc dziwnego, że umiejętności, które dotyczą oceniania, są niełatwe i czasem mogą powodować lęk wśród adaptujących się

do środowiska nauczycieli. Wśród nich wyróżnia się: selekcję oraz dobór narzędzi ewaluacyjnych, stosowanie narzędzi do pomiaru dydaktycznego, wykorzystywanie wyników ewaluacji osiągnięć uczniów, zbudowanie trafnych, opartych na pomiarze procedur oceniania osiągnięć uczniów wyrażonych w stopniach szkolnych, przedstawienie wyników oceny uczniom, rodzicom, dyrekcji szkoły i innym nauczycielom, rozpoznanie nieetycznych, nierealnych i niewłaściwych metod badania osiągnięć szkolnych uczniów (Sołtys i Szmigel, 1997, s. 5).

Kompetencje oceniania programów i podręczników szkolnych – to rzetelna ocena materiałów pod względem: merytorycznym, metodycznym oraz dydaktycznym. W jednym z opracowań Doroty Klus-Stańskiej można przeczytać:

> polscy nauczyciele, […] uzależnieni od rynku wydawniczego podręczników i poradników, nie wiedzą, że profesjonalnie zostali skrzywdzeni, że odebrano im autonomię zawodową i rozmach koncepcyjny, jaki posiada każdy inny profesjonalista z wyższym wykształceniem. Oczekują konspektów, schematów postępowania, zestawów pytań i poleceń oraz kart pracy dla uczniów z kratkami do wypełnienia. Czują się wtedy bezpieczni i wyposażeni w niezawodne instrumentarium (Klus-Stańska, 2009, s. 459).

Trudno zatem mówić o innowacyjności oraz kreatywności nauczycieli, którzy w codziennej pracy wykorzystują jedynie opracowane przez wydawnictwa materiały, gotowe nagrania instrumentów (w przypadku artystycznych przedmiotów), a w celu sprawdzania wiadomości uczniów wykorzystują jedynie testy jako łatwe i wygodne metody i narzędzia (Śliwerski, 2012, s. 126). Są to przecież kompetencje szczególnie ważne, ponieważ to od nich zależy, czy nauczyciel, dobierając odpowiedni program, będzie potrafił wybrać ten najlepszy pod względem wszystkich kryteriów. Aktualnie na rynku wydawniczym istnieje wiele programów nauczania, które co rok wydawane są i aktualizowane jako te „najlepsze", „udoskonalone" – często przyciągając uwagę szatą graficzną lub coraz to większym pozornym ułatwieniem pracy zawodowej (skrypt zapisu w dzienniku, odpowiedzi uczniów na pytania itd.). Natomiast największym wyzwaniem, zwłaszcza dla młodego nauczyciela, będzie dokonanie wyboru programu pod względem merytorycznym i jak najlepszym dla uczniów, a nie kierowanie się wyłącznie dostępnością materiałów lub gotowych schematów ćwiczeń.

Kompetencje autoedukacyjne – jest to rozwój osobowości poprzez samokształcenie oraz doskonalenie własnego warsztatu pracy. Nauczyciel powinien kształcić siebie, swoją osobowość, ponieważ jest osobą znaczącą

dla uczniów i to właśnie poprzez własną osobowość na nich wpływa (Witkowski, 2003, s. 252). Nauczyciel początkujący poprzez różne doświadczenia nabywa coraz większe kompetencje kreowania siebie, dlatego bardzo często kompetencje te nazywane są zamiennie autokreacyjnymi. Dzięki nim jest w stanie jasno określić własne cele, zaplanować, wprowadzać zmiany i dokonywać ewaluacji własnych postępów. Nauczyciel na starcie, który będzie je posiadał, będzie w stanie realizować samego siebie poprzez wynikające z nich koncepcje siebie i świata (Dudzikowa, 1993, s. 66). Dzięki temu będzie charakteryzował się empatią, otwartością, komunikatywnością, a także wysokim poczuciem odpowiedzialności za rozwój dzieci i samego siebie. Będąc odpowiedzialnym za siebie, będzie w stanie odpowiadać za innych. W związku z tym ważna jest refleksja, ponieważ nauczyciel, który ją posiada, jest świadomy, „dlaczego to czyni" (Gołębniak, 2003, s. 203). Refleksyjność nauczyciela powinna przejawiać się dwutorowo. Po pierwsze, w procesie organizacji przestrzeni edukacyjnej. Po drugie, podczas namysłu nad przebiegiem tej sytuacji w tej przestrzeni (Brzezińska, 1997, s. 123–124). Refleksja pozwala na ciągłą samoocenę, podejmowanie wyzwań, systematyczny namysł, troskę o rozwój własny i uczniów. Dodatkowo pozwala, by nauczyciel był twórcą, a nie tylko odbiorcą i realizatorem zadań (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 22). To z kolei może zwiększać efektywność, pozwala być coraz „doskonalszym", bardziej świadomym uczestnikiem procesu edukacyjnego, a przede wszystkim – „wzorcem osobowym". Stąd oczekuje się, by bezustannie dążyć do nowych rozwiązań, doskonalić własną pracę, a przede wszystkim być gotowym do doskonalenia własnych kompetencji.

Nauczyciel, pracując w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, powinien być gotowy do sprostania wszystkim trudnościom. Już Heraklit z Efezu twierdził, że „jedyną stałą rzeczą w życiu jest zmiana" (Gaarder, 1995, s. 16). Do tych słów nawiązuje Bożena Krupa, pisząc, że „można przyjąć, że jedyne, co jest stałe w profesji nauczyciela, to zmiana" (Krupa, 2016, s. 13). W związku z tym, doskonalenie powinno być wielostronne, wielodziedzinowe oraz postrzegane jako warunek podnoszenia własnych kwalifikacji (Dybek, 2000, s. 15). O doskonaleniu zawodowym pisze Halina Dybek, wskazując, że jest „integralną częścią kształcenia ustawicznego, które jest współcześnie na całym świecie bezwzględną koniecznością i stanowi jedno z najważniejszych zadań polityki oświatowej" (Dybek, 2000, s. 17). Raz nabyte kompetencje powinny być ustawicznie weryfikowane oraz ciągle uzupełniane i rozwijane. Ciągłe działania w zakresie doskonalenia zawodowego oraz podnoszenia kompetencji zawodowych, to promowanie profesjonalizmu nauczycieli jako gotowości do działania, poszerzania

wiedzy i świadomości własnej refleksji (Akcan i in., 2023, s. 69; Kennedy, 2005; Mann i Tang, 2012). Doskonalenie zawodowe jest zatem nieodłącznym elementem rozwoju zawodowego nauczycieli. Jest ono najczęściej:

> celowym, zaplanowanym i ciągłym procesem jego ustawicznego kształcenia, polegającym na podwyższaniu i modyfikacji jego zawodowych kompetencji i kwalifikacji, wszechstronnym rozwoju osobowości, organizowanym i realizowanym przez wyspecjalizowane w tym kierunku instytucje, a także w toku samokształcenia i samodoskonalenia; procesem trwającym od podjęcia decyzji o wyborze zawodu przez cały okres aktywności zawodowej (Kosiba, 2012, s. 124).

Może odbywać się poprzez samodoskonalenie, wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli oraz doskonalenie poza szkołą (instytucjonalne). Są to działania, które wpisują się w profesjonalny rozwój, rozumiany jako: „formalne i nieformalne wsparcie oraz działania, które mają pomóc nauczycielom rozwijać się jako profesjonaliści. Obejmuje to kursy i szkolenia w szkole, a także działania takie jak coaching, mentoring, samokształcenie i badania w działaniu" (Coldwell, 2017, s. 189). Päivi Tynjälä i współpracownicy podkreślają, że rozwój zawodowy nauczycieli poprzez samodoskonalenie oraz doskonalenie wsparte dodatkowym mentoringiem i coachingiem powinien być postrzegany jako integralna część „ekosystemu" edukacji (Tynjälä i in., 2021, s. 1–13). J. Butler w swojej koncepcji podkreśla w odniesieniu do doskonalenia zawodowego, że „każda osoba jest sprawcą zmiany" (za: Gaś, 2001, s. 49). Oznacza to, że nauczyciel podczas szkolenia:

1. musi być świadomy i zamierzać ciągle poprawiać swoje działania profesjonalne;
2. powinien poszukiwać rozwiązań różnych problemów rzeczywistych na podstawie wiedzy przedmiotowej;
3. będzie rozwijał się zawodowo, tylko wtedy, gdy będzie się go skłaniać do refleksji oraz analizy nad głównymi wartościami i przekonaniami;
4. powinien mieć świadomość, że sam jest odpowiedzialny za własny rozwój osobowy dzięki zrozumieniu kontekstu;
5. największe korzyści może osiągnąć, stosując procesy oparte na własnej wiedzy i sposobach rozumienia;
6. powinien wiedzieć, że tylko on sam jest w stanie się nauczyć (uczenie się jest wyzwaniem osobistym) i stwarzać do tego odpowiednie warunki;

7. będzie mógł nabyć wiedzę za pomocą albo odkrycia, albo przyswajania. Najbardziej skuteczną metodą jest odkrycie, które jest bardziej czasochłonne, ale również bardziej efektywne. Najwłaściwsze jest, by łączyć obie metody podczas kursów;
8. nabywa kompetencje za pomocą: refleksji, uczenia się działania i budowania teorii;
9. odgrywa szczególną rolę w procesie komunikacji;
10. powinien uczyć się łączenia teorii z praktyką, a także podejmować refleksję, by w pełni wykorzystać wszystkie okazje do uczenia się (Butler, 1995, za: Gaś, 2001, s. 45–46).

Rozwijanie kompetencji zawodowych nauczyciela poprzez różne formy aktywności powinno być na stałe wpisane w działalność nauczycieli. Do tego potrzebny jest *proces projektowania działalności zawodowej*, który pojawia się tylko wtedy, kiedy jednostka chce pokonać własne trudności i wyzwania. Butler twierdzi, że jest ono formą poznawania w obliczu niepewności, a także dostrzegania kontekstu całego stawania się (Gaś, 2001, s. 46). Jest to szczególnie ważne, ponieważ w opinii autora człowiek żyje w dwóch płaszczyznach i rzeczywistościach świata – jednostkowym (praktyczna wiedza i percepcja świata) i społecznym (reakcje, konsekwencje, ludzie, teorie). Branie odpowiedzialności za siebie i własne doskonalenie to tak naprawdę branie odpowiedzialności za swoje myśli i przekonania, za którymi idzie zmiana jakości własnych działań w działania profesjonalne (Gaś, 2001, s. 50). Koncepcja Butlera znajduje potwierdzenie w założeniach W. Strykowskiego, który słusznie zauważa, że „tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być profesjonalistami. Podejście takie odnosi się również do kwalifikacji współczesnego nauczyciela" (Strykowski, 2005, s. 16). Autor znacząco wyróżnia: zasób wiedzy i odpowiednie jej wykorzystanie, dysponowanie różnymi postępowaniami pedagogicznymi, refleksyjną postawę oraz rozumienie edukacji jako procesu ustawicznego (Strykowski, 2005). Wszystkie te aspekty są szczególnie ważne na początku kariery zawodowej i mogą znacząco wpłynąć na proces adaptacji społeczno-zawodowej. Agnieszka Szplit zaznacza, że „zwłaszcza młodzi nauczyciele są przekonani, że trudności pojawiające się w procesie dydaktycznym wiążą się bezpośrednio z ich brakiem umiejętności lub popełnianymi przez nich błędami" (Szplit, 2010, s. 154). Warto zatem podkreślać znaczenie wewnętrznych potrzeb w kierowaniu własnym rozwojem. Nauczyciel na starcie zawodowym powinien zadbać, by ciągle poszerzać własną wiedzę i aktywność w analizowaniu i przekształcaniu zdobytych informacji, a także być przygotowanym na to, co nieoczywiste. Ponieważ „poprzednia era wymagała edukacji dla stabilności,

nadchodząca era wymaga edukacji dla niestabilności" (Kress, 2000, s. 133). Coraz więcej można napotkać sytuacji niepowtarzalnych, dynamicznych czy zdarzeń postrzeganych raczej jako kryzys niż wyzwanie. Coraz częściej w literaturze dotyczącej szeroko pojmowanej edukacji można odnaleźć zestaw kompetencji XXI wieku lub zamiennie *kompetencji przyszłości*. Są to kompetencje, które pomagają osiągnąć sukces jednostce. Na szczególną uwagę zasługuje model zaprezentowany w książce Les Compétences du 21e siècle – Comment faire la différence. Créativité, Communication, Esprit Critique, Coopération Jérémy'ego Lamriego (2021), który zaproponował model „4K" (*kompetencji XXI wieku*) – w jego skład wchodzą:

- kreatywność – oryginalność i pomysłowość, innowacyjne myślenie oraz zdolność do postrzegania porażki jako szansy na poprawę. Zdolność kreatywności i innowacyjności pozwalać będzie na odnajdywanie rozwiązań oraz tego, co dotąd nie było dostrzegane. Jest to kompetencja, która będzie pomagała przezwyciężać trudności oraz na podstawie obserwacji rzeczywistości lepiej znosić porażki (często dostrzegając w nich szansę na poprawę);
- komunikacja – zalicza się do niej: otwartość, empatię, pozytywne nastawienie, zdolności do adaptacji społecznej, inspirację, umiejętności pobudzania zainteresowania innych ludzi. Komunikacja jest potrzebna do nawiązywania relacji, wspólnotowego działania, dlatego autor zaznacza, że „dziś, bardziej niż kiedykolwiek, organizacje zależą od zbiorowych sukcesów";
- krytyczne myślenie – szczególnie ważna jest tu: obserwacja, identyfikacja, trafność i umiejętność dokonywania wyboru. Kompetencja ta powiązana jest z otwartością oraz refleksją, dzięki której jednostka ma większe szanse na osiągnięcie sukcesu;
- kooperacja – współdziałanie rozumiane jako dążenie do wspólnego celu. Autor podkreśla, że kooperacja jest możliwa dzięki: świadomości wspólnych celów, prawdziwej wymianie poglądów, motywacji wewnętrznej oraz wrażliwości na siebie oraz kontekst sytuacji i innych.

Jest to model, który posiada ogromny walor w przypadku doskonalenia kompetencji nauczycieli na starcie zawodowym, ponieważ, podobnie do koncepcji J. Butlera czy W. Strykowskiego, zakłada rozwój umiejętności w oparciu o własną refleksję i analizę, a także współdziałanie z innymi jako ze środowiskiem uczących się. Ze względu na złożony zakres obowiązków nauczyciela, istota rozwijania kompetencji zawodowych wciąż wzrasta – począwszy od studiów, po kształcenie, samodoskonalenie i doskonalenie zawodowe. Posiadanie przez nauczyciela wysokich kompetencji wiąże się

z jego profesjonalizmem, który doskonalony jest poprzez własne twórcze działanie, które będzie skutkować rozwojem szkoły. Od nauczyciela, poza realizacją obowiązków dydaktycznych, wymaga się również działalności społecznej. Właśnie dlatego powinna być to osoba ciągle doskonaląca się zawodowo i osobiście, która poprzez własne doświadczenia będzie wspierać innych (Koperna, 2023, s. 41) i rozwijać szkołę, w której pracuje.

2.5. Awans zawodowy a rozwój zawodowy w perspektywie rozwoju przedszkola

Procedura awansowania nauczycieli zawiera szczegółowe zasady i warunki uzyskiwania stopni specjalizacji zawodowej. Pierwsze wzmianki dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli pojawiły się w Zarządzeniu Ministra Edukacji Narodowej nr 65 z dnia 11 grudnia 1989 roku w sprawie szczegółowych zasad i warunków oraz trybu uzyskiwania przez nauczycieli stopni specjalizacji zawodowej (Dz.U. 1989, poz. 67). Wymogi były sprecyzowane bardzo ogólnie, począwszy od długości stażu, doskonalenia zawodowego, działalności pozaszkolnej oraz ewaluacji osiągnięć nauczyciela. Następnie pojawiła się zmiana procedur na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2000, poz. 825). Dokument określał nabywanie stopni począwszy od nauczyciela: stażysty, kontraktowego, mianowanego, dyplomowanego oraz możliwość uzyskania tytułu profesora oświaty. Podczas nabywania kompetencji, a co za tym idzie stopni awansu, towarzyszył nauczycielowi opiekun stażu. O powyższych wtedy zmianach pisała Anna Wiłkomirska, która zauważyła, że ustawodawca miał na myśli podniesienie prestiżu oraz uznania zawodu nauczyciela, a także zwiększenie kompetencji za pomocą doskonalenia zawodowego. Autorka podkreśla, że system awansu zawodowego nauczycieli był nowelizowany aż trzykrotnie (w 2002, 2004 i 2007 roku), co wskazywało na słabość systemu, ale też gotowość władzy do zmian (Wiłkomirska, 2011, s. 162). Po raz pierwszy pojawiły się takie pojęcia jak: stopnie awansu zawodowego, staż – okres realizacji zaplanowanych w planie rozwoju aktywności oraz jeden z warunków uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego, ocena dorobku zawodowego, ekspert, członkowie komisji kwalifikacyjnej, członkowie komisji egzaminacyjnej, przedstawiciel związku zawodowego, rada rodziców (Dzierzgowska, 2005, s. 17; Szumiec, 2016, s. 19).

W 2022 roku zmieniła się procedura uzyskiwania stopni awansu zawodowego nauczycieli. Obecnie regulacje dotyczące nadawania stopni awansu zawodowego zawiera Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 roku

o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela i pozostałe inne ustawy (Dz.U. 2022, poz. 1730) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2022, poz. 1914). Zmiany dotyczą przede wszystkim zmniejszenia liczby stopni awansu zawodowego, a czas między poszczególnymi stopniami awansu zawodowego został wydłużony. Przyczyną likwidacji dwóch stopni jest skrócenie ścieżki awansu zawodowego, a także szybszy wzrost wynagrodzeń. Dodatkowo uznano, że dziewięciomiesięczny staż zawodowy jest zbyt krótki do nabycia odpowiednich kompetencji zawodowych. Aktualnie stopień nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego został całkowicie zlikwidowany, a w zamian za to nauczyciele mogą ubiegać się o stopień nauczyciela mianowanego i dyplomowanego. Nauczyciel na starcie zawodowym jest nauczycielem początkującym, czyli zatrudnionym w wymiarze co najmniej 1/2 obowiązkowego wymiaru zajęć zgodnie z wymaganymi kwalifikacjami, odbywa przygotowanie do zawodu nauczyciela w wymiarze, o którym mowa w art. 9ca ust. 1, 2 albo 4 (Dz.U. 2022, poz. 1730, art. 9). Ustawodawca uznaje zatem dawnego nauczyciela stażystę jako nauczyciela przygotowującego się do zawodu, który może ubiegać się o awans nauczyciela mianowanego, a ten z kolei o awans nauczyciela dyplomowanego.

Poniżej przedstawiłam zadania i wymagania awansu zawodowego w celu porównania systemu przed i po zmianie.

Tabela 1

Zadania i wymagania awansu zawodowego – system przed i po zmianie

Stażysta awans na nauczyciela kontraktowego do roku 2022	**W trakcie odbywania przygotowania do zawodu nauczyciela** awans na nauczyciela mianowanego od roku 2022
Zadania	
1. Poznanie organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły (przepisy wewnątrzszkolne, sposoby prowadzenia dokumentacji). 2. Uczestnictwo (co najmniej jednej godziny w miesiącu) w zajęciach pokazowych prowadzonych przez opiekuna stażu lub innych nauczycieli. 3. Prowadzenie zajęć dydaktycznych w obecności opiekuna stażu, a także ich omawianie. 4. Uczestnictwo w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego.	1. Poznanie organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły. 2. Prowadzenie zajęć oraz uczestnictwo w pracach związanych z realizacją zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i innych zadań placówki. 3. Obserwacja zajęć prowadzonych przez mentora lub innego nauczyciela. 4. Podnoszenie kompetencji zawodowych, a w szczególności w zakresie kształcenia uczniów z SPE. 5. Dokonywanie własnej ewaluacji, wykorzystanie jej do dalszej pracy nad sobą, a także współdziałanie z innymi nauczycielami w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego.

Stażysta awans na nauczyciela kontraktowego do roku 2022	**W trakcie odbywania przygotowania do zawodu nauczyciela** awans na nauczyciela mianowanego od roku 2022
Wymagania	
1. Znajomość organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły. 2. Umiejętność prowadzenia zajęć dydaktycznych z zapewnieniem realizacji podstawy programowej. 3. Umiejętność wykorzystywania własnej wiedzy, urządzeń multimedialnych oraz omawiania własnych zajęć. 4. Znajomość środowiska uczniów i ich problemów.	1. Znajomość przepisów prawa dotyczących organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał przygotowanie do zawodu nauczyciela. 2. Umiejętność prowadzenia zajęć, realizując podstawę programową. 3. Umiejętność rozpoznawania potrzeb uczniów. 4. Umiejętność stosowania w pracy wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki; odpowiednie kompetencje diagnostyczne, w tym: znajomość środowiska uczniów oraz umiejętność uwzględniania w swojej pracy problematyki środowiska lokalnego, współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych.

Adnotacja. Opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2018, poz. 1574) i Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2022, poz. 1914).

Jak można zauważyć, zarówno zadania, jak i wymagania nauczycieli na starcie zawodowym zostały poszerzone i zmodyfikowane. W trakcie przygotowania do zawodu nauczyciela adept powinien współpracować oraz uczyć się od przydzielonego przez dyrektora mentora. Podczas drugiego roku odbywania stażu nauczyciel zobowiązany jest do przeprowadzenia zajęć (co najmniej 1 godziny) w obecności dyrektora, mentora bądź innego członka komisji (doradcy metodycznego lub nauczyciela konsultanta lub przedstawiciela nadzoru pedagogicznego lub nauczyciela dyplomowanego). Po zasięgnięciu opinii mentora dyrektor przyznaje nowicjuszowi ocenę. W trzecim roku – ostatnim – dyrektor placówki ponownie przeprowadza ewaluację pracy nauczyciela, przyznając odpowiednią ocenę, a następnie komisja wydaje stosowną opinię: pozytywną lub negatywną. Jeśli opinia jest pozytywna, nauczyciel staje przed komisją egzaminacyjną, która ma za zadanie sprawdzić wymagania dotyczące wiedzy, umiejętności będące podstawą do realizacji zadań zawodowych. W skład komisji wchodzi: dyrektor, ekspert do spraw awansu zawodowego, który posiada kwalifikacje w zakresie pedagogiki lub psychologii, nauczyciel mianowany lub dyplomowany (zatrudniony na stanowisku pedagoga, psychologa, pedagoga specjalnego), doradca metodyczny, nauczyciel konsultant, przedstawiciel kuratorium lub nauczyciel specjalizujący się w takiej samej dziedzinie, co nauczyciel adept.

Stopień awansu nauczyciela dyplomowanego jest najwyższym z możliwych. Czy nauczyciel na starcie zawodowym jest w stanie kierować własnym rozwojem, tak by osiągnąć całkowity sukces i czy w takim razie stopień nauczyciela dyplomowanego oznacza uzyskanie mistrzostwa? Wstępnie można założyć, że nowa procedura awansu zawodowego nauczycieli wyeliminuje błędy poprzedniego systemu, któremu zresztą A. Wiłkomirska (2011, s. 159) nadała miano *brzydkie kaczątko*, podkreślając przy tym brak związku między rozwojem nauczyciela a samym awansem.

Za zasadne uznałam zestawienie aspektów systemu awansu zawodowego z obraną wcześniej koncepcją rozwoju J. Butlera. Uzasadnieniem takiego wyboru jest fakt, że autor w swoich założeniach rozwoju uwzględnia nie tylko potrzeby jednostki, ale również cele doskonalenia i dążenia nauczycieli do mistrzostwa. Dodatkowo koncepcja ta zakłada, że **„procedurom doskonalenia muszą towarzyszyć sprzężenia zwrotne w wymiarze rozwoju i kariery zawodowej nauczycieli"** (Gaś, 2001, s. 49). Opracowany przez Butlera model działania ludzkiego zakłada branie odpowiedzialności za własne czyny oraz zaprojektowanie programu wdrażania nauczycieli w pracę oraz systemu wsparcia (za: Gaś, 2001, s. 49). Zakładając, że nauczyciel u progu kariery zawodowej w ciągu trzech lat przeprowadzi (w najbardziej pozytywnym scenariuszu) kilka zajęć, to zasadne wydaje się pytanie – w jakim stopniu jego umiejętności będą doskonalone bez długotrwałych działań? Butler uważa, że rozwijanie umiejętności zawodowych i społecznych powinno być długofalowe i wspomagane odzewem, uwagą i wsparciem. Brak tych czynników może powodować spadek intensywności rozwoju nauczyciela. Nie bez powodu wydają się wciąż aktualne słowa H. Kwiatkowskiej – „patrząc na współczesnych nauczycieli doskonalących warsztat pracy, trudno nie zadać pytania, czy w wyniku tego procesu zyskują wyższe kompetencje, stają się bardziej skuteczni edukacyjnie, a osobowościowo bardziej niezależni, autonomiczni w swoich działaniach?" (Kwiatkowska, 2008, s. 70). Badaczka podkreśla, że presja zewnętrzna związana z systemem awansowania nauczycieli nie nadaje autonomii, a skutkuje anomią (Kwiatkowska, 2008, s. 71). Jest to sytuacja trudna, wymagająca stałego podporządkowania się, często rozpatrywana jako negatywny indywidualizm. Awans zawodowy nauczycieli nie pokrywa się z koncepcjami rozwoju zawodowego nauczycieli, które często w swoich założeniach podkreślają autonomię i emancypację nauczycieli (Skawiński, 2021, s. 16), a tym bardziej nie pokrywa się z koncepcją rozwoju według Butlera. Rozwój zawodowy, w myśl nadawania stopni awansu zawodowego, odnosi się jedynie do spełnienia wymagań, które ujmowane są w zbyt płytki i niejasny sposób. Taki nauczyciel postrzegany jest jako „technik", którego

można wyposażyć w nowe narzędzia i techniki działania. W tym kontekście „innowacyjność" nauczyciela jest takim narzędziem, które ma pozwolić mu na bardziej skuteczne działanie w ramach dotychczasowych celów i praktyk (Atroszko, 2020, s. 123), a nie być jednym z filarów profesjonalizmu (Gołębniak i Zamorska, 2014, s. 40–41). Wymagania, które sformułowane są zbyt płytko, doprowadzają do sytuacji absurdalnych. Na przykład Marek Kazimierowicz wykazuje w swoich badaniach, że głównym motorem uczestnictwa w różnych formach doskonalenia zawodowego jest chęć nabycia kolejnego stopnia awansu zawodowego oraz podniesienia zarobków. Niestety tylko 20 proc. nauczycieli jako motyw własnej działalności wskazywało na chęć pogłębiania wiedzy, a tylko 7 proc. podejmowało różne aktywności w zakresie zdobycia kolejnego stopnia z powodu zaspokojenia własnych ambicji (Kazimierowicz, 2008, s. 34–38). Sukces systemu awansu zawodowego nauczycieli w głównej mierze był jedynie administracyjny, wynikający z realizacji zapisów wymogów i zadań, bez udziału pedagogów. Motywacja nauczycieli bazowała zaś głównie na czynnikach zewnętrznych, a nie osobistych przesłankach. W wyniku badań przeprowadzonych przez NIK stwierdzono szereg nieprawidłowości. Aż w 72 proc. skontrolowanych placówek nie przestrzegano procedur administracyjnych w postępowaniu o nadaniu stopnia awansu zawodowego. Komisje kwalifikacyjne nie podejmowały się oceny dorobku nauczyciela w sposób rzetelny i sumienny (np. w ciągu 30–40 minut dokonywano oceny dokumentacji liczącej nawet kilkaset stron, gdzie ekspertom powołanym przez NIK zajmowało to szacunkowo około czterech godzin). Wiązało się to z ogromnym ryzykiem plagiatu, czyli kopiowania treści i aplikowania ich we własnej dokumentacji przez wielu nauczycieli. Rozwój zawodowy powinien być nastawiony na ciągłe podnoszenie kompetencji poprzez różne formy doskonalenia zawodowego. Tymczasem zgodnie z raportem NIK organizacja form doskonalenia zawodowego była często kwestią pomijaną przez placówki. Aż 60 proc. szkół nie ustaliło organizacji doskonalenia zawodowego (kursów, warsztatów, szkoleń), a co najciekawsze, jeśli już były, to ich tematyka nie nawiązywała do wymogów i zadań służących doskonaleniu. Jak zauważyła A. Wiłkomirska, „krzywdzące dla nauczycieli było nieprawidłowe wykorzystywanie przez samorządy terytorialne – w 93 proc. skontrolowanych jednostek – kwot przeznaczonych na doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz niezapewnienie nauczycielom stażystom średnich miesięcznych wynagrodzeń" (2011, s. 164).

Działalność nauczyciela powinna być od samego początku zaplanowana, tak by nie stanowiła sumy przypadkowych zdarzeń (Musiał, 2023, s. 93). Niestety trudność związana z planowaniem i projektowaniem własnego

rozwoju jest immanentną cechą nauczycieli. Wskutek tego bardzo często wybory związane z procesem awansu znamionuje łatwość dostępu oraz poświadczenia z odbytego szkolenia lub innej formy doskonalenia w planie rozwoju. Często przypadkowe szkolenia, poparte jedynie certyfikatami, nie przynoszą wymiernego efektu. Nauczyciele, którzy na nie uczęszczają, kierują się przede wszystkim aspektem finansowym (Szpatowicz, 2018, s. 117) i uczą się jedynie gotowych schematów i wzorców zachowań. Tymczasem w myśl koncepcji rozwoju Butlera, należy podkreślić, że „polityka doskonalenia zawodowego winna rezygnować z pasywnej prezentacji wzorców zachowań na rzecz działań edukacyjnych prowadzonych w sposób otwarty i w relacji osobowej nauczającego i uczącego się" (za: Gaś, 2001, s. 49).

Istotnym problemem procesu awansu zawodowego nauczycieli jest jego pozorny charakter, sprowadzający się do spełnienia formalnych wymagań stażu pracy i dokumentacji, bez rzetelnej oceny ich umiejętności i wkładu w edukację (Szpatowicz, 2018, s. 113–114). Obowiązek gromadzenia dokumentów zabiera dużą część czasu nauczycieli, którą mogliby poświęcić własnym uczniom, a jeśli zajmują się tym po godzinach pracy, to również własnym rodzinom i dzieciom. Biurokratyczne aspekty procedury awansu zawodowego sprowadzają nauczycieli bardziej do pracy rzemieślnika niż refleksyjnego praktyka, który swoje działania opiera na twórczości. Gromadzenie zaświadczeń i dyplomów staje się dla nauczycieli celem samym w sobie, co prowadzi do zaniechania realnego rozwoju i doskonalenia umiejętności dydaktycznych. Należy podkreślić, że czynnik ten stał się tylko jednym z powodów rywalizacji w gronie pedagogicznym, a nie współpracy (Szumiec, 2016, s. 23). Jak słusznie zauważa Rafał Piwowarski, w polskiej ustawie dotyczącej realizacji ścieżki awansu zawodowego

> brakuje podkreślenia działań wobec młodego, nowego nauczyciela widzianego – z perspektywy ogólnoludzkiej – jako człowieka, często jeszcze niepewnego, zagubionego, którego należy wesprzeć nie tylko w kwestiach czysto zawodowych. Wiele tu zależy od dyrektora szkoły, opiekuna stażu i bardziej doświadczonych nauczycieli, którzy wspomagają (lub nie) początkujących wykonawców zawodu. Ci zaś mogą „zaliczyć" staż, ale czuć się nie w pełni zintegrowani z nowym miejscem pracy, zespołem dydaktyków (2016, s. 23).

Istotny wpływ na nauczyciela początkującego (dawniej stażysty) ma dyrektor szkoły, bowiem to on wyznacza mentora stażu, zatwierdza plan rozwoju nauczyciela, wystawia ocenę dorobku zawodowego i przewodniczy komisji kwalifikacyjnej. Wątpliwy jest jednak nadzór opiekuna stażu,

a teraz mentora. Nauczyciele niechętnie zgadzają się na pełnienie tej funkcji, jak i równie niechętnie wykonują względem tej funkcji powinności. Wynika to między innymi ze zbyt dużej ilości obowiązków, na które składa się: hospitowanie zajęć, pomoc w pisaniu planu rozwoju zawodowego, zajęcia pokazowe oraz wsparcie metodyczno-dydaktyczne. To właśnie od mentora zależy, jak w ostatecznej formie będzie wyglądał plan rozwoju zawodowego, jednak „narzucone z góry wymagania praktycznie uniemożliwiają nauczycielowi opracowanie własnej oryginalnej koncepcji. Być może to właśnie jest przyczyną częstego powielania z Internetu zamieszczonych tam planów rozwoju zawodowego" (Szumiec, 2016, s. 50). Tak oto w badaniu TALIS (2013, s. 25) w pytaniu o przyczyny nieodbywania stażu na wyższy stopień awansu zawodowego nauczyciele wymienili takie czynniki jak: zbyt uciążliwe wymogi formalne (34 proc.), przerwa między stażami (21 proc.), brak potrzeby wstępowania na ścieżkę awansu zawodowego (18 proc.), brak czasu (16 proc.), zakłócenia życia rodzinnego (16 proc.), konieczność finansowania udziału w różnych kursach i warsztatach (16 proc.), zbyt niska motywacja finansowa (11 proc.), a także brak wsparcia ze strony dyrekcji. Dodatkowo zbyt ogólne wymagania, nadmierna biurokratyzacja mogą utrudniać ocenę rozwoju zawodowego nauczyciela, a tak zmarginalizowane podejście do rozwoju nauczycieli może przyczyniać się jedynie do nadinterpretacji przepisów i subiektywizacji. W związku z tym ocenie podlegać będą tylko te działalności, które przedstawione są za pomocą dyplomów, certyfikatów i zaświadczeń. Ponadto wymogi, które powinien spełnić nowicjusz, są wciąż bardzo ogólne, co może skutkować – po osiągnięciu kolejnego stopnia awansu – dużym rozczarowaniem.

Niewątpliwie „poprawa uczniowskich osiągnięć uwzględniająca ich rozwój nie jest możliwa, jeśli nauczyciele, jako profesjonaliści, odpowiedzialni za podejmowane działania, sami nie dbają o własny rozwój oraz nie posiadają odpowiedniej wiedzy, cech i predyspozycji osobowych czy umiejętności" (Łukasik i Nowosad, 2020, s. 174). Aby jednak rozwój nauczyciela był możliwy, powinien mieć do tego odpowiednie warunki – nie tylko te materialne, ale również związane z relacjami z mentorem stażu i postrzeganiem zmiany.

Zadanie mentora polega między innymi na opiece nad nowicjuszem przygotowującym się do zawodu nauczyciela. Zgodnie z art. 9ca ust. 11 Karty Nauczyciela, **mentorem powinien być nauczyciel mianowany lub dyplomowany.**

Poniżej zestawiłam w tabeli zadania opiekuna oraz mentora stażu przed nowelizacją i po niej.

Tabela 2

Porównanie zadań opiekuna oraz mentora stażu po wprowadzonych zmianach w 2022 roku

Zadania opiekuna stażu	Zadania mentora
1. Współpraca z nauczycielem odbywającym staż i wspieranie go w procesie wdrażania do pracy w zawodzie, w tym w przypadku nauczyciela stażysty zapoznanie go z dokumentami obowiązującymi w danej szkole, w szczególności z dokumentacją przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej; 2. Współpraca z nauczycielem odbywającym staż w opracowaniu planu rozwoju zawodowego, w szczególności udzielanie mu pomocy w doborze właściwych form doskonalenia zawodowego; 3. Wspieranie nauczyciela odbywającego staż w realizacji obowiązków zawodowych; 4. Umożliwianie nauczycielowi odbywającemu staż obserwowania prowadzonych przez siebie zajęć; 5. Obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela odbywającego staż; a) dzielenie się z nauczycielem odbywającym staż swoją wiedzą i doświadczeniem, w szczególności omawianie z nauczycielem zajęć prowadzonych przez siebie oraz przez nauczyciela; b) inspirowanie i zachęcanie nauczyciela odbywającego staż do podejmowania wyzwań zawodowych; 6. Doskonalenie wiedzy i umiejętności w zakresie niezbędnym do pełnienia roli opiekuna stażu.	1. Wspieranie na bieżąco nauczyciela w procesie wdrażania do pracy w zawodzie, w tym zapoznanie go z dokumentacją przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz innymi dokumentami obowiązującymi w szkole; 2. Udzielanie nauczycielowi pomocy w doborze właściwych form doskonalenia zawodowego; 3. Dzielenie się z nauczycielem wiedzą i doświadczeniem w zakresie niezbędnym do efektywnej realizacji obowiązków nauczyciela; 4. Umożliwienie nauczycielowi obserwowania prowadzonych przez siebie zajęć oraz omawianie ich z nim; 5. Obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela oraz omawianie ich z tym nauczycielem; 6. Inspirowanie i zachęcanie nauczyciela do podejmowania wyzwań zawodowych.

Adnotacja. Opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2018, poz. 1574) i Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2022, poz. 1914).

Warto zadać sobie w takim razie pytanie – czy nauczyciele, którzy zostali powołani na funkcję mentora, będą w stanie sprostać wyzwaniu, jakim jest systemowe wsparcie swoich kolegów na starcie zawodowym? Rozwój zawodowy jest bowiem możliwy jedynie przy odpowiedniej „spójności programu, gdzie liderzy doskonalenia powinni kierować się jasną wizją i głębokim zrozumieniem istoty kształcenia" (za: Gaś, 2001, s. 49). Ponadto obserwując zajęcia nowicjusza, mentor powinien udzielać mu rad i dokonywać oceny jego zajęć. Zgodnie z koncepcją Butlera, każda superwizja powinna odbywać się zgodnie z autentyczną potrzebą wspomagania, a osoba, która analizuje i opiniuje lekcje, musi być przeszkolona w zakresie oferowania bezpośredniej pomocy (Gaś, 2001, s. 49). Niestety

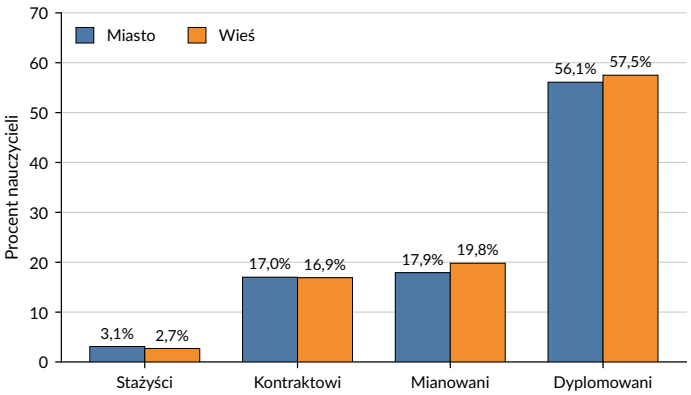
nauczyciele-mentorzy, którzy sami są niejednokrotnie wyczerpani i zmęczeni (średni wiek nauczycieli w Polsce wynosi 47 lat, a występują również sytuacje, w których pedagodzy uczą w szkołach i przedszkolach w wieku emerytalnym), nie potrafią zapewnić odpowiedniego klimatu emocjonalnego, a co dopiero wsparcia, które jest tak niezwykle ważne. Trudno zresztą o stwarzanie okazji do innowacji czy wspieranie nauczycieli, jeśli mentorem stażu zostają nauczyciele, którzy najczęściej nie chcą pełnić tej roli.

Skuteczne programy doskonalenia nauczycieli muszą opierać się na spójnej wizji i uwzględniać długotrwały charakter procesu, wymagającego refleksji ze strony uczestników (Gaś, 2001, s. 49). Zgodnie z nowymi przepisami nauczyciel ubiegający się o stopień awansu nauczyciela mianowanego powinien odbywać przygotowanie do zawodu w wymiarze 3 lat i 9 miesięcy. Jest to zatem czas, który powinien poświęcić na samodoskonalenie i przygotowanie się do całkowitej autonomii. Warto podkreślić, że sformalizowany system awansu zawodowego może jedynie wspomagać nauczyciela w planowaniu własnej kariery zawodowej. Na potwierdzenie tego warto przytoczyć słowa R. Kwaśnicy (1994, s. 30), który zauważa, że rozwój „zależy od własnego wysiłku włożonego w rozumienie i zmienianie siebie".

Warto podkreślić, że wśród nauczycieli dominują osoby z wyższym stażem pracy, a liczba nauczycieli początkujących jest stosunkowo niewielka. Poniższy rysunek przedstawia procentowy udział nauczycieli zgodnie ze starym podziałem na stopnie awansu zawodowego.

Rysunek 1

Odsetek liczby nauczycieli zgodnie z podziałem stopni awansu zawodowego obowiązującego do roku 2022

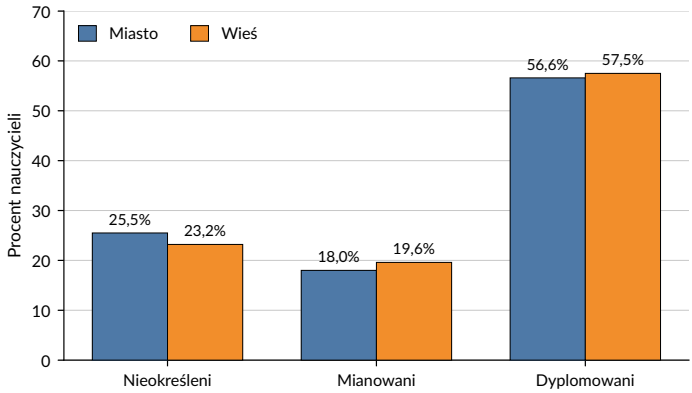


Adnotacja. Opracowanie własne na podstawie GUS (2021).

Dla porównania poniżej został zamieszczony rysunek przedstawiający procent liczby nauczycieli zgodnie z nowym systemem awansu zawodowego.

Rysunek 2

Odsetek liczby nauczycieli zgodnie z podziałem na stopnie awansu zawodowego obowiązującym od roku 2022



Adnotacja. Opracowanie własne na podstawie GUS (2021).

Ocena wpływu reformy awansu zawodowego na nauczycieli jest wyzwaniem z powodu likwidacji stopnia nauczyciela kontraktowego. Nauczyciele, którzy wcześniej znajdowali się na tym szczeblu, są teraz klasyfikowani jako „nieokreśleni", co zaciemnia obraz i utrudnia porównania. Oznacza to, że nauczyciele z dawnym stopniem nauczyciela: stażysty, kontraktowego oraz ci bez stopnia zaliczani są do jednej grupy. Skutkiem tego nauczycieli na starcie zawodowym w statystyce jest znacznie więcej niż przed zmianą ustawy, bo aż 25,5 proc. w miastach oraz 23,2 proc. na wsiach. Mimo zmiany nomenklatury i połączenia trzech grup nauczycieli w jedną kategorię, problem niskiej liczby nauczycieli na początku swojej kariery zawodowej pozostaje nierozwiązany. Ta sztuczna statystyka nie odzwierciedla rzeczywistej sytuacji i może prowadzić do niedoceniania wyzwań, z jakimi mierzą się ci nauczyciele (brak wsparcia innych kolegów lub koleżanek z pracy na tym samym etapie kariery). Wymiana doświadczeń oraz wspólna nauka na podstawie dyskusji jest wręcz niemożliwa, jeśli w placówce jest jeden nauczyciel początkujący wśród nauczycieli bardziej doświadczonych. Oczywiście, ważna jest pomoc i życzliwość tych nauczycieli, którzy mają

większy staż pracy, ale nie wolno zapominać o solidarności wśród nauczycieli, którzy dopiero uczą się swojego zawodu.

Rozwój powiązany jest z progresywnością, zmianą oraz z przejściem od gorszej do lepszej jakości (Plewka, 2007, s. 9). W trakcie rozwoju zachodzą przemiany zarówno ilościowe, jak i jakościowe (Plewka, 2009, s. 71). Jak podkreśliłam wcześniej, ze względu na charakter wykonywanego zawodu, nauczyciel powinien ustawicznie się rozwijać, doskonalić kompetencje oraz ciągle podnosić własne kwalifikacje, ponieważ będzie to rzutowało na jego dobrostan. System awansu zawodowego, pomimo wprowadzonych zmian, w dalszym ciągu polega na zdobywaniu umiejętności w modelu liniowym. Natomiast pogląd, traktujący jakość nauczania jako „liniową zależność między polityką a wynikami edukacyjnymi bez uwzględnienia kultury szkolnej, zasobów i społeczności" (Mayer, 2014, s. 471), jest nietrafiony. Należy zadać sobie pytanie – jak radzą sobie nauczyciele na starcie w związku z ciągłymi zmianami? Jak adaptują się do środowiska? Jakie wsparcie uzyskują od swoich mentorów? Gdzie szukają pomocy oraz czy wszystkie działania w trakcie ich rozwoju spełniają ich potrzeby? Na te oraz inne pytania starałam się odpowiedzieć podczas badań własnych, które zaprezentowałam w kolejnych rozdziałach.

3. Metodologia badań własnych

W niniejszym rozdziale przedstawiłam metodologiczne podstawy badań własnych dotyczących adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie kariery zawodowej. Przyjęta koncepcja badawcza została osadzona w strategii badań ilościowych i ukierunkowana na uchwycenie złożoności analizowanego zjawiska poprzez identyfikację jego uwarunkowań oraz poziomu deklarowanej adaptacji.

Punktem wyjścia dla podjętych analiz było założenie, że adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli ma charakter wielowymiarowy i pozostaje w związku zarówno z czynnikami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Jednocześnie przyjęłam perspektywę podmiotową, zgodnie z którą badane zjawisko ujmowane jest z punktu widzenia jednostki, a uzyskane wyniki odnoszą się do przekonań oraz deklaracji nauczycieli dotyczących ich własnego funkcjonowania zawodowego.

W związku z powyższym przedmiotem badań uczyniłam przekonania nauczycieli na starcie zawodowym dotyczące ich adaptacji społeczno-zawodowej, deklarowany przez nich poziom tej adaptacji, a także ocenę kompetencji społecznych. Takie ujęcie pozwoliło na analizę subiektywnego postrzegania własnej sytuacji zawodowej oraz identyfikację czynników, które – w odczuciu badanych – mają istotne znaczenie dla przebiegu procesu adaptacji.

W dalszej części rozdziału przedstawiłam:

- cel i problemy badawcze,
- przyjęte hipotezy,
- zmienne oraz ich operacjonalizację,
- zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze,
- charakterystykę badanej grupy,
- przebieg badań oraz sposób opracowania danych,
- metody statystycznego opracowania danych.

Przedstawione założenia metodologiczne stanowią podstawę dla analizy wyników badań własnych zaprezentowanych w kolejnym rozdziale.

3.1. Przedmiot i cel badań

Badania nad adaptacją społeczno-zawodową mają ogromne znaczenie w perspektywie rozwoju nauczycieli i wypracowania metod ich wsparcia. Problematyka adaptacji nauczycieli na starcie jest złożona, a sam proces może powodować duży stres dla młodego nowicjusza. Zainteresowania badawcze nad adaptacją społeczną i zawodową leżą u podstaw takich dziedzin, jak psychologia, socjologia, a w szczególności u podstaw subdyscypliny pedagogiki – pedeutologii. Nauczyciel adaptujący się do szkolnej rzeczywistości powinien znać czynniki wpływające na pozytywne przystosowanie się, stawiając głównie na własny rozwój i autonomię, tak by jego nauczanie nie było odgórnie narzuconym systemem wartości. Temat adaptacji jest niezwykle ważny nie tylko ze względu na aspekt teoretyczny, ale również na aspekt empiryczny.

Konceptualizacja badań (m.in. Creswell, 2013; Gnitecki, 2006; Pilch i Bauman, 2001; Rubacha, 2008) najczęściej przebiega przez takie etapy jak: określenie przedmiotu badań, cele, problemy badawcze, strategie badań, przegląd literatury dotyczącej problemu oraz analizę i interpretację wyników badań. Działanie badacza różni się w zależności od przyjętego paradygmatu. W niniejszej pracy przyjęłam strategię badań ilościowych. Zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego, w którym uwzględniłam jedno pytanie otwarte. Uzasadnieniem dla wybranego połączenia była możliwość szerszego spojrzenia na adaptację społeczno-zawodową nauczycieli na starcie zawodowym w oparciu o ich subiektywne wypowiedzi, a z nimi określenie stopnia trudności przystosowania się do środowiska. Wynika to z możliwości łączenia danych jako wzajemnie uzupełniających się (Flick, 2011, za: Urbaniak-Zając, 2018, s. 128).

Aby oddać charakter rzetelności i szerokiego ujęcia procesu adaptacji, wykorzystałam podejście interdyscyplinarne: teorie z psychologii, socjologii i pedagogiki, które pozwoliły na diagnozę, opis i wyjaśnienie omawianego zjawiska.

Empiryczne badania ilościowe przeprowadziłam z pomocą metody hipotetyczno-dedukcyjnej z a priori sformułowanymi zmiennymi zależnymi i niezależnymi. Pozwala ona na postawienie hipotez oraz wyciągnięcie wniosków na podstawie konfrontacji z danymi. Poprzez analizę treści zastosowaną w sondażu w pytaniu otwartym, wykorzystałam metodę indukcyjną, czyli analizę subiektywnych doświadczeń nauczycieli (Rubacha, 2004, s. 59–70).

W badaniu wykorzystałam dwa rodzaje źródeł – osobowe oraz materialne. Źródło osobowe stanowili nauczyciele wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym w Polsce. Z kolei źródłem materialnym były odpowiedzi pisemne, które zostały zawarte w przeprowadzonej ankiecie zarówno w pytaniach zamkniętych, jak i w pytaniu otwartym.

Stawiając cele badawcze, należy ustalić przedmiot badań, a dokładniej obiekt bądź zjawisko, wobec którego badacz stara się odpowiedzieć na pytania dotyczące jego występowania, genezy lub skutku. Odpowiada na pytania: „jak?", „dlaczego?", „z jakiego powodu?" (Babbie, 2013, s. 107).

Cel w badaniach społecznych to inaczej efekt działalności badacza (Gnitecki, 1993, s. 27). Zdaniem Earla Babbiego badania społeczne posiadają trzy cele: opis, eksplorację i wyjaśnienie (Babbie, 2013). Natomiast Stanisław Palka zwraca uwagę, że cele w badaniach pedagogicznych mogą być:

- poznawcze – dotyczyć będą opisu lub wyjaśnienia zjawiska;
- teoretyczne – rozumiane jako realizacja zadań teoretycznych;
- praktyczne – projektowanie i implikacja założeń praktycznych (np. wskazówek dla nauczycieli) (Palka, 2006, s. 20).

Głównym celem badawczym pracy jest całościowe uchwycenie procesu adaptacji społeczno-zawodowej w okresie pierwszych trzech lat pracy nauczycieli (okres wczesnej dorosłości). Przez „całościowe uchwycenie" rozumiem ujęcie tego zjawiska w sposób wielowymiarowy, obejmujący zarówno subiektywne doświadczenia i przekonania nauczycieli, jak i zróżnicowane uwarunkowania wewnętrzne oraz zewnętrzne wpływające na przebieg procesu adaptacji.

Przyjęte rozumienie adaptacji społeczno-zawodowej opiera się na koncepcjach Romualda Kończyka oraz Stefana M. Kwiatkowskiego, którzy wskazują na złożony charakter tego procesu oraz rolę czynników środowiskowych i indywidualnych w przystosowaniu młodych nauczycieli do warunków pracy.

W badaniu proces ten został zoperacjonalizowany poprzez wyodrębnienie szczegółowych wskaźników odnoszących się do czynników wewnętrznych i zewnętrznych, które zostały ujęte w autorskim kwestionariuszu badawczym. Obejmowały one m.in. takie obszary, jak warunki funkcjonowania zawodowego, relacje interpersonalne, wsparcie społeczne, motywacja, rozwój zawodowy oraz przygotowanie do pracy.

Celem poznawczym przeprowadzonych badań jest:

- poznanie uwarunkowań osobistych (dyspozycyjnych) i działań organizacyjnych, które wpływają na adaptację społeczno-zawodową nauczycieli;

– poznanie metod i form umożliwiających pozytywną adaptację społeczno-zawodową.

Celem teoretycznym podjętych badań jest:

– określenie związku pomiędzy kulturą szkoły, realizacją ścieżki zawodowej, pełnionymi rolami zawodowymi i społecznymi a adaptacją społeczno-zawodową;
– określenie związku pomiędzy podjętą decyzją o samorozwoju a adaptacją społeczno-zawodową.

Cel praktyczny określiłam jako:

– dokonanie reinterpretacji rozumienia adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym;
– wypracowanie strategii radzenia sobie z trudnościami na zawodowym starcie przez początkujących nauczycieli.

Adaptację społeczno-zawodową należy rozumieć jako proces przystosowania się do zadań zawodowych i dostosowywania się do sytuacji, które występują w pracy (S. M. Kwiatkowski, 2003, s. 27). Sytuacja i zdarzenia szkolne występują z reguły w relacji uczeń – nauczyciel, dlatego przyjęłam, że zasadne jest posługiwanie się terminem adaptacji społeczno-zawodowej i rozpatrywanie jej nie tylko w kontekście zadań zawodowych, ale również umiejętności społecznych. W związku z powyższym przedmiotem przeprowadzonych badań uczyniłam przekonania nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową dotyczące ich adaptacji społeczno-zawodowej, w tym deklarowany przez nich poziom tej adaptacji, a także ocenę ich kompetencji społecznych. Zastosowane podejście badawcze pozwoliło na uchwycenie sposobu, w jaki badani postrzegają własne funkcjonowanie w środowisku pracy oraz proces wchodzenia w rolę zawodową nauczyciela.

3.2. Problemy i hipotezy badawcze

Umiejętne formułowanie i stawianie pytań decydują o postępie w pracach badacza. E. Babbie zwraca uwagę, że problem badawczy to: „problem intelektualny wymagający rozwiązania intelektualnego" (Babbie, 2013, s. 107). Aby dobrze jednak sformułować problem, należy posiadać pewną wiedzę, ale nie na tyle szeroką, by znać na nią odpowiedź (Szmidt, 2010, s. 175). Z kolei postawione pytania muszą wyczerpywać zakres niewiedzy, a zarazem łączyć wiedzę z niewiedzą. Warunkiem prawidłowo postawionych pytań jest zawarcie w nich wszystkich zależności między zmiennymi. Badacz, stawiając pytania, powinien pamiętać o ich walorze praktycznym (Pilch i Bauman, 2001, s. 24). Ponadto pytania w procesie badawczym nie powinny być bagatelizowane (Pilch i Bauman, 2001). Mogą dotyczyć

zarówno właściwości zmiennych, jak i ich relacji bądź zależności. Jeśli celem badań jest opis, to takie pytania są konieczne, by ukazać charakter danego zjawiska lub przedmiotu. Wśród problemów badawczych znajdują się pytania rozstrzygające oraz wyjaśniające. Pierwsze z nich rozpoczynają się od partykuły „czy". Z kolei wyjaśniające od zaimków – „ile", „w jaki sposób?", „dlaczego?". Dodatkowo pytania badawcze dzielą się na główne oraz szczegółowe.

Na potrzeby niniejszych badań sformułowałam następujący problem główny: **Jakie są uwarunkowania adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym?** Formułując problem badawczy, przyjęłam, że analizowane uwarunkowania odnoszą się do deklarowanego przez nauczycieli poziomu adaptacji społeczno-zawodowej, a więc do ich subiektywnych ocen i doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w środowisku pracy.

Wychodząc z głównego problemu badawczego, sformułowałam następujące pytania szczegółowe, które umożliwią mi jego precyzyjne zbadanie:

1. Które czynniki wewnętrzne warunkują pozytywne poczucie adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym?
2. Które czynniki zewnętrzne warunkują pozytywne poczucie adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym?
3. Jak staż pracy warunkuje pozytywny poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym?
4. Jak kompetencje społeczne warunkują pozytywny poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym?
5. Jak stopień awansu zawodowego warunkuje pozytywny poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego?
6. Jak miejsce zamieszkania warunkuje pozytywny poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym?
7. Jak przynależność do związków zawodowych warunkuje pozytywny poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym?
8. Jak stan cywilny warunkuje pozytywny poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym?
9. Jak wymiar godzin pracy warunkuje pozytywny poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym?

10. Jak wykształcenie warunkuje pozytywny poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym?

Analiza poziomu adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli została przyjęta jako punkt wyjścia w identyfikacji uwarunkowań tego procesu. Umożliwiło to nie tylko opis badanego zjawiska, lecz także uchwycenie czynników różnicujących jego przebieg w percepcji badanych. Tak postawione pytania badawcze dotyczą opisu zmiennych oraz relacji zachodzących pomiędzy nimi. Każdy problem badawczy został przekształcony w odniesieniu do założeń teoretycznych. Jest to niezwykle istotne, by rozpocząć empiryczny charakter działań (Frankfort-Nachmias i Nachmias, 2001, s. 70).

Z problemu badawczego należy wysunąć hipotezy badawcze, które mają określać współzależności między zmienną niezależną a zależną (Krajewski, 2006, s. 11). Dzięki hipotezie w toku postępowania badawczego można udowodnić jej prawdziwość bądź fałszywość (falsyfikacja). Badacz ma za zadanie sformułować taką liczbę hipotez, by w sposób najbardziej możliwy wyczerpywały charakterystykę i cechy badanego przedmiotu lub zjawiska (Pilch i Bauman, 2001, s. 26). Powinna być zatem precyzyjna. Wyróżnia się dwa typy hipotez – proste i złożone. Proste określają uogólnienia z dokonanych obserwacji. Natomiast złożone zakładają pewne zależności przyczyn i skutków (Pilch i Bauman, 2001, s. 26).

W odniesieniu do problemu głównego postawiłam następującą hipotezę:

1. Adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli na starcie zawodowym jest uwarunkowana zarówno czynnikami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi, przy czym większe znaczenie w różnicowaniu jej poziomu mają czynniki wewnętrzne, związane z motywacją, identyfikacją zawodową oraz rozwojem osobistym nauczycieli (Kończyk, 1978; Ordon, 2000, 2005, 2009).

Następnie postawiłam hipotezy szczegółowe:

1. Czynniki wewnętrzne (osobowe) takie jak: rozwój osobowy, motywacja zawodowa i identyfikacja zawodowa, warunkują pozytywną adaptację społeczno-zawodową młodych nauczycieli rozpoczynających pracę (Kończyk, 1978; Ordon, 2000, 2005, 2009; Skalska i Srokowska, 2001).
2. Czynniki zewnętrzne takie jak: warunki życiowe, dyspozycyjność dyrektora, relacje w gronie pedagogicznym, działania: organizacyjne, opiekuńcze, metodyczne i dydaktyczne, relacje z rodzicami uczniów, realizacja ścieżki rozwoju zawodowego, przygotowanie zawodowe, a także wsparcie warunkują pozytywną adaptację

społeczno-zawodową młodych nauczycieli rozpoczynających pracę (Goraj, 2011; Kończyk, 1978; Ordon, 2000, 2005).
3. Im dłuższy staż pracy, tym wyższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli rozpoczynających pracę (Kwaśnica, 1994; Turlej, 1977).
4. Im wyższy poziom kompetencji społecznych, tym wyższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej (Bakker i Demerouti, 2007; Jakubowska, 1996; S. T. Kwiatkowski, 2019).
5. Im wyższy stopień awansu zawodowego, tym wyższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej (Fuller, 1969; Piwowarski, 2016).
6. Nauczyciele zamieszkujący obszary wiejskie mają wyższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej niż nauczyciele z obszarów miejskich (Kończyk, 1978; Ordon, 2000, 2005, 2009).
7. Nauczyciele, którzy przynależą do związków zawodowych, mają wyższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej niż nauczyciele, którzy nie są członkami związków zawodowych (Kończyk, 1978).
8. Nauczyciele będący w związkach małżeńskich mają niższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej niż nauczyciele niebędący w związkach małżeńskich (Beck, 2002; Gaś, 2001; Greenhaus i Beutell, 1985; Havighurst, 1957; Kamińska-Berezowska, 2020; Levinson, 1979; Łukasik, 2009; Wojciechowska, 2005).
9. Im większy wymiar godzin pracy, tym niższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej (Bandera-Frydrych, 2023; Kończyk, 1978; Łysek, 1996; Ordon, 2000, 2005, 2009).
10. Ukończone studia magisterskie warunkują wyższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej (Gołębniak, 1998; Kończyk, 1978; Kwiatkowska, 2008; Pikus, 1995).

Warto zaznaczyć, że „teorie społeczne są sformułowane w języku zmiennych" (Babbie, 2013, s. 32). Kolejnym działaniem badacza będzie zatem wytypowanie wszystkich cech dotyczących zainteresowań badawczych. Cechy, które posiadają co najmniej dwie wartości określone, są zmiennymi (Sztumski, 2010, s. 70–71). Definiowanie zmiennych to rozpoznanie i wyodrębnienie wspomnianych właściwości, które określają przedmiot badań (Apanowicz, 2002). Jak zauważa Tadeusz Pilch,

> w badaniach zmienne mogą pełnić różną rolę. W jednym przypadku jakaś cecha wpływa na ilość, jakość, kierunek zmian innej osoby. Jest więc zmienną niezależną. W dalszych analizach ta sama cecha jest przez nas analizowana

w połączeniu z inną, która determinuje jej ilość, jakość lub kierunek rozwoju i wówczas jest zmienną zależną (Pilch i Bauman, 2001, s. 32).

Każda ze zmiennych to próba doprecyzowania problemów badawczych, które są cechami opisującymi każde zjawisko. Każda ze zmiennych posiada własny wskaźnik.

Badania ilościowe wymagają określenia zmiennych i ich wskaźników. W związku z powyższym w przeprowadzonych badaniach wyodrębniłam zmienne zależne i niezależne oraz ich wskaźniki, które przedstawiłam w poniższej tabeli.

Tabela 3

Układ zmiennych i wskaźników

Zmienne zależne	Wskaźniki
Realizacja ścieżki rozwoju zawodowego	Wskazana przez nauczycieli na skali Likerta zgodność twierdzeń dotyczących: konsultacji, udziału w zajęciach pokazowych, hospitacji, wewnętrznego systemu szkoleń i doskonalenia zawodowego, realizacji planu rozwoju nauczyciela początkującego, systemu oceny końcowej stażu.
Działania organizacyjne	Wskazana przez nauczycieli na skali Likerta zgodność twierdzeń dotyczących: prowadzenia dokumentacji, planowania zajęć, organizacji dodatkowych obowiązków i wydarzeń.
Działania metodyczne	Wskazana przez nauczycieli na skali Likerta zgodność twierdzeń dotyczących: aktywizacji uczniów, utrzymania dyscypliny na zajęciach dydaktycznych, prowadzenia zajęć, łatwości doboru metod i form dydaktycznych, sposobów oceniania uczniów.
Działania opiekuńcze	Wskazana przez nauczycieli na skali Likerta zgodność twierdzeń dotyczących: organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.
Warunki życiowe	Wskazana przez nauczycieli na skali Likerta zgodność twierdzeń dotyczących: czasu na odpoczynek i snu, wymiaru godzin pracy, warunków socjalno-bytowych, wynagrodzenia.
Relacje w gronie pedagogicznym	Wskazana przez nauczycieli na skali Likerta zgodność twierdzeń dotyczących: współpracy, komunikacji, nawiązywania relacji pozaformalnych, zasad w grupie, podziału obowiązków.
Relacje z rodzicami uczniów	Wskazana przez nauczycieli na skali Likerta zgodność twierdzeń dotyczących: współpracy, poprawnej komunikacji, form podnoszenia wiedzy pedagogicznej rodziców.
Przygotowanie zawodowe	Wskazana przez nauczycieli na skali Likerta zgodność twierdzeń dotyczących: przygotowania do zawodu.
Wsparcie	Wskazana przez nauczycieli na skali Likerta zgodność twierdzeń dotyczących: doświadczania wsparcia w miejscu pracy.
Dyspozycyjność dyrektora	Wskazana przez nauczycieli na skali Likerta zgodność twierdzeń dotyczących: konsultacji, komunikacji, podziału obowiązków, motywowania pracowników, systemu oceniania hospitacji, współpracy.

Zmienne zależne	Wskaźniki
Czynniki determinujące adaptację społeczno-zawodową (wewnętrzne)	Wskazana przez nauczycieli na skali Likerta zgodność twierdzeń dotyczących: rozwoju osobistego, motywacji, motywu wyboru do zawodu, identyfikacji zawodowej, niskiego, średniego, wysokiego poziomu punktowego uzyskanego w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych (KKS).
Zmienne niezależne	**Wskaźniki**
Płeć nauczyciela	Kobieta, Mężczyzna
Staż pracy	0–1 rok 1–2 lata 2–3 lata
Stopień awansu zawodowego	Nauczyciel początkujący Nauczyciel mianowany
Wykształcenie	Licencjat Magisterium Doktorat
Lokalizacja placówki	Wieś Miasto do 50 tys. mieszkańców Miasto od 50 tys. do 500 tys. mieszkańców Miasto powyżej 500 tys. mieszkańców
Typ placówki	Przedszkole publiczne Przedszkole niepubliczne Przedszkole samorządowe
Przynależność do związków zawodowych	Brak przynależności Związek Nauczycielstwa Polskiego NSZZ „Solidarność” NZZ Oświata Polska
Wymiar godzin	Pełny etat Etat z godzinami nadliczbowymi Etat łączony

Adnotacja. Opracowanie własne.

Wyodrębnione zmienne i opisujące je wskaźniki pozwalają na uszczegółowienie sformułowanych powyżej problemów badawczych.

3.3. Metody, techniki, narzędzia badawcze

O wyborze metod decyduje przyjęta strategia. W zależności od autora metodzie nadawany jest inny sens, co przekłada się na wielość definicji tego pojęcia. Dla przykładu Tadeusz Kotarbiński o metodzie pisze, że jest to „sposób systematycznie stosowany, to znaczy stosowany w danym przypadku z intencją zastosowania go przy ewentualnym powtórzeniu się analogicznego zadania” (Kotarbiński, 1957, s. 667). Natomiast Aleksander

Kamiński metodę definiuje jako „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najczęściej całość postępowania badawczego, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu badawczego" (Kamiński, 1974, s. 65).

Wybór metody jest jedną z najważniejszych działalności badacza i określa się ją najczęściej w badaniach empirycznych, zgodnie z definicją ujętą przez Stefana Nowaka, jako „typowe i powtarzalne sposoby zbierania, opracowywania, analizy i interpretacji danych empirycznych, służące do uzyskiwania maksymalnie uzasadnionych odpowiedzi na stawiane w nich pytania" (1985, s. 22).

W niniejszej pracy przyjęłam definicję metody oznaczającej „sposób pracy badawczej charakteryzujący się zarówno określonymi czynnościami postępowania (procedurą badawczą), jak i zastosowaniem odpowiednich narzędzi badawczych. Istota metody badawczej powinna zmierzać do skoordynowania sposobu postępowania z zakładanym celem badań" (Apanowicz, 2002, s. 60). Do badań posłużyła **metoda sondażu** (Babbie, 2013, s. 367). E. Babbie zaznacza, że badania sondażowe są najczęściej wykorzystywane w badaniach społecznych. Czynności prowadzone, ograniczające się jedynie do zbierania informacji, nazywane są techniką badawczą. Zastosowana została **technika ankiety**, która zapewnia poczucie indywidualności respondenta. Uzasadnienie wyboru tej techniki obejmuje: szybkość uzyskania informacji i dotarcie do wybranej grupy społecznej, sprzyjający indywidualizm zwiększający anonimowość i szczerość odpowiedzi, mniejsze ryzyko błędów ze strony ankietera oraz możliwość bardziej przemyślanych odpowiedzi. Ponadto technika ta pozwala na zebranie danych z dużej populacji, w celu opisania jakiegoś zjawiska (Babbie, 2006, s. 276).

Wykorzystałam dwa narzędzia badawcze:

3.3.1. Kwestionariusz Kompetencji Społecznych – KKS, autorstwa Anny Matczak

Narzędzie to jest przeznaczone do pomiaru kompetencji społecznych. Wyodrębniono w nim następujące skale:

1) sytuacje intymne (I) – bliskie kontakty interpersonalne, oparte o emocjonalne zaangażowanie i bliskość. Kontakty interpersonalne bazują m.in. na prawidłowej komunikacji interpersonalnej – werbalnej i niewerbalnej – oraz na umiejętności odbierania komunikatów i ich wysyłania;
2) ekspozycja społeczna (ES) – sytuacje, w których człowiek znajduje się w centrum uwagi oraz potencjalnej uwagi. Sytuacje te mogą się

różnić od charakteru spotkania (formalne, nieformalne, zawodowe), a także mogą działać w sposób stresujący i wymagający wobec jednostki;

3) sytuacje wymagające asertywności (A) – rozumiane jako te, w których asertywność wykorzystywana jest do własnych potrzeb i celów, rozwiązywania problemów, wyrażania siebie oraz odpowiedniego reagowania na wymagania, które są stawiane przez innych. Pozwala na działanie jednostce zgodnie z własnymi przekonaniami oraz nieuleganie wpływom przy jednoczesnym reagowaniu zgodnie z przyjętymi normami społecznymi.

Narzędzie jest kwestionariuszem samoopisowym i składa się z 90 pozycji, w tym 60 pozycji diagnostycznych oraz 30 pozycji dotyczących umiejętności technicznych (niediagnostycznych), które nie były brane pod uwagę podczas analizy danych. Odpowiedzi punktowane są w czterostopniowej skali, gdzie 1 oznacza zdecydowanie źle, a 4 – zdecydowanie dobrze. Następnie wynik surowy zostaje przekształcony w wynik znormalizowany w wartości stenowe. Do oceny wyników stenowych wykorzystuje się 10-stopniową skalę, według której 1–3 oznacza wynik niski, 4–7 – wynik średni, 8–10 – wynik wysoki.

Wybór narzędzia wynika z wysokiej rzetelności, trafności oraz zgodności wewnętrznej poszczególnych skal. Współczynnik *alpha* przekracza wartość 0,80, wyjątek stanowi skala I (intymność), gdzie zgodność u kobiet wynosi 0,74–0,80. Dodatkowo błędy standardowe pomiaru w różnych grupach są podobne i wynoszą jedynie 3 punkty. Zgodność wewnętrzna wyniku łącznego jest wysoka – 0,93–0,95 (Matczak, 2012, s. 15), co z kolei pozwala na stosowanie narzędzia badawczego i gwarantuje rzetelne statystycznie analizy.

3.3.2. Autorski Kwestionariusz Adaptacji Społeczno-Zawodowej – KASZ

Konstrukcja Autorskiego Kwestionariusza Adaptacji Społeczno-Zawodowej (KASZ) została oparta na koncepcji adaptacji społeczno-zawodowej przedstawionej przez Romualda Kończyka (1978), która stanowiła punkt wyjścia do wyodrębnienia głównych obszarów badawczych oraz sformułowania twierdzeń zawartych w narzędziu. Kwestionariusz został poddany procedurze pilotażu przeprowadzonego w dwóch placówkach edukacyjnych. Jego celem była ocena zrozumiałości pytań, adekwatności zastosowanych twierdzeń oraz wstępna weryfikacja struktury narzędzia. Przeprowadzona analiza umożliwiła identyfikację niejasności w sformułowaniach oraz wprowadzenie niezbędnych modyfikacji przed realizacją badania właściwego. Konstrukcja narzędzia została oparta na przesłankach

teoretycznych oraz poddana wstępnej weryfikacji na etapie pilotażu, co umożliwiło jego doprecyzowanie oraz zwiększenie adekwatności w odniesieniu do badanego zjawiska.

W badaniu zastosowano czterostopniową skalę Likerta (tzw. skalę wymuszonego wyboru), rezygnując z kategorii odpowiedzi neutralnej. Przyjęte rozwiązanie miało na celu zwiększenie precyzji uzyskiwanych wyników poprzez skłonienie respondentów do zajęcia jednoznacznego stanowiska oraz uniknięcie sytuacji, w których odpowiedzi neutralne mogłyby zafałszować obraz rzeczywistych postaw. Taka konstrukcja narzędzia wymagała od badanych większego namysłu nad udzielaną odpowiedzią, co mogło sprzyjać jej większej wiarygodności. Jednocześnie pozwoliła na ograniczenie występowania niejednoznacznych odpowiedzi neutralnych oraz eliminację powszechnie występującego błędu tendencji centralnej, polegającego na wyborze odpowiedzi pośrednich niezależnie od rzeczywistych przekonań respondentów. Decyzja ta została dodatkowo potwierdzona wynikami pilotażu, w którym odpowiedź neutralna była często wybierana przez badanych, co utrudniało interpretację wyników. Kwestionariusz składał się z trzech części.

Pierwsza z nich odnosiła się do czynników zewnętrznych. Nauczyciele zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na skali Likerta w odniesieniu do takich obszarów, jak: warunki życiowe, wsparcie, relacje w gronie pedagogicznym, przygotowanie zawodowe oraz funkcjonowanie w zakresie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.

Druga część dotyczyła czynników wewnętrznych. Analogicznie do części pierwszej badani wyrażali swoje opinie w odniesieniu do twierdzeń dotyczących motywacji, rozwoju osobistego oraz identyfikacji zawodowej.

Trzecia część kwestionariusza zawierała pytanie otwarte, umożliwiające nauczycielom opisanie własnych doświadczeń związanych z adaptacją społeczno-zawodową. Zostało ono wprowadzone w celu pogłębienia analizy poprzez uwzględnienie indywidualnych opinii i przeżyć badanych. Kwestionariusz zawierał również pytania metryczkowe dotyczące podstawowych danych demograficznych.

3.4. Dobór i charakterystyka grupy badanej

Poza poprawną konceptualizacją badań istotne jest, by dobór grupy badanej był właściwy. Do przeprowadzenia badania metodą sondażu diagnostycznego został zastosowany dobór próby dogodny, często nazywany zamiennie uznaniowym (Rubacha, 2008, s. 122). Jest to dobór próby, który pozwala na wybór uczestników ze względu na ich dostępność oraz

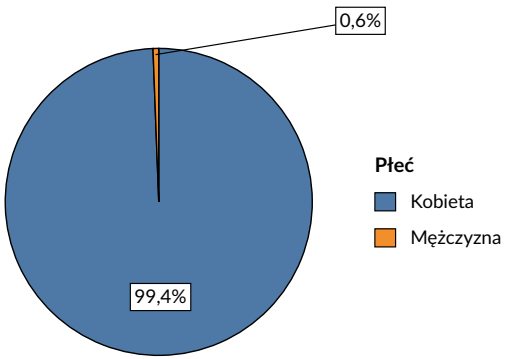
bliskość. Wybór doboru próby w sposób dogodny pozwala wykryć zależności między zjawiskami, ale również dobrać respondentów według kategorii lub charakterystycznych pożądanych cech. Zdecydowałam się na jego zastosowanie ze względu na specyfikę badanej grupy, obejmującej nauczycieli wychowania przedszkolnego znajdujących się na początkowym etapie kariery zawodowej. Grupa ta charakteryzuje się określonymi cechami, takimi jak wiek oraz krótki staż pracy, co ogranicza możliwości jej szerokiej identyfikacji i dostępności badawczej. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na dobór próby była konieczność uzyskania indywidualnej zgody respondentów na udział w badaniu. Nie wszyscy nauczyciele, do których udało się dotrzeć, wyrazili chęć uczestnictwa, co również wpłynęło na ostateczny kształt próby badawczej.

Zastosowanie doboru dogodnego umożliwiło zatem zebranie danych od osób spełniających przyjęte kryteria badawcze oraz uchwycenie zróżnicowania ich doświadczeń adaptacyjnych.

Wśród badanych nauczycieli większość stanowiły kobiety – łącznie 99 proc. Aktualnie w większości krajów zauważa się zjawisko feminizacji edukacji – również w Polsce (Gromkowska-Melosik, 2013). Sytuacja ta dotyczy przede wszystkim nauczycieli wychowania przedszkolnego, ponieważ, jak podaje Ministerstwo Edukacji Narodowej, aktualnie „pracuje 118 011 nauczycielek i nauczycieli, w tym 115 904 kobiety i 2107 mężczyzn, co oznacza, że nauczycielki przedszkolne stanowią 98,21 proc. zatrudnionych w tym typie placówek" (*Według danych MEN*, 2024).

Rysunek 3

Płeć badanych nauczycieli



Adnotacja. Badania własne.

W badaniu wzięło udział 645 nauczycieli wychowania przedszkolnego. Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto założenie, że nauczyciele rozpoczynający pracę zawodową znajdują się w okresie wczesnej dorosłości, zgodnie z definicją R. Havighursta, która to przypada na wiek od 20. do 35. roku życia.

Podstawowym kryterium doboru uczestników badania był staż pracy nauczycieli, który nie przekraczał trzech lat. Przyjęcie takiego założenia wynikało z potrzeby uchwycenia doświadczeń osób znajdujących się na początkowym etapie kariery zawodowej. Uwzględnienie kategorii wieku, odnoszącej się do koncepcji rozwoju człowieka R. Havighursta, miało charakter uzupełniający i służyło interpretacji uzyskanych wyników w szerszym kontekście rozwojowym. Pozwoliło to na uwzględnienie zjawiska konfliktu ról, związanego z równoczesnym podejmowaniem roli zawodowej oraz realizacją innych ról życiowych, takich jak role rodzinne.

Wskazany etap życia wiąże się z podejmowaniem istotnych decyzji osobistych i zawodowych, co może wpływać na przebieg procesu adaptacji społeczno-zawodowej. Zróżnicowanie doświadczeń adaptacyjnych badanych nauczycieli może wynikać m.in. z odmiennych doświadczeń życiowych, poziomu dojrzałości emocjonalnej oraz wcześniejszego zaangażowania w role społeczne.

Aby rozpocząć pracę w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego, wymagane jest ukończenie pięcioletnich jednolitych studiów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. W praktyce jednak, w związku z niedoborem kadry pedagogicznej w polskich placówkach oświatowych, dopuszcza się zatrudnianie – za zgodą kuratora oświaty – również studentów kierunków nauczycielskich do prowadzenia zajęć dydaktycznych (art. 15 Prawa oświatowego). Z uwagi na powyższe uwarunkowania zdecydowałam, aby uwzględnić w badaniu osoby znajdujące się w okresie wczesnej dorosłości, tj. w wieku od 21. do 35. roku życia. Spośród 645 nauczycieli wyłoniłam 467 odpowiedzi, które – zgodnie z przyjętą kategorią wieku oraz stażem pracy do trzech lat – kwalifikowały się do analizy statystycznej.

W celu określenia minimalnej liczebności próby przeprowadziłam analizę *a priori* z wykorzystaniem programu G*Power 3.1.9.7. Przy założeniu średniego rozmiaru efektu ($f = 0{,}25$), poziomu istotności $\alpha = 0{,}05$ oraz trzech porównywanych grup ustaliłam, że minimalna liczba badanych powinna wynosić 252 osoby. Uzyskana liczba 467 respondentów znacząco przekroczyła tę wartość, co zwiększyło rzetelność przeprowadzonych analiz statystycznych. Badanie przeprowadziłam z wykorzystaniem ankiety internetowej. Kwestionariusz dystrybuowałam za pośrednictwem grup

tematycznych w mediach społecznościowych, skupiających nauczycieli wychowania przedszkolnego z różnych regionów Polski. Dane gromadziłam przy użyciu formularza Google Forms, co umożliwiło sprawne dotarcie do badanej grupy. Zbieranie danych zakończyłam po osiągnięciu liczby respondentów przewyższającej wartość minimalną, przy uwzględnieniu ram czasowych realizowanego projektu badawczego. Należy jednocześnie podkreślić, że dostępne dane statystyczne nie pozwalają na precyzyjne określenie liczebności populacji nauczycieli wychowania przedszkolnego z uwzględnieniem jednocześnie ich wieku oraz stażu pracy. W związku z tym nie było możliwe odniesienie uzyskanej próby do konkretnego odsetka populacji. Jednocześnie analiza cech demograficznych badanej grupy wskazuje, że jej struktura – w szczególności w zakresie miejsca zamieszkania – jest zróżnicowana i zbliżona do ogólnopolskich tendencji, co może świadczyć o jej względnie zrównoważonym charakterze. Odchylenie standardowe wskazuje natomiast na niewielkie zróżnicowanie badanej grupy pod względem wieku.

Tabela 4

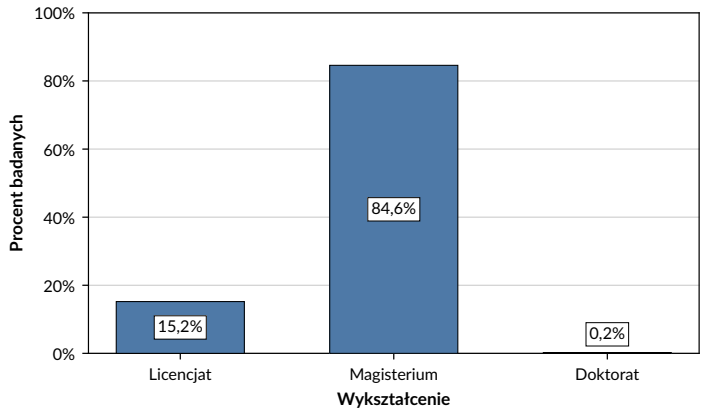
Wiek badanych nauczycieli

N	Min.	Maks.	*M*	*Me*	*SD*
467	21	35	28,81	29,00	3,81

Adnotacja. Badania własne.

Rysunek 4

Wykształcenie badanych osób



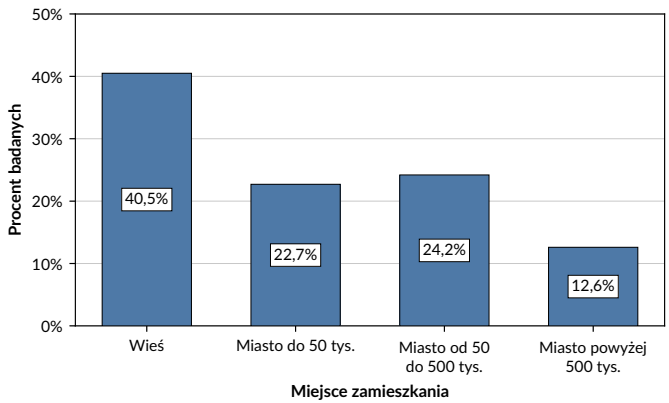
Adnotacja. Badania własne.

Zdecydowana większość badanych (84,6 proc.) posiadała wykształcenie magisterskie. Znacznie mniej miała ukończone jedynie studia licencjackie (15,2 proc.), a jedna badana osoba miała stopień doktora.

Dominującą grupą wśród badanych nauczycieli (40,5 proc.) były osoby mieszkające na terenach wiejskich. Pozostali nauczyciele mieszkali w miastach, przy czym 22,7 proc. w miastach do 50 000 mieszkańców, 24,2 proc. w miastach od 50 tys. do 500 tys. mieszkańców, a 12,6 proc. w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców.

Rysunek 5

Miejsce zamieszkania badanych osób

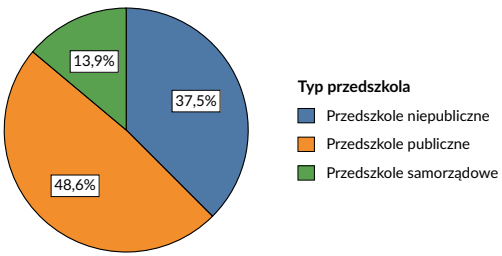


Adnotacja. Badania własne.

Blisko połowa nauczycieli (48,6 proc.) pracowała w przedszkolu publicznym, a nieco mniej (37,5 proc.) w przedszkolu niepublicznym. Pozostałe 13,9 proc. badanych osób pracowało w przedszkolu samorządowym.

Rysunek 6

Typ przedszkola, w którym pracują badane osoby

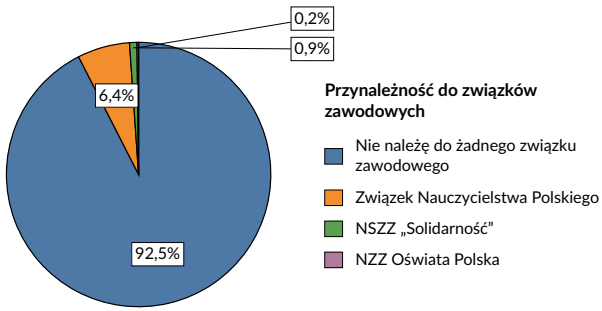


Adnotacja. Badania własne.

Zdecydowana większość respondentów (92,5 proc.) nie należała do żadnego związku zawodowego. Pozostali badani należeli do Związku Nauczycielstwa Polskiego (6,4 proc.), NSZZ „Solidarność" (0,9 proc.), a jedna osoba (0,2 proc.) do NZZ Oświata Polska.

Rysunek 7

Przynależność do związków zawodowych badanych osób

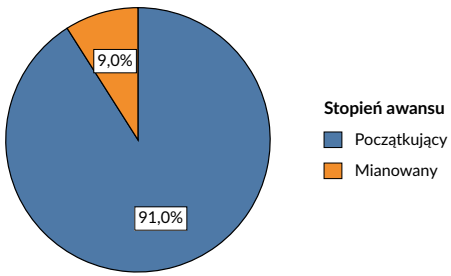


Adnotacja. Badania własne.

Nauczyciele początkujący stanowią zdecydowaną większość respondentów (91 proc.). Pozostałych 9 proc. to nauczyciele mianowani.

Rysunek 8

Stopień awansu zawodowego badanych osób

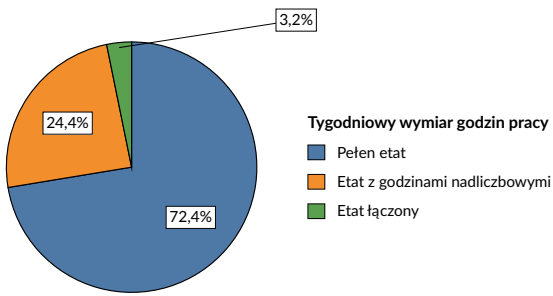


Adnotacja. Badania własne.

Większość badanych osób (72,4 proc.) pracuje na pełen etat. Z kolei co czwarty badany (24,5 proc.) pracuje na etat z godzinami nadliczbowymi, a pozostałe 3,2 proc. jest na etacie łączonym.

Rysunek 9

Tygodniowy wymiar czasu pracy badanych osób



Adnotacja. Badania własne.

Interpretując wyniki badań własnych, należy również uwzględnić ograniczenia. Wynikają one przede wszystkim z przyjętego sposobu doboru próby oraz internetowej formy dystrybucji kwestionariusza za pośrednictwem Google Forms. Jak wspomniałam wcześniej, spośród 645 zgromadzonych odpowiedzi zakwalifikowałam do analizy 467, które spełniały przyjęte kryteria wieku i stażu pracy. Mimo znacznej liczebności próby nie można uznać jej za reprezentatywną dla całej populacji nauczycieli wychowania przedszkolnego rozpoczynających pracę zawodową. Uzyskane wyniki interpretuję więc z ostrożnością, uwzględniając ograniczenia przyjętego doboru próby i sposobu gromadzenia danych.

Należy zaznaczyć, że kolejnym z ograniczeń badań jest struktura płci badanych osób. Bowiem kobiety stanowiły aż 99 proc. próby, co uniemożliwia pogłębione porównanie doświadczeń adaptacyjnych kobiet oraz mężczyzn. Podsumowując, zebrany materiał badawczy pozwolił mi na pogłębioną analizę wybranych uwarunkowań adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym. Uzyskane wyniki ukazują doświadczenia i perspektywę badanych nauczycieli, stanowiąc podstawę do sformułowania wniosków oraz rekomendacji dotyczących wspierania ich w początkowym okresie pracy zawodowej. Jednocześnie dostrzegam potrzebę dalszego rozwijania tej problematyki w badaniach obejmujących bardziej zróżnicowane grupy nauczycieli i uwarunkowania ich pracy.

3.5. Teren i organizacja badań

Badania rozpoczęły się fazą koncepcyjną, podczas której:

1. Został wybrany oraz sformułowany temat oraz cel i przedmiot badań. Została przeprowadzona wstępna kwerenda oraz analiza literatury.
2. Podczas wtórnej analizy danych został opracowany szczegółowy opis pojęć i definicji.
3. Został opracowany główny problem badawczy, a następnie zostały postawione pytania szczegółowe.
4. Wyróżniono zmienne i dokonano operacjonalizacji wskaźników.
5. Wybrano metody, techniki oraz narzędzia badawcze.
6. Opracowano autorski kwestionariusz dla nauczycieli.

Kolejny etap badań rozpoczął się we wrześniu 2022 roku i obejmował wstępne sprawdzenie funkcjonowania Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS) autorstwa Anny Matczak w badanej grupie nauczycieli wychowania przedszkolnego na początku kariery zawodowej. W etapie tym wzięło udział 314 nauczycieli z całej Polski. Celem było poznanie sposobu interpretacji twierdzeń przez respondentów oraz identyfikacja ewentualnych trudności związanych z zastosowaniem narzędzia w specyficznych warunkach badawczych.

W październiku 2023 roku przeprowadzono pilotaż autorskiego kwestionariusza dla nauczycieli (KASZ), który objął 31 osób. Celem tego etapu była wstępna ocena zrozumiałości pytań, struktury narzędzia oraz identyfikacja trudności interpretacyjnych. Analiza wyników pozwoliła na udoskonalenie oraz doprecyzowanie treści narzędzia, w tym rozszerzenie zestawu pytań oraz wprowadzenie pytania otwartego umożliwiającego wyrażenie subiektywnych doświadczeń związanych z adaptacją społeczno-zawodową.

Od listopada 2023 do stycznia 2024 roku realizowano badanie właściwe. Do udziału w badaniu zostali zaproszeni nauczyciele wychowania przedszkolnego posiadający nie więcej niż trzy lata stażu pracy. Dane zostały zgromadzone za pomocą ankiety online, która według badaczy posiada niewątpliwie zaletę – szybkość oraz łatwość dotarcia do specyficznej grupy badanej skupionej w „jednym miejscu w przestrzeni internetowej" (Batorski i Olcoń-Kubicka, 2006). Uzasadnieniem takiego wyboru jest dotarcie do trudno dostępnej grupy zawodowej nauczycieli o określonym wieku i stażu pracy. Z uwagi na małą liczebność nauczycieli początkujących, jak wskazano w części teoretycznej, badania tradycyjne niosły ze sobą ryzyko niewystarczającej próby i błędów w ankietach. Kolejną zaletą badania online jest stworzenie przyjaznej atmosfery podczas badania, bez narzucania presji (Deutskens i in., 2006, s. 346–355). Respondenci podczas badań internetowych mogą czuć się komfortowo, bez ograniczenia czasowego,

co wpływa na autentyczność oraz szczerość odpowiedzi. Ponadto zaletą badań internetowych jest fakt, że uczestniczący są bardziej szczerzy oraz ujawniają samych siebie (ang. *self-disclosure*) niż podczas badań tradycyjnych (2009, s. 135–157).

3.6. Metody statystycznego opracowania danych

Opracowanie statystyczne danych, które zebrałam podczas badania, wykonano w programie IBM SPSS Statistics. Odpowiedzi badanych osób na pytania jednokrotnego wyboru, będące zmiennymi nominalnymi, przedstawiłam na wykresach kołowych. Natomiast odpowiedzi badanych osób na pytania jednokrotnego wyboru, będące zmiennymi mierzonymi na poziomie porządkowym, zaprezentowałam na wykresach słupkowych. Zależności, korelacje i porównania zmiennych wykazałam w tabelach. Opracowując zależności, użyłam odpowiednich dla danej sytuacji testów, a także obliczeń współczynników statystycznych.

Test Kołmogorowa-Smirnowa wykonałam, aby sprawdzić, czy rozkłady zmiennych ilorazowych są zgodne z rozkładem normalnym. Było to potrzebne do doboru odpowiednich testów statystycznych w głównej części analizy. W tabelach z tym testem użyto skrótów: K-S – statystyka testu, N – liczba obserwacji, „p" – istotność testu. Przyjęto trzy poziomy istotności statystycznej (od najwyższego do najniższego: $p < 0{,}001$ – oznaczonego ***, $p < 0{,}01$ – oznaczonego ** oraz $p < 0{,}05$ – oznaczonego *). Wówczas rozkład zmiennej istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

Współczynnik korelacji rho Spearmana obliczyłam, aby sprawdzić, czy zmienne ilorazowe, dla których rozkład istotnie odbiega od normalnego, korelują ze sobą istotnie statystycznie, w sposób liniowy. Przyjęto trzy poziomy istotności statystycznej (od najwyższego do najniższego: $p < 0{,}001$ – oznaczonego ***, $p < 0{,}01$ – oznaczonego ** oraz $p < 0{,}05$ – oznaczonego *). Jeżeli korelacja jest istotna statystycznie, to interpretacji podlega również współczynnik rho. Jego zakres teoretyczny wynosi od –1 do +1. Im dalej od 0, a bliżej bezwzględnego 1, tym korelacja między zmiennymi jest silniejsza. Ujemny współczynnik rho oznacza, że gdy rośnie wartość jednej, maleje wartość drugiej zmiennej. Dodatni współczynnik rho oznacza, że gdy rośnie wartość jednej, to rośnie również wartość drugiej zmiennej. Współczynnik dowodzi występowania korelacji liniowej, nie informuje natomiast o skutku i przyczynie.

Test U Manna-Whitneya wykonano, aby sprawdzić, czy między dwiema grupami zachodzi istotna statystycznie różnica pod względem zmiennych ilorazowych, które istotnie statystycznie odbiegają od rozkładu

normalnego. W tabelach z tym testem użyto skrótów: M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Z – statystyka testu, p – istotność testu. Przyjęto trzy poziomy istotności statystycznej (od najwyższego do najniższego: $p < 0{,}001$ – oznaczonego ***, $p < 0{,}01$ – oznaczonego ** oraz $p < 0{,}05$ – oznaczonego *). Wówczas grupy różnią się od siebie istotnie statystycznie.

Test Kruskala-Wallisa wykonano, aby sprawdzić, czy między więcej niż dwiema grupami zachodzi istotna statystycznie różnica pod względem zmiennych ilorazowych, które istotnie statystycznie odbiegają od rozkładu normalnego. W tabelach z tym testem użyto skrótów: M – średnia arytmetyczna, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, H – statystyka testu, p – istotność testu. Przyjęto trzy poziomy istotności statystycznej (od najwyższego do najniższego: $p < 0{,}001$ – oznaczonego ***, $p < 0{,}01$ – oznaczonego ** oraz $p < 0{,}05$ – oznaczonego *). Wówczas przynajmniej dwie grupy różnią się od siebie istotnie statystycznie. W związku z tym, że porównywano więcej niż dwie grupy, a test wykazuje istotną różnicę między co najmniej dwiema, konieczne jest również ustalenie, które dokładnie grupy różnią się istotnie. Aby to osiągnąć, posłużono się testem porównań wielokrotnych, a jego wyniki przedstawiono odpowiednimi oznaczeniami: podkreśleniem i pogrubieniem oznaczono średnie arytmetyczne tych grup, które różnią się od siebie istotnie statystycznie.

Test rang Wilcoxona wykonano, aby sprawdzić, czy między dwoma pomiarami w tej samej grupie zachodzi istotna statystycznie różnica pod względem zmiennych ilorazowych, które istotnie statystycznie odbiegają od rozkładu normalnego. Przyjęto trzy poziomy istotności statystycznej (od najwyższego do najniższego: $p < 0{,}001$ – oznaczonego ***, $p < 0{,}01$ – oznaczonego ** oraz $p < 0{,}05$ – oznaczonego *). Wówczas pomiary różnią się od siebie istotnie statystycznie.

4. Analiza wyników badań własnych

W niniejszym rozdziale przedstawiłam analizę wyników badań własnych dotyczących adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na początku kariery. Zgodnie z przyjętymi założeniami badawczymi adaptację tę ujmowałam jako proces złożony i wielowymiarowy, uwarunkowany zarówno czynnikami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi.

Układ rozdziału podporządkowałam logice badawczej, zakładającej przejście od analizy uwarunkowań adaptacji do przedstawienia jej deklarowanego poziomu. W pierwszej kolejności poddałam analizie czynniki wewnętrzne, obejmujące rozwój osobisty, motywację oraz identyfikację społeczno-zawodową nauczyciela. Następnie uwzględniłam czynniki zewnętrzne, związane z organizacją i przebiegiem kariery zawodowej (takie jak staż pracy czy stopień awansu zawodowego), a także kontekst społeczno-demograficzny funkcjonowania badanych. W końcowej części rozdziału zaprezentowałam poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli.

Szczególne miejsce w strukturze analiz zajęły motywy wyboru zawodu nauczyciela, które omówiłam jako pierwszy element rozważań w obrębie czynników wewnętrznych. Przyjęłam bowiem, że motyw wyboru zawodu stanowi istotny czynnik inicjujący proces wchodzenia w rolę zawodową, będący punktem wyjścia dla dalszego przebiegu adaptacji społeczno-zawodowej. W ujęciu pedeutologicznym decyzja o podjęciu pracy nauczyciela wiąże się z określonymi wartościami, przekonaniami oraz oczekiwaniami jednostki, które mogą w istotny sposób determinować jej funkcjonowanie w początkowym okresie kariery zawodowej.

Kolejno uwzględniłam kompetencje społeczne jako istotny zasób jednostki wspierający proces adaptacji społeczno-zawodowej nauczyciela. Analizie poddałam ich związek z poziomem adaptacji w poszczególnych jej obszarach.

Tak przyjęta struktura analiz umożliwiła uchwycenie zależności między poszczególnymi uwarunkowaniami a przebiegiem adaptacji społeczno-zawodowej.

Analizę tę dopełniłam przedstawieniem deklarowanego poziomu adaptacji społeczno-zawodowej badanych nauczycieli oraz interpretacją odpowiedzi na pytanie otwarte, co pozwoliło na pogłębienie rozumienia badanego zjawiska i jego interpretację w powiązaniu z wcześniej omówionymi uwarunkowaniami.

4.1. Motywy wyboru zawodu

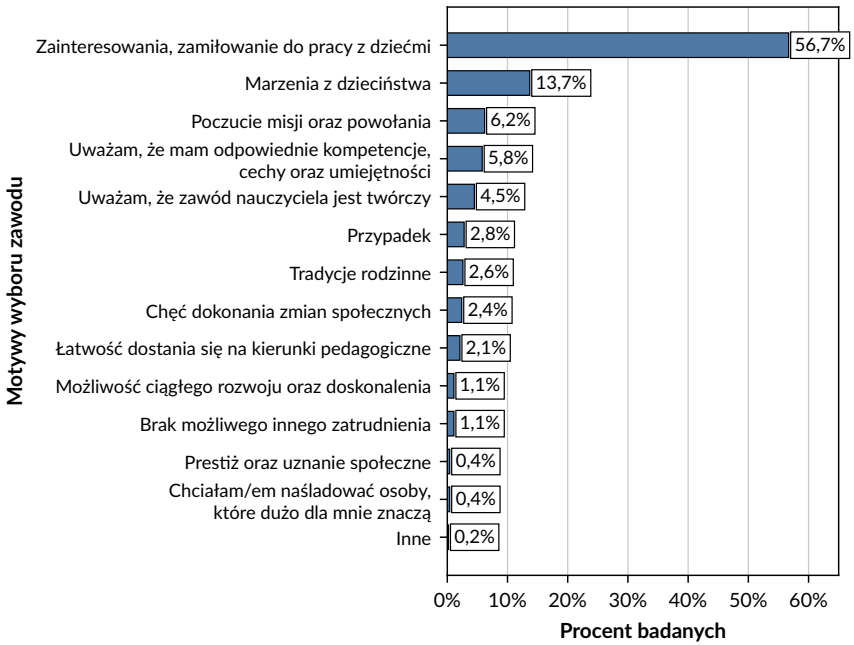
Proces stawania się nauczycielem rozpoczyna się od „pojawienia się motywacji do wyboru zawodu" (Dróżka i Madalińska-Michalak, 2016, s. 162). W rezultacie nauczyciel, poprzez dalszą identyfikację społeczno-zawodową, ma możliwość pełnej adaptacji do środowiska pracy. Ponadto wiele wcześniej ukazanych badań (m.in. Dróżka, 1997, 2002, 2005, 2008; Kwiecińska, 2000; Łukasik, 2021; Prokopczuk, 2012; Rotkiewicz, 1991; Szumilas, 2000; Zyzik, 2015) wskazuje na korzystny wpływ motywacji wewnętrznej (pasje, zainteresowanie i zamiłowanie do pracy z dziećmi) doświadczanej przy wyborze zawodu na późniejsze zadowolenie z pracy, bowiem motyw wyboru zawodu najczęściej utożsamiany jest z oczekiwaniami jednostki. Motywacja w perspektywie spełnienia osobistego czy zawodowego utożsamiana jest przecież „w sensie aktywizacji «celowego» lub «dążącego do celu» zachowania, zapewnia ukierunkowanie zachowań" (Zimbardo i Ruch, 1994, s. 314, za: Łukasik, 2021, s. 65). Ponadto w odniesieniu do wysokich oczekiwań społecznych, a także odpowiednich kompetencji i cech osobowych wobec nauczycieli, ważne jest, kto podejmuje pracę nauczyciela wychowania przedszkolnego oraz jakimi motywami się kieruje.

Uznałam zatem motyw wyboru zawodu nauczycieli wychowania przedszkolnego za istotnie ważny w procesie adaptacji społeczno-zawodowej. W związku z tym, poprosiłam badanych nauczycieli o wskazanie ich motywacji podczas podejmowania takiej decyzji. Wyniki przedstawia rysunek 10. W toku analizy danych oraz wcześniejszej kwerendy literatury podzieliłam motywy wyboru zawodu na – zewnętrzne i wewnętrzne. Do motywów zewnętrznych należą: prestiż oraz uznanie społeczne, poczucie odpowiednich kompetencji, cech i umiejętności, tradycje rodzinne, łatwość dostania się na kierunki pedagogiczne, brak możliwego innego zatrudnienia oraz przypadkowy wybór zawodu. Do motywów wewnętrznych zaliczam: zainteresowania i zamiłowanie

do pracy z dziećmi, marzenia z dzieciństwa, poczucie misji i powołania, chęć dokonania zmian społecznych, a także uznanie zawodu nauczyciela za twórczy.

Rysunek 10

Procentowy rozkład wyników motywu wyboru zawodu w grupie badanych nauczycieli



Adnotacja. Badania własne.

Wśród badanych nauczycieli dominują motywy wewnętrzne wyboru zawodu. Najliczniejszą grupę (56,7 proc.) stanowią osoby kierujące się zainteresowaniami i zamiłowaniem do pracy z dziećmi. Istotną rolę odgrywają również motywy ideowe, takie jak: realizacja marzeń z dzieciństwa (13,7 proc.), poczucie misji i powołania (6,2 proc.), postrzeganie zawodu jako twórczego (4,5 proc.) oraz chęć dokonywania zmian społecznych (2,4 proc.). Uzyskane wyniki wskazują, że decyzja o wyborze zawodu nauczyciela w badanej grupie ma w przeważającej mierze charakter świadomy i wynika z wewnętrznych przekonań oraz potrzeb jednostki. Może to sprzyjać pozytywnemu przebiegowi adaptacji społeczno-zawodowej, ponieważ motywacja wewnętrzna stanowi istotny zasób sprzyjający zaangażowaniu i satysfakcji zawodowej. Motywy zewnętrzne wyboru zawodu nauczyciela miały zdecydowanie mniejsze znaczenie. Wskazało

na nie jedynie 13,1 proc. badanych, przy czym żadna z tych motywacji nie była dominująca. Najczęściej wymieniano: odpowiednie kompetencje, cechy i umiejętności (5,8 proc.), tradycje rodzinne (2,6 proc.), łatwość dostania się na kierunki pedagogiczne (2,1 proc.) oraz brak innego możliwego zatrudnienia (1,1 proc.). Zaledwie 2,8 proc. respondentów wskazało na przypadkowy wybór zawodu. Obecność motywów zewnętrznych, choć mniej liczna, wskazuje na zróżnicowanie ścieżek wchodzenia do zawodu, co może mieć znaczenie dla przebiegu procesu adaptacji.

Podsumowując, można stwierdzić, że badani nauczyciele kierowali się w większości motywami wewnętrznymi, które powinny stanowić główny opis zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego. To właśnie zamiłowanie do pracy z dziećmi, zainteresowania pedagogiczne czy twórczość będą wspomagać ich profesjonalny rozwój, a w konsekwencji adaptację społeczno-zawodową. Można zatem wysunąć wniosek, że zawód ten postrzegany jest przez nowicjuszy przez pryzmat miłości do dzieci i kreatywności. Nieliczni nawet są pewni własnych kompetencji oraz cech osobistych, które mogą wpływać na ich adaptację i dalszą pracę zawodową. Jednocześnie skuteczność funkcjonowania w roli nauczyciela uzależniona jest nie tylko od motywów podejmowania pracy, ale także od umiejętności radzenia sobie w złożonych sytuacjach społecznych, które stanowią codzienność środowiska edukacyjnego.

4.2. Kompetencje społeczne a poziom deklarowanej adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym

Kompetencje społeczne zwykle rozpatrywane są w ujęciu psychologicznym. W niniejszej pracy kompetencje społeczne definiowane są jako umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych. Kompetencje społeczne traktuję jako istotny zasób jednostki, który może wspierać proces adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie kariery zawodowej. Istotą tych umiejętności jest fakt treningu społecznego, który przyczynia się do ich doskonalenia i rozwoju (Matczak, 2011, s. 7–8). Mają głębokie znaczenie nie tylko w procesie budowania relacji interpersonalnych z różnymi podmiotami edukacyjnymi, ale również w funkcjonowaniu w kulturze szkoły (S. T. Kwiatkowski, 2017, s. 137). Trudno nie zgodzić się ze słowami H. Kwiatkowskiej, która słusznie podkreśla, że „szkoła z niedowładem sfery uczuciowej i wyraźnym prymatem dociekań rozumowych nie odpowiada na naturalne potrzeby dzieci i młodzieży" (2008, s. 13). Kompetencje społeczne i emocje odgrywają dużą rolę w edukacji (Madalińska-Michalak, 2020b, s. 40). Na szczególną uwagę zasługuje

fakt, że wyrażane emocje i umiejętności społeczne mają nie tylko wpływ na samych uczniów, ale i również na nauczycieli (Cywińska, 2017, s. 106). Moment startu zawodowego to najczęściej zderzenie wyobrażeń z rzeczywistością społeczną i edukacyjną, na którą składają się przeróżne sytuacje, często niepowtarzalne i takie, na które nie ma prostych rozwiązań. Kompetencje społeczne są kluczowe dla efektywnego radzenia sobie z tymi wyzwaniami i budowania satysfakcjonującej kariery. Jest to zatem taki zestaw umiejętności, który będzie wspomagał nauczyciela w procesie adaptacji społeczno-zawodowej (Matczak i Martowska, 2011, s. 7). Na ich całokształt składają się takie obszary jak: ekspozycja społeczna, intymność oraz asertywność.

Intymność (I) odnosi się przede wszystkim do bliskich relacji interpersonalnych. Pedagog będący wzorem osobowym dla swoich uczniów musi posiadać umiejętność tworzenia relacji i więzi. Relacje interpersonalne powinny dotyczyć nie tylko samych uczniów, ale również koleżanek i kolegów z pracy, dyrekcji czy rodziców. Bez tego trudno o jakiekolwiek działania nauczyciela, bowiem kompetencje interpersonalne są kompetencjami bazowymi (Dylak, 2004, s. 549). Współczesny nauczyciel powinien być wyposażony nie tylko w odpowiednie kompetencje zawodowe, ale i osobowościowe (Ordon, 2005, za: Konieczna-Kucharska, s. 232).

Ekspozycja społeczna (ES) to umiejętność bycia w centrum uwagi, a więc bycia w różnych sytuacjach społecznych, w których całość lub większość uwagi skupiona jest przede wszystkim na jednostce. Nauczyciel wychowania przedszkolnego jest wręcz narażony na ciągłe bycie w centrum uwagi. Począwszy od zebrań, konsultacji, warsztatów dla rodziców i innych pracowników, rozmów z osobami współpracującymi z placówką (psycholog, pedagog specjalny, kurator itp.). Będąc nawet poza murami placówki, rzadko kiedy wychodzi ze swojej roli społecznej i zawodowej, np. spotykając swoich podopiecznych i rodziców w czasie wolnym, w dalszym ciągu pozostaje w stanie ekspozycji społecznej. Można zatem podkreślić, że na ekspozycję społeczną składają się różne sytuacje formalne i nieformalne.

Asertywność (A) jest kompetencją niezbędną do osiągania własnych celów i zaspokajania potrzeb. Dzięki niej jednostka ma możliwość wyrażania własnego zdania i opinii, a także reagowania w odpowiedni sposób na różne sytuacje. Pozwala na nieuleganie wpływom i działanie zgodne z samym sobą i własnym JA.

Kolejnym krokiem w procesie badawczym było sprawdzenie ogólnego poziomu kompetencji społecznych wraz z poziomami poszczególnych skal – intymności, ekspozycji społecznej i asertywności. Do pomiaru kompetencji społecznych i poszczególnych skal zastosowano narzędzie

Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS) autorstwa Anny Matczak (2011).

Ogólne statystyki opisowe poszczególnych zmiennych dotyczących kompetencji społecznych (kwestionariusz KKS) przedstawia tabela 5.

Tabela 5

Statystyki opisowe oraz testy normalności rozkładów kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne	*N*	Min.	Maks.	*M*	*Me*	*SD*	K-S	*p*
Skala I	467	29	60	47,62	48,00	6,85	0,055	**0,002
Skala ES	467	31	72	55,08	55,00	9,51	0,047	*0,015
Skala A	467	24	68	48,76	48,00	9,33	0,067	***< 0,001
Ogółem	**467**	**116**	**240**	**184,50**	**185,00**	**26,78**	**0,033**	**0,200**

Adnotacja. Badania własne.

Należy zauważyć, że jedynie ogólny wskaźnik kompetencji społecznych nie odbiega istotnie statystycznie od rozkładu normalnego (p = 0,200). Rozkłady poszczególnych skal natomiast istotnie statystycznie odbiegają od normalnego rozkładu: skala intymności (p = 0,002), skala ekspozycji społecznej (p = 0,015) i skala asertywności (p < 0,001).

Opierając się na medianach i średnich oraz odnosząc je do norm stenowych dla kobiet dorosłych, można powiedzieć, że poziom kompetencji społecznych ogółem jest **przeciętny** (M = 184,50, Me = 185). Podobne wyniki uzyskał S. T. Kwiatkowski, przeprowadzając badania nad kompetencjami społecznymi wśród kandydatów do zawodu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Większość badanych przez autora uzyskała wynik przeciętny i niski. Nieliczni uzyskali wynik wysoki (2018, s. 667–671). Wyniki korespondują z badaniami prowadzonymi przez wspomnianego autora, a także potwierdzają konieczność doskonalenia wśród nauczycieli i kandydatów kompetencji społecznych. Niewątpliwie nie da się sprowadzić obowiązku nauczyciela do wykonywania jedynie zadań zawodowych, a dokładniej prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych (S. T. Kwiatkowski, 2017, s. 128). Czynnikiem kluczowym są przede wszystkim kompetencje społeczne, które przekładają się na klimat społeczno-emocjonalny grupy. Pisze o tym między innymi H. Kwiatkowska –

> czas, w którym autorytet szkoły wynikał przede wszystkim z tego, że placówki edukacyjne były traktowane jak oazy wiedzy, już minął. Skoro ta forma budowania autorytetu została wyczerpana, konieczne jest tworzenie go

przez skuteczne, zaspokajające kluczowe potrzeby dzieci i młodzieży działania podejmowane w innych obszarach (Kwiatkowska, 2008, s. 24).

Tymi potrzebami są relacje, bezpieczeństwo i miłość. Do tego potrzebny jest nauczyciel, który będzie posiadał wysokie kompetencje – dobrze czując się w centrum uwagi zarówno dzieci, jak i dorosłych, a więc w całkowitej ekspozycji społecznej.

Skala ekspozycji społecznej (ES) również wynosi wynik **przeciętny** wśród badanej grupy początkujących nauczycieli. Wskazuje na to zarówno mediana, jak i średnia (M = 55,08, Me = 55,00). Wysoki poziom kompetencji społecznych (zwłaszcza w obszarze ekspozycji społecznej) wspiera nauczyciela w pokonywaniu trudności oraz w radzeniu sobie ze stresem, jakim jest na przykład bycie w ciągłym centrum uwagi (Twardowska-Staszek i Alberska, 2020, s. 119). Innymi słowy nauczyciele na starcie zawodowym w sposób przeciętny radzą sobie w takich sytuacjach, w których mogą pokazać własne umiejętności czy wiedzę. Podczas różnych wystąpień w domenie publicznej badana grupa nowicjuszy wypada średnio, co może przekładać się na okazywany im szacunek czy uznanie (Hłobił, 2021, s. 141), a w konsekwencji na ich chroniczny stres, lęk i frustrację. Zbieżne wyniki badań uzyskała Agnieszka Hłobił, gdzie większość badanych nauczycieli posiadała kompetencje społeczne w zakresie ekspozycji społecznej na poziomie przeciętnym. W związku z powtarzającymi się wynikami kompetencji społecznych wśród nauczycieli stwarza to niepokojący obraz przyszłej edukacji.

Mediana (Me = 48,00) i średnia (M = 48,76) w skali asertywności (A) wśród badanej grupy początkujących nauczycieli plasuje się na **poziomie przeciętnym**. Można zatem stwierdzić, że badani nauczyciele posiadają przeciętny poziom umiejętności pozwalający na obronę własnych praw, argumentację własnych opinii, a także wyrażanie uczuć czy emocji. Asertywność jest niezbędna do odniesienia sukcesu w procesie nauczania. Pomaga nauczycielom racjonalnie stawiać granice. Intensywność komunikacji interpersonalnej zarówno w szkole, jak i w przedszkolu jest ogromna. Pedagodzy używają komunikacji jako jednego z narzędzi do efektywnego nauczania. Zwłaszcza nauczyciel wychowania przedszkolnego, który staje się zaraz po rodzinie najważniejszą osobą w życiu dziecka, powinien umiejętnie wyrażać własne zdanie. Niestety badana grupa nauczycieli wychowania przedszkolnego średnio radzi sobie we wskazanym obszarze. Skutkuje to przyjmowaniem czyjejś opinii bądź zdania, uleganiem wpływom czy emocjom. Wyniki tych badań pokrywają się z założeniami R. Kwaśnicy, który pisze o tym, że młodzi stażem nauczyciele podczas adaptacji

społeczno-zawodowej znajdują się w fazie rozwoju przedkonwencjonalnej, a więc takiej, gdzie jednostka zachowuje się konformistycznie (Kwaśnica, 1994, s. 44). Taki nauczyciel jest całkowicie podatny na wpływy innych osób.

Zaskakujące są wyniki mediany (*Me* = 48,00) i średniej (*M* = 47,62) w skali intymności (I), ponieważ dowodzą one, że badana grupa posiada kompetencje w zakresie relacji interpersonalnych na **poziomie wysokim.** Okazuje się, że badani nauczyciele bardzo dobrze radzą sobie w nawiązywaniu relacji oraz bliskich więzi. Należy mieć na uwadze fakt, że osoby stawiające pierwsze kroki w zawodzie powinny korzystać ze wsparcia innych osób, a przy tym wzrastać w roli nauczyciela w przyjaznej kulturze i odpowiednim klimacie emocjonalnym placówki. Pożądane jest, by nauczyciel posiadał odpowiednią umiejętność tworzenia relacji międzyludzkich, bowiem zawód ten powinien być przede wszystkim oparty na relacjach, szacunku i zaufaniu. Przedszkole jest placówką, w której dzieci dopiero uczą się pewnych zachowań i norm społecznych, dlatego ważne jest, by mogły czerpać wzorce od najlepszych. Badana grupa początkujących nauczycieli, wykazując odpowiedni poziom kompetencji w zakresie intymności, posiada zatem nie tylko umiejętność nawiązywania relacji z dziećmi, ale również z dorosłymi, a więc: dyrekcją, innymi nauczycielami, pedagogami czy rodzicami dzieci.

W kolejnym kroku sprawdziłam, czy kompetencje społeczne są istotnie statystycznie skorelowane z obszarami adaptacji społeczno-zawodowej (tabela 6). Należy jednak podkreślić, że uzyskane wartości współczynników korelacji, mimo że w wielu przypadkach osiągają poziom istotności statystycznej, mają charakter słaby, co wskazuje, że kompetencje społeczne stanowią jedynie jeden z wielu czynników wpływających na adaptację społeczno-zawodową.

Tabela 6

Korelacje pomiędzy skalami kompetencji społecznych a obszarami adaptacji społeczno-zawodowej

Obszary adaptacji	Skala I		Skala ES		Skala A	
	rho	*p*	rho	*p*	rho	*p*
Warunki życiowe	0,122	0,008**	0,011	0,808	0,078	0,090
Dyspozycyjność dyrektora	0,163	< 0,001***	0,077	0,099	0,053	0,249
Relacje w gronie pedagogicznym	0,156	0,001**	0,075	0,106	0,026	0,579
Działania organizacyjne	0,195	< 0,001***	0,277	< 0,001***	0,235	< 0,001***
Działania metodyczne, dydaktyczne	0,178	< 0,001***	0,287	< 0,001***	0,211	< 0,001***
Działania opiekuńcze	0,244	< 0,001***	0,297	< 0,001***	0,241	< 0,001***

Obszary adaptacji	Skala I		Skala ES		Skala A	
	rho	*p*	rho	*p*	rho	*p*
Relacje z rodzicami uczniów	0,189	< 0,001***	0,117	0,011*	0,084	0,069
Realizacja ścieżki rozwoju zawodowego	0,207	< 0,001***	0,311	< 0,001***	0,273	< 0,001***
Przygotowanie zawodowe	0,055	0,233	0,159	0,001**	0,028	0,546
Wsparcie	0,169	< 0,001***	0,096	0,037*	0,074	0,112
Zewnętrzne ogółem	**0,262**	**< 0,001*** **	**0,264**	**< 0,001*** **	**0,205**	**< 0,001*** **
Rozwój osobisty	0,239	< 0,001***	0,261	< 0,001***	0,164	< 0,001***
Identyfikacja zawodowa	0,168	< 0,001***	0,149	0,001**	0,050	0,277
Motywacja zawodowa	0,048	0,300	0,109	0,019*	0,061	0,187
Wewnętrzne ogółem	**0,193**	**< 0,001*** **	**0,213**	**< 0,001*** **	**0,122**	**0,008** **

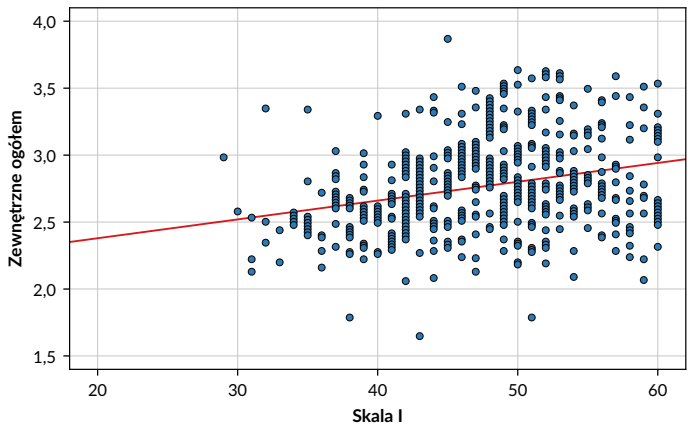
Adnotacja. Badania własne.

Jak wykazał współczynnik korelacji rho Spearmana, im wyższe kompetencje społeczne w skali intymności (I), tym wyższy poziom adaptacji społeczno-zawodowej we wszystkich obszarach, tj.: warunki życiowe (r_S = 0,122), dyspozycyjność dyrektora (r_S = 0,163), relacje w gronie pedagogicznym (r_S = 0,156), działania organizacyjne (r_S = 0,195), działania metodyczne i dydaktyczne (r_S = 0,178), działania opiekuńcze (r_S = 0,244), relacje z rodzicami uczniów (r_S = 0,189), realizacja ścieżki rozwoju zawodowego (r_S = 0,207), wsparcie (r_S = 0,169), rozwój osobisty (r_S = 0,239), identyfikacja zawodowa (r_S = 0,168). Wyjątek stanowi przygotowanie zawodowe (r_S = 0,055) oraz motywacja zawodowa (r_S = 0,048). Intymność jest obszarem kompetencji społecznych odpowiadającym za nawiązywanie relacji międzyludzkich. Są one potrzebne we wszystkich sytuacjach, w których osoba ma do czynienia z drugim człowiekiem, a więc z: dyrektorem, koleżankami z pracy, dziećmi i związanymi z nimi różnymi działaniami (opiekuńczymi, dydaktycznymi, metodycznymi) czy rodzicami uczniów. Im wyższe kompetencje intymności, tym badani nauczyciele lepiej wdrażali się do pracy w zakresie: wsparcia i relacji z wszystkimi podmiotami edukacyjnymi. To zatem sprawiało, że im większe kompetencje w zakresie nawiązywania więzi i relacji interpersonalnych, tym otrzymywali oni większe szeroko pojmowane wsparcie, a także pomoc w warunkach życiowo-zawodowych (materiały dydaktyczne, sale, miejsce i czas na przerwę). I na odwrót – im niższe kompetencje społeczne w zakresie skali intymności, tym nauczyciele gorzej adaptowali się w zakresie wszystkich obszarów, które mają związek z drugim człowiekiem, a więc: wsparciem, relacjami z rodzicami dzieci, dyrekcją, nauczycielami, identyfikacją zawodową, rozwojem zawodowym, warunkami życiowymi i pracy.

To, co zasługuje na uwagę, to fakt, że skala intymności (I) najsilniej koreluje z adaptacją społeczno-zawodową w obszarach zewnętrznych ogółem, co przedstawiono dodatkowo na rysunku 11.

Rysunek 11

Korelacja pomiędzy skalą I kompetencji społecznych a zewnętrznymi obszarami adaptacji społeczno-zawodowej ogółem



Adnotacja. Badania własne.

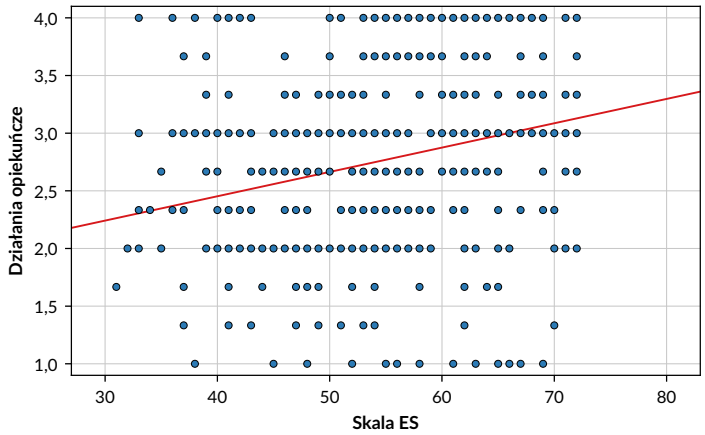
Okazuje się, że im wyższe kompetencje interpersonalne, tym badana grupa nauczycieli lepiej funkcjonuje we wszystkich obszarach zawodowych, w których sytuacja wymaga od nich współpracy i bycia z drugim człowiekiem. Takie czynniki, najczęściej określane mianem sytuacyjnych, są współzależne od innej osoby, stąd potrzebne są umiejętności interpersonalne.

Tego typu zadania w pracy zawodowej nauczyciela narażają go na bycie w ekspozycji społecznej. Jak wykazał współczynnik korelacji rho Spearmana, im wyższe kompetencje społeczne w skali ekspozycji społecznej (ES), tym wyższy poziom adaptacji społeczno-zawodowej we wszystkich obszarach: działania organizacyjne (r_S = 0,277), działania opiekuńcze (r_S = 0,297), działania metodyczne i dydaktyczne (r_S = 0,287), relacje z rodzicami uczniów (r_S = 0,117), realizacja ścieżki rozwoju zawodowego (r_S = 0,311), przygotowanie zawodowe (r_S = 0,159), wsparcie (r_S = 0,096), rozwój osobisty (r_S = 0,261), identyfikacja zawodowa (r_S = 0,149) i motywacja (r_S = 0,109). Wyjątkiem są: warunki życiowe (r_S = 0,011), dyspozycyjność dyrektora (r_S = 0,077) oraz relacje w gronie pedagogicznym (r_S = 0,075). Początkujący nauczyciele najbardziej podczas wejścia do zawodu odnajdują się w takich obszarach, w których nie są narażeni

na utratę uznania społecznego, a więc w działaniach i współpracy z rodzicami, w działaniach dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawczych, a także w rozwoju osobistym i zawodowym. Relatywnie niskie wartości współczynników korelacji w niektórych obszarach mogą wskazywać, że badani nowicjusze napotykają większe trudności adaptacyjne we współpracy z dyrektorem, w warunkach życiowych oraz w relacjach z innymi nauczycielami. Może to sugerować, że są to obszary szczególnie wymagające na początkowym etapie kariery zawodowej, w których kompetencje społeczne nie stanowią wystarczającego zasobu do efektywnego radzenia sobie z pojawiającymi się wyzwaniami. Wskazane trudności mogą wynikać z ograniczonego doświadczenia zawodowego, niepewności w pełnieniu roli nauczyciela oraz konieczności funkcjonowania w złożonych relacjach hierarchicznych i interpersonalnych. W szczególności relacje z dyrektorem oraz współpracownikami wymagają nie tylko kompetencji społecznych, lecz także znajomości norm organizacyjnych i kultury pracy placówki, które kształtują się stopniowo w toku praktyki zawodowej. Im większa ekspozycja społeczna w najbliższym zawodowym otoczeniu, a więc wśród kolegów i koleżanek z pracy, a także dyrekcji, tym trudniejsza jest adaptacja społeczno-zawodowa. Nic więc dziwnego, że najsilniej skala ekspozycji społecznej (ES) koreluje z adaptacją w obszarze realizacji działań opiekuńczych, co przedstawiono dodatkowo na rysunku 12.

Rysunek 12

Korelacja pomiędzy skalą ES kompetencji społecznych a obszarem adaptacji społeczno-zawodowej w zależności od działań opiekuńczych

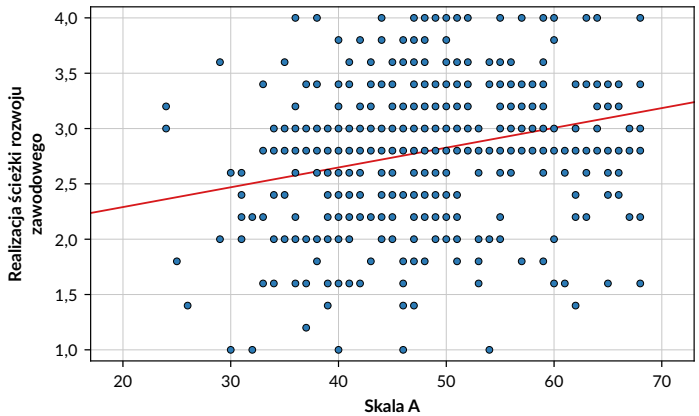


Adnotacja. Badania własne.

Badana grupa nauczycieli najlepiej czuje się, jeśli jest w centrum uwagi własnych podopiecznych. Im większy poziom ekspozycji społecznej, tym wyższy poziom adaptacji społeczno-zawodowej w obszarze działań opiekuńczych, a więc w takich sytuacjach, gdzie sprawują opiekę nad dziećmi i najczęściej zostają z nimi sami. Nie ma wtedy obawy o utratę uznania czy wykazania braku wiedzy, bowiem dzieci nie są w stanie ocenić merytorycznie nauczyciela tak jak jego kolega po fachu (zwłaszcza młodsze dzieci w wieku przedszkolnym, które zazwyczaj kochają swojego nauczyciela bezwarunkowo i traktują go jako autorytet). W momentach, w których nauczyciel pozostaje sam ze swoją grupą, skupiając się jedynie na zadaniach opiekuńczych, czuje swobodę i bezpieczeństwo.

Rysunek 13

Korelacja pomiędzy skalą A kompetencji społecznych a obszarem adaptacji społeczno-zawodowej w zależności od realizacji ścieżki rozwoju zawodowego



Adnotacja. Badania własne.

Dodatkowo współczynnik korelacji rho Spearmana wykazał również, że im wyższe kompetencje społeczne w skali asertywności (A), tym wyższy poziom adaptacji społeczno-zawodowej w obszarach: działań – organizacyjnych (r_S = 0,235), metodycznych i dydaktycznych (r_S = 0,211), opiekuńczych (r_S = 0,241), realizacji ścieżki rozwoju zawodowego (r_S = 0,273), rozwoju osobistego (r_S = 0,164) oraz w obszarze zewnętrznym ogółem i wewnętrznym ogółem. Pozostałe obszary uzyskały następujące wyniki: dyspozycyjność dyrektora (r_S = 0,053), warunki życiowe (r_S = 0,078), wsparcie (r_S = 0,074), relacje w gronie pedagogicznym (r_S = 0,026), identyfikacja zawodowa (r_S = 0,050), motywacja zawodowa (r_S = 0,061), relacje

z rodzicami uczniów ($r_S = 0{,}084$) oraz przygotowanie zawodowe ($r_S = 0{,}028$). Opisana korelacja została przedstawiona na rysunku 13.

Asertywność wśród badanych najsilniej koreluje w obszarach, które najbardziej zależne są od nich samych. Należy przypomnieć, że asertywność jest niezbędna wobec wyrażania własnych emocji i zdania, tak by nie ulegać różnym wpływom. Ujemna korelacja asertywności w obszarze adaptacji, takim jak dyspozycyjność dyrektora czy relacje interpersonalne, wskazuje na to, że respondenci wciąż mają trudność w stawianiu granic i wyrażaniu własnej opinii w obecności dyrektora czy koleżanek i kolegów z pracy. Ich adaptacja społeczno-zawodowa w tym obszarze jest na niewystarczającym poziomie.

W świetle przeprowadzonych analiz kompetencje społeczne można uznać za istotny zasób wspierający proces adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na początku kariery. Ich poziom wpływa na sposób funkcjonowania jednostki w środowisku zawodowym, w szczególności w zakresie budowania relacji interpersonalnych oraz radzenia sobie z wymaganiami pracy. Oznacza to, że kompetencje społeczne, obok czynników wewnętrznych i zewnętrznych, stanowią ważny element kształtujący przebieg procesu adaptacji. Nie stanowią one jednak jedynego czynnika różnicującego poziom adaptacji, który kształtowany jest w wyniku wzajemnych interakcji między zasobami indywidualnymi a uwarunkowaniami związanymi z przebiegiem kariery zawodowej nauczyciela.

4.3. Staż pracy, stopień awansu zawodowego, przynależność do związków zawodowych, wykształcenie a poziom adaptacji społeczno-zawodowej

Adaptacja społeczno-zawodowa nie jest uwarunkowana jedynie poprzez czynniki wewnętrzne (usposobienie, kompetencje społeczne), ale również poprzez aspekty zewnętrzne. Jednym z nich jest czynnik taki jak staż pracy, a więc długość okresu zatrudnienia, który również znacząco wpływa na proces przystosowania się do roli zawodowej i środowiska. Staż pracy nauczyciela ma charakter moderacyjny zwłaszcza w zakresie jego pracy (Lu i Chen, 2024, s. 4326), ponieważ to głównie od doświadczeń zależą wyniki i sukcesy młodych stażem pedagogów (Trad i in., 2022, za: Lu i Chen, 2024). Nauczyciele z dużym stażem pracy posiadają bogaty zasób wiedzy praktycznej, zdobytej podczas wykonywania swoich obowiązków. Dzięki temu są lepiej przygotowani do radzenia sobie z różnymi sytuacjami, które mogą wystąpić w szkole i wymagają szybkiej reakcji i odpowiednich działań.

Wiąże się z tym również stopień awansu zawodowego, bowiem nauczyciel, który poprzez długość zatrudnienia, doświadczenia oraz możliwość

nauki od innych, będzie lepiej funkcjonował we wszystkich zawodowych obszarach. Można również założyć (gwarantuje nam to rozporządzenie), że nauczyciele początkujący będą mieć wsparcie we wszystkich obszarach pracy. Takim wsparciem powinien być przede wszystkim mentor stażu. Według terminologii R. Kwaśnicy nauczyciel początkujący znajduje się w fazie przedkonwencjonalnej (Kwaśnica, 2004, s. 291). Jak podaje H. Kwiatkowska, posiada tożsamość anomijną (Kwiatkowska, 2005, s. 85) – czyli dominują u niego zachowania konformistyczne. Natomiast dobrze wspierany i prowadzony nauczyciel przez mentora stażu może przejść do kolejnego stadium, tj. konwencjonalnego, osiągając przy tym tożsamość roli (Skawiński, 2021, s. 21). Dzieje się tak poprzez obserwowanie zajęć, doskonalenie zawodowe, hospitacje oraz wspólne planowanie.

Dzięki takim działaniom jest w stanie osiągnąć zawodowe mistrzostwo – pełen profesjonalizm. Wsparcie oczywiście może być uzyskiwane poprzez różne formy. Jedną z nich jest między innymi przynależność do różnych grup czy stowarzyszeń i związków zawodowych.

Dlatego kolejnym czynnikiem, który może warunkować lepsze wejście i przystosowanie się do roli zawodowej nauczyciela, jest przynależność do związków zawodowych. Mowa tu przede wszystkim o poczuciu wspólnotowości, łączności, dzieleniu się wiedzą czy nawet pomocą prawniczą (jeśli jest taka potrzeba). Związki oferują również różne oferty doskonalenia zawodowego, a więc wspomagają rozwój zawodowy nauczyciela. Przynależność do któregoś ze związków zawodowych może przyczynić się więc do lepszego wejścia w zawód oraz ułatwić proces profesjonalizacji nauczyciela. Oczywiście nie wolno również zapomnieć o znaczącej roli przygotowania nauczycieli do wykonywania zawodu.

Wykształcenie jest kolejnym czynnikiem warunkującym adaptację społeczno-zawodową. Jak wskazuje Maria Czerepaniak-Walczak, jedynie nauczyciel, który „ma poczucie własnego profesjonalizmu, czuje się ekspertem w swej dziedzinie oraz świadomie i odpowiedzialnie korzysta ze swego czołowego miejsca w procesach edukacyjnych". To zaś „wiąże się ze wskazaniem tych dyspozycji i sprawności, które pomogą mu w twórczym i odważnym wypełnianiu roli zawodowej. Wśród tych dyspozycji można wskazać: rzetelną wiedzę zawodową, krytycyzm i głęboki namysł nad faktami, zjawiskami i procesami, których jest świadkiem, w których uczestniczy oraz które sam inicjuje i organizuje" (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 10).

Zawód nauczyciela wymaga największych kwalifikacji i wiedzy, ponieważ im lepiej nowicjusz jest przygotowany do zawodu, tym start jest łatwiejszy (Wollman, 2009, s. 57). Poza cechami charakteru młody stażem pedagog powinien być odpowiednio przygotowany zawodowo tak, by móc

wykorzystywać w pełni swoją wiedzę teoretyczną w codziennych sytuacjach i praktyce. Oczywiście dobre przygotowanie zawodowe nie gwarantuje braku odczuwania stresu, lęku czy frustracji podczas tych pierwszych dni pracy, jednak gwarantuje lepszą adaptację społeczno-zawodową (Wollman, 2009).

Kolejnym krokiem badawczym było sprawdzenie, czy poszczególne cechy badanych osób są powiązane statystycznie z poszczególnymi obszarami adaptacji społeczno-zawodowej. W pierwszej kolejności sprawdziłam korelację pomiędzy stażem pracy a czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi, a także ogółem adaptacji społeczno-zawodowej badanej grupy nauczycieli. Wyniki korelacji zostały zaprezentowane za pomocą tabeli 7.

Tabela 7

Staż pracy a obszary adaptacji społeczno-zawodowej

Obszary adaptacji	Staż pracy									Test Kruskala -Wallisa	
	do roku			do dwóch lat			do trzech lat				
	M	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*H*	*p*
Warunki życiowe	2,68	2,75	0,52	2,58	2,64	0,52	2,58	2,64	0,58	3,200	0,202
Dyspozycyjność dyrektora	**2,95**	2,93	0,62	2,80	2,97	0,69	**2,77**	2,79	0,65	6,069	0,048*
Relacje w gronie pedagogicznym	**3,00**	3,00	0,60	2,82	2,81	0,61	**2,82**	2,85	0,62	7,194	0,027*
Działania organizacyjne	2,72	2,78	0,64	2,79	2,89	0,68	2,90	2,89	0,62	4,921	0,085
Działania metodyczne, dydaktyczne	**2,79**	2,88	0,60	2,88	2,88	0,53	**2,99**	3,00	0,53	11,161	0,004**
Działania opiekuńcze	**2,60**	2,67	0,82	2,80	2,67	0,75	**2,85**	3,00	0,74	8,118	0,017*
Relacje z rodzicami uczniów	2,83	2,88	0,54	2,75	2,88	0,58	2,82	2,81	0,57	0,816	0,665
Realizacja ścieżki rozwoju zawodowego	**2,65**	2,80	0,63	**2,86**	2,80	0,63	**2,85**	3,00	0,63	11,418	0,003**
Przygotowanie zawodowe	2,69	2,64	0,48	2,70	2,64	0,53	2,78	2,64	0,49	2,957	0,228
Wsparcie	**2,68**	2,80	0,64	**2,37**	2,53	0,79	**2,46**	2,53	0,71	11,963	0,003**
Zewnętrzne ogółem	**2,76**	**2,73**	**0,36**	**2,74**	**2,72**	**0,36**	**2,78**	**2,74**	**0,37**	**0,453**	**0,797**
Rozwój osobisty	3,23	3,25	0,63	3,11	3,31	0,75	3,12	3,19	0,78	1,020	0,600
Identyfikacja zawodowa	3,14	3,18	0,60	2,99	3,05	0,71	3,08	3,18	0,66	2,153	0,341
Motywacja zawodowa	**2,74**	2,67	0,51	**2,55**	2,50	0,58	**2,59**	2,50	0,55	8,048	0,018*
Wewnętrzne ogółem	**3,04**	**3,09**	**0,49**	**2,89**	**2,91**	**0,56**	**2,93**	**2,97**	**0,59**	**4,199**	**0,123**

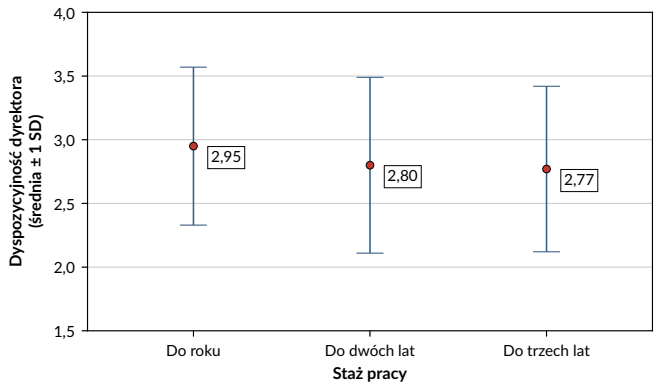
Adnotacja. Badania własne.

Test Kruskala-Wallisa wykazał istotne statystycznie różnice między nauczycielami o różnym stażu pracy pod względem kilku obszarów adaptacji społeczno-zawodowej.

Polityka edukacyjna, a w szczególności sposób zarządzania i dyspozycyjność dyrektora placówki, mają znaczący wpływ na przebieg rozwoju zawodowego i adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli. Dyrektorzy szkół, przedszkoli powinni być zarówno menedżerami, jak i liderami. To właśnie od dyrektora szkoły oraz jego sposobu wspierania adepta zależy, w jakim stopniu nauczyciel zaadaptuje się do nowego środowiska (Szempruch, 2009, s. 114). Od relacji dyrektora z nauczycielami zależy także model i jakość relacji w szkole (Szempruch, 2009, s. 114). Jak się okazuje, nauczyciele pracujący do roku uzyskali istotnie statystycznie wyższe wyniki od nauczycieli pracujących do 3 lat w obszarach dyspozycyjności dyrektora (rysunek 14).

Rysunek 14

Staż pracy a obszar adaptacji społeczno-zawodowej w zależności od dyspozycyjności dyrektora

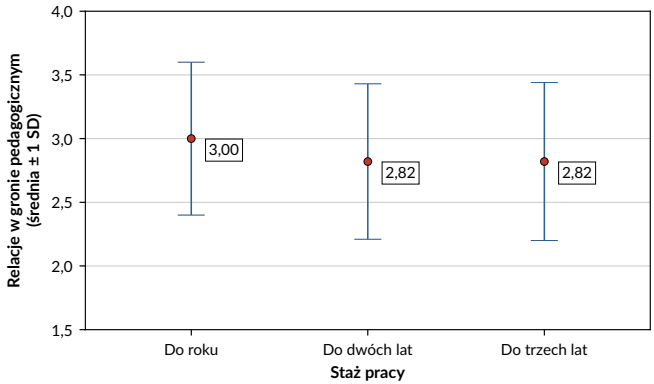


Adnotacja. Badania własne.

Podobnie, nauczyciele pracujący do roku uzyskali istotnie statystycznie wyższe wyniki od nauczycieli pracujących do 3 lat w obszarze relacji w gronie pedagogicznym (rysunek 15).

Rysunek 15

Staż pracy a obszar adaptacji społeczno-zawodowej w zależności od relacji w gronie pedagogicznym



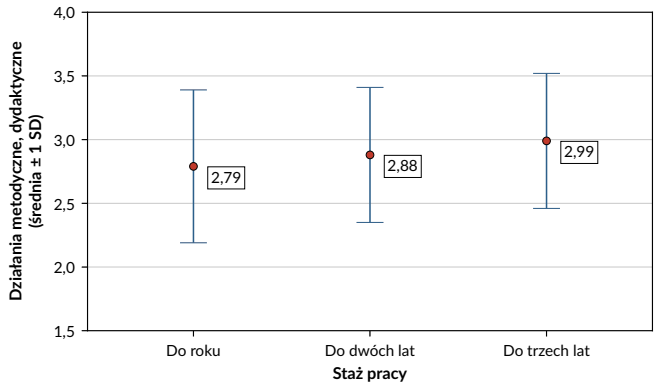
Adnotacja. Badania własne.

Oba wskaźniki, a więc zarówno dyspozycyjność dyrektora, jak i relacje w gronie pedagogicznym, wymagają od nauczycieli początkujących odpowiednich kompetencji społecznych. Okazuje się, że środowisko społeczne, do którego adaptują się początkujący nauczyciele, nie sprzyja rozwojowi tych kompetencji. Zaskakujący jest fakt, że wyższe wyniki uzyskali nauczyciele o mniejszym stażu. Może to wskazywać na to, że kultura przedszkola czy szkoły nie jest nastawiona na kształtowanie takich kompetencji, które mogłyby wykształcić między innymi kompetencje współpracy, a więc np. kooperacji – jednej z ważniejszych kompetencji XXI wieku. Zarówno grono pedagogiczne, jak i dyrekcja powinny tworzyć jeden zespół – drużynę, która ma wspólny do osiągnięcia cel. Podobne wyniki otrzymały Magdalena Piorunek i Iwona Werner – studenci kierunków pedagogicznych przejawiali wyższy poziom kompetencji społecznych, a dokładniej – byli bardziej asertywni i potrafili lepiej współpracować (Piorunek i Werner, 2017, s. 140). Wyniki te są wprost odwrotne od oczekiwanych, ponieważ wydawać by się mogło, że im większy staż zawodowy, więc więcej doświadczenia, tym nauczyciele w toku treningu społecznego będą lepiej radzić sobie w relacjach z innymi nauczycielami czy współpracy z dyrektorem placówki. Czy w takim razie nauczyciele potrafią tworzyć zgrany zespół? Nic więc dziwnego, że szkoły postrzegane są jako „prywatne terytorium", które kolekcjonuje „indywidualistów" (Tołwińska, 2011, s. 36). Dodatkowo nauczyciele pracujący do roku uzyskali istotnie statystycznie

niższe wyniki od nauczycieli pracujących do 3 lat w obszarach działań metodycznych i dydaktycznych oraz działań opiekuńczych (rysunek 16).

Rysunek 16

Staż pracy a obszar adaptacji społeczno-zawodowej w zależności od działań metodycznych i dydaktycznych

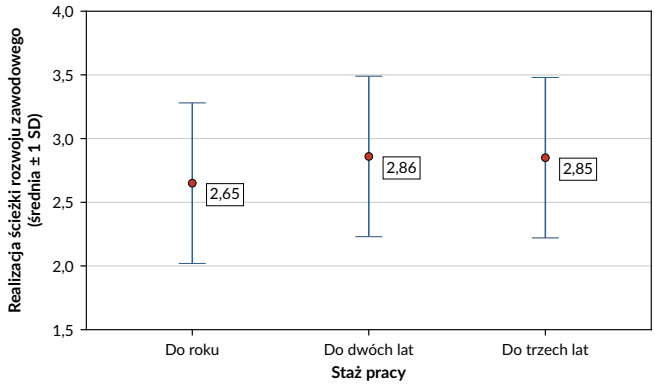


Adnotacja. Badania własne.

Nauczyciele pracujący dłużej radzą sobie lepiej w takich czynnościach jak dobieranie metod i form pracy z dziećmi, prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych czy w sprawowaniu opieki nad dziećmi. Wyniki te wyraźnie wskazują, że staż zawodowy ma znaczący wpływ na rozwój kompetencji zawodowych odpowiedzialnych za te czynności. Młodsi stażem nauczyciele w wyniku mniejszej wiedzy praktycznej gorzej funkcjonują w działaniach metodyczno-dydaktycznych czy opiekuńczych. Może to również wynikać z faktu, że nauczyciele początkujący skoncentrowani są na tym, by przetrwać – powielają wzory i schematy, a przede wszystkim starają się wejść w środowisko społeczno-zawodowe. Natomiast nauczyciele pracujący dłużej znają lepiej środowisko i grono pedagogiczne, mają większe doświadczenie i pewność siebie, a co za tym idzie, lepiej radzą sobie w działaniach dydaktyczno-metodycznych. Znają lepiej różne strategie i metody aktywizujące. Potwierdzeniem tego jest fakt, że w obszarze realizacji ścieżki rozwoju zawodowego istotnie statystycznie niższe wyniki odnotowano właśnie wśród osób pracujących do roku niż wśród osób pracujących do 2 lat i do 3 lat (rysunek 17).

Rysunek 17

Staż pracy a obszar adaptacji społeczno-zawodowej w zależności od realizacji ścieżki rozwoju zawodowego



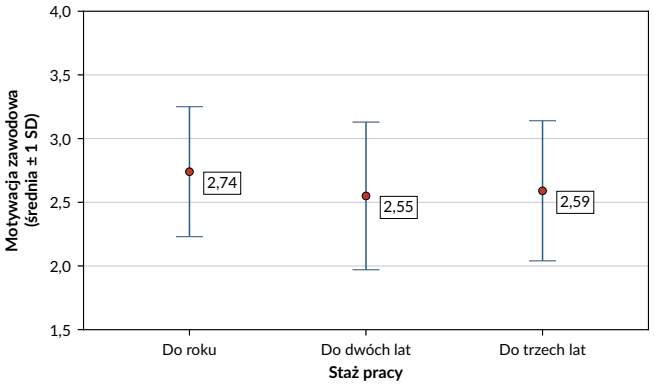
Adnotacja. Badania własne.

Rozwój zawodowy jest jedną z kategorii rozwoju ogólnego człowieka. Bez niego nauczyciel nie jest w stanie funkcjonować w tak zmieniającej się i dynamicznej rzeczywistości edukacyjnej, jaka jest aktualnie. Tutaj należy przypomnieć, że tempo rozwoju zawodowego, jak i sam jego rozwój, uzależnione są od danej osoby (Plewka, 2009, s. 72). W pierwszym roku pracy nauczyciel nastawiony jest na naśladowanie konwencji przynależących do danej grupy społeczno-zawodowej i sprostanie im (Kwaśnica, 1994, s. 291). Faktu, że nauczyciele w pierwszym roku pracy wykazują niższy wynik w obszarze rozwoju zawodowego, można upatrywać właśnie w koncepcji pięcioetapowego rozwoju zawodowego nauczyciela. Pierwszy rok pracy zawodowej to poziom pierwszy, gdzie nowicjusz sztywno trzyma się wyuczonych zasad i planów, a więc nie podejmuje dodatkowych działań w zakresie doskonalenia zawodowego. Natomiast nauczyciele w drugim i trzecim roku pracy mają nadal ograniczoną percepcję, ale posiadają już zdobyte doświadczenia i rozpoczynają poszukiwanie nowej wiedzy, wchodząc w kolejne etapy rozwoju zawodowego: zaawansowanego początkującego, kompetentnego nauczyciela, biegłego nauczyciela i na samym końcu – osiągając poziom eksperta (Day, 2004, s. 85).

Natomiast zaobserwowano dość interesujące zjawisko – w aspekcie motywacji zawodowej istotnie statystycznie wyższe wyniki odnotowano wśród osób pracujących do roku niż wśród osób pracujących do 2 lat i do 3 lat (rysunek 18).

Rysunek 18

Staż pracy a obszar adaptacji społeczno-zawodowej w zależności od motywacji zawodowej



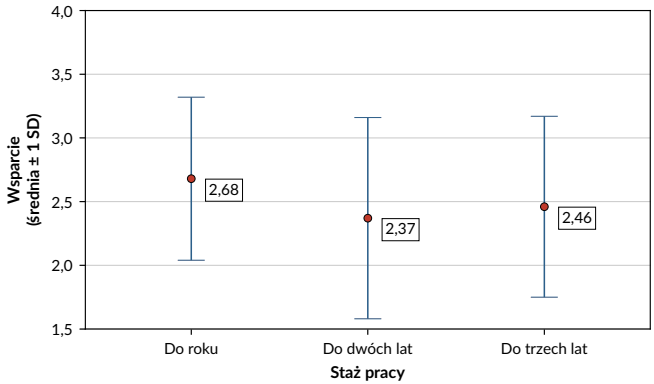
Adnotacja. Badania własne.

Trudno nie zgodzić się z tym, że motywacja jest istotnie ważna w pracy nauczyciela, ponieważ głównie od niej zależy, czy nauczyciel chce jak najlepiej przygotować swoich podopiecznych do życia i kształtować ich osobowość (Skawiński, 2020, s. 11). Od tego też zależy, jak będzie podejmował różne inicjatywy, nie tylko w zakresie rozwoju dzieci, ale również własnego. Wyraźnie widać, że czynnik motywacji jest znacznie wyższy u młodszych stażem nauczycieli niż u badanych osób o dłuższym stażu zawodowym. Warto wspomnieć, że głównymi motywami wyboru zawodu badanej grupy są czynniki wewnętrzne, co z pewnością przekształciło się w wysoką motywację kandydatów do zawodu oraz nowicjuszy w pierwszym roku pracy (Szkolak, 2014, s. 55–56). Oznacza to, że motywacja zawodowa z każdym rokiem spada. Nowicjusz, wchodząc w funkcjonowanie organizacji, z każdym rokiem odczuwa coraz gorszą motywację zawodową. Z kolei osoby pracujące do drugiego i trzeciego roku pracy, wskutek zderzenia z natłokiem zadań, wysokimi oczekiwaniami, a także wskutek usamodzielnienia się, mogą odczuwać pewien rodzaj szoku zawodowego, co z kolei może doprowadzić do odczuwania mniejszej motywacji.

Istotnie statystycznie wyższe wyniki odnotowano również wśród osób pracujących do roku niż wśród osób pracujących do 2 lat i do 3 lat w zakresie wsparcia (rysunek 19).

Rysunek 19

Staż pracy a obszar adaptacji społeczno-zawodowej w zależności od wsparcia



Adnotacja. Badania własne.

Nauczyciele, którzy pracowali powyżej roku, nisko oceniali poziom wsparcia, w porównaniu ze swoimi kolegami, którzy dopiero rozpoczynali pracę. Obecnie w pierwszych latach pracy nauczyciel posiada osobę – mentora stażu – będącą wsparciem metodyczno-dydaktycznym. Nowicjusz ma więc możliwość poszukiwania pomocy u osoby, która nadzoruje jego rozwój zawodowy, a przede wszystkim robi to częściej niż jego koledzy z większym doświadczeniem. Natomiast im dłuższy staż pracy, tym nauczyciele otrzymują mniej wsparcia. Należy dodać, że systemowe wsparcie jest znikome, dlatego jeśli nauczyciel potrzebuje pomocy, musi o nią poprosić. W przekonaniu bardziej doświadczonego pedagoga bardzo często jednak taka prośba jawi się jako niekompetencja czy przyznanie się do porażki (Bohns i Flynn, 2010, za: Tarablus i Yablon, 2023, s. 10704). W sytuacji, gdy brakuje systemowych rozwiązań zapewniających nauczycielom wsparcie i pomoc, ich obawy przed ujawnieniem swoich braków mogą się nasilać. Izolacja, do której prowadzi ten strach, może uniemożliwiać im rozwój zawodowy i pogłębiać poczucie frustracji (Pollitt i Oldfield, 2017, za: Tarablus i Yablon, 2023, s. 10706). Warto podkreślić, że wsparcie społeczne chroni nauczyciela przed wypaleniem zawodowym (Śniegulska, 2021, s. 145). Warto jednak zauważyć, że nie wszystkie analizowane obszary adaptacji społeczno-zawodowej były istotnie różnicowane przez staż pracy, co może wskazywać, że część aspektów funkcjonowania zawodowego nie wykazuje istotnych zmian wraz z jego wydłużaniem na początkowym etapie kariery nauczyciela.

Wsparcie społeczne zależy od sieci społecznych, do których przynależy nauczyciel. Dlatego w kolejnym kroku sprawdziłam istotność statystyczną związku między przynależnością do związków zawodowych a adaptacją społeczno-zawodową (tabela 8).

Tabela 8

Przynależność do związków zawodowych a obszary adaptacji społeczno-zawodowej

Obszary adaptacji	Przynależność do ZZ						Test U Manna-Whitneya	
	nie			tak				
	M	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*Z*	*p*
Warunki życiowe	2,61	2,71	0,56	2,52	2,50	0,51	–1,384	0,166
Dyspozycyjność dyrektora	2,84	2,86	0,65	2,65	2,71	0,65	–1,712	0,087
Relacje w gronie pedagogicznym	2,88	2,85	0,62	2,73	2,77	0,64	–1,440	0,150
Działania organizacyjne	2,84	2,89	0,64	2,71	2,78	0,70	–1,009	0,313
Działania metodyczne, dydaktyczne	2,92	3,00	0,55	2,88	3,00	0,64	–0,226	0,822
Działania opiekuńcze	2,79	3,00	0,77	2,55	2,33	0,81	–1,715	0,086
Relacje z rodzicami uczniów	2,81	2,81	0,57	2,77	2,88	0,55	–0,174	0,862
Realizacja ścieżki rozwoju zawodowego	2,80	2,80	0,64	2,78	2,80	0,68	–0,351	0,726
Przygotowanie zawodowe	2,74	2,64	0,50	2,70	2,55	0,54	–0,843	0,399
Wsparcie	2,48	2,53	0,73	2,66	2,67	0,62	–1,252	0,211
Zewnętrzne ogółem	**2,77**	**2,74**	**0,37**	**2,70**	**2,66**	**0,33**	**–1,312**	**0,190**
Rozwój osobisty	3,17	3,25	0,72	2,92	3,13	0,84	–1,662	0,097
Identyfikacja zawodowa	3,08	3,18	0,66	3,06	3,18	0,66	–0,292	0,770
Motywacja zawodowa	2,62	2,67	0,56	2,64	2,67	0,40	–0,613	0,540
Wewnętrzne ogółem	**2,95**	**2,99**	**0,56**	**2,88**	**3,01**	**0,55**	**–0,755**	**0,450**

Adnotacja. Badania własne.

Jak widać w powyższej tabeli, nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic między nauczycielkami należącymi do związków zawodowych a tymi nienależącymi do związków pod względem poziomu adaptacji społeczno-zawodowej w żadnym z obszarów. Brak istotności statystycznej może być związany z nierównomierną liczebnością badanych grup, ponieważ zdecydowana większość respondentów (92,5 proc.) nie przynależała do żadnego związku zawodowego. Uzyskane wyniki mogą wskazywać, że przynależność do związków zawodowych nie stanowi istotnego czynnika różnicującego proces adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie kariery. Może to sugerować, że większe znaczenie w tym procesie mają inne czynniki, takie jak bezpośrednie relacje interpersonalne, wsparcie ze strony współpracowników i przełożonych czy indywidualne zasoby jednostki.

Przedstawione dane mogą sugerować, że nauczyciele nie postrzegają przynależności do związków zawodowych jako istotnego źródła wsparcia na początkowym etapie kariery zawodowej. Osoba, która ma naturalnie rozwinięte potrzeby wsparcia, nie boi się, że zostanie źle odebrana, potrafi poszukiwać pomocy (Łukasik i in., 2023, s. 64), niezależnie od stażu czy awansu zawodowego. Ponadto jednostki posiadające rozwiniętą potrzebę wsparcia potrafią poszukiwać pomocy niezależnie od formalnej przynależności organizacyjnej, co może sugerować, że wsparcie to ma przede wszystkim charakter nieformalny i opiera się na relacjach interpersonalnych.

Stopień awansu zawodowego stanowił kolejny czynnik, który postanowiłam sprawdzić w kontekście adaptacji społeczno-zawodowej. Wyniki zostały zaprezentowane w tabeli 9.

Tabela 9

Stopień awansu zawodowego a obszary adaptacji społeczno-zawodowej

Obszary adaptacji	Stopień awansu zawodowego						Test U Manna-Whitneya	
	początkujący			mianowany				
	M	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*Z*	*p*
Warunki życiowe	2,60	2,64	0,55	2,72	2,75	0,62	-1,192	0,233
Dyspozycyjność dyrektora	2,83	2,86	0,65	2,73	2,75	0,70	-0,900	0,368
Relacje w gronie pedagogicznym	2,87	2,85	0,62	2,84	2,81	0,64	-0,507	0,612
Działania organizacyjne	2,81	2,78	0,64	2,96	3,00	0,66	-1,460	0,144
Działania metodyczne, dydaktyczne	2,90	3,00	0,55	3,04	3,07	0,59	-1,618	0,106
Działania opiekuńcze	2,76	2,67	0,77	2,86	3,00	0,77	-0,752	0,452
Relacje z rodzicami uczniów	2,80	2,81	0,56	2,88	2,88	0,64	-0,976	0,329
Realizacja ścieżki rozwoju zawodowego	2,78	2,80	0,63	3,06	3,00	0,65	-2,689	0,007**
Przygotowanie zawodowe	2,72	2,64	0,49	2,89	2,73	0,52	-1,567	0,117
Wsparcie	2,49	2,53	0,73	2,51	2,53	0,65	-0,087	0,931
Zewnętrzne ogółem	**2,76**	**2,73**	**0,36**	**2,85**	**2,82**	**0,38**	**-1,356**	**0,175**
Rozwój osobisty	3,15	3,19	0,73	3,17	3,35	0,84	-0,540	0,589
Identyfikacja zawodowa	3,07	3,09	0,66	3,14	3,23	0,60	-0,412	0,681
Motywacja zawodowa	2,62	2,67	0,56	2,60	2,67	0,46	-0,056	0,955
Wewnętrzne ogółem	**2,94**	**2,97**	**0,56**	**2,97**	**3,15**	**0,55**	**-0,481**	**0,630**

Adnotacja. Badania własne.

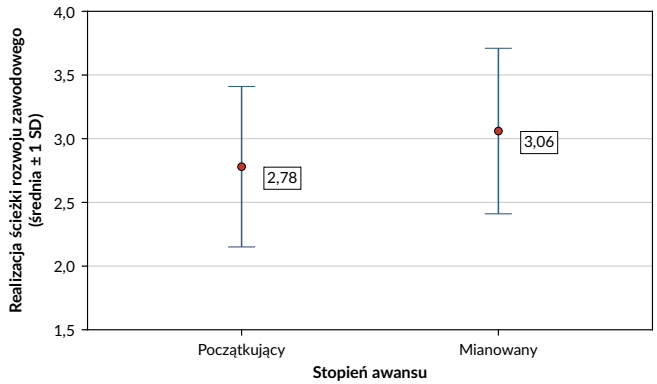
Stopień awansu zawodowego istotnie statystycznie różnicuje adaptację społeczno-zawodową jedynie w obszarze realizacji ścieżki rozwoju zawodowego. W pozostałych analizowanych obszarach nie odnotowano istotnych statystycznie różnic, co może wskazywać, że formalny stopień awansu zawodowego nie znajduje wyraźnego przełożenia na praktyczne

aspekty funkcjonowania nauczyciela w środowisku pracy, takie jak organizacja codziennych działań dydaktycznych, budowanie relacji interpersonalnych czy radzenie sobie z bieżącymi wyzwaniami zawodowymi. Jednocześnie brak różnic w pozostałych obszarach może sugerować, że sam stopień awansu zawodowego nie różnicuje w sposób istotny kompetencji związanych z codzienną praktyką pedagogiczną, które kształtują się raczej w toku bezpośrednich doświadczeń zawodowych niż poprzez formalne etapy rozwoju zawodowego.

Okazało się bowiem, że nauczyciele mianowani mają w tym obszarze istotnie statystycznie wyższe wyniki niż nauczyciele początkujący. Różnicę tę przedstawiono dodatkowo na rysunku 20.

Rysunek 20

Stopień awansu zawodowego a obszar adaptacji społeczno-zawodowej w zależności od realizacji ścieżki rozwoju zawodowego



Adnotacja. Badania własne.

Wyniki te wskazują, że nie odnotowano istotnych zależności między stopniem awansu zawodowego a pozostałymi obszarami adaptacji społeczno-zawodowej. Pionowy charakter rozwoju nie przyczynia się do lepszego przystosowania się w żadnym obszarze poza realizacją ścieżki rozwoju zawodowego. Nic więc dziwnego, że nauczyciele o wyższym stopniu awansu zawodowego lepiej odnajdują się w działaniach, które przyczyniają się do awansu. Początkujący nauczyciel, kierując się różnymi opiniami i wartościami innych, stopniowo włącza się w życie placówki, realizując jedynie to, co powinien. Z kolei nauczyciele mianowani mają już większą sprawność metodyczną, dydaktyczną, a przede wszystkim organizacyjną (Skawiński, 2021, s. 21–22).

W związku z tym w dalszej kolejności sprawdziłam zależność między wykształceniem a obszarami adaptacji społeczno-zawodowej. Wyniki przedstawia tabela 10.

Tabela 10

Wykształcenie a obszary adaptacji społeczno-zawodowej

Obszary adaptacji	Wykształcenie						Test U Manna-Whitneya	
	licencjat			magisterium				
	M	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*Z*	*p*
Warunki życiowe	2,68	2,71	0,53	2,59	2,64	0,56	–0,692	0,489
Dyspozycyjność dyrektora	2,76	2,86	0,68	2,84	2,86	0,65	–0,829	0,407
Relacje w gronie pedagogicznym	2,93	2,92	0,57	2,86	2,85	0,63	–0,661	0,509
Działania organizacyjne	2,82	2,89	0,71	2,83	2,89	0,63	–0,210	0,834
Działania metodyczne, dydaktyczne	2,86	2,88	0,64	2,92	3,00	0,54	–0,988	0,323
Działania opiekuńcze	2,77	3,00	0,84	2,77	3,00	0,76	–0,043	0,966
Relacje z rodzicami uczniów	2,78	2,75	0,54	2,81	2,88	0,57	–0,714	0,475
Realizacja ścieżki rozwoju zawodowego	2,82	2,80	0,64	2,80	2,80	0,64	–0,213	0,832
Przygotowanie zawodowe	2,73	2,64	0,49	2,74	2,64	0,50	–0,195	0,845
Wsparcie	2,51	2,53	0,75	2,49	2,53	0,72	–0,131	0,896
Zewnętrzne ogółem	**2,77**	**2,66**	**0,38**	**2,77**	**2,74**	**0,36**	**–0,216**	**0,829**
Rozwój osobisty	3,18	3,25	0,72	3,14	3,19	0,74	–0,417	0,677
Identyfikacja zawodowa	3,16	3,18	0,63	3,06	3,09	0,66	–1,223	0,221
Motywacja zawodowa	2,73	2,67	0,52	2,60	2,67	0,56	–1,752	0,080
Wewnętrzne ogółem	**3,02**	**3,19**	**0,53**	**2,93**	**2,96**	**0,56**	**–1,107**	**0,268**

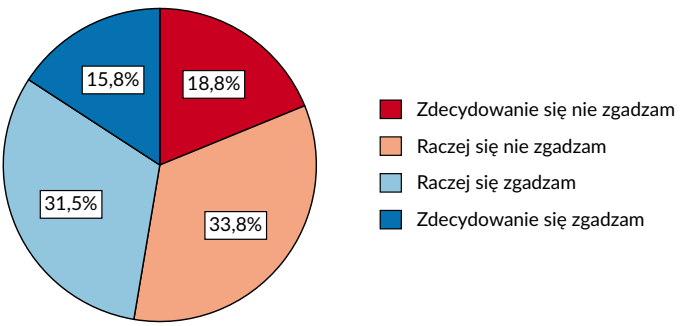
Adnotacja. Badania własne.

Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic między nauczycielami z wykształceniem licencjackim a nauczycielami z wykształceniem magisterskim pod względem poziomu adaptacji społeczno-zawodowej w żadnym z obszarów. Wyniki wskazują, że wykształcenie nie miało wpływu na adaptację społeczno-zawodową badanych nauczycieli. Oznacza to, że poziom wykształcenia nie był przez badanych postrzegany jako czynnik warunkujący przygotowanie do zawodu, przez co wielu nauczycieli nie czuło się gotowych do „wejścia" w rolę zawodową. Podobne badania zostały przeprowadzone przez NIK w 2015/2016 roku wśród studentów kierunków nauczycielskich, podczas których aż ¼ studentów zadeklarowała niskie bądź przeciętne przygotowanie do zawodu (NIK, 2016, s. 32–33). Koresponduje to z odpowiedziami badanych nauczycieli początkujących

na stwierdzenie – *Podczas wdrażania do pracy zawodowej najbardziej przeszkadza mi brak dostatecznego przygotowania podczas studiów* (rysunek 21).

Rysunek 21

Podczas wdrażania do pracy zawodowej najbardziej przeszkadza mi brak dostatecznego przygotowania podczas studiów



Adnotacja. Badania własne.

Z przedstawionej analizy wykresu wynika, że dominującą grupą wśród badanych są osoby wyrażające raczej brak zgody z prezentowanym stanowiskiem. Stanowi ona 33,8 proc. (158 osób) ogółu badanych, a 18,8 proc. (88 osób) wyraża zdecydowany sprzeciw. Warto jednak zaznaczyć, że 31,5 proc. (147 osób) udzieliło odpowiedzi wskazującej na raczej pozytywne nastawienie do omawianej kwestii, a 15,8 proc. (74 osoby) wyraziło zdecydowaną zgodę. Zważywszy na to, jak ważny i odpowiedzialny jest zawód nauczyciela, kształcenie przyszłych pedagogów powinno charakteryzować się wysoką jakością i prestiżem. Na znaczenie odpowiedniego przygotowania zwracało uwagę wielu pedagogów (Lewowicki, Łukasik, Klus-Stańska, Szempruch). Między innymi krytycznej analizy kształcenia nauczycieli dokonała J. Szempruch, zauważając, że wśród różnych nieprawidłowości w przygotowaniu przyszłych nauczycieli należy zwrócić uwagę na takie aspekty jak: działania pozorowane podczas kształcenia wyższego, chaos w treściach kształcenia, zbyt duża liczba studentów w stosunku do możliwości i jakości instytucji czy przekazywanie zdezaktualizowanej wiedzy (Szempruch, 2022, s. 32–33). Pomimo zaangażowania w reformy i wprowadzenia pewnych modyfikacji, kształcenie wciąż nie zapewnia odpowiedniego przygotowania do wejścia na rynek pracy. Nowicjusze nadal zgłaszają niedostatki w zakresie umiejętności i wiedzy niezbędnych do efektywnego funkcjonowania w nowej roli. Niska jakość

kształcenia zawodowego wymusza na nauczycielach intensywniejszą pracę nad doskonaleniem swoich umiejętności. Może to prowadzić do nadmiernego obciążenia pracą i utrudniać zachowanie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym. W konsekwencji proces adaptacji społeczno-zawodowej nie może być rozpatrywany w oderwaniu od kontekstu życia osobistego nauczyciela, w tym jego sytuacji rodzinnej, miejsca zamieszkania oraz organizacji czasu pracy.

4.4. Miejsce zamieszkania, sytuacja rodzinna i wymiar godzin pracy a adaptacja społeczno-zawodowa

W centrum ciągle zmieniającej się rzeczywistości, naznaczonej stałymi reformami oświaty, znajduje się nauczyciel – o czym bardzo często społeczeństwo zapomina. Nie da się oddzielić jego całościowego rozwoju życia prywatnego, w tym rodzinnego, od możliwości rozwoju zawodowego. Z tego też względu na adaptację społeczno-zawodową ma wpływ kilka aspektów, które albo będą wspomagać nauczyciela w tym procesie, albo utrudniać jego pracę, a tym samym – „wejście do zawodu".

Czynniki rodzinne, takie jak wielość ról społecznych, w tym obowiązków i zadań, mają szczególny wpływ na „wzrastanie" nauczyciela. Każdy człowiek pełni jakąś rolę w życiu – matki, ojca, żony, męża, córki, syna i wiele innych, które wymagają od niego określonych zachowań. Należy podkreślić, że rodzina jest podstawową grupą społeczną. Natomiast uważam, że aspekt rodziny i pełnienie w niej różnych ról przez nauczycieli jest szczególnie ważny, ponieważ

> czas po pracy większość osób posiadających rodzinę przeznacza na obowiązki rodzinne, rozwój własnych zainteresowań, wypoczynek itp. W życiu nauczycieli często ten czas wypełniany jest dodatkowo pracą zawodową (przygotowanie się do lekcji, sprawdzanie kartkówek, wypracowań itp., czy też samokształcenie, doskonalenie własnego warsztatu pracy, zebrania z rodzicami, wywiadówki, rady pedagogiczne i inne). Mimo iż jest to czas po pracy, nauczyciel nadal wypełnia obowiązki wynikające z roli zawodowej. Mało tego, często w opinii publicznej nauczyciel nawet w domu (po pracy) wciąż jest postrzegany przez pryzmat roli zawodowej (Łukasik, 2009, s. 40).

Odwołując się do rozważań na temat rodziny, warto postawić pytanie – jak nauczyciele postrzegają i deklarują swoją adaptację w kontekście pełnionych ról, zarówno rodzinnych, jak i zawodowych? Okazuje się, że nauczyciel na starcie zawodowym może być pod presją – dyrekcji przedszkola

czy szkoły, innych nauczycieli, rodziców uczniów oraz własnej rodziny. Niełatwo zatem wejść w tak złożoną strukturę organizacyjną, jaką jest szkoła czy przedszkole. Zwłaszcza jeśli nowicjusz już na starcie czuje przeciążenie zawodowe, nadmiar obowiązków i zadań. Na proces adaptacji społeczno-zawodowej może mieć także wpływ miejsce zamieszkania czy wymiar godzin pracy. Ewentualność przeciążenia zawodowego w połączeniu z koniecznością pokonywania dłuższej trasy do pracy (np. ze wsi do miasta lub inne długie dystanse) (Piwowarski, 2020, s. 72) może powodować narastające zmęczenie i frustrację. Należy również zwrócić uwagę na aspekt finansów nauczycieli – jak zostało wcześniej wspomniane, wynagrodzenie nauczycieli nie jest wysokie. W związku z tym wielu z nich, bo aż 24 proc., pracuje więcej niż w jednej placówce (NIK, 2017).

Kolejnym krokiem w postępowaniu badawczym było sprawdzenie korelacji pomiędzy stanem cywilnym badanych nauczycieli a obszarami oraz ogółem adaptacji społeczno-zawodowej (tabela 11).

Tabela 11

Stan cywilny a obszary adaptacji społeczno-zawodowej

Obszary adaptacji	Stan cywilny									Test Kruskala -Wallisa	
	singiel/ka			związek małżeński			związek partnerski				
	M	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*H*	*p*
Warunki życiowe	2,53	2,54	0,60	2,63	2,71	0,56	2,60	2,64	0,51	2,315	0,314
Dyspozycyjność dyrektora	2,81	2,83	0,64	2,83	2,86	0,66	2,81	2,86	0,66	0,227	0,893
Relacje w gronie pedagogicznym	2,88	2,89	0,73	2,88	2,85	0,60	2,83	2,77	0,61	0,813	0,666
Działania organizacyjne	2,71	2,78	0,74	2,86	2,89	0,63	2,81	2,78	0,61	1,810	0,405
Działania metodyczne, dydaktyczne	2,80	3,00	0,58	2,96	3,00	0,53	2,88	2,88	0,59	3,658	0,161
Działania opiekuńcze	2,65	3,00	0,94	2,78	3,00	0,73	2,81	3,00	0,76	0,853	0,653
Relacje z rodzicami uczniów	2,72	2,75	0,58	2,82	2,88	0,57	2,84	2,88	0,54	2,101	0,350
Realizacja ścieżki rozwoju zawodowego	2,77	2,80	0,66	2,84	2,80	0,62	2,74	2,80	0,66	2,579	0,275
Przygotowanie zawodowe	2,62	2,55	0,43	2,76	2,64	0,53	2,76	2,64	0,46	4,481	0,106
Wsparcie	2,51	2,53	0,77	2,48	2,53	0,72	2,52	2,53	0,71	0,094	0,954
Zewnętrzne ogółem	**2,70**	**2,59**	**0,36**	**2,79**	**2,77**	**0,37**	**2,76**	**2,71**	**0,36**	**3,576**	**0,167**
Rozwój osobisty	3,10	3,22	0,78	3,15	3,25	0,76	3,18	3,19	0,67	0,160	0,923
Identyfikacja zawodowa	3,03	3,05	0,73	3,09	3,18	0,66	3,07	3,00	0,63	0,362	0,835
Motywacja zawodowa	2,60	2,50	0,66	2,60	2,67	0,54	2,67	2,67	0,51	1,857	0,395

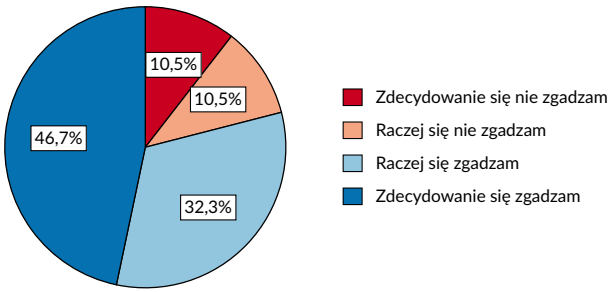
Obszary adaptacji	Stan cywilny									Test Kruskala -Wallisa	
	singiel/ka			związek małżeński			związek partnerski				
	M	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*H*	*p*
Wewnętrzne ogółem	**2,91**	**2,99**	**0,63**	**2,94**	**3,01**	**0,57**	**2,97**	**2,93**	**0,51**	**0,090**	**0,956**

Adnotacja. Badania własne.

Jak można zaobserwować w powyższej tabeli, nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic między singlami, osobami w związku małżeńskim i osobami w związku partnerskim pod względem poziomu adaptacji społeczno-zawodowej w którymkolwiek z obszarów. Wyniki są dość interesujące, bowiem jednoznacznie wskazują na brak jakichkolwiek powiązań oraz różnic między nauczycielami o różnym statusie cywilnym. To pokazuje, że aspekt ten nie jest przenoszony do sfery zawodowej, jednocześnie nie wpływa on na adaptację zawodową nauczycieli. Brak istotności statystycznej, w tym jakiejkolwiek korelacji, jest zaskakujący. Należy wziąć pod uwagę, że niski wiek badanych nauczycieli (średnia 28 lat) może być jednym z czynników tłumaczących brak zależności lub różnic w analizowanym aspekcie pomiędzy nauczycielami o różnym statusie cywilnym. Natomiast jak można zauważyć na podstawie statystyk w Polsce, wiek, w którym kobiety zostają matkami, to około 27–29 lat (GUS, 2018). Nauczycielki na starcie zawodowym nie posiadają więc jeszcze dzieci, pozostając przy tym jedynie w związku małżeńskim. Nie odczuwają więc trudności związanych z pełnieniem roli matki i nauczycielki jednocześnie. Często decyzja o potomstwie jest odwlekana wśród młodych stażem nauczycielek ze względu na obawy związane z zatrudnieniem oraz przedłużeniem umowy. Sytuacja związana z odejściem nauczycieli z zawodu może budzić niepokój wśród dyrektorów, a także lęk o wolne wakaty w przedszkolach. W niektórych państwach podczas pierwszych lat pracy odchodzi od 30–50 proc. nauczycieli (Asia Society, 2010, za: Piwowarski, s. 22). Jeśli nauczycielka dodatkowo pójdzie na urlop macierzyński i później urlop wychowawczy, zwolnienie przez nią etatu będzie wymagało zatrudnienia nowego pracownika jedynie w formie zastępstwa. Z kolei poszukiwanie nauczyciela na zastępstwo jest trudne, ponieważ taki czasowy charakter pracy jest nie tylko nieatrakcyjny, ale i niekorzystny dla nowego pracownika. Jednocześnie wciąż warto podkreślić, że rodzina dla badanych nauczycieli jest największym wsparciem podczas procesu przystosowania się do zawodu. Wskazują na to deklaracje sformułowane w zdaniu – *Uważam, że najbardziej wspiera mnie rodzina* (rysunek 22).

Rysunek 22

Uważam, że najbardziej wspiera mnie rodzina



Adnotacja. Badania własne.

Warto zauważyć, że aż 46,7 proc. i 32,3 proc. badanych zgadza się z tym, że największe wsparcie ma od własnej rodziny. Jedynie łącznie 21 proc. (z obu grup po 10,5 proc.) nie zgadza się z tym stwierdzeniem i deklaruje, że nie ma aż tak dużego wsparcia ze strony najbliższych. Jednoznacznie dane potwierdzają, że pomimo że stan cywilny nie ma wpływu na proces adaptacji społeczno-zawodowej, to całkowite wsparcie i siła czerpane są głównie od najbliższych.

W przeprowadzonym postępowaniu badawczym sprawdziłam kolejno, czy czynnik miejsca zamieszkania koreluje z obszarami adaptacji społeczno-zawodowej (tabela 12).

Tabela 12

Miejsce zamieszkania a obszary adaptacji społeczno-zawodowej

Obszary adaptacji	Miejsce zamieszkania									Test Kruskala -Wallisa	
	wieś			miasto do 50 tys.			miasto > 50 tys.				
	M	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*H*	*p*
Warunki życiowe	2,61	2,71	0,55	2,61	2,68	0,59	2,60	2,64	0,54	0,091	0,955
Dyspozycyjność dyrektora	2,84	2,86	0,63	2,78	2,79	0,71	2,83	2,86	0,65	0,311	0,856
Relacje w gronie pedagogicznym	2,88	2,85	0,60	2,85	2,85	0,66	2,87	2,92	0,61	0,124	0,940
Działania organizacyjne	2,85	2,89	0,63	2,82	2,89	0,62	2,80	2,78	0,67	0,337	0,845
Działania metodyczne, dydaktyczne	2,91	3,00	0,54	2,92	3,00	0,54	2,92	3,00	0,59	0,054	0,973

Obszary adaptacji	Miejsce zamieszkania									Test Kruskala -Wallisa	
	wieś			miasto do 50 tys.			miasto > 50 tys.				
	M	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*H*	*p*
Działania opiekuńcze	2,80	3,00	0,78	2,80	3,00	0,75	2,73	2,67	0,78	0,820	0,664
Relacje z rodzicami uczniów	2,82	2,88	0,55	2,78	2,81	0,58	2,81	2,88	0,57	0,405	0,817
Realizacja ścieżki rozwoju zawodowego	2,78	2,80	0,64	2,86	2,80	0,57	2,79	2,80	0,68	0,868	0,648
Przygotowanie zawodowe	2,72	2,64	0,49	2,74	2,69	0,51	2,76	2,64	0,50	0,189	0,910
Wsparcie	2,47	2,53	0,74	2,47	2,53	0,71	2,54	2,60	0,71	1,073	0,585
Zewnętrzne ogółem	**2,77**	**2,75**	**0,36**	**2,76**	**2,73**	**0,35**	**2,77**	**2,73**	**0,38**	**0,044**	**0,978**
Rozwój osobisty	3,20	3,25	0,72	3,04	3,13	0,82	3,15	3,22	0,70	2,509	0,285
Identyfikacja zawodowa	3,13	3,18	0,64	3,05	3,18	0,73	3,03	3,00	0,62	3,737	0,154
Motywacja zawodowa	2,65	2,67	0,56	2,55	2,50	0,55	2,62	2,67	0,55	2,004	0,367
Wewnętrzne ogółem	**3,00**	**3,07**	**0,55**	**2,88**	**2,95**	**0,63**	**2,93**	**2,95**	**0,53**	**2,175**	**0,337**

Adnotacja. Badania własne.

Na podstawie analizy danych nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic między nauczycielami ze wsi, z miast do 50 tys. mieszkańców i z miast powyżej 50 tys. mieszkańców pod względem poziomu adaptacji społeczno-zawodowej w którymkolwiek z obszarów. Miejsce zamieszkania nie wpływało zatem na proces adaptacji społeczno-zawodowej badanej grupy adeptów. Uzyskane wyniki mogą wskazywać na wciąż trwający proces globalizacji współczesnego świata, w którym zwiększona jest intensyfikacja stosunków społecznych (Cybal-Michalska, 2024, s. 178) przy jednoczesnej atomizacji wspólnot. Nie ma więc znaczenia, czy respondenci mieszkają w dużym mieście czy też we wsi. Jeśli już na starcie nie posiadają wsparcia społecznego, odpowiednich relacji interpersonalnych, to być może poszukują ich w sieci. Patrząc na średni wiek badanych nauczycieli, można zauważyć, że są one na pograniczu dwóch pokoleń – Milenialsi (Y) oraz Zet (lub nazywane zamiennie pokoleniem C) (Nesterak i Nesterak, 2023, s. 29). Są to dwie generacje, które dorastały w dobie szybkiego dostępu do Internetu, co ma szczególny wpływ na ich kontakty interpersonalne, edukację, życie rodzinne, pracę zawodową i wszystkie aspekty z nią związane (Nesterak i Nesterak, 2023, s. 30–31).

Jednym z takich aspektów pracy jest wymiar godzin, dlatego postanowiłam w dalszym etapie sprawdzić jego powiązanie z adaptacją społeczno-zawodową i jej obszarami (tabela 13).

Tabela 13

Wymiar godzin pracy a obszary adaptacji społeczno-zawodowej

Obszary adaptacji	Wymiar godzin pracy						Test U Manna -Whitneya	
	jeden pełen etat			inny				
	M	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*Z*	*p*
Warunki życiowe	2,61	2,68	0,58	2,61	2,64	0,49	–0,323	0,747
Dyspozycyjność dyrektora	2,81	2,86	0,64	2,86	2,86	0,69	–0,777	0,437
Relacje w gronie pedagogicznym	2,87	2,85	0,61	2,86	2,92	0,64	–0,020	0,984
Działania organizacyjne	2,82	2,89	0,64	2,84	2,78	0,65	–0,118	0,906
Działania metodyczne, dydaktyczne	2,88	3,00	0,57	3,02	3,00	0,51	–2,214	0,027*
Działania opiekuńcze	2,73	2,67	0,78	2,87	3,00	0,74	–1,511	0,131
Relacje z rodzicami uczniów	2,76	2,81	0,55	2,93	2,94	0,60	–2,936	0,003**
Realizacja ścieżki rozwoju zawodowego	2,79	2,80	0,62	2,82	2,80	0,68	–0,577	0,564
Przygotowanie zawodowe	2,72	2,64	0,49	2,78	2,73	0,52	–1,233	0,217
Wsparcie	2,49	2,53	0,74	2,52	2,53	0,68	–0,217	0,828
Zewnętrzne ogółem	**2,75**	**2,72**	**0,35**	**2,81**	**2,81**	**0,40**	**–1,426**	**0,154**
Rozwój osobisty	3,12	3,19	0,75	3,22	3,31	0,71	–1,260	0,208
Identyfikacja zawodowa	3,07	3,09	0,65	3,08	3,18	0,68	–0,462	0,644
Motywacja zawodowa	2,63	2,67	0,56	2,58	2,50	0,54	–0,919	0,358
Wewnętrzne ogółem	**2,94**	**2,97**	**0,56**	**2,96**	**3,03**	**0,55**	**–0,337**	**0,736**

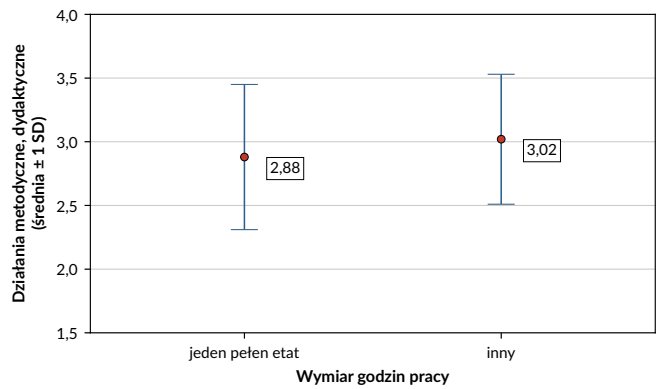
Adnotacja. Badania własne.

W omawianej analizie połączono w jedną kategorię osoby pracujące na pełen etat z godzinami nadliczbowymi oraz osoby zatrudnione na etacie łączonym, co było uzasadnione niewielką liczebnością tej drugiej grupy. Uzyskane wyniki wskazują, że wymiar czasu pracy istotnie statystycznie różnicuje adaptację społeczno-zawodową w obszarach działań metodycznych i dydaktycznych. Nauczyciele pracujący w większym wymiarze godzin (etat z nadliczbowymi godzinami oraz etat łączony) uzyskali w tych obszarach wyższe wyniki niż osoby pracujące na pełen etat. Różnice te zostały dodatkowo przedstawione na rysunku 23. Można to interpretować jako przejaw większego zaangażowania w praktykę zawodową, która sprzyja rozwijaniu kompetencji dydaktyczno-metodycznych. Częstsze podejmowanie działań związanych z planowaniem, organizacją i prowadzeniem zajęć może prowadzić do stopniowego doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela. Jednocześnie należy podkreślić, że w pozostałych

analizowanych obszarach adaptacji społeczno-zawodowej nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zależności od wymiaru czasu pracy ($p > 0,05$). Wynik ten może wskazywać, że wymiar zatrudnienia nie stanowi czynnika różnicującego większości aspektów funkcjonowania zawodowego nauczycieli na starcie kariery. Oznacza to, że niezależnie od liczby przepracowanych godzin, badani nauczyciele doświadczają zbliżonego poziomu adaptacji w takich obszarach jak relacje w gronie pedagogicznym, wsparcie czy ogólny poziom funkcjonowania zawodowego. Brak istotnych różnic można interpretować jako przesłankę do uznania, że proces adaptacji społeczno-zawodowej ma charakter wielowymiarowy i nie jest determinowany wyłącznie przez czynniki ilościowe, takie jak liczba godzin pracy. Znacznie większe znaczenie mogą mieć w tym kontekście zasoby indywidualne nauczyciela, jakość relacji interpersonalnych oraz klimat organizacyjny placówki. Uzyskane wyniki sugerują zatem, że choć większy wymiar czasu pracy może sprzyjać rozwojowi wybranych kompetencji, to nie przekłada się on w sposób jednoznaczny na całościowy poziom adaptacji społeczno-zawodowej.

Rysunek 23

Wymiar godzin pracy a obszar adaptacji społeczno-zawodowej w zależności od działań metodycznych, dydaktycznych



Adnotacja. Badania własne.

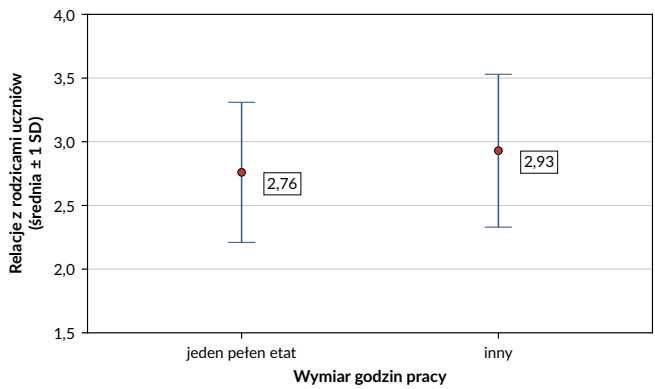
Nauczyciele o większym wymiarze godzin znacznie lepiej radzą sobie w takich działaniach jak planowanie, organizacja i prowadzenie zajęć dydaktycznych. Mniejszą trudność sprawia im również dobór metod i form dydaktycznych w procesie edukacyjnym niż koleżankom i kolegom, którzy dopiero rozpoczynają swoją karierę. Wyniki te ewidentnie wskazują na to,

że kompetencje zawodowe (dydaktyczno-metodyczne) są doskonalone podczas praktyki. Im więcej godzin, tym większe doświadczenie, i na odwrót. Punktem wyjścia dla każdych kompetencji zawodowych, a w szczególności dydaktyczno-wychowawczych, jest tzw. praktyka nauczania, która jest niezbędna nie tylko do profesjonalnej działalności dydaktyczno-wychowawczej, ale również do refleksji, łączenia doświadczenia z wiedzą teoretyczną. W przypadku nauczycieli o większym wymiarze godzin, ze względu na to, że znajdują się na początku swojej drogi (faza przedkonwencjonalna), proces łączenia empirii z teorią jest trudny, choć niewątpliwie posiadają oni więcej wyuczonych umiejętności zawodowych (Wach-Kąkolewicz, 2013, s. 9). Natomiast należy podkreślić, że nauczyciele w pierwszym roku pracy zawodowej, a więc „u progu" kariery, będą starać się znaleźć własne miejsce w środowisku. H. Kędzierska identyfikuje takie zachowania jako „zakotwiczenie się" w organizacji i kulturze pracy (Kędzierska, 2018, s. 84). Ich działania będą odtwórcze i nastawione na „przetrwanie".

Dodatkowo warto zwrócić uwagę, że wymiar godzin również istotnie statystycznie różnicuje relacje z rodzicami uczniów (rysunek 24).

Rysunek 24

Wymiar godzin pracy a obszar adaptacji społeczno-zawodowej w zależności od relacji z rodzicami uczniów



Adnotacja. Badania własne.

Analogicznie – nowicjusze pracujący więcej niż pełen etat uzyskali w tych obszarach istotnie statystycznie wyższe wyniki od nauczycieli pracujących na pełen etat. Relacje z rodzicami uczniów są szczególnie ważne i wymagają odpowiednich kompetencji społecznych w zakresie komunikacji interpersonalnej. Dodatkowo należy mieć na uwadze, że współpraca

z rodzicami w przedszkolu jest szczególnie intensywna, bowiem dzieci w wieku przedszkolnym potrzebują znacznie więcej uwagi w zakresie działań opiekuńczych, a nawet diagnostycznych, niż starsze dzieci (wczesna interwencja często minimalizuje lub pozwala zastopować różne negatywne objawy bądź zachowania, które są wskutek różnych zaburzeń). Nic więc dziwnego, że nauczyciele mający więcej praktyki w nauczaniu lepiej radzą sobie w zakresie kooperacji z rodzicami swoich podopiecznych. Zresztą kompetencje komunikacyjne, w tym współpracy, są doskonalone oraz nabywane w toku treningu społecznego.

Przedstawione wyniki badań wskazują, że adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli na starcie kariery ma charakter złożony i wielowymiarowy. Obejmuje ona zarówno poziom przystosowania jednostki do wymagań środowiska zawodowego, jak i szereg czynników wewnętrznych oraz zewnętrznych, które wpływają na jej przebieg. Uzyskane wyniki potwierdzają, że proces adaptacji nie jest jednorodny, lecz zróżnicowany w zależności od analizowanych obszarów oraz indywidualnych zasobów nauczycieli. Szczególne znaczenie w jego przebiegu odgrywają czynniki wewnętrzne, takie jak rozwój osobisty, identyfikacja zawodowa oraz motywacja, które mogą sprzyjać bardziej efektywnemu funkcjonowaniu w środowisku pracy. Jednocześnie czynniki zewnętrzne, takie jak warunki pracy czy poziom wsparcia, mogą zarówno wspierać, jak i ograniczać proces adaptacji, co wskazuje na konieczność ich uwzględniania w analizie funkcjonowania nauczycieli na początku kariery zawodowej. Uzyskane wyniki potwierdziły ponadto, że kompetencje społeczne stanowią istotny zasób jednostki, sprzyjający bardziej efektywnemu przebiegowi adaptacji społeczno-zawodowej. Im wyższy ich poziom, tym łatwiejsze jest funkcjonowanie nauczycieli w środowisku zawodowym. Pozwala to postawić pytania: jak nauczyciele rozpoczynający pracę zawodową postrzegają własną adaptację społeczno-zawodową oraz na jakim poziomie kształtuje się jej subiektywne poczucie.

4.5. Deklarowany poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym

Zagadnienia związane z adaptacją społeczno-zawodową były podejmowane w wielu opracowaniach pedagogicznych, co podkreśla rangę tego zjawiska. Między innymi adaptacja nauczycieli była rozpatrywana w takich kategoriach jak: motyw wyboru zawodu nauczyciela (Dobrowolski, 1957; Dróżka, 2002; Dróżka i Madalińska-Michalak, 2016; Kwiecińska, 2000; Ordon, 2000; Sadaj, 1967; Siwińska, 1978; Szumilas, 2000; Wiłkomirska, 2002; Zyzik, 2015), rola zawodowa z perspektywy nauczyciela w okresie

wczesnej dorosłości (Gaś, 2001; Rubacha, 2000) oraz kształcenie do zawodu (Gołębniak, 1998; Kwaśnica, 1994; Kwiatkowska, 1988; Łukasik, 2010; Nowak-Dziemianowicz, 2001).

Przyjmuję, że adaptacja społeczno-zawodowa jest szczególnie ważna w rozwoju zawodowym nauczycieli, ponieważ od tego, czy oraz w jaki sposób nowicjusz się przystosuje, zależy jego dalsza praca w zawodzie. W obszarze pedagogiki adaptacja ujmowana jest jako wieloaspektowy proces, który może przyczyniać się do zmniejszenia prawdopodobieństwa odejścia nauczycieli z zawodu, wspomagać dążenie do profesjonalizmu oraz podnosić jakość kształcenia w szkołach i przedszkolach. Pisze o tym między innymi Michael G. Fullan, który słusznie podkreśla, że adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli to „kamień węgielny wszelakich zmian i reform w edukacji" (Fullan, 2007; por. Szempruch i Blachnik-Gęsiarz, 2009, s. 64). Biorąc pod uwagę fakt, że „od jakości startu zawodowego nauczycieli uzależniona jest ich efektywność, poczucie satysfakcji zawodowej, a także długość kariery zawodowej" (Michalak, 2007, s. 338), uznałam, iż niezwykle ważne jest, by podjąć eksplorację adaptacji społeczno-zawodowej wśród tak niedocenionego zawodu, jakim jest nauczyciel wychowania przedszkolnego (Bartoszewicz, 2023, s. 50).

Odnosząc się do powyżej przytoczonych teorii, założyłam, że czynniki, które wpływają na adaptację społeczno-zawodową, dzielą się na te zewnętrzne oraz wewnętrzne (Gąsior, 1994, s. 67; Ordon, 2007, s. 48). Do tych pierwszych można zaliczyć: warunki życiowe, dyspozycyjność dyrektora, relacje w gronie pedagogicznym, działania organizacyjne, metodyczne, dydaktyczne i opiekuńcze, relacje z rodzicami uczniów, realizację ścieżki rozwoju zawodowego, przygotowanie zawodowe oraz wsparcie. Natomiast czynniki wewnętrzne to: rozwój osobisty, identyfikacja zawodowa oraz motywacja.

Pierwszym krokiem w postępowaniu badawczym było sprawdzenie za pomocą autorskiego narzędzia Kwestionariusza Adaptacji Społeczno-Zawodowej (KASZ) deklarowanego poziomu adaptacji społeczno-zawodowej badanej grupy nauczycieli.

Wskaźniki poszczególnych obszarów adaptacji społeczno-zawodowej obliczyłam w taki sposób, aby zawierały się w skali 1–4. Im wyższy wynik, tym wyższy poziom adaptacji społeczno-zawodowej. Przyjęłam, że wyniki, które są w zakresie:

- 1,00–1,99 oznaczają niski poziom adaptacji,
- 2,00–2,99 określają przeciętny poziom adaptacji,
- 3,00–4,00 wskazują na wysoki poziom adaptacji.

Obliczyłam więc wskaźniki dla 10 obszarów zewnętrznych i 3 obszarów wewnętrznych oraz dla obszarów wewnętrznych i zewnętrznych ogółem. W tabeli nr 14 przedstawiono statystyki opisowe oraz wyniki testów normalności rozkładów obszarów adaptacji społeczno-zawodowej w odniesieniu do ogółu badanych osób. W związku ze specyfiką i doborem powyżej wspomnianych testów i narzędzi uznałam za zasadne, by w pierwszej kolejności podczas wywodu analitycznego zaprezentować analizę statystyczną. Natomiast w dalszej kolejności wyniki badań zostaną uzupełnione o analizę o charakterze diagnostycznym. Taka kolejność wywodu analitycznego, w mojej opinii, w sposób spójny i logiczny oddaje charakter i rangę eksplorowanego zjawiska.

Rozkłady wszystkich obszarów adaptacji społeczno-zawodowej istotnie statystycznie odbiegają od rozkładu normalnego. W związku z tym podjęłam decyzję o zastosowaniu w analizie tych zmiennych testów i współczynników nieparametrycznych. Za takim rozwiązaniem przemawia również fakt, że porównywane w dalszej analizie grupy są wyraźnie nierównoliczne oraz to, że również skale kompetencji społecznych, które zostaną zaprezentowane w dalszych rozdziałach, istotnie statystycznie odbiegają od rozkładu normalnego.

Tabela 14

Statystyki opisowe oraz testy normalności rozkładów obszarów adaptacji społeczno-zawodowej

Obszary adaptacji	*N*	Min.	Maks.	*M*	*Me*	*SD*	K-S	*p*
Warunki życiowe	467	1,21	3,79	2,61	2,64	0,55	0,079	< 0,001***
Dyspozycyjność dyrektora	467	1,00	4,00	2,82	2,86	0,66	0,068	< 0,001***
Relacje w gronie pedagogicznym	467	1,23	4,00	2,87	2,85	0,62	0,060	< 0,001***
Działania organizacyjne	467	1,00	4,00	2,83	2,89	0,64	0,058	0,001**
Działania metodyczne, dydaktyczne	467	1,38	4,00	2,92	3,00	0,56	0,121	< 0,001***
Działania opiekuńcze	467	1,00	4,00	2,77	3,00	0,77	0,123	< 0,001***
Relacje z rodzicami uczniów	467	1,19	3,81	2,81	2,88	0,56	0,066	< 0,001***
Realizacja ścieżki rozwoju zawodowego	467	1,00	4,00	2,80	2,80	0,64	0,141	< 0,001***
Przygotowanie zawodowe	467	1,27	4,00	2,74	2,64	0,50	0,105	< 0,001***
Wsparcie	467	1,00	4,00	2,50	2,53	0,72	0,072	< 0,001***
Zewnętrzne ogółem	467	1,64	3,86	2,77	2,73	0,36	0,057	0,001**
Rozwój osobisty	467	1,00	4,00	3,15	3,25	0,74	0,124	< 0,001***

Obszary adaptacji	*N*	Min.	Maks.	*M*	*Me*	*SD*	K-S	*p*
Identyfikacja zawodowa	467	1,18	4,00	3,07	3,18	0,66	0,108	< 0,001***
Motywacja zawodowa	467	1,17	4,00	2,62	2,67	0,55	0,072	< 0,001***
Wewnętrzne ogółem	467	1,20	4,00	2,95	2,99	0,56	0,072	< 0,001***

Adnotacja. Badania własne.

Czynniki zewnętrzne, inaczej sytuacyjne, najczęściej odnoszą się do tych aspektów, na które jednostka ma ograniczony wpływ i najczęściej nie są od niej w całości zależne.

Warunki życiowe określane są często jako czynniki sytuacyjne, a dokładniej: warunki materialno-lokalowe placówki, warunki życiowe, odległość miejsca zamieszkania od miejsca zatrudnienia oraz sytuacja rodzinna nauczyciela. Są to z pewnością aspekty, które w sposób wymierny mogą oddziaływać na jakość pracy nauczyciela w pierwszych dniach i miesiącach jego pracy (Ordon, 2009, s. 237).

Dyspozycyjność dyrektora w sposób szczególny wpływa na adaptację społeczno-zawodową nauczyciela. Dyrektor, jako osoba wprowadzająca w specyfikę kultury szkoły czy przedszkola, „formalnie i moralnie jest odpowiedzialny za właściwy przebieg i […] pożądany rezultat przystosowania nowicjusza" (Nijakowski, 1976, s. 77). Na nim spoczywa obowiązek wobec początkującego nauczyciela, m.in. wprowadzenie go w organizację pracy i grono pedagogiczne, zapoznanie z jego prawami i obowiązkami, przydzielenie mentora stażu, a także wspieranie w planowaniu i organizacji doskonalenia zawodowego (Nijakowski, 1976, s. 77). Dyrektor może być zarazem osobą, która będzie przyczyniać się do prawidłowej adaptacji i rozwoju młodego stażem nauczyciela lub wręcz przeciwnie – hamować jego rozwój i utrudniać adaptację.

Relacje w gronie pedagogicznym mają istotne znaczenie w procesie adaptacji. Nauczyciel już podczas pierwszych dni pracy powinien umiejętnie budować relacje z najbliższym środowiskiem. Szczególnie na samym początku kariery zawodowej pomoc i życzliwość ze strony koleżanek i kolegów z pracy mogą być bardzo przydatne. Koleżeńskość, towarzyskość i wzajemna pomoc, a przede wszystkim prawidłowe relacje w zespole nauczycielskim mogą uchronić początkującego pedagoga przed stresem i wypaleniem (Szempruch i Blachnik-Gęsiarz, 2009, s. 69).

Działania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze są równie istotne w procesie wdrażania nauczyciela w funkcjonowanie placówki. Ze względu na wagę problemów rozwojowych małego dziecka nauczyciele wychowania przedszkolnego powinni posiadać odpowiednią wiedzę i być odpowiednio

przygotowani do pracy zawodowej. Jednak najczęściej nauczyciel u progu swojej kariery posiada wiedzę głównie teoretyczną, tzw. „książkową", dlatego działania dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawcze mogą być wówczas wyzwaniem. Fakt ten wynika z niewielkiego doświadczenia (najczęściej zdobytego podczas praktyk szkolnych), a także ze zderzenia z rzeczywistością społeczno-edukacyjną.

Relacje z rodzicami uczniów są kolejnym czynnikiem wpływającym na przystosowanie się adepta do środowiska. Oczywiście są one ważne, ale bywają niekiedy szczególnie trudne. To właśnie od interakcji nauczyciela z rodzicami uczniów w głównej mierze zależy sukces dziecka. Zadaniem nauczyciela jest tworzenie harmonii bazującej na trójpodmiotowości w edukacji, tak by stwarzać jak najlepsze warunki do wykorzystywania potencjału dzieci (Urban-Kojs i Kojs, 2010, s. 234). Niestety aktualnie, coraz częściej zawód nauczyciela związany jest z coraz większymi oczekiwaniami społecznymi, a co za tym idzie – oczekiwaniami rodziców uczniów. Niewątpliwie aspekt ten przyczyniać się będzie do pozytywnej lub negatywnej adaptacji.

Realizacja ścieżki rozwoju zawodowego jest dość żmudna i częściowo skupia się bardziej na formalnych aspektach niż na prawdziwym rozwoju nauczyciela. Szerzej o tym piszą między innymi Anna Wiłkomirska (2011), Jolanta Szempruch (2019) czy Joanna Łukasik (2012). Pomimo tego awans zawodowy (niezależnie od zmian oświatowych) powinien przyczyniać się do wzrastania i stawania się profesjonalistą, wspomagać nauczyciela w adaptacji społeczno-zawodowej między innymi poprzez: różne formy doskonalenia, system wsparcia z mentorem stażu, hospitacje zajęć oraz zajęcia pokazowe mentora.

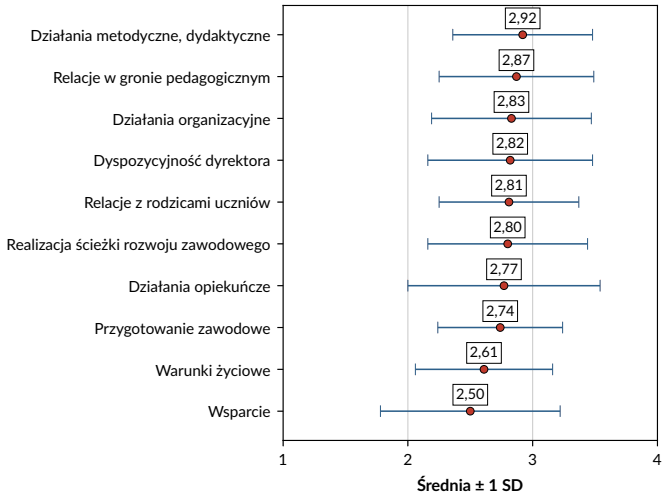
Przygotowanie zawodowe stanowi istotę adaptacji społeczno-zawodowej, bowiem od niego w głównej mierze zależy, w jaki sposób nauczyciele na starcie zawodowym będą radzić sobie w różnych sytuacjach, a także czy i w jaki sposób będą wykorzystywać wiedzę zdobytą podczas studiów w swojej codzienności edukacyjnej (Kuźma, 2003, s. 216).

Wsparcie jest ostatnim i wydaje się najbardziej pomijanym, a mimo wszystko bardzo ważnym aspektem zarówno w procesie adaptacji, jak i w rozwoju nauczycieli. Zakres wsparcia społecznego powinien obejmować przede wszystkim wymianę doświadczeń między koleżankami z pracy, wsparcie emocjonalne i przepływ informacji w zespole nauczycielskim.

Kolejnym krokiem było sprawdzenie średnich wraz ze wskaźnikami poszczególnych zewnętrznych obszarów dotyczących poziomu adaptacji społeczno-zawodowej badanych nauczycieli. Wyniki zostały zaprezentowane na rysunku 25.

Rysunek 25

Porównanie zewnętrznych obszarów adaptacji społeczno-zawodowej



Adnotacja. Badania własne.

Odnosząc się do ogółu nauczycieli, wszystkie spośród zewnętrznych obszarów adaptacji społeczno-zawodowej mają średnie wyższe niż 2, ale niższe niż 3, co świadczy o **przeciętnym poziomie adaptacji**. Oznacza to, że badani nauczyciele tylko częściowo radzą sobie z wymaganiami środowiska zawodowego, a ich przystosowanie nie ma jeszcze charakteru w pełni stabilnego i utrwalonego. Może to wynikać z krótkiego stażu pracy oraz specyfiki początkowego etapu kariery zawodowej, który wiąże się z koniecznością stopniowego nabywania doświadczenia i kompetencji.

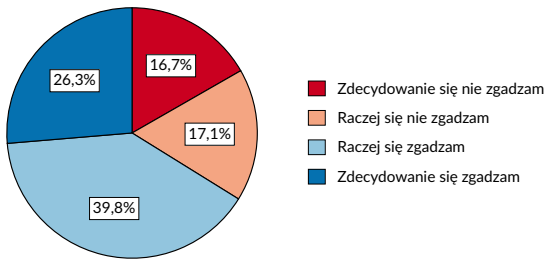
Najwyższy poziom adaptacji ma miejsce w obszarze działań metodycznych i dydaktycznych (M = 2,92). Działania metodyczne i dydaktyczne w głównej mierze odnoszą się do realizacji zadań związanych z planowaniem, organizacją i realizacją programu nauczania. Jest to obszar, w którym nauczyciele wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym czują się najlepiej oraz najbezpieczniej. Fakt ten może wynikać między innymi z powielania wzorców od własnych nauczycieli lub starszych kolegów, z którymi współpracują. Bardzo często nauczyciele na starcie wykorzystują również gotowe, przygotowane przez różne wydawnictwa skrypty zajęć dydaktycznych, a wraz z nimi wpisy do dziennika, plany miesięczne i zestawy różnych zabaw (Klus-Stańska, 2009, s. 459–500). Aby odpowiednio realizować powyższe zadania, nauczyciel powinien mieć odpowiednią wiedzę merytoryczną z zakresu psychologii i pedagogiki. Należy

podkreślić, że wskaźnik dotyczący przygotowania zawodowego również nie odzwierciedla wysokiego poziomu adaptacji, a jedynie przeciętny (M = 2,74). Nauczyciele nowicjusze nie czują się odpowiednio przygotowani do pracy zawodowej, co również może wskazywać na to, że w działaniach dydaktyczno-metodycznych bazują raczej na wiedzy potocznej, własnych doświadczeniach oraz gotowych scenariuszach niż na wiedzy zdobytej podczas kształcenia wyższego (Dylak, 2000, s. 176).

Taki wynik, biorąc pod uwagę fakt, że od działań dydaktyczno-wychowawczych zależy rozwój małego dziecka, nie jest zadowalający – zwłaszcza jeśli początkujący nauczyciel nie posiada odpowiedniego wsparcia, które okazuje się najniższym wynikiem (M = 2,50). Nie zmienia to faktu, że wsparcie również plasuje się na poziomie przeciętnym. Jednak jest to zmienna adaptacji społeczno-zawodowej, która ma najniższy wynik ze wszystkich innych kategorii. Początkujący nauczyciel rozpoczynający własną karierę zawodową ma u swojego boku mentora stażu, który w założeniu powinien wspomagać go w każdym obszarze jego działań. Niestety wsparcie od koleżanek i kolegów z pracy podczas adaptacji społeczno-zawodowej jest znikome, co zresztą wprost obrazują wyniki przedstawione na rysunku 26.

Rysunek 26

Często uzyskuję wsparcie od koleżanek/kolegów w pracy poprzez dzielenie się doświadczeniami i skutecznymi sposobami radzenia sobie z problemem



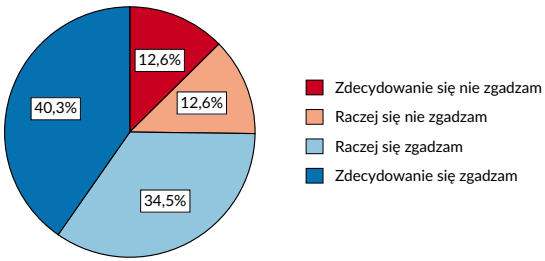
Adnotacja. Badania własne.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym deklarują słabe wsparcie podczas ich adaptacji. Spośród 467 nauczycieli na twierdzenie – *Często uzyskuję wsparcie od koleżanek/kolegów w pracy poprzez dzielenie się doświadczeniami i skutecznymi sposobami radzenia sobie z problemem* tylko – 123 badanych (26,3 proc.) zaznaczyło odpowiedź zdecydowanie się zgadzam. Natomiast 186 (39,8 proc.) respondentów deklarowało, że zdecydowanie zgadza się z tym zdaniem. Znacznie

mniej, bo jedynie 80 (17,1 proc.) badanych zaznaczyło raczej się nie zgadzam i zdecydowanie się nie zgadzam 78 (16,7 proc.). Należy tutaj zaznaczyć, że pomimo tego, że wyniki na pozór są dość zadowalające, co trzeci nauczyciel na starcie nie uzyskuje wsparcia od swoich kolegów i koleżanek w pracy. Helena Sęk wraz z Romanem Cieślakiem definiują wsparcie jako pomoc w sytuacji trudnej, która ma na celu rozwiązanie problemów i pokonanie różnych wyzwań. Dodatkowo wsparcie społeczne sprzyja zmniejszaniu stresu, kształtowaniu poczucia przynależności do grupy społecznej i zapewnia poczucie bezpieczeństwa. Jest to forma pewnej udzielanej pomocy w zależności od sytuacji, w jakiej znajduje się nauczyciel wdrażający się do pracy zawodowej. Formy takiego wsparcia mogą być udzielane w różnych postaciach, np. konsultacje, rozmowy, wymiana doświadczeń, wsparcie emocjonalne czy też udzielanie informacji zwrotnej (2000, s. 17–32). Biorąc pod uwagę, jak istotne jest wsparcie w pracy zawodowej nauczyciela zwłaszcza na początku kariery zawodowej, warto zadać pytanie – gdzie w takim razie nowicjusze poszukują rad, wsparcia oraz odpowiedzi na wyzwania i trudności na starcie? Okazuje się, że nauczyciele na początku swojej kariery zawodowej, pozostając całkowicie sami, poszukują wsparcia w szeroko pojmowanych portalach społecznościowych, co jest widoczne na rysunku 27.

Rysunek 27

Szukam wsparcia oraz pomocy na stronach oraz forach internetowych dla nauczycieli



Adnotacja. Badania własne.

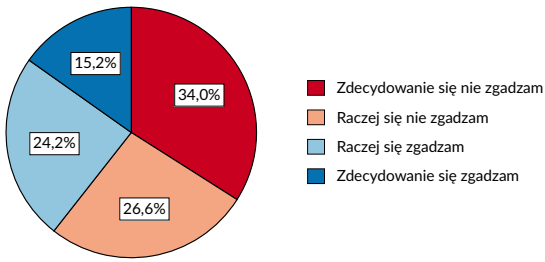
Na twierdzenie – *Szukam wsparcia oraz pomocy na stronach oraz forach internetowych dla nauczycieli* – aż 188 badanych nowicjuszy (40,3 proc.) przyznaje, że zdecydowanie poszukuje rad i wymiany doświadczeń w mediach internetowych. Nieco mniej, bo 161 (34,5 proc.) nauczycieli, raczej się zgadza z tym stwierdzeniem. Natomiast zaledwie 12,6 proc., czyli po równo 59 ankietowanych, zaznaczyło, że raczej lub zdecydowanie się z tym nie zgadza. Portale społecznościowe są bardzo popularne wśród

nauczycieli w Polsce. Niewątpliwie często pełnią funkcję grup wsparcia, wymiany doświadczeń, inspiracji czy wymiany pomocy i materiałów dydaktycznych (Marek, 2017, s. 108). Nauczyciele zrzeszeni są w różnych grupach. Na przykład w jednej z grup noszącej nazwę „Nauczycielki przedszkola/kreatywni nauczyciele" liczba członków wynosi aż 41,4 tys. osób. Interesujące jest to, że przynależność do takich grup teoretycznie wpisuje się w rozwój zawodowy nauczyciela, a dokładniej w proces, „w trakcie którego nauczyciele, sami lub z innymi, dokonują oceny, uaktualnienia i poszerzenia swojego zaangażowania, a który prowadzi do zmiany moralnych celów nauczania. Dzięki niemu też nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę, umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędne dla prawidłowych profesjonalnych przemyśleń, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego bycia" (Day, 2004, s. 21). Pesymistycznym obrazem jednak jest fakt, że wspomniane wsparcie nie występuje w obrębie kultury przedszkola, dlatego nauczyciele na zawodowym starcie zmuszeni są do poszukiwania porad i pomocy w innym miejscu, najczęściej uzyskując je całkowicie anonimowo od przypadkowych i nieznanych im osób.

Dość niski wynik widoczny jest również w obszarze warunków życiowych badanych nauczycieli. Warunki życiowe rozumiem poprzez warunki pracy, tj. miejsce i czas na przerwę, dojazd do miejsca pracy, czas i jakość odpoczynku, a także wynagrodzenie. Nauczyciele adaptują się do zawodu w tej kategorii również na przeciętnym poziomie (M = 2,61). Oznacza to, że wyzwaniem na starcie zawodowym są powyższe aspekty, które nie są dobrze rozwinięte, co przyczynia się do obniżenia poziomu adaptacji młodych stażem nauczycieli. Potwierdzeniem tego jest procentowy rozkład wyników zaprezentowany na rysunku 28.

Rysunek 28

Mam miejsce w pracy, gdzie mogę odpocząć

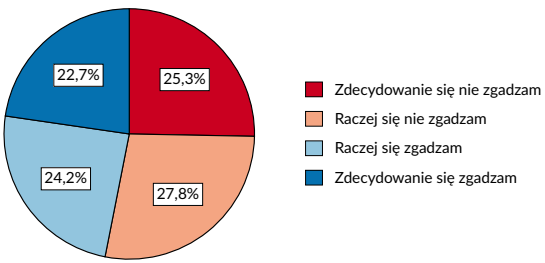


Adnotacja. Badania własne.

Okazuje się, że na stwierdzenie – *Mam miejsce w pracy, gdzie mogę odpocząć* – jedynie 71 (15,2 proc.) badanych osób uznało, że się z tym zdecydowanie zgadza, a 114 (24,2 proc.) – raczej się zgadza. Na powyższe zdanie 124 (26,6 proc.) osoby zareagowały, wskazując, że raczej się nie zgadza, a 159 (34 proc.) – zdecydowanie się nie zgadza. Wynika z tego, że ponad połowa badanych nauczycieli nie posiada miejsca przeznaczonego na odpoczynek. Taka sytuacja może oczywiście przekładać się na jakość ich pracy, ponieważ osoba, która nie ma zapewnionych odpowiednich warunków na przerwę od pracy, nie jest w stanie zregenerować się w stu procentach. Oczywiście, że w przedszkolach nie ma przerw takich jak w szkole, ale nie zmienia to faktu, że każdy potrzebuje czasu na przerwę w pracy. Służy ona regeneracji sił psychicznych i fizycznych, a także umożliwia zaspokojenie potrzeb podstawowych, tj. fizjologicznych (Janukowicz, 2013, s. 113). Oznacza to, że nauczyciel najczęściej pozostaje bez możliwości dłuższej przerwy niż wyjście na kilka minut z sali, a wszystkie inne czynności zaspakajające podstawowe potrzeby wykonuje z dziećmi. Patrząc na charakterystykę pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego, nic w tym dziwnego, jednak nie wolno zapominać, że niezależnie od specyfiki i etapu edukacyjnego każdy z nauczycieli jest człowiekiem i powinien mieć miejsce, a przede wszystkim czas na odpoczynek. Badani nauczyciele również mieli możliwość ustosunkowania się do tego, czy posiadają czas na odpoczynek w pracy. Wyniki zebranych odpowiedzi znajdują się na rysunku 29.

Rysunek 29

Podczas pracy mam czas na przerwę



Adnotacja. Badania własne.

Wśród ankietowanych nauczycieli 54,6 proc. (256 osób) zdecydowanie lub raczej zgadza się ze stwierdzeniem, że ma czas na odpoczynek w pracy. Z drugiej strony, 220 osób (47 proc.) deklaruje, że raczej lub zdecydowanie nie zgadza się z tym twierdzeniem. Wyniki te potwierdzają istnienie problemu deficytu czasu na odpoczynek wśród nauczycieli i skłaniają do refleksji nad jego przyczynami i potencjalnymi rozwiązaniami. Odpoczynek, zgodnie z piramidą Maslowa, jest podstawową potrzebą człowieka zaraz po zaspokojeniu głodu, pragnienia, snu i bezpieczeństwa – bez tego trudno o dobre samopoczucie (Śliwa, 2023, s. 29). Patrząc na powyższe wyniki, należy podkreślić, że co piąty nauczyciel w przedszkolu nie ma czasu na odpoczynek. Nauczyciel na starcie, który nie posiada wystarczającego doświadczenia zawodowego, obarczony różnymi stresującymi zadaniami, w dodatku nieposiadający odpowiedniego miejsca do pracy, a przede wszystkim czasu na przerwę, nie będzie w stanie odpowiednio realizować powierzonych mu zadań i równocześnie dążyć do własnego profesjonalnego rozwoju. Czy taki nauczyciel może w sposób profesjonalny tworzyć atmosferę życzliwości i bezpieczeństwa w klasie? Jak można zatem się domyślać, osoba, która nie ma zapewnionych odpowiednich potrzeb życiowych, do których należy odpoczynek, może czuć się rozdrażniona lub spięta. Faktem jest, że taki stan może wpływać na proces komunikacji zarówno z uczniem, jak i z rodzicem (Golka, 2008, s. 8–9). Czy taki nauczyciel będzie rozwijał się zawodowo i osobiście? Czy będzie posiadał odpowiednią motywację do pracy, a w konsekwencji, czy będzie identyfikował się z wykonywanym zawodem?

W nawiązaniu do powyższych pytań kolejnym krokiem było sprawdzenie czynników wewnętrznych w zakresie adaptacji społeczno-zawodowej. Należy zaznaczyć, że do czynników wewnętrznych zaliczam: rozwój osobisty, motywację i identyfikację społeczno-zawodową.

Rozwój osobisty nauczyciela na starcie zawodowym jest szczególnie istotny. Głównym odniesieniem teoretycznym w niniejszej pracy jest koncepcja rozwoju J. Butlera, który zakłada, że to właśnie rozwój osobisty jest warunkiem rozwoju zawodowego nauczyciela. Dokładniej, to od nauczyciela zależy, jak będzie przebiegać jego rozwój czy samodoskonalenie (Butler, 1996, za: Gaś, 2001, s. 4). Rozwój osobisty, według autora, to autonomiczna podróż napędzana wewnętrzną motywacją, której celem jest doskonalenie własnej osoby. Należą do niej między innymi – znajomość własnych zainteresowań i mocnych stron, umiejętność planowania własnej przyszłości czy rozwijanie własnych pasji. Badania nad rozwojem osobistym i zawodowym w głównej mierze w Polsce prowadzone są przez J. M. Łukasik. Autorka podczas wielu lat swojej pracy (2016, 2018, 2019,

2020, 2022) słusznie zauważyła, że tylko nauczyciel o dużej znajomości siebie, własnych pasji, realizujący własne cele może mieć właściwy wpływ na swoich podopiecznych (2020, s. 84–85). Oczywiście taki pedagog musi posiadać wysoką motywację do pracy.

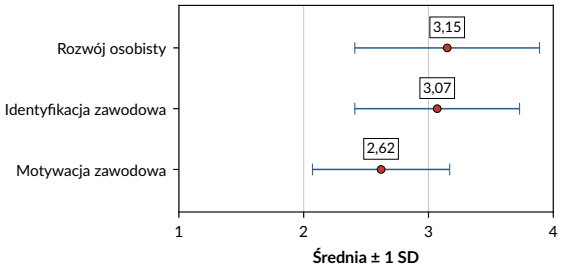
Identyfikacja zawodowa, jako ostatni czynnik wewnętrznej adaptacji młodych nauczycieli, odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu ich tożsamości zawodowej. To ona determinuje, czy dana osoba odnajdzie się w tym zawodzie i czy będzie się z nim utożsamiać, co zwykle ma swój początek już na studiach pedagogicznych (Paprotna, 1996, s. 70–71). Poprzez identyfikację społeczno-zawodową rozumiem między innymi: utożsamianie się nie tylko z wykonywaną profesją, ale również z wykonywaną rolą, miejscem pracy, a także: utożsamianie interesu szkoły z własnym (Paprotna, 1996).

Motywacja jest kolejnym wyróżnionym przeze mnie aspektem wewnętrznym adaptacji społeczno-zawodowej. Należy zauważyć, że to właśnie motywacja nauczyciela jest w stanie uczynić go dociekliwym profesjonalistą, który będzie potrafił zmieniać zastaną rzeczywistość edukacyjną. Nauczyciel odznaczający się wysoką motywacją na starcie zawodowym będzie gotowy do samodoskonalenia się, korzystania ze wskazówek, a także do wyznaczania sobie kolejnych celów w pracy (Żytko i in., 2018, s. 57). Poziom motywacji rozumiany jest w sposób deklaratywny, więc badana grupa osób miała za zadanie ocenić własną motywację na starcie i w trakcie pracy zawodowej. Uznałam czynnik motywacji za istotny, ponieważ to, w jaki sposób zmotywowany jest nauczyciel, będzie przekładać się na poczucie tożsamości z grupą nauczycieli i identyfikowanie się z zawodem.

W dalszym postępowaniu analitycznym sprawdzono zatem średnie wraz ze wskaźnikami poszczególnych wewnętrznych obszarów dotyczących poziomu adaptacji społeczno-zawodowej badanych nauczycieli. Test rang Wilcoxona ($Z = -8{,}929$, $p < 0{,}001^{***}$) wykazał istotną statystycznie różnicę między adaptacją społeczno-zawodową w zakresie obszarów wewnętrznych ogółem a adaptacją społeczno-zawodową w zakresie obszarów zewnętrznych ogółem. Istotnie wyższe wyniki odnotowano w zakresie obszarów wewnętrznych niż zewnętrznych. Spośród 467 badanych osób u 321 wyższe wyniki odnotowano w zakresie obszarów wewnętrznych, a u 146 – obszarów zewnętrznych. W związku z tym wśród badanej grupy nauczycieli wychowania przedszkolnego zauważa się wysoki poziom adaptacji społeczno-zawodowej we wszystkich trzech obszarach wewnętrznych – rozwoju osobistego, identyfikacji zawodowej oraz motywacji. Wyniki zostały zaprezentowane na rysunku 30.

Rysunek 30

Porównanie wewnętrznych obszarów adaptacji społeczno-zawodowej



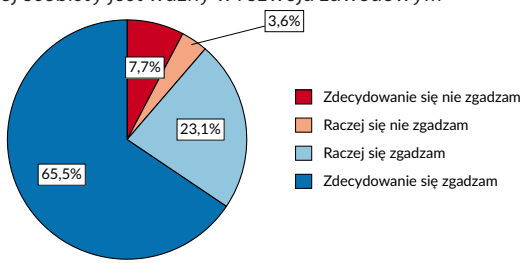
Adnotacja. Badania własne.

Najwyższy wynik zauważa się na płaszczyźnie rozwoju osobistego (M = 3,15). Rozwój osobisty badany przez naukowców (Kozielecki, 1991; Łukasik, 2016, 2017, 2020; Obuchowski, 1993; Pietrasiński, 1990) ma głębokie znaczenie w profesjonalizacji nauczyciela, a zwłaszcza w procesie wejścia do zawodu, ponieważ to od planowania własnego rozwoju w sposób świadomy i refleksyjny zależy, czy nauczyciel jest zewnątrzsterowny czy wewnątrzsterowny (Łukasik, 2020, s. 46). Jednostka jest sama odpowiedzialna za siebie, za poszerzanie własnej wiedzy i doskonalenie. Tylko osoba, która realizuje własne pasje, doskonali się z poczucia własnej potrzeby, jest w stanie odczuwać satysfakcję życiową i zawodową. Niewątpliwie odgrywa ona ogromną rolę w rozwoju zawodowym, prawidłowej adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli, a także w ich efektywnym działaniu.

Interesujące jest to, że badana grupa nauczycieli zauważa istotę rozwoju osobistego we własnym życiu zarówno zawodowym, jak i prywatnym. Na przykład, w toku analizy udało się ustalić rangę rozwoju osobistego wśród respondentów. Sytuację tę obrazuje rysunek 31.

Rysunek 31

Uważam, że rozwój osobisty jest ważny w rozwoju zawodowym



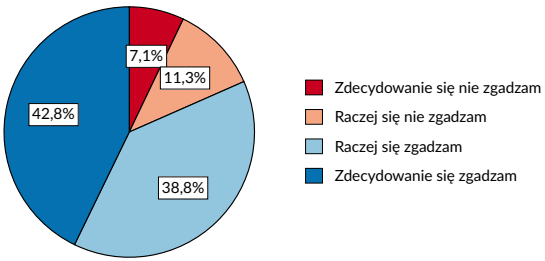
Adnotacja. Badania własne.

Badanie wykazało, że aż 65,5 proc. (306 osób) ankietowanych nauczycieli zdecydowanie zgadza się z twierdzeniem, iż rozwój osobisty jest istotny dla rozwoju zawodowego. Kolejnych 23,1 proc. respondentów (108 osób) raczej zgadza się z tym stwierdzeniem. Niewielka grupa badanych (3,6 proc. – 17 osób) wyraziła raczej negatywną opinię, a 7,7 proc. (36 osób) zdecydowanie nie zgodziło się z tym, że rozwój osobisty wpływa na rozwój zawodowy. Niewątpliwie jest to wynik zaskakujący i równocześnie pozytywny, bowiem tylko nauczyciel, który jest świadomy potrzeby własnego rozwoju, jest w stanie rozwijać swoich podopiecznych.

Ważne jest, by mieć świadomość tego, że należy dbać o własny rozwój i w pierwszej kolejności być odpowiedzialnym za siebie. Tylko osoba potrafiąca kierować własnymi planami jest w stanie planować rozwój drugiej osoby i dbać o swoich uczniów. Potwierdzeniem powyższych odpowiedzi są również deklaracje dotyczące tego, czy młodzi dorośli nauczyciele dbają o własny rozwój poprzez poszerzanie własnych zainteresowań czy pasji. Rozkład procentowy wyników tej kwestii przedstawia rysunek 32.

Rysunek 32

Dbam o swój rozwój osobisty poprzez rozwijanie pasji i zainteresowań



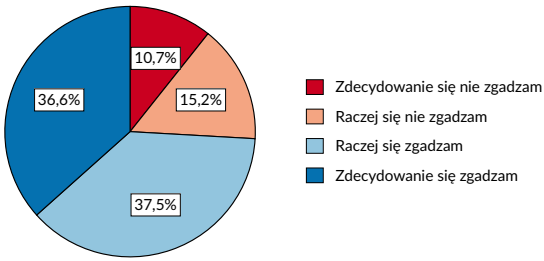
Adnotacja. Badania własne.

Okazuje się, że badana grupa nauczycieli jest zgodna w deklaracjach dotyczących rozwoju własnych pasji i zainteresowań. Na założenie – *Dbam o swój rozwój osobisty poprzez rozwijanie pasji i zainteresowań* – aż 200 (42,8 proc.) badanych zdecydowanie się z tym zgadza. Nieco mniej liczna grupa, bo 181 (38,8 proc.) raczej się zgadza z powyższym zdaniem. Jedynie 53 (11,3 proc.) początkujących nauczycieli zaznacza, że raczej się nie zgadza, a 33 (7,1 proc.), że zdecydowanie się z tym nie zgadza. Jest to bardzo optymistyczny obraz badanej grupy, ponieważ tylko taki nauczyciel, który ma spójną wizję świata, wartości, w tym pasje i zainteresowania, jest w stanie odnieść sukces.

Tak oto profesjonalizm, co podkreśliłam powyżej, zależny jest przede wszystkim od nauczyciela – jego motywów i postępowania. Warto zatem zwrócić szczególną uwagę na aspekt czasu wolnego i możliwości wykorzystania go na realizację własnych zainteresowań. Młodzi stażem pedagodzy deklarują, że swój wolny czas przeznaczają na poszerzanie własnych pasji. Wyniki prezentuje rysunek 33.

Rysunek 33

Swój czas wolny poświęcam na zainteresowania oraz pasje



Adnotacja. Badania własne.

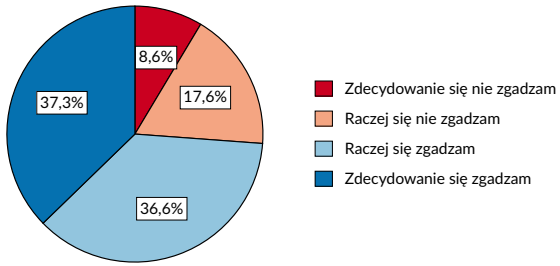
Aż 74,2 proc. (346 osób) ankietowanych nauczycieli zadeklarowało, że zdecydowanie lub raczej zgadza się z twierdzeniem, iż poświęcają swój czas wolny na rozwijanie zainteresowań i pasji. Spośród nich 175 osób (37,6 proc.) zdecydowanie zgadza się z tym stwierdzeniem, a 171 osób (36,6 proc.) raczej się z nim zgadza. Tylko 121 osób (25,9 proc.) wyraziło negatywną opinię na ten temat, z czego 71 osób (15,2 proc.) raczej się nie zgadza, a 50 osób (10,7 proc.) zdecydowanie się nie zgadza. Biorąc pod uwagę fakt, że jedynie „innowacyjni i kreatywni nauczyciele, którzy działają z pasją, są profesjonalnie obowiązkowi i mocno zaangażowani w swoją pracę, mogą zainspirować swoich uczniów do nauki z chęcią" (Serin, 2017, za: Žydžiūnaitė i Arce, 2021, s. 138), to uzyskane wyniki nie są zadowalające, pomimo że większość badanych deklaruje, że w wolnym czasie realizuje własne zainteresowania. Co czwarty z nich bowiem nie realizuje i nie doskonali własnego rozwoju osobistego.

Faktem jest, że „profesjonalizm oznacza wysoką jakość pracy, odpowiedzialność, dobre przygotowanie merytoryczne, umiejętność nauczania, radzenia sobie w każdej sytuacji i znalezienia czegoś dobrego w każdym uczniu, a także inspirowania, bycia mentorem i autorytetem dla ucznia" (Jakimiuk, 2019, s. 129). Nie jest to możliwe bez identyfikacji zawodowej nauczycieli, która jest w jakimś sensie „odnalezieniem siebie i istnieniem

w większej całości" (Korthagen, 2004, s. 85). Średnie i wysokie wskaźniki dotyczące identyfikacji zawodowej wskazują na to, że jest to obszar charakteryzujący się wysokim poziomem adaptacji społeczno-zawodowej (M = 3,07). Analizując powyższy wynik, można stwierdzić, że badani nowicjusze posiadają przynależność do grupy społecznej, a także odczuwają współodpowiedzialność za zadania zawodowe i misję swojej placówki. Warto przyjrzeć się odpowiedziom na pytania dotyczące identyfikacji zawodowej przedstawione między innymi na rysunku 34.

Rysunek 34

Utożsamiam interes szkoły z interesem własnym



Adnotacja. Badania własne.

Zdecydowana większość badanej grupy utożsamia interes szkoły ze swoim. Jak można zauważyć, aż 174 (37,3 proc.) początkujących nauczycieli zdecydowanie zgadza się z tym założeniem. Niewiele mniej, bo 171 (36,6 proc.) pedagogów na starcie zawodowym potwierdza, że raczej zgadza się z powyższym stwierdzeniem. Natomiast 82 (17,6 proc.) badanych zaznaczyło, że raczej się z tym nie zgadza, a 40 (8,6 proc.) osób, że zdecydowanie się nie zgadza. Wynik jest intrygujący, ponieważ zdecydowana większość badanej grupy posiada silną przynależność do własnej roli społecznej i zawodowej. Oznacza to, że badani początkujący nauczyciele odznaczają się odpowiedzialnością za powierzone im zadania zawodowe. Jest to oczywiście z pozoru pozytywny obraz adeptów.

Analiza zależności między typem przedszkola a poszczególnymi obszarami adaptacji społeczno-zawodowej wykazała, że zmienna ta w zdecydowanej większości przypadków nie różnicuje istotnie poziomu adaptacji badanych nauczycieli ($p > 0,05$). Oznacza to, że niezależnie od tego, czy nauczyciele rozpoczynają pracę w przedszkolu publicznym, niepublicznym czy samorządowym, ich doświadczenia adaptacyjne w takich obszarach jak relacje zawodowe, działania dydaktyczne czy wsparcie pozostają

na zbliżonym poziomie. Wynik ten może wskazywać na względną uniwersalność procesu adaptacji zawodowej nauczycieli na starcie kariery, która w większym stopniu uwarunkowana jest czynnikami indywidualnymi niż organizacyjnymi. Jednocześnie należy zauważyć, że typ przedszkola istotnie statystycznie różnicuje poziom identyfikacji zawodowej ($p < 0,05$). Może to sugerować, że środowisko instytucjonalne, w którym nauczyciel rozpoczyna pracę, odgrywa szczególną rolę w kształtowaniu jego poczucia przynależności do zawodu oraz utożsamiania się z rolą nauczyciela. Wynik ten można interpretować w kontekście specyfiki kultury organizacyjnej placówek – różnice w strukturze zarządzania, klimacie pracy czy stylu współpracy mogą sprzyjać silniejszemu lub słabszemu budowaniu tożsamości zawodowej. Brak istotnych różnic w pozostałych obszarach przy jednoczesnym zróżnicowaniu identyfikacji zawodowej wskazuje, że proces adaptacji społeczno-zawodowej ma charakter wielowymiarowy, a jego komponent tożsamościowy może być bardziej wrażliwy na kontekst instytucjonalny niż inne jego aspekty (tabela 15).

Tabela 15

Typ przedszkola a obszary adaptacji społeczno-zawodowej

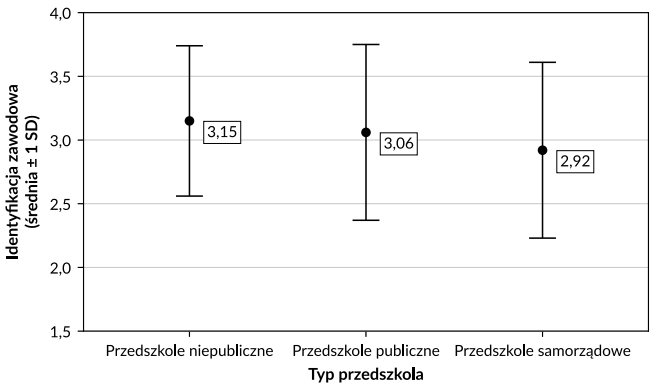
Obszary adaptacji	Typ przedszkola									Test Kruskala-Wallisa	
	niepubliczne			publiczne			samorządowe				
	M	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*M*	*Me*	*SD*	*H*	*p*
Warunki życiowe	2,64	2,71	0,53	2,60	2,64	0,56	2,54	2,64	0,60	0,770	0,680
Dyspozycyjność dyrektora	2,79	2,79	0,66	2,84	2,86	0,66	2,85	2,86	0,61	0,727	0,695
Relacje w gronie pedagogicznym	2,90	2,85	0,61	2,83	2,85	0,64	2,92	2,92	0,58	1,734	0,420
Działania organizacyjne	2,86	2,89	0,62	2,81	2,89	0,66	2,77	2,78	0,63	1,247	0,536
Działania metodyczne, dydaktyczne	2,93	3,00	0,60	2,90	3,00	0,55	2,95	2,88	0,47	0,238	0,888
Działania opiekuńcze	2,86	3,00	0,76	2,74	2,67	0,80	2,67	2,67	0,70	4,124	0,127
Relacje z rodzicami uczniów	2,76	2,75	0,56	2,87	2,94	0,55	2,73	2,75	0,63	5,634	0,060
Realizacja ścieżki rozwoju zawodowego	2,88	3,00	0,61	2,78	2,80	0,66	2,66	2,80	0,63	5,662	0,059
Przygotowanie zawodowe	2,79	2,73	0,52	2,72	2,64	0,49	2,67	2,55	0,46	3,479	0,176
Wsparcie	2,48	2,53	0,74	2,54	2,60	0,72	2,39	2,47	0,69	2,354	0,308
Zewnętrzne ogółem	2,79	2,74	0,36	2,76	2,75	0,38	2,72	2,60	0,33	2,302	0,316
Rozwój osobisty	3,20	3,25	0,65	3,13	3,25	0,78	3,09	3,00	0,81	0,533	0,766
Identyfikacja zawodowa	**3,15**	3,18	0,59	3,06	3,18	0,69	**2,92**	2,91	0,69	6,205	0,045*
Motywacja zawodowa	2,67	2,67	0,54	2,60	2,67	0,55	2,53	2,50	0,59	2,263	0,323
Wewnętrzne ogółem	3,01	3,05	0,47	2,93	2,99	0,60	2,84	2,89	0,61	2,543	0,280

Adnotacja. Badania własne.

Osoby pracujące w przedszkolach niepublicznych mają w tym obszarze istotnie statystycznie wyższe wyniki od osób pracujących w przedszkolach samorządowych i publicznych. Identyfikacja zawodowa nauczyciela powiązana jest przede wszystkim z postrzeganiem siebie poprzez daną grupę społeczną oraz organizację. Przedszkola prywatne wciąż cieszą się wysokim uznaniem społecznym i mają wysoką renomę. Poziom zaangażowania, a tym samym identyfikacji zawodowej, jest więc znacznie wyższy w prywatnych placówkach, które posiadają większy prestiż niż publiczne (You, 2019, za: Li i in., 2023, s. 59). Różnicę tę przedstawiono dodatkowo na rysunku 35.

Rysunek 35

Typ przedszkola a obszar adaptacji społeczno-zawodowej w zależności od identyfikacji zawodowej



Adnotacja. Badania własne.

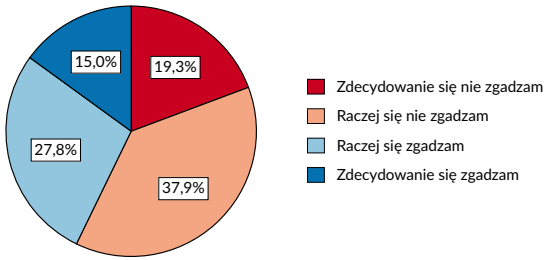
Faktem jest, że dzięki identyfikacji zawodowej, a później tożsamości zawodowej, nauczyciel będzie w stanie motywować się do dalszej pracy, a przede wszystkim działać efektywnie i rzetelnie.

Motywacja ma znaczący wpływ w procesie uczenia i w zawodzie nauczyciela. Niezależnie od wieku i pozycji społecznej każdy potrzebuje odpowiedniej motywacji do sprostania wyzwaniom w życiu i w pracy (A. Nowak, 2019, s. 331). Podczas startu zawodowego i adaptacji społeczno-zawodowej młody stażem nauczyciel napotyka wiele trudności, które musi pokonać. Jego motywacja jest zatem bardzo istotna. Wynik średniej obszaru motywacji plasuje się niepokojąco niżej od wcześniej omawianego rozwoju osobistego i identyfikacji zawodowej. Analizując średnie i wskaźniki motywacji (M = 2,62), należy zaznaczyć, że adaptacja w tym

obszarze jest na przeciętnym poziomie. Jak pisze Janusz Reykowski, motywacja to „psychologiczny stan przyczyniający się do stopnia, w jakim człowiek się w coś angażuje, obejmuje ona czynniki, które powodują, wytyczają i podtrzymują zachowanie ludzkie zmierzające w określonym kierunku" (Tomaszewski i Reykowski, 1993, za: A. Nowak, 2019, s. 332). Niewątpliwie aspekt ten będzie przyczyniał się do pozytywnej bądź negatywnej adaptacji nauczycieli. Aby jednak motywacja była skuteczna w pracy, należy zadbać, by osoba posiadała przekonanie, że to, co robi, jest efektywne i użyteczne (A. Nowak, 2019, s. 323). Adaptujący się do środowiska pracy nauczyciele deklarują, że pomimo odczuwania na początku wysokiej motywacji do pracy doświadczyli jej spadku podczas wdrażania się do nowych obowiązków. Wyniki przedstawiłam na rysunku 36.

Rysunek 36

Podczas wdrażania się do zawodu moja motywacja do pracy znacznie osłabła



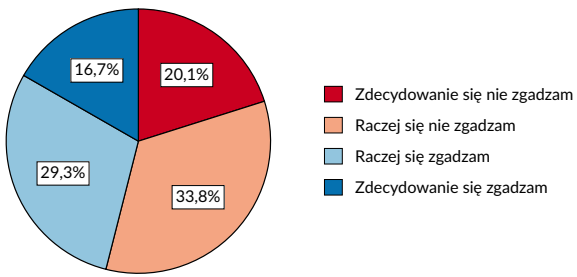
Adnotacja. Badania własne.

Spośród badanych nauczycieli 42,8 proc. (200 osób) zadeklarowało, że podczas wdrażania się do zawodu ich motywacja do pracy zdecydowanie lub raczej osłabła – 70 osób (15 proc.) zdecydowanie zgadza się z tym stwierdzeniem, a 130 osób (27,8 proc.) raczej się z nim zgadza. Trochę więcej, bo 267 osób (57,2 proc.), wyraziło negatywną opinię na ten temat, z czego 90 respondentów (19,3 proc.) zdecydowanie się nie zgadza z tym, że ich motywacja spadła, a 177 osób (37,9 proc.) – raczej się nie zgadza. Z danych tych wynika, że spora grupa odczuwała coraz mniejszą motywację do pracy podczas wdrażania się do zawodu. Może to być spowodowane dużymi oczekiwaniami społecznymi, natłokiem zadań i trudności podczas startu, a przede wszystkim szokiem praktyki (Kelchtermans i Ballet, 2002, s. 105). Dodatkowo należy zauważyć, że motywacja może być podtrzymywana przez pracodawcę na dwa sposoby – materialnie i niematerialnie (Borkowska, 2006, s. 338). Istotna jest zatem sama opinia

badanych młodych stażem nauczycieli na temat możliwości motywowania ich do pracy (rysunek 37).

Rysunek 37

Uważam, że pozamaterialne formy uznania (pochwały, podziękowania, publiczne wyróżnienie) są bardziej motywujące niż materialne formy uznania (dodatki motywujące, premie, nagrody finansowe)

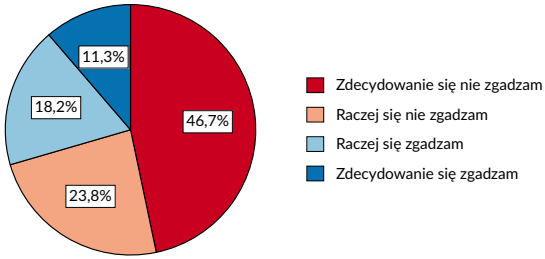


Adnotacja. Badania własne.

Większa część, bo 158 (33,8 proc.) badanych nauczycieli raczej się nie zgadza i 94 (20,1 proc.) początkujących pedagogów zdecydowanie się nie zgadza z tym, że – *Pozamaterialne formy uznania (pochwały, podziękowania, publiczne wyróżnienie) są bardziej motywujące niż materialne formy uznania (dodatki motywujące, premie, nagrody finansowe).* Mniej liczna grupa, bo 137 (29,3 proc.) badanych osób raczej się zgadza i jedynie 78 (16,7 proc.) respondentów zdecydowanie się zgadza z tym twierdzeniem. Wyniki badania wskazują na potrzebę edukowania nowicjuszy na temat znaczenia i długofalowych korzyści płynących z motywacji niematerialnej. Pochwały, podziękowania i publiczne wyróżnienia, w przeciwieństwie do nagród materialnych, sprzyjają rozwojowi motywacji wewnętrznej, co prowadzi do większej efektywności i satysfakcji z pracy. Wewnętrzna motywacja jest bardzo ważna szczególnie w zawodzie nauczyciela, który powinien odczuwać satysfakcję z własnej pracy, pasji i zainteresowań. Aby było to jednak możliwe, należy zadbać, by pensja nauczycieli była odpowiednia. Niestety, jak wiadomo z różnych analiz naukowych i statystycznych, kwestia ta jest wciąż bagatelizowana. Sami badani nauczyciele również podkreślają, że wynagrodzenie jest dla nich zbyt niskie. Być może czynnik ten ma ogromny wpływ na postrzeganie przez nauczycieli znaczenia motywacji wewnętrznej (rysunek 38).

Rysunek 38

Uważam, że wynagrodzenie jest odpowiednie



Adnotacja. Badania własne.

Większość respondentów, jak zresztą widać na powyższym wykresie, uznaje wynagrodzenie za zbyt niskie i niewystarczające. Należy zaznaczyć, że jest to czynnik, który najbardziej przyczynia się do odejścia nauczycieli z zawodu (Billingsley, 2004; Clotfelter i in., 2008; Gonzalez i in., 2008, za: Łukasik i in., 2023, s. 63). Warto dodać, że niezadowolenie z wynagrodzenia wśród nauczycieli na starcie zawodowym jest wysokie, ponieważ zarabiają szacunkowo o 20 proc. mniej niż osoby z takim samym wykształceniem pracujące w innych sektorach (Podolsky i in., 2016, za: Łukasik i in., 2023, s. 64). Aż 218 (46,7 proc.) badanych adeptów zdecydowanie nie zgadza się i 111 (23,8 proc.) raczej nie zgadza się z tym, że ich *wynagrodzenie jest odpowiednie*. Zdecydowanie się zgadza z tym 53 (11,3 proc.) respondentów i raczej zgadza się 85 (18,2 proc.) badanych. Pomimo tego wyniki te są wciąż zaskakujące, ponieważ kwestie wynagrodzenia są czynnikiem stabilnym. Kandydat do zawodu nauczyciela powinien znać średnie wynagrodzenie nauczyciela w kraju. Oczywiście nie jest to usprawiedliwieniem na zbyt niską pensję nauczycielską, jednak to, co jest w mojej opinii intrygujące, to fakt, że czynnik finansowy stanowi pierwszy powód zjawiska drop outu (odejścia z zawodu nauczyciela w pierwszych trzech latach pracy) pomimo ogólnodostępnej znajomości nauczycielskiej pensji.

Adaptacja społeczno-zawodowa to złożony proces, obejmujący zarówno dostosowanie się do nowego środowiska, jak i wywiązywanie się z zadań i obowiązków zawodowych. Z jednej strony, jest to przystosowanie się pracownika do organizacji pracy. Z drugiej zaś, jest to uwzględnienie potrzeb, aspiracji i możliwości młodego stażem nauczyciela (Bandera-Frydrych, 2023, s. 134). Należy zaznaczyć, że proces ten często wymaga przewartościowań, tak by w jak najmniej obciążający sposób przyjąć nową rolę społeczną (S. M. Kwiatkowski, 2003, s. 27).

W związku z tym nauczyciele w toku adaptacji społeczno-zawodowej odczuwają różne, czasem nawet skrajne emocje. Dlatego postanowiłam poznać doświadczenia, opinie oraz oceny trudności związanych z „wejściem" do zawodu początkujących nauczycieli. W celu empirycznego poznania doświadczeń badanej grupy nauczycieli skierowałam pytanie otwarte na końcu kwestionariusza autorskiego (KASZ) – *Opisz pokrótce swoją adaptację do zawodu (proces wdrażania się do zawodu).* Wykorzystałam do tego analizę treści, będącą „badaniem zarejestrowanych ludzkich przekazów" (Babbie, 2013, s. 358), która jest zgodna z przyjętą wcześniej konceptualizacją oraz operacjonalizacją projektu badawczego.

W trakcie analizy treści odpowiedzi na powyższe pytanie wyłoniłam wiodące kategorie, które pozwalają na przekształcenie surowych danych w postać danych standaryzowanych (Babbie, 2013, s. 363). Jest to szczególnie istotne, bowiem „celem jest zrozumienie kategorii, jakimi posługują się uczestnicy życia społecznego i dowiedzenie się, jak są one używane w konkretnych działaniach" (Silverman, 2008, s. 150).

Natomiast opinie młodych stażem nauczycieli, które je potwierdzają, zostały przytoczone z nadanym kodem identyfikacyjnym. Dodatkowo wypowiedzi zostały oznaczone za pomocą liczby porządkowej oraz symbolu N – gdzie N oznacza nauczyciel, a numer porządkowy odpowiada kolejności spisanych deklaracji (np. N1, N2, N3 itd.).

W toku analizy danych wyłoniłam wiodące kategorie dotyczące adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym. Podczas interpretacji danych podzieliłam wyłonione kategorie na pozytywne oraz negatywne. W tabeli 16 ukazane zostały czynniki negatywne, które mają wpływ na badane zjawisko.

Tabela 16

Kategorie i wypowiedzi nauczycieli dotyczące negatywnych czynników mających wpływ na adaptację społeczno-zawodową

Kategorie	Wypowiedzi nauczycieli
Relacje w gronie pedagogicznym	Trudne było dla mnie to, że starsze osoby z kadry nie chciały nawiązać ze mną kontaktu, co było trochę przykre. [N2]
	Moja adaptacja wyglądała jak nauka od podstaw. W szkole nikt nie pomagał, tylko od razu wymagano nauczyciela z doświadczeniem. Sama adaptacja do pracy z dziećmi była przyjemna, natomiast adaptacja do pracy z innymi nauczycielami niekoniecznie. Panowała napięta atmosfera i ciągle bieg za tym, żeby być lepszym i lepiej widzianym. [N38]
	Okoliczności mało sprzyjające – wrogie nastawienie koleżanek i rodziców. [N77]

Kategorie	Wypowiedzi nauczycieli
Relacje w gronie pedagogicznym	Adaptacja była trudna ze względu na najbliższego współpracownika (nauczyciela wspomagającego), który dużo mówił, a mało robił. Opowiadał, że wszystko wie, że jest super metodykiem, a jak o cokolwiek zapytałam, okazywało się, że albo niewiele wie, albo się nie chce dzielić swoją wiedzą i doświadczeniem. Ulubionym słowem tego nauczyciela jest „musisz". Dzwoni po pracy, w weekendy, kiedy jestem „na opiece na dziecko" i zawraca głowę sprawami nieważnymi. [N82]
	Były to bardzo trudne i ciężkie chwile. Zostało mi powierzonych wiele obowiązków, o których nie miałam bladego pojęcia i ponadto starsze koleżanki z pracy bardzo mnie hejtowały, przez co wylądowałam w szpitalu. [N197]
	Adaptacja była ciężka. Brak wsparcia w placówce i podcinanie skrzydeł, chęć udowodnienia przez koleżanki z pracy, że one są lepsze ode mnie, tzw. wyścig szczurów. [N188]
	Moją pierwszą pracę zaczęłam jako nauczyciel w żłobku, nie czułam żadnego wsparcia od koleżanek z pracy, a wręcz czułam od nich niechęć, gdy o cokolwiek pytałam. Uważam, że byłam ofiarą mobbingu w pracy, doświadczyłam przemocy psychicznej i agresji słownej, byłam świadkiem agresji wobec dzieci. Straciłam chęci i motywację do pracy, cały czas czułam zmęczenie psychiczne, po pracy od razu kładłam się do łóżka spać. Zdarzało się, że po spięciach z koleżankami w pracy płakałam w domu. Nie sądziłam, że coś takiego może mnie spotkać. Jestem jeszcze w trakcie studiów, pełna pasji, chęci do pracy i pomysłów, ale wszystko to zostaje niszczone. [N353]
	Mój pierwszy rok pracy był bardzo stresujący. Mijałam pokój nauczycielski, który budził we mnie jedynie stresujące emocje. O pomoc mogłam zapytać naprawdę nieliczne koleżanki z pracy. Bardziej dostawałam pomoc od koleżanek po studiach niż w swoim gronie nauczycielskim. Wszystko bardziej polegało na chorej rywalizacji niżeli chęci pomocy. Z drugiej strony ten wyścig szczurów trwa nadal... [N120]
	Miałam bardzo trudną koleżankę (wychowawczynię grupy) traktowała mnie bardzo lekceważąco i nie mogłam pokazać, na co mnie stać, ponieważ byłam ograniczana. Przełomem był czas, kiedy przez pół roku przebywała na zwolnieniu lekarskim. Wtedy poczułam misję poprowadzenia grupy najlepiej jak potrafię i wykazania się. To był pierwszy krok w kierunku samodzielnej i efektywnej pracy. [N151]
Przygotowanie do zawodu	Moja adaptacja jest w toku, zasięgam rady koleżanek z pracy, ponieważ czuję się niepewnie w niektórych kwestiach związanych z pracą. Zadaję bardzo dużo pytań, ponieważ mam ubytki wiedzy, w którą powinny zaopatrzyć mnie studia. Po ukończeniu ich nie czuję się odpowiednio przygotowana. Adaptacja nie utwierdza mnie w przekonaniu o słuszności wyboru ścieżki zawodowej. Dużo rzeczy już na początku pracy mnie zniechęca. Coraz bardziej rozważam zmianę profesji i rezygnację z zawodu nauczyciela. [N17]
	Strach, czułam, że studia nie przygotowały mnie do tego zawodu, nikt nie udzielał mi pomocy, musiałam sama się wszystkiego nauczyć. [N30]
	Szok. Praktyki mają się nijak do tego, co zastaje się w sali. [N245]
	Adaptacja jest pełna wzlotów i upadków. Zderzenie się z przedszkolną rzeczywistością jest dość specyficzne. Wiedza teoretyczna zdobyta na studiach ma się nijak do praktyki. [N336]
	Rozpoczynając pracę, bardzo się bałam. Mój strach spowodowany był poczuciem, że brakuje mi odpowiedniego doświadczenia oraz wiedzy, jak dobrze, twórczo, a przede wszystkim ciekawie przekazywać wiedzę. Uważam, że moje studia nie wniosły za wiele do mojej pracy, mało korzystam z rzeczy, które miałam na studiach. Większe doświadczenie oraz wiedzę zebrałam w czasie odbywanych praktyk u nauczycieli z dłuższym stażem zawodowym. [N363]
	Podczas adaptacji należało zmienić postrzeganie funkcjonowania przedszkola i pracy nauczyciela. Wcześniej obraz ten był: 1. wyidealizowany, 2. prosty, 3. mało absorbujący. Rzeczywistość okazała się zgoła odmienna. Praca nauczyciela jest ciężka, wymagająca wielu poświęceń, czasu wolnego, kreatywności, wymyślania rozwiązań na już. Obecnie jestem na etapie przekształcania swojego myślenia wobec pracy, dzieci i rodziców. [N209]
	Proces wdrażania się do zawodu był bardzo trudny. Do wszystkiego musiałam dojść sama, ponieważ wiedza nabyta na studiach miała zerowe pokrycie w stosunku do tego, jak naprawdę jest w placówce. [N226]

Kategorie	Wypowiedzi nauczycieli
Przygotowanie do zawodu	Było ciężko. Studia nie przygotowały mnie na zderzenie się z rzeczywistością. [N276]
Kompetencje pedagogiczne	Rozpoczęłam pracę w bardzo wymagającej grupie 4-latków, na zastępstwo. Reszta grupy jest bardzo głośna. Występują zachowania agresywne i autoagresja. [N19]
	Zaczęłam pracę, jest to dla mnie drugi miesiąc. Najtrudniejsze jest dla mnie utrzymanie dyscypliny w grupie. [N75]
	Dużo stresu, spowodowanego brakiem doświadczenia oraz strachem przed oceną innych nauczycieli/rodziców dotyczącą kompetencji. [N102]
	Trafiłam na fajne koleżanki i miałam w nich ich duże wsparcie, mimo że grupa, którą dostałam po kimś innym to był koszmar. Po 2 miesiącach chciałam uciekać. [N210]
	Dopiero zaczynam tę przygodę, wszystkiego się uczę. Najcięższe jest dla mnie utrzymanie ciszy podczas zajęć. [N253]
	Początki były ciężkie, ponieważ trzeba było poznać wszystkie dzieci i wyrobić sobie u nich reputację. Na początku dzieci mnie nie słuchały i nie przestrzegały zasad, które wprowadziłam. [N68]
	Moja adaptacja do zawodu zaczęła się w grupie 5-latków w wakacje. Poznałam, jak pracuje placówka, zasady i plan dnia. Miałam możliwość współpracy ze wszystkimi nauczycielami, dzięki czemu z każdym mam dobry kontakt. Najgorszym momentem było przeniesienie z grupy 5-latków do grupy 3-latków na początku września bez znajomości dzieci. Był to dla mnie szok i kryzys młodego i niedoświadczonego nauczyciela. [N123]
	Trudno jest się odnaleźć świeżynce po studiach, dostając swoją grupę, wchodząc tam i nie potrafiąc poradzić sobie z hałasem i zwykłym ustawieniem w kole, gdy wszyscy krzyczą i każdy chce czegoś innego, nie mówiąc już o zwykłym uzupełnieniu dziennika i pisaniu planów miesięcznych, gdzie na studiach tego nie ma. [N321]
Działania organizacyjno-porządkowe	Najtrudniejsze w adaptacji do zawodu było zmierzenie się z ogromem dokumentacji oraz roszczeniowymi rodzicami. [N21]
	Nienawidzę opracowywać dokumentacji, a brak wsparcia i pomocy jest najtrudniejsze. [N100]
	Dużo chorowałam, przygotowywałam się do zajęć, poświęcając mega dużo czasu na szukanie odpowiednich materiałów. [N171]
	Najtrudniejsza dla mnie była dokumentacja, bo tego nikt nie uczył nas na studiach. [N185]
	Pracuję od dwóch miesięcy jako nauczyciel w przedszkolu. Bardzo dużo czasu zajmuje mi wyszukiwanie materiałów do zajęć. W placówce, poza bardzo ubogą bazą gimnastyczną, nie mamy żadnych pomocy dydaktycznych – wszystko musimy organizować sobie sami. [N331]
	Tak naprawdę sam proces wdrażania był mocno stresujący. Najtrudniejsza była dokumentacja oraz fakt, iż na nią poświęcałam więcej czasu niż na pracę z dziećmi. Dokształcałam się na temat aktów prawnych na własną rękę, co potwierdziło przysłowie – umiesz liczyć, licz na siebie. Dostępność dyrektora do rozwiązywania problemu znikoma. Człowiek jednym słowem pozostawiony sam sobie. Liczył się tylko papier – by był uzupełniony. [N447]
	Pracę zaczęłam zaraz po ukończeniu podyplomówki. Bardzo kłopotliwe było dla mnie stworzenie dokumentacji dzieci, które były objęte pomocą. Wstydziłam się pytać koleżanki, więc wyszukiwałam szkolenia, w których mogłam uzyskać dodatkową wiedzę. Wrzesień jest czasem, w którym dokumentacja zajmuje większość czasu. Papierologia jest dla mnie zbyt ogromna. Myślę, że zajmuje zbyt wiele czasu. [N450]
	Miałam duże szczęście, ponieważ natrafiłam na wspaniałego mentora, który bardzo mnie wspierał i pomagał. Koleżanki z pracy też były dla mnie miłe. Jedyne co, ciężko mi było (i do tej pory tak jest) pogodzić pracę zawodową z życiem prywatnym. [N65]
	Ciężko było, czułam strach i niepewność, przeciążenie ilością rzeczy, które na początku trzeba było opanować i poznać. [N133]

Kategorie	Wypowiedzi nauczycieli
Wsparcie	Na początku musiałam dostosować się do nowego miejsca bez żadnego wsparcia dyrekcji. Budowanie relacji z dziećmi przebiegło pomyślnie. Adaptacja w zawodzie wiązała się również z ciągłym rozwojem zawodowym, poznawaniem nowych metod nauczania i dostosowania się do zmieniających się potrzeb w edukacji przedszkolnej. Dużo nowych obowiązków, z którymi musiałam się uporać sama bez żadnej pomocy. [N26]
	Tak naprawdę zostałam „rzucona" na głęboką wodę do grupy 3-latków, adaptację przechodziłam razem z nimi. [N47]
	Początki były bardzo trudne, pierwszy tydzień wracałam zapłakana do domu. Brak jakiegokolwiek wsparcia. [N103]
	Zostałam rzucona na głęboką wodę, bez wsparcia i zrozumienia. W mojej placówce pracują sami nauczyciele starsi, z wieloletnim stażem pracy. Przyjście nowej, młodej osoby jest dla nich czymś złym. Zamiast wspierać nauczyciela początkującego patrzą na ręce i czekają na błąd. Przykre. [N131]
	Szukałam wsparcia online. Raczej pozostałam sama sobie. [N5]
	Nie było łatwo. Brak jakiejkolwiek systemowej pomocy. [N187]
Relacje z mentorem stażu	Trudna i bez pomocy od tych, którzy powinni tej pomocy udzielić. Do wszystkiego doszłam sama. [N59]
	Jestem po tygodniu pracy. Mam bardzo ciężką grupę. Jest ciężko i nie mam wsparcia od mentora stażu. [N136]
	Zero pomocy, opiekun stażu nie pomaga jak powinien. [N332]
	Adaptacja była trudna. Trafiłam na Panią MENTOR, która nie przekazywała mi żadnej wiedzy, nie dzieliła się doświadczeniem. [N461]
	Bardzo trudne – mentorem była osoba młoda z małym doświadczeniem i wiedzą, często przebywająca na zwolnieniach lekarskich. Samodzielnie musiałam się wszystkiego uczyć. [N287]
System oceniania pracowników	W przedszkolu, gdzie pracuje nauczyciel a pomoc nauczyciela zaciera się granica pomiędzy stanowiskami pracy, przez co powielane są błędy oraz podważane niekiedy kompetencje ze względu na dłuższy staż pracy i doświadczenie z dziećmi. [N130]
	Zaczęłam pracę w placówce prywatnej, w której byłam drugim wychowawcą wraz z tamtejszą dyrektor metodyczną, jednak nie została mi przedstawiona żadna dokumentacja i nie wyjaśniono mi, jak poprawnie ją prowadzić. Byłam traktowana gorzej. [N455]
Dyspozycyjność dyrektora	Moja adaptacja do zawodu była bardzo trudna, ponieważ zostałam rzucona na głęboką wodę poprzez dyrektora i nie miałam w nim wtedy wsparcia. [N192]
	Przeżyłam w pierwszych tygodniach szok. Najgorsze są relacje i brak możliwości rozmowy z dyrektorem. [N16]
	Na początku musiałam dostosować się do nowego miejsca bez żadnego wsparcia dyrekcji. [N26]
	Adaptacja do zawodu była niezwykle trudna. Dyrekcja dużo wymagała, praktycznie nic nie tłumaczyła, nie pokazywała, codziennie wzywała na rozmowy, wytykała błędy. Codziennie po pracy szukałam w literaturze oraz Internecie pomocy, aby poprawić swoją pracę. Doszło do sytuacji, w której boję się chodzić do pracy. [N307]
Współpraca z rodzicami uczniów	Na początku trudna praca z rodzicem, później już ok, dzieci super z dnia na dzień coraz lepiej. [N7]
	Początki były trudne. Relacje z rodzicami w szczególności. [N10]
	Do pracy z dziećmi wdrożyłam się szybko, najgorzej było wdrożyć się do kontaktów z rodzicami i całej papierologii w naszej pracy. [N39]
	Natłokobowiązkówipretensjerodzicówsątrudnościąiodbierającąradośćzwykonywanegozawodu.[N96]
	Rodzice uczniów stali w opozycji do moich działań, zazwyczaj bojkotowali to, co proponowałam. Byli przekonani, że jako młoda osoba mogę sobie nie poradzić z ich dziećmi, jednak było zupełnie odwrotnie. [N148]

Kategorie	Wypowiedzi nauczycieli
Aspekty ekonomiczne	Było bardzo ciężko, uważam, że jest mało pomocy ze strony placówki, wymagania są wysokie, a z kolei zarobki są niskie. Nie są adekwatne do pracy. Rodzice wchodzą na głowę. [N52]
	Dla mnie szokujące były zarobki, ponieważ na studiach pracowałam na produkcji mebli i tam zarabiałam więcej, a nie miałam żadnej odpowiedzialności i pracowałam od-do, bez zabierania pracy do domu. [N368]

Adnotacja. Badania własne.

Wśród słabych stron adaptacji społeczno-zawodowej zawartych w wypowiedziach badanych nowicjuszy dominowały takie kategorie jak: relacje interpersonalne w gronie pedagogicznym, przygotowanie zawodowe, wsparcie, czynniki ekonomiczne, dyspozycyjność dyrektora, kompetencje pedagogiczne, działania organizacyjno-porządkowe, a także relacje z mentorem stażu. Najbardziej odczuwalny był dyskomfort związany ze złymi relacjami interpersonalnymi panującymi w gronie pedagogicznym. Wielu z badanych zwróciło uwagę na brak życzliwości oraz niezdrową rywalizację wśród nauczycieli.

Część badanych upatruje również trudności w braku wystarczających kompetencji pedagogicznych na starcie zawodowym. Dostrzegają brak umiejętności dostosowania metod i form pracy dydaktycznej, a niektórzy mieli nawet problem z utrzymaniem dyscypliny w grupie. Ponadto respondenci zwracają uwagę na niedostateczną wiedzę i brak umiejętności zorganizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom, które wymagały wsparcia oraz przejawiały trudności edukacyjne. Odczuwali również lęk przed krytyką ze strony osób o wyższych kompetencjach i większym doświadczeniu zawodowym, które mogły obserwować ich lekcje. W badanej grupie występowali nauczyciele, którzy wskazywali na niedostateczne umiejętności z radzeniem sobie z dyscypliną i ładem w grupie. Szczególnie podkreślana była również trudność z wprowadzeniem ciszy podczas zabaw i zajęć. Pojawiły się także głosy dotyczące wyzwania, jakim jest zaprojektowanie procesu edukacyjnego, dostosowanie metod i form pracy dydaktycznej, spisania i uporządkowania ich w formie planów miesięcznych.

Wielu nauczycieli podkreślało, że ich przygotowanie zawodowe nie jest wystarczające, co przekłada się na trudności w ich adaptacji. Zauważają, że ich wiedza teoretyczna, która została nabyta podczas studiów pedagogicznych, nie pokrywa się z tym, czego doświadczają podczas praktyki edukacyjnej. Niektórzy z nich zaznaczają, że posiadają deficyty w swojej wiedzy, co wpływa na jakość ich pracy.

Mocno również zarysowała się kwestia związana z obszarem działalności organizacyjno-porządkowej. Badana grupa nauczycieli podkreślała, że

nadmierna dokumentacja i biurokracja jest dla nich szczególnym wyzwaniem. Trudnością okazuje się również brak znajomości aktów prawnych związanych z organizacją procesu edukacyjnego, pomocą psychologiczno-pedagogiczną czy pracami związanymi z organizacją różnych wydarzeń przedszkolnych. Badani zwrócili też uwagę na brak umiejętności poszukiwania materiałów pomocnych do zorganizowania dnia lub zajęć.

Wśród negatywnych czynników mających wpływ na adaptację społeczno-zawodową nauczyciele wychowania przedszkolnego wskazywali również aspekty wsparcia. Przede wszystkim zaznaczali, że wsparcie jest raczej znikome, przez co całkowicie zdani są na samych siebie. Wśród licznych wypowiedzi pojawiały się opinie dotyczące osamotnienia, braku możliwości poproszenia o pomoc czy wsparcie. Wyłaniają się również wypowiedzi, w których badani nauczyciele postulowali, że brakuje im systemowej pomocy.

Młodzi stażem nauczyciele wskazywali również, że czynnikiem, który utrudniał im przystosowanie się do roli zawodowej, były relacje z mentorem stażu. Choć nie wspominali o przebiegu realizacji ścieżki zawodowej, w znacznej części wypowiedzi dominował negatywny obraz relacji społecznych ze swoim mentorem stażu. Nauczyciele zwracali uwagę, że mentor stażu nie dzielił się własnym doświadczeniem, nie wspierał ich, a same relacje interpersonalne były przez to trudne.

Badani nowicjusze upatrują trudności również w kwestiach związanych z relacjami w gronie pedagogicznym. Zwracają uwagę na niezdrową rywalizację, brak życzliwości, wsparcia, uprzejmości, a także zazdrość oraz zawiść. Niektórzy z badanych doświadczyli nawet mobbingu oraz agresji słownej, co przełożyło się na spadek ich motywacji do działań oraz dalszego rozwoju i pozostania w zawodzie nauczyciela.

Kolejnym czynnikiem, który demotywował do pracy i obniżał poziom adaptacji zawodowej, jest system oceniania pracowników. Ankietowani odczuwali frustrację z powodu braku sprawiedliwości w ocenianiu pracowników ich placówki (nauczyciele z większym stażem byli lepiej ocenieni i traktowani za wysługę lat, a nie za posiadane kompetencje zawodowe).

Dodatkowo wyzwaniem na starcie zawodowym w opinii badanych adeptów jest współpraca z rodzicami. Szczególną uwagę zwracali na zbyt wysokie oczekiwania rodziców uczniów oraz roszczenia w ich kierunku. Ankietowani zaznaczali, że rodzice ich podopiecznych nie czują wobec nich zaufania z powodu zbyt małego doświadczenia i stażu, co skutkowało negatywnym nastawieniem wobec wszystkich pomysłów i innowacji w grupie. Część badanych podkreślała, że sporą trudnością dla nich jest jakikolwiek kontakt z rodzicami uczniów.

Wśród wymienionych rodzajów trudności początkujący nauczyciele wskazali również brak dyspozycyjności dyrekcji, co było znacznym utrudnieniem podczas wdrażania się do zawodu. Wymienili między innymi brak wsparcia czy brak możliwości rozmowy. Nie mogli także skorzystać z konsultacji i porad dyrekcji placówki. Wielu z nich na początku kariery zderzyło się z krytykanctwem ze strony dyrekcji, z brakiem wytłumaczenia błędów czy brakiem informacji zwrotnej informującej, w jaki sposób mogliby poprawić swoją pracę i wyeliminować błędy.

Nauczyciele przedszkolni podkreślali znaczenie kwestii ekonomicznych w swojej pracy i życiu zawodowym. Pisali przede wszystkim o tym, że wynagrodzenia są zbyt niskie i niewystarczające. Wielu z nich powiązało wynagrodzenie z nakładem pracy. Podkreślali, że wynagrodzenie jest nieadekwatne do ich wysiłku, a przede wszystkim odpowiedzialności, jaką jest praca z małym dzieckiem.

Poza czynnikami, które negatywnie wpływają na adaptację społeczno-zawodową, wyłoniłam również te, które są pozytywne (tabela 17).

Tabela 17

Kategorie i wypowiedzi nauczycieli dotyczące pozytywnych czynników mających wpływ na adaptację społeczno-zawodową

Kategorie	Wypowiedzi nauczycieli
Relacje w gronie pedagogicznym	Moja adaptacja w przedszkolu – na początku było stresująco, lecz po wdrożeniu się byłam zachwycona, super mi się pracowało z moimi koleżankami, poznałam nowe przyjaciółki, z którymi spotykam się po pracy prywatnie, uważam, że dobry, przyjacielski skład w szkole to sukces w pracy! [N1]
	Moja adaptacja trochę trwała i w zasadzie trwa nadal, jednak zawsze mogę liczyć na wsparcie i pomoc z rąk koleżanek i kolegów z dłuższym stażem pracy. [N34]
	W procesie wdrażania się do zawodu nauczyciela pomogli mi doświadczeni i zaprzyjaźnieni nauczyciele. To oni pokazali mi różne możliwości i opcje, jakie można wykorzystywać w pracy z dziećmi. Zostałam zaznajomiona z metodami, jakie można wdrażać. Poznałam wiele zabaw i gier, które z pewnością zainteresują dzieci. Zapoznałam się z dużą ilością piosenek dziecięcych. Dowiedziałam się, jak wygląda organizacja przedszkola i szkoły. [N92]
	Dzięki pomocy ze strony współpracowników proces adaptacji przebiegł bardzo pozytywnie i szybko. Zostałam przyjęta jak do Rodziny. [N191]
	Moja adaptacja przebiegła dobrze. Trafiłam do placówki, w której jest bardzo fajna kadra i panuje świetna atmosfera w pracy. [N440]
Przygotowanie do zawodu	Moja adaptacja do zawodu przede wszystkim jest oparta o moją własną wiedzę i wiedzę pozyskiwaną od wykładowców, z którymi nadal mam dobry kontakt pomimo ukończenia studiów. Bardzo pomagają mi również różne szkolenia, w których biorę udział. [N32]
	Podczas studiów rozpoczęłam pracę, korzystam z poznanych na studiach metod i wdrażam je do swojej pracy. [N168]
	Praktyki studenckie pozwoliły mi w zaadaptowaniu się do zawodu. [N208]
	Przede wszystkim to zasługa praktyk. [N122]

Kategorie	Wypowiedzi nauczycieli
Przygotowanie do zawodu	W przedszkolu pracuję trochę ponad rok. Przychodząc do pracy, nie miałam żadnego doświadczenia, ze względu na to, że jestem teraz na V roku studiów. Nikt nic mi nie wytłumaczył, byłam pozostawiona sama sobie. Dostałam grupę 25-osobową i zaczęłam ją prowadzić tak, jak potrafiłam. Wszystkiego dowiedziałam się na studiach, kursach, które opłaciłam sobie sama. Pracując 40 h, jest ciężko wykonać jakieś pomoce dydaktyczne oraz studiować w tym samym czasie. Myślałam, że na początek ktoś mi wytłumaczy lub pomoże, jednak tak się nie stało. [N252]
	Moja adaptacja trwała dwa tygodnie do miesiąca. To był czas poznawania dzieci, placówki, pracowników. Czułam się troszkę lepiej, bo byłam w tym przedszkolu na praktykach studenckich. Więc z częścią pracowników współpracowałam wcześniej. Dlatego sam proces przeszłam dobrze. Dzieci z czasem też się do mnie przekonały i polubiły. [N256]
Działania opiekuńcze	W pracy z dziećmi czuję się jak ryba w wodzie. [N443]
	Adaptacja do zawodu przebiegała dość sprawnie. Stres towarzyszył mi przed pierwszymi zajęciami z dziećmi, ale w ich towarzystwie bardzo szybko nabrałam pewności siebie. [N83]
	Pierwsze dni w przedszkolu były dla mnie bardzo satysfakcjonujące. Bardzo szybko dzieci się do mnie przyzwyczaiły i mnie polubiły. [N267]
	Bardzo mi się podobały spojrzenia dzieci, pomoc im, przytulanie, wspólne prace. [N426]
	Dzieci zrekompensowały mi trudności, ich chęć nauki, ich podejście do życia, codzienna radość. [N312]
Wsparcie	Z początku bardzo się stresowałam, ale z czasem i dzięki dobremu wsparciu w grupie dosyć szybko wdrożyłam się w pracę. [N2]
	Na początku trudna praca z rodzicem, później już ok, dzieci super z dnia na dzień coraz lepiej. [N9]
	Dzięki wsparciu koleżanki z pracy czułam się pewnie. [N39]
	Adaptacja do zawodu przebiegła prawidłowo przy wsparciu grona pedagogicznego. [N132]
	Wsparcie mentora. [N147]
	Początki nie były trudne, mogłam liczyć na pomoc koleżanek i korzystać z ich doświadczenia. [N154]
	Wdrażanie się do zawodu było dla mnie bardzo łatwe. Mogłam liczyć na pomoc mojej babci oraz mamy, które również były nauczycielkami. Od dziecka chciałam pracować jak one. Ich wsparcie i wiedza pomogły mi szybko wdrożyć się w pracę. [N163]
	Proces wdrażania do zawodu przebiegał pomyślnie, dzięki wspaniałym nauczycielom, którzy mnie wspierali i pomagali. [N248]
	Jestem na początku drogi, mam wielu nauczycieli wśród rodziny i znajomych i to od nich czerpię wiedzę. [N310]
	W pierwszych dniach, a nawet tygodniach pracy pomogła mi rodzina, która mnie wspierała i znajome – również nauczycielki. [N314]
	Pomagał mi bardzo drugi wychowawca. [N112]
	Otrzymałam ogromne wsparcie od koleżanek z pracy, pomagały mi na każdym kroku. Odpowiadały na każde moje pytanie (a było ich dużo), wskazywały błędy i proponowały rozwiązania, doradzały. Mam cudowną kadrę w pracy, potrafimy rozmawiać o problemach i je rozwiązywać. [N124]
Relacja z mentorem stażu	Najważniejsze w tym okresie było dla mnie wsparcie opiekuna stażu, który okazał się wręcz przyjacielem po fachu. [N62]

Kategorie	Wypowiedzi nauczycieli
Relacja z mentorem stażu	Rozpoczynając pracę w zawodzie nauczyciela, miałam tę przyjemność, że trafiłam na mentorkę, która jest również moją koleżanką z grupy, jest osobą z ponad dwudziestoletnim doświadczeniem, wciąż pełną pomysłów. Uważam, że to w dużej mierze zasługa mentora, że moja adaptacja do zawodu przebiegła bardzo pomyślnie. W razie jakichkolwiek problemów, a miałam do czynienia z roszczeniowymi rodzicami w pierwszym roku pracy... Mentorka we współpracy z dyrektorem pokazali mi, jak w pedagogiczny sposób można rozwiązać problem z rodzicami. Niestety uważam, że podczas zajęć i całego studiowania nie dowiedziałam się na temat współpracy z rodzicami tyle, ile w ciągu kilku tygodni nauczyła mnie moja mentorka. Podsumowując, proces wdrażania do zawodu zarówno w aspekcie współpracy z rodzicami, jak i ogólna nauka wszelkich czynności w danej placówce, mimo stresów, wspominam pozytywnie i życzę każdemu takiego mentora, na jakiego ja trafiłam. [N116]
	Bardzo pomogła mi moja mentorka. Nadal pomaga. [N205]
	Współpraca z mentorem przebiega bez zastrzeżeń. Rozpoczynam trzeci rok pracy, każdego roku pracuję z inną grupą. [N291]
	Mam mentora, który uczy mnie, jak prowadzić zajęcia i z nim omawiam wszystkie wątpliwe dla mnie kwestie. [N370]
	Ważne były spotkania z Nauczycielem dyplomowanym, obecnie mentorem, który wdrożył mnie do zawodu Nauczyciela, wszystko pokazał i wytłumaczył. [N398]
Praktyka nauczania zdobyta podczas wcześniejszej pracy z dziećmi	Zaczęłam od pracy pomocy nauczyciela, która pomogła mi łatwiej wejść w zawód nauczyciela po zdobyciu wykształcenia. [N50]
	Pracowałam najpierw jako pomoc nauczyciela. [N203]
	Studia, praktyki, praca jako pomoc nauczyciela, czyli obserwacja pracy doświadczonych nauczycieli. [N216]
	Pracowałam długo jako asystent nauczyciela, dzięki czemu nabywałam większego doświadczenia w pracy z dziećmi. [N264]
	Moja adaptacja do zawodu była dość łatwa, gdyż wcześniej pracowałam jako opiekunka dziecięca w przedszkolu, następnie jako pomoc nauczyciela w szkole. [N328]
	Zanim zaczęłam przygotowanie do zawodu nauczyciela, byłam pomocą przedszkolną. Ten czas dał mi dużo na obserwacje koleżanek, pracy, zajęć i dokumentów. [N349]
	Moje wróżenie do zawodu przebiegło pomyślnie, ponieważ w trakcie trwania studiów pracowałam w przedszkolu jako pomoc nauczyciela, więc przejście na stanowisko nauczyciela odbyło się dość łagodnie, uważam, że praca jako pomoc bardzo mi w tym pomogła. [N428]
	Najpierw byłam pomocą, która robiła więcej niż nauczyciel. Więc się dokształciłam, zrobiłam muzyczne kursy, które pomogły mi również w prowadzeniu dodatkowych zajęć z rytmiki. [N333]
	Przed podjęciem pracy jako nauczyciel, pracowałam jako pomoc nauczyciela przez 3 lata. Uważam, że ten czas nauczył i przygotował mnie bardziej niż studia. [N425]
Dyspozycyjność dyrektora	Zostałam rzucona na głęboką wodę, Dyrekcja mi zaufała, a ja dzięki temu nabrałam pewności siebie i wszystko przyszło naturalnie. [N175]
	Otrzymałam bardzo duże wsparcie ze strony dyrekcji. Podsyłano mi informacje, z którymi powinnam się zapoznać, listę potrzebnych dokumentów oraz wzory i terminy ich składania. Zawsze mogłam liczyć na wsparcie. [N180]
	Z pomocą dyrektorki zaadaptowałam się bardzo szybko. [N250]
	Początkowo byłam pewna, że sobie poradzę. W momencie, gdy zaczęłam się wdrażać, zaczęłam się nieco stresować. Pojawiały się myśli, że sobie mogę nie poradzić. Na szczęście okazało się zupełnie inaczej, wdrożyłam się w pracę bez najmniejszych problemów. Dostałam ogromne wsparcie od dyrekcji. [N268]

Kategorie	Wypowiedzi nauczycieli
Dyspozycyjność dyrektora	Gdy zaczynałam pracę jako nauczyciel nie miałam doświadczenia ani kwalifikacji. Moja Pani Dyrektor zobaczyła we mnie potencjał, otwartość, podobny charakter do siebie i rzuciła mnie na głęboką wodę, bym pokazała, czy potrafię pracować z dziećmi. Dużo było wyrzeczeń w pracy, ale warto było. Pokazała mi bardzo wiele rzeczy i do dziś wspominam pierwszy dzień pracy. Sukcesy zawdzięczam Mojej Pani Dyrektor, ale też i ciągłej pracy oraz mojemu uporowi i ambicjom dążenia do wymarzonego celu. [N397]
Rozwój zawodowy	Pomagało bardzo dużo szkoleń, obserwacja koleżanek w pracy i ciągłe doskonalenie umiejętności. [N84]
	Wspieranie się literaturą pedagogiczną oraz szkoleniami. Adaptacja przebiegła szybko. [N212]
	Dużo nauki, samorealizacji, czytanie i słuchanie o metodach pracy z dziećmi, walka ze swoimi słabościami. [N236]
	Czytałam dużo książek pedagogicznych oraz czytałam różne artykuły umieszone w Internecie na temat pracy z dziećmi, a także oglądałam dużo filmików na YT, żeby się zainspirować. [N254]
	Pomogło mi doskonalenie poprzez szkolenia, webinary itp. [N364]

Adnotacja. Badania własne.

Wśród pozytywnych czynników wpływających na przebieg adaptacji społeczno-zawodowej nowicjuszy dominowały takie kategorie jak: relacje w gronie pedagogicznym, przygotowanie do zawodu, działania opiekuńcze, wsparcie, relacje z mentorem stażu, praktyka nauczania zdobyta podczas wcześniejszej pracy z dziećmi, dyspozycyjność dyrektora i rozwój zawodowy. W przypadku relacji w gronie pedagogicznym badani nauczyciele podkreślali, że przede wszystkim podczas wdrażania się do zawodu pomogły im relacje, które oparte są na przyjaźni i zaufaniu. Niektóre z badanych osób zaznaczały, że dzięki pracy zawodowej poznały swoich przyjaciół. Ciepłe i życzliwe przyjęcie do wspólnoty nauczycieli umożliwiło im szybszą adaptację i podjęcie się nowych zadań zawodowych.

Niektórzy z początkujących nauczycieli zwrócili uwagę, że to przygotowanie zawodowe miało znaczący wpływ na przebieg przystosowania się do roli zawodowej. Dzięki poznanym metodom na studiach wdrożenie się do pracy zawodowej było łatwiejsze. Część z nauczycieli deklarowała, że dużym ułatwieniem w radzeniu sobie z wyzwaniami na początku kariery zawodowej jest stały kontakt z nauczycielami akademickimi pomimo zakończenia studiów. Znaczna część młodych stażem pedagogów zwraca uwagę na aspekt praktyk zawodowych, dzięki którym nabrali doświadczenia, umiejętności oraz większej pewności siebie.

Dosyć silnie wyłania się kategoria działań opiekuńczych. Otóż większość badanej grupy nauczycieli zwracała uwagę, że to właśnie dzięki pracy z dziećmi nabierali większej odwagi i motywacji. Przebywanie wśród dzieci rekompensowało im odczuwany strach, lęk czy frustrację. Szczególnie cenią sobie wśród dzieci: towarzyskość, radość i chęć do poznawania świata.

Kolejną wyłonioną kategorią w wypowiedziach ankietowanych jest wsparcie. Nieliczna grupa wskazywała, że posiada wsparcie koleżanek i kolegów z pracy, dyrekcji, mentora czy drugiego wychowawcy grupy. Natomiast dzięki wsparciu starszych i bardziej doświadczonych nauczycieli mogli korzystać z ich rady i pomocy. Przede wszystkim otrzymywali propozycje rozwiązań na pojawiające się trudności czy pomoc przy korygowaniu popełnianych błędów. Większość nauczycieli zaznaczała jednak, że największe wsparcie otrzymuje od rodziny. Niektórzy z nich zaznaczali, że posiadają wsparcie merytoryczne od członków z rodziny, którzy również są nauczycielami.

W przypadku relacji z mentorem stażu to właśnie te relacje, które oparte są na koleżeństwie i zaufaniu, są najbardziej pomocne podczas „wejścia" do zawodu. Największe wsparcie mentora jest odczuwane podczas współpracy z rodzicami, a także podczas doskonalenia umiejętności dydaktycznych (prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych). Nowicjusze mogą również liczyć na wsparcie podczas konsultacji indywidualnych z mentorem stażu.

Kolejną kategorią, która odznacza się w deklarowanych wypowiedziach młodych stażem pedagogów, jest doświadczenie nabyte podczas wcześniejszej pracy opiekuńczej z dziećmi. Nauczyciele zwracali uwagę, że najbardziej (niektórzy nawet podkreślali, że bardziej niż praktyki zawodowe podczas studiów) pomogło im doświadczenie nabyte podczas pracy jako: opiekun dziecięcy, opiekun w żłobku czy pomoc nauczyciela. Dzięki temu większość zadań związanych z wdrożeniem się w organizację pracy placówki czy obowiązków nauczyciela była im znana. Podczas obserwacji innych doświadczonych nauczycieli nabierali dobrych praktyk i umiejętności.

Wśród pozytywnych czynników mających wpływ na adaptację społeczno-zawodową, która została zauważona wśród odpowiedzi ankietowanych, jest dyspozycyjność dyrektora. Niektórzy nauczyciele biorący udział w badaniu podkreślali, że konsultacje i wsparcie ze strony dyrektora przedszkola pomogły im zyskać pewność siebie i odwagę w działaniu. Ponadto w opinii niektórych respondentów dyrektor za pomocą odpowiedniej komunikacji i przepływu informacji pomógł im wdrożyć się w funkcjonowanie placówki pod względem wewnątrzprzedszkolnych procedur oraz procedur dotyczących realizacji ścieżki rozwoju zawodowego. Niektórzy z badanych podkreślali, że znaczący wpływ na ich adaptację miał ich pierwszy dzień pracy, w którym najwięcej mieli do czynienia właśnie z dyrekcją placówki.

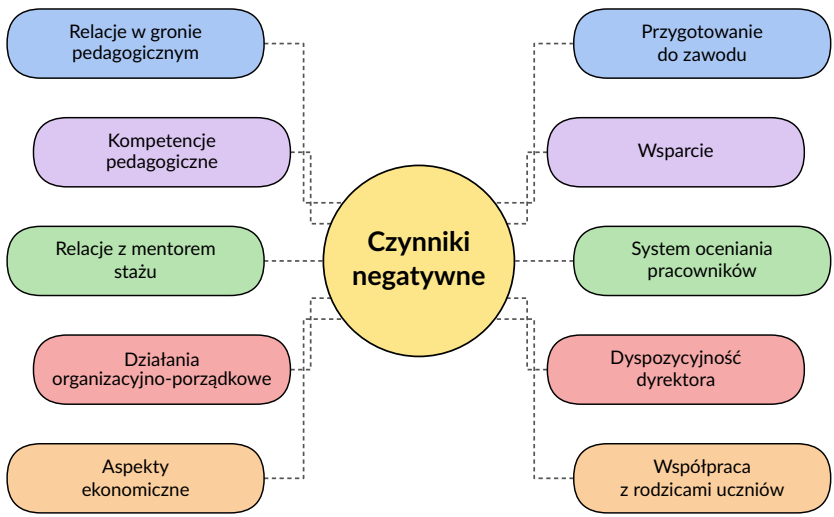
Pośród pozytywnych aspektów związanych z adaptacją społeczno-zawodową jest także rozwój zawodowy. Okazuje się, że wielu nauczycieli

poszerzało swoją wiedzę zawodową za pomocą książek, filmów, artykułów, szkoleń czy webinariów.

Analiza treści wypowiedzi badanej grupy nauczycieli pozwoliła na wyłonienie wiodących kategorii, które podzieliłam na te pozytywne vs. negatywne. Kategorie pozytywne i negatywne przedstawiłam za pomocą dwóch rysunków poniżej (rysunek 39, rysunek 40).

Rysunek 39

Kategorie należące do negatywnych czynników mających wpływ na adaptację społeczno-zawodową



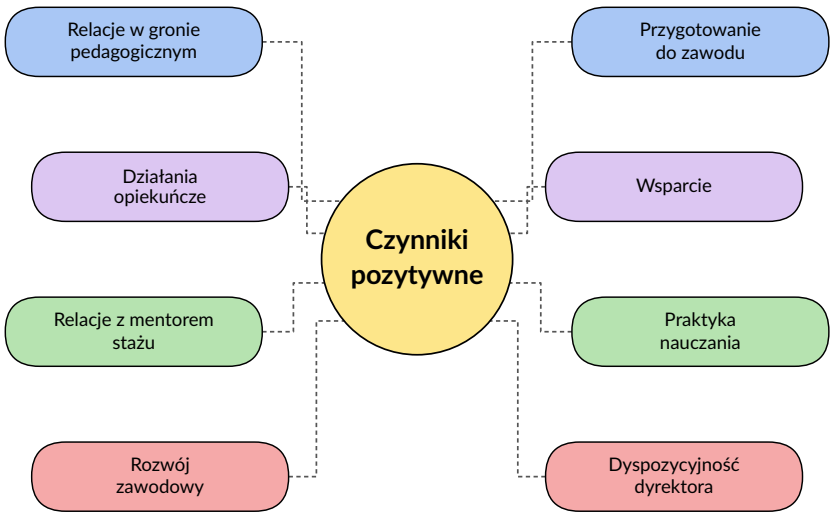
Adnotacja. Badania własne.

Niektóre z kategorii powtarzały się w obu czynnikach – pozytywnych i negatywnych. Należą do nich: relacje w gronie pedagogicznym, wsparcie, dyspozycyjność dyrektora, przygotowanie do zawodu i relacje z mentorem stażu. Należy zaznaczyć, że pomimo tego zakres znaczeniowy jest odmienny, a także opis przebiegu i doświadczeń związanych z adaptacją – całkowicie różny. Z przeprowadzonych analiz wynika, że najmocniej wyłaniającą się kategorią w wypowiedziach nauczycieli są relacje interpersonalne zarówno z dyrektorem placówki, jak i w gronie pedagogicznym czy z mentorem stażu. Brak pozytywnych relacji przyczynia się do lęków

i frustracji, a także na odwrót – życzliwe i pozytywne relacje sprzyjają adaptacji społeczno-zawodowej młodym stażem nauczycielom. Szczególnie mocno odnosi się to do wsparcia początkujących pedagogów, którzy w swoich deklaracjach przeważnie podkreślali nie tylko brak, ale również potrzebę systemowego wsparcia na każdej płaszczyźnie.

Rysunek 40

Kategorie należące do pozytywnych czynników mających wpływ na adaptację społeczno-zawodową



Adnotacja. Badania własne.

Z dokonanych analiz wynika, że należy wzmocnić kompetencje pedagogiczne, które ułatwiają planowanie i organizowanie procesu edukacyjnego. Ponadto dodatkowego wzmocnienia wymagają kompetencje społeczne, które z kolei powiązane są z umiejętnością współpracy. Kooperacja jest znacząca w tworzeniu trójpodmiotowości w edukacji, a więc współpracy na linii rodzic – dziecko – nauczyciel.

Warto podkreślić, że aż 194 nauczycieli w swoich wypowiedziach użyło epitetu „trudny", określając nim poziom trudności swojej adaptacji. Dla porównania – jedynie 75 ankietowanych określiło swoje „wejście" do zawodu jako „łatwe". Wielu z nich podkreślało, że moment „wejścia"

do zawodu był w związku z tym stresujący. Istotne jest zatem doskonalenie umiejętności radzenia sobie ze stresem, ponieważ większość z badanych w swoich wypowiedziach podkreślała, jak bardzo dystres negatywnie wpływał na ich jakość pracy oraz zdrowie psychiczne. Uzyskane wyniki stanowią podstawę do weryfikacji postawionych hipotez badawczych oraz ich odniesienia do ustaleń prezentowanych w literaturze przedmiotu.

Dyskusja i wnioski końcowe

Adaptacja społeczno-zawodowa młodych stażem nauczycieli jest szczególnie istotna, ponieważ stanowi wstępny warunek ich przyszłej aktywności społecznej i zawodowej (Yelchaninova i in., 2022, s. 69). Można zatem uznać, że bez jej prawidłowego przebiegu nauczyciel nie będzie w stanie w pełni się rozwijać, a jego rozwój może nie sprzyjać kształtowaniu pasji, autonomii oraz efektywnemu wspieraniu rozwoju uczniów.

Należy podkreślić, że rola nauczyciela w XXI wieku nieustannie podlega przemianom (K. Gawroński i Kwiatkowski, 2024, s. 246), a wraz z nią zmieniają się również oczekiwania społeczne wobec tej profesji. Z punktu widzenia pedagogiki szczególnie istotne jest więc zwrócenie większej uwagi na nauczycieli rozpoczynających karierę zawodową.

W związku z tym w niniejszych badaniach podjęto próbę identyfikacji czynników wpływających na adaptację społeczno-zawodową nauczycieli na starcie zawodowym, obejmując analizą pierwsze trzy lata ich pracy zawodowej.

Przeprowadzone badania pozwoliły na uchwycenie złożonego charakteru adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na początku kariery. Uzyskane wyniki potwierdziły, że proces ten nie ma charakteru jednorodnego, lecz jest uwarunkowany wieloma współwystępującymi czynnikami o charakterze wewnętrznym i zewnętrznym.

Analiza zebranego materiału empirycznego wykazała, że na całokształt adaptacji społeczno-zawodowej w istotnym stopniu wpływają czynniki wewnętrzne, takie jak motywacja, identyfikacja zawodowa oraz rozwój osobisty nauczycieli. Jednocześnie znaczącą rolę odgrywają również czynniki zewnętrzne, wśród których należy wskazać przygotowanie zawodowe, relacje w gronie pedagogicznym, warunki życiowe, dyspozycyjność dyrektora, relacje interpersonalne z rodzicami uczniów oraz realizację działań opiekuńczych i dydaktyczno-metodycznych.

Uzyskane wyniki wskazują ponadto, że kompetencje społeczne stanowią istotny zasób jednostki w procesie adaptacji, a ich wyższy poziom sprzyja łatwiejszemu i bardziej efektywnemu funkcjonowaniu nauczycieli w środowisku zawodowym.

W świetle przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że choć adaptacja społeczno-zawodowa uwarunkowana jest zarówno czynnikami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi, to większe znaczenie w jej przebiegu mają czynniki wewnętrzne, co znajduje potwierdzenie w wynikach badań własnych oraz weryfikacji przyjętej hipotezy głównej, zgodnie z którą ***Adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli na starcie zawodowym zależy w większym stopniu od układu czynników wewnętrznych niż zewnętrznych.*** Analiza zebranych danych potwierdziła, że na całokształt adaptacji społeczno-zawodowej składają się czynniki wewnętrzne oraz zewnętrzne. Szczegółowe wyniki badań dodatkowo potwierdziły, że wśród czynników wewnętrznych są: motywacja, identyfikacja zawodowa oraz rozwój osobisty. Z kolei wśród czynników zewnętrznych są: przygotowanie zawodowe, relacje w gronie pedagogicznym, warunki życiowe, dyspozycyjność dyrektora, relacje interpersonalne z rodzicami uczniów, działania opiekuńcze i dydaktyczno-metodyczne. Przeprowadzone **badania potwierdziły hipotezę główną.** Oznacza to, że w większym stopniu adaptacja nowicjuszy zależy od ich motywacji, rozwoju osobistego czy identyfikacji zawodowej. Jak zauważa Olena Zhukova, start zawodowy, a wraz z nim adaptacja początkujących nauczycieli to moment, w którym muszą oni własne przekonania i wiedzę teoretyczną przekształcić w praktykę. Jest to zatem etap, który prowadzi do znaczących zmian w sposobach myślenia młodych stażem pedagogów (Zhukova, 2018, s. 102). Aby utrzymać równowagę między otoczeniem a sobą, nauczyciele muszą posiadać odpowiednią postawę, umiejętności, motywację i identyfikację zawodową. Wyzwania związane z kształtowaniem się tożsamości i rozwijaniem identyfikacji zawodowej są jednymi z najczęstszych wyzwań podczas wdrażania się do zawodu nauczyciela (Öztürk i Yıldırım, 2013, s. 303). W pierwszym roku pracy następuje etap rozwinięcia się motywacji zawodowej oraz identyfikacji zawodowej. Do tego potrzebne jest: utożsamianie interesu własnego z interesem placówki, zaangażowanie oraz odpowiedzialność za prawidłowe funkcjonowanie organizacji (Ksykiewicz-Dorota, 2005, s. 222). Czynniki osobowe (instrumentalno-motywacyjne) bardziej wpływają na rozwój nauczyciela i jego wdrożenie się do nowej pełnionej roli, bowiem odpowiadają one za gotowość do działań, nie tylko w zakresie praktyki nauczania, ale również w ramach własnego doskonalenia i samokształcenia (Ordon, 2009, s. 236).

Chcąc dokładniej poznać i zrozumieć proces adaptacji społeczno-zawodowej, należy bliżej przyjrzeć się poszczególnym czynnikom warunkującym pozytywną adaptację społeczno-zawodową. Pierwsza postawiona przeze mnie hipoteza szczegółowa brzmiała – ***Czynniki wewnętrzne takie jak: rozwój osobowy, motywacja zawodowa i identyfikacja zawodowa warunkują pozytywną adaptację społeczno-zawodową młodych nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową*. Hipoteza ta potwierdziła się.** Okazuje się, że wymienione zmienne są istotne w pozytywnym procesie adaptacji społeczno-zawodowej. Potwierdzają to również deklarowane opinie badanych nauczycielek, które podkreślały, że wszystkie te czynniki są dla nich ważne. Najbardziej młode stażem nauczycielki akcentowały fakt, że ich motywacja zawodowa z każdym dniem pracy spadała. Deklaracje nowicjuszek korespondują z otrzymanymi wynikami niniejszych badań, bowiem motywacja zawodowa, jako jedyna ze wszystkich obszarów, była na poziomie przeciętnym (identyfikacja zawodowa wraz z rozwojem osobistym plasowała się na poziomie wysokim). Nauczycielki wskazywały potrzebę rozwoju osobistego, a także podkreślały poczucie utożsamiania się ze swoim miejscem pracy. Ponadto zaznaczały, że są świadome własnych zainteresowań oraz pasji. Jest to szczególnie ważne, bowiem, jak zaznacza R. Kwaśnica, wchodzenie w rolę zawodową powinno być procesem dążącym do pełnej adaptacji, a dokładniej „zastępowania przepisu roli tożsamością osobową, tj. taką wiedzą o sobie i własnych powinnościach, która daje świadomość siebie jako osoby" (Kwaśnica, 2004, s. 306–308). Należy podkreślić, że wszystkie czynniki wewnętrzne, inaczej osobowe, są niezbędne do wykonywania pracy pedagogicznej (Ordon, 2009, s. 236–237), ponieważ to między innymi od nich zależy gotowość doskonalenia zawodowego, podnoszenia własnych kompetencji i przede wszystkim poczucia własnej skuteczności. Nauczyciele, często pracując w zróżnicowanym środowisku, mogą odczuwać wiele trudności na starcie zawodowym. W tym kontekście warto przytoczyć wyniki badań prowadzonych wśród czeskich nauczycielek, które wskazują, że rozwój ma charakter selektywny i pozostaje w ścisłym związku ze sposobem interpretowania własnych kompetencji oraz warunkami środowiska pracy. Brak postępów nie zawsze wynika z niskiej motywacji, ale może być efektem niejasnego rozumienia własnych możliwości, refleksji, ograniczających przekonań lub niskiego poczucia sprawczości (Vlcek i Sedova, 2025, s. 8–9).

Przebieg i jakość pozytywnej adaptacji społeczno-zawodowej uwarunkowane są różnymi wielokontekstowymi czynnikami – niekiedy nawet niezależnie od samych nauczycieli. W związku z tym **hipoteza szczegółowa 2 – *Czynniki zewnętrzne takie jak: warunki życiowe, dyspozycyjność***

dyrektora, relacje w gronie pedagogicznym, działania: organizacyjne, opiekuńcze, metodyczne i dydaktyczne, relacje z rodzicami uczniów, realizacja ścieżki rozwoju zawodowego, przygotowanie zawodowe, a także wsparcie, warunkują pozytywną adaptację społeczno-zawodową młodych nauczycieli rozpoczynających pracę – potwierdziła **się.** Jak wskazują wyniki przeprowadzonych badań, wszystkie czynniki zewnętrzne, a w tym między innymi: warunki życiowe, dyspozycyjność dyrektora, relacje w gronie pedagogicznym, działania: organizacyjne, opiekuńcze, metodyczne i dydaktyczne, relacje z rodzicami uczniów, realizacja ścieżki rozwoju zawodowego, przygotowanie zawodowe, a także wsparcie są istotne statystycznie, a więc warunkują pozytywnie proces adaptacji społeczno-zawodowej. Ponadto wszystkie wyżej wymienione zmienne uzyskały średnie wraz z medianami, co oznacza, że poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli rozpoczynających pracę jest średni. Interesujące jest natomiast to, że najwyższy poziom adaptacji ma miejsce w obszarze działań metodycznych i dydaktycznych, a najniższy w obszarze wsparcia. Najwyższy wynik mediany i średniej w zakresie działań dydaktycznych i metodycznych może oznaczać, że badana grupa nauczycielek najlepiej odnajduje się w takich działaniach jak: prowadzenie zajęć dydaktycznych czy planowanie i organizowanie zajęć prowadzonych dla dzieci. Warto podkreślić, że nauczycielki w swoich wypowiedziach wyrażały opinię, że prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych jest ich źródłem radości. Dodatkowo należy przypomnieć, że okres przedkonwencjonalny (Kwaśnica, 1994, s. 44), w którym nowicjuszki się znajdują, charakteryzuje się powielaniem wzorów, schematów i przejawianiem zachowań konformistycznych. Takie działania mogą być również powiązane z wykorzystywaniem wiedzy potocznej, a więc nabytej podczas własnych doświadczeń szkolnych (Dylak, 2000, s. 177–179) czy wykorzystywaniem gotowych scenariuszy opracowanych przez wydawnictwa edukacyjne (Klus-Stańska, 2009; Śliwerski, 2012; Waloszek, 2013). W porównaniu do pozostałych obszarów, poziom wsparcia dla nauczycieli, mimo że mieści się w średniej, jest najniższy, jeśli weźmiemy pod uwagę medianę i średnią. Badani zgłaszali niedostatki w kilku obszarach wsparcia. Brakowało im wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami, wsparcia emocjonalnego (empatii), konsultacji z przełożonymi lub z mentorem stażu, a także wskazówek i porad dotyczących sposobów utrzymania dyscypliny. Ankietowani pedagodzy zwracali szczególną uwagę na brak systemowego wsparcia i możliwości rozmowy z osobą kompetentną i doświadczoną. Wśród deklarowanych odpowiedzi w pytaniu otwartym najwięcej wskazań w kategorii wsparcia odnosiło się do rodziny, co może świadczyć o niedostatecznym

wsparciu instytucjonalnym. Korespondujące wyniki można odnaleźć w raporcie z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu nauczycieli ze stażem pracy do 5 lat autorstwa Joanny Dobkowskiej wraz z zespołem (2022, za: K. Gawroński i Kwiatkowski, 2024, s. 91–94), w którym badani nauczyciele wskazali główne obszary wymagające wzmocnienia, takie jak wsparcie emocjonalne, wsparcie psychologiczne oraz integracja w zespole pedagogicznym (cykliczne spotkania, podczas których nauczyciele wymienialiby się własnym doświadczeniem). W konsekwencji młodzi stażem nauczyciele wyraźnie akcentowali, że na początku kariery zawodowej pozostawieni są sami sobie, co sprzyja poczuciu osamotnienia. Pomimo iż respondenci wykazują wysoki poziom kompetencji społecznych w obszarze podskali intymności, odpowiadających za nawiązywanie relacji, relacje w gronie pedagogicznym mają często charakter ograniczony i negatywny, oparty na rywalizacji, braku życzliwości i empatii. Niektórzy z badanych nauczycieli doświadczali nawet mobbingu w placówce, w której pracowali, co może być związane z niewystarczającym poziomem kompetencji społecznych bardziej doświadczonych nauczycieli (S. M. Kwiatkowski, 2018; Piorunek i Werner, 2017). Należy zauważyć, że doświadczenie samotności wśród nauczycieli rozpoczynających karierę zawodową jest zjawiskiem stosunkowo dobrze opisanym w literaturze (Ozcelik i Barsade, 2018; Silard i Wright, 2020, za: Dor-Haim, 2023, s. 1181). Brak satysfakcjonujących relacji interpersonalnych w miejscu pracy może stanowić istotny czynnik sprzyjający poczuciu osamotnienia oraz braku wsparcia (Wright, 2005, za: Dor-Haim, 2023). Dodatkowo wyniki badań przeprowadzonych przez A. Szplit i Z. Zbróg (2025, s. 47) są zbieżne z uzyskanymi rezultatami i wskazują, że atmosfera współpracy w szkole zajmuje wysoką pozycję w hierarchii potrzeb zawodowych nauczycieli rozpoczynających karierę. Podkreśla to rangę relacji interpersonalnych w środowisku pracy. Niedostatek satysfakcjonujących relacji może natomiast prowadzić do poczucia braku wsparcia oraz osamotnienia, co negatywnie wpływa na funkcjonowanie zawodowe nauczycieli na starcie kariery. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera zapewnienie wsparcia na różnych płaszczyznach funkcjonowania zawodowego, zwłaszcza na jego początkowym etapie. Nie należy zatem pomijać roli czynników salutogennych w kształtowaniu dobrostanu młodych stażem nauczycieli. Zależności te znajdują odzwierciedlenie również w badaniach dotyczących japońskich nauczycieli wychowania przedszkolnego, które wskazują, że tendencja do absencji oraz zamiar odejścia z zawodu są powiązane z poziomem poczucia własnej skuteczności, tożsamości zawodowej oraz jakości relacji interpersonalnych (Matsuda i Hamada, 2026, s. 662). Szczególnie na początku kariery

nauczyciele wymagają wsparcia i doświadczenia, które umożliwią im budowanie poczucia kompetencji oraz odnalezienie się w roli zawodowej.

Kompetencje nauczycieli nie mogą być powiązane jedynie z wyuczonymi umiejętnościami, muszą się łączyć z doświadczeniami i przekonaniami nauczycieli (Perzycka, 2004, s. 14). Biorąc pod uwagę fakt, że nauczyciel, rozpoczynając pracę zawodową, znajduje się w pierwszym stadium – przedkonwencjonalnym, jego działania i zachowania będą odtwarzane rutynowo. Z kolei nauczyciel z większym stażem pracy zawodowej będzie bardziej świadomy wzorców realizacyjnych. Stąd też **hipoteza 3 – *Im dłuższy staż pracy, tym wyższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli rozpoczynających pracę – nie potwierdziła się.*** Jak wskazują wyniki niniejszych badań, staż pracy istotnie różnicuje poziom adaptacji, jednak w części obszarów osoby o dłuższym stażu uzyskały wyniki istotnie wyższe, a w części istotnie niższe. Interesujące jest to, że to właśnie młodsi stażem nauczyciele lepiej radzili sobie w takich obszarach jak relacje interpersonalne w gronie pedagogicznym czy współpraca z dyrektorem placówki niż nauczycielki o dłuższym stażu zawodowym. Natomiast gorzej radziły sobie w zadaniach dydaktycznych, opiekuńczych czy wychowawczych niż bardziej doświadczeni stażem nauczyciele. Można przypuszczać, że wynika to z większej elastyczności oraz skłonności młodszych nauczycieli do poszukiwania rozwiązań ułatwiających funkcjonowanie w środowisku pracy. Badania prowadzone wśród nauczycieli w Chinach wskazują, że częściej niż doświadczeni nauczyciele koncentrują się oni na optymalizacji własnej pracy, wykorzystując m.in. narzędzia cyfrowe (np. ChatGPT) jako źródło gotowych rozwiązań, co pozwala im ograniczać obciążenie i może sprzyjać ich lepszemu funkcjonowaniu w relacjach zawodowych (Jin i in., 2025, s. 12). Podobne wyniki badań, chociaż przeprowadzone wśród nauczycieli i studentów, uzyskały M. Piorunek i I. Werner (2017, s. 132–139) – nauczyciele posiadali niższe wyniki kompetencji społecznych niż studenci kierunków pedagogicznych. Autorki zadały słuszne pytanie – „w jakim zakresie środowisko szkolne sprzyja doskonaleniu kompetencji kooperacyjnych? Czy środowisko szkolne, jako środowisko pracy, z jego kulturą organizacyjną i klimatem organizacyjnym, to środowisko nastawione na współpracę, budowanie zespołu, który łączą wspólne cele?" (Piorunek i Werner, 2017, s. 139). W mojej opinii środowisko szkolne czy przedszkolne nie jest nastawione na współpracę, co wykazują przedstawione analizy badań. Oczywiście, nieliczna grupa badanych respondentów wskazywała, że utrzymuje przyjacielskie relacje w zespole pracowników szkoły, ale większość z nich stanowczo temu zaprzeczała, podkreślając brak współpracy, wrogość czy

brak zaufania. Natomiast to właśnie zaufanie jest podstawą wszystkich relacji i działań kooperacyjnych. Jeśli zaufania nie ma w gronie pedagogicznym, to nauczyciele nie będą stwarzać sytuacji do kontaktów interpersonalnych, a w związku z tym okazje do treningu społecznego będą znikome, a ich kompetencje społeczne nie będą odpowiednio rozwijane. Jak można zauważyć, bardziej doświadczeni nauczyciele lepiej odnajdują się podczas prowadzenia zajęć dydaktycznych i opiekuńczych. Potwierdzeniem tego jest fakt, że najwyższy wynik wśród całości badanej grupy osiągnięto właśnie w obszarze adaptacji w działaniach opiekuńczych. Badani deklarowali, że zabawa oraz radość podczas opieki nad ich podopiecznymi jest dla nich mocno satysfakcjonująca i wpływa na ich dobrostan. Starsi stażem nauczyciele poprzez doświadczenie wypracowali schemat prowadzenia zajęć i równocześnie lepiej radzą sobie w działaniach dydaktyczno-wychowawczych.

Analizując literaturę pedagogiczną oraz charakterystykę zawodu nauczyciela, należy zaznaczyć, że od jakości relacji interpersonalnych i odpowiedniej komunikacji będzie zależał sukces zarówno samego nauczyciela, jak i szkoły. Realizacja zadań zawodowych jest uzależniona od kompetencji nauczyciela zarówno tych zawodowych, jak i społecznych (Jakimiuk, 2016, s. 119). W nawiązaniu do tego, postawiona przeze mnie **hipoteza 4 – *Im wyższy poziom kompetencji społecznych, tym wyższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej* – potwierdziła się.** Jak wykazał współczynnik korelacji rho Spearmana, im wyższe kompetencje społeczne ogółem, tym wyższy poziom adaptacji społeczno-zawodowej we wszystkich jej obszarach. Warto podkreślić, że początkujący nauczyciele lepiej radzą sobie w procesie wdrażania się do zawodu, jeśli dysponują wysokim poziomem kompetencji społecznych. Szczególne znaczenie mają tu umiejętności nawiązywania relacji, funkcjonowania w sytuacjach ekspozycji społecznej – takich jak zebrania czy warsztaty – oraz asertywnego wyrażania własnych opinii, które sprzyjają pozytywnemu „wejściu" do zawodu. Uzyskane wyniki pozostają zbieżne z badaniami prowadzonymi wśród indonezyjskich nauczycieli rozpoczynających karierę zawodową, w których podkreślono znaczenie wsparcia ze strony współpracowników oraz jakości relacji w środowisku szkolnym jako istotnych czynników sprzyjających radzeniu sobie z wyzwaniami pierwszych lat pracy (Faridah i in., 2026, s. 16–17). Podobne wnioski płyną z badań dotyczących kompetencji społeczno-emocjonalnych początkujących nauczycieli prowadzonych przez Instytut Kształcenia Nauczycieli w Malezji, które wskazują, że skuteczne funkcjonowanie w sytuacjach zawodowych wymaga rozwiniętych kompetencji społecznych, w tym samokontroli,

samoświadomości oraz świadomości społecznej (Shanmugasundaram i Mohamad, 2011, s. 1793). W tym kontekście warto odwołać się również do badań prowadzonych wśród tajwańskich nauczycieli rozpoczynających karierę zawodową, które wskazują, że współdziałanie w środowisku szkolnym sprzyja wzmacnianiu autonomii nauczycieli oraz budowaniu poczucia sprawczości. Szczególne znaczenie mają tu takie formy współpracy, jak wspólne planowanie działań dydaktycznych czy funkcjonowanie w zespołach nauczycielskich, które tworzą przestrzeń do wymiany doświadczeń i wzajemnego wsparcia. Dla początkujących nauczycieli rozwiązania te stanowią istotny czynnik ułatwiający adaptację zawodową (Song i Hsieh, 2026, s. 13). Odpowiednie umiejętności społeczne będą pomagały w realizacji takich zadań zawodowych, jak: nawiązywanie i pogłębianie więzi interpersonalnych z uczniami, nawiązywanie współpracy z rodzicami, komunikacja interpersonalna z innymi nauczycielami, dyrekcją czy mentorem stażu. Niewątpliwie znaczące są słowa S. M. Kwiatkowskiego: „człowiek nie jest samotnym bytem wśród innych osób, tym samym posiadanie wysokiego poziomu kompetencji społecznych ma wpływ zarówno na jego życie prywatne, jak i zawodowe – zwłaszcza w zawodzie tak silnie powiązanym z kontaktami interpersonalnymi jak nauczyciel" (K. Gawroński i Kwiatkowski, 2024, s. 163).

Kolejną hipotezą, którą postawiłam, jest **hipoteza szczegółowa 5 – *Im wyższy stopień awansu zawodowego, tym wyższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej*. Hipoteza ta nie potwierdziła się.** Nie stwierdzono istotnych różnic statystycznych między nauczycielami początkującymi a tymi, którzy posiadali już stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego w większości obszarów adaptacji społeczno-zawodowej. Stopień awansu zawodowego istotnie statystycznie różnicuje adaptację społeczno-zawodową jedynie w obszarze realizacji ścieżki rozwoju zawodowego. Okazało się bowiem, że nauczyciele mianowani mają w tym obszarze istotnie statystycznie wyższe wyniki od nauczycieli początkujących. Nauczyciele mianowani znacznie lepiej radzą sobie w realizacji takich zadań, jak doskonalenie kompetencji zawodowych czy rozwijanie umiejętności pragmatycznych. Analiza wyników ewidentnie wskazuje, że nauczyciele widzą potrzebę doskonalenia zawodowego oraz poszerzania wiedzy pedagogicznej. Podczas interpretacji wypowiedzi nauczycieli można wysunąć wniosek, że najczęściej wskutek braku jakiegokolwiek wsparcia, kursy, szkolenia oraz literatura pedagogiczna wspomagały ich w codziennych wyzwaniach. Jednak warto podkreślić, że realizacja ścieżki awansu zawodowego nie przyczyniła się do łatwiejszej adaptacji badanej grupy nauczycieli. Zresztą żaden z badanych nauczycieli nie wspomniał

o rozwoju zawodowym w kontekście realizacji ścieżki awansu zawodowego w pytaniu otwartym. Może to świadczyć o tym, że nowicjusze nie zauważają waloru tej procedury. Zresztą wielu pedeutologów wskazywało na negatywne konsekwencje realizacji awansu zawodowego, który jest jedynie awansem pionowym (Kazimierowicz, 2008; Szempruch, 2022; Szpatowicz, 2018; Wiłkomirska, 2002). Warto również przypomnieć, że do najczęstszych powodów realizacji ścieżki awansu zawodowego należy wyższa płaca, a nie rozwój zawodowy (Kędzierska i Maciejewska, 2014, s. 87). Żaden z badanych młodych stażem nauczycieli podczas opisu adaptacji i rozwoju zawodowego nie wspomniał o rozwoju osobistym, co również świadczy o tym, że awans zawodowy jest traktowany bardziej jako odpowiedzialność, obowiązek i biurokracja niż profesjonalny rozwój oparty na rozwoju pasji i zainteresowań.

Przedszkola i szkoły funkcjonują jako instytucje w różnych kontekstach społecznych, w które to włączają się różne struktury (Michalska, 2020, s. 122). Mam tu na myśli kontekst lokalizacji. Inaczej będzie funkcjonować wiejska szkoła o małej strukturze i teoretycznie silniejszych powiązaniach kontaktów interpersonalnych niż szkoła w mieście, która będzie posiadała większą rotację nauczycieli czy liczebność uczniów. Społeczność w szkole wiejskiej jest mocniej zintegrowana niż w szkole w mieście (Miśkowicz, b.d.). Natomiast w toku analizy wyników badań własnych postawiona **hipoteza szczegółowa 6**, która brzmi **– *Nauczyciele zamieszkujący obszary wiejskie mają wyższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej niż nauczyciele z obszarów miejskich* – nie potwierdziła się.** Oznacza to, że lokalizacja szkoły nie ma istotnego znaczenia pod względem poziomu adaptacji społeczno-zawodowej w którymkolwiek z obszarów. Rzeczywistość edukacyjna została poddana zmianie ze względu na dwa czynniki – modernizację oraz globalizację. Jak już wcześniej wspomniałam, kompetencje interpersonalne (pomimo wysokiego poziomu w skali intymności) nie występują w zespołach nauczycielskich badanych nowicjuszy. Nie ma znaczenia w kontekście adaptacji, czy nauczyciele pochodzą z obszarów wiejskich, czy z dużych miast. Należy również podkreślić, że badaną grupę adeptów reprezentują dwa pokolenia – Millenialsi oraz Zet – dla których relacje interpersonalne i kontakty międzyludzkie nie mają aż tak dużego znaczenia ze względu na wzrost cyfryzacji (Krzemińska, 2021, s. 30). Intensywność relacji i powiązań interpersonalnych ze względu na miejsce zamieszkania nie ma aż tak istotnego znaczenia wobec przystosowania się nowicjuszy. Potwierdzają to również wyniki badań, które wskazują na to, że nauczyciele z obu grup szukają wsparcia i relacji na forach internetowych. Tam również doskonalą się zawodowo

poprzez webinaria i szkolenia. Badani nauczyciele nie przystosowywali się lepiej tylko dlatego, że pracowali w małych szkołach. Roland Robertson (1985, za: Cybal-Michalska, 2023, s. 22) zaznacza, że globalizacja to „zespół procesów, które tworzą jeden wspólny świat". Taki zestaw procesów zauważam wśród badanych ankietowanych, którzy cały swój świat edukacyjny przenoszą w świat cyfrowy, poszukując tam pomocy, porad, konsultacji, szkoleń i przyjaźni. Ta intensyfikacja relacji społecznych, gdzie lokalne wydarzenia kształtowane są przez zdarzenia zachodzące czasem „na drugim końcu świata" (Kempny, 1998, za: Cybal-Michalska, 2023, s. 242), widoczna jest również na różnych portalach społecznościowych, gdzie nauczyciele spotykają się, dołączają do różnych ogólnopolskich akcji bez potrzeby spotykania się *face to face*. Być może te dwa pokolenia wykorzystują tzw. „mądrość digitalną" (ang. *digital wisdom),* a więc „integrowanie technologii naszych czasów z naszym myśleniem i podejmowaniem decyzji, robieniem tego mądrze i dzieleniem się wynikami" (Prensky, 2012, s. 47). Zgodnie z raportem „Polska wieś 2018" (2018, s. 2) proces modernizacji przyczynia się do zmniejszania różnic rozwojowych między wsią a miastem. Wskaźniki społeczno-gospodarcze, poglądy polityczne, aspiracje edukacyjne, wzorce konsumpcji i sytuacja demograficzna stają się coraz bardziej podobne zarówno w miejscowościach wiejskich, jak i w miejskich.

Uznałam również za zasadne wziąć pod uwagę czynnik przynależności do społeczności takich jak organizacje czy związki zawodowe. Uzasadnieniem tego jest fakt, że izolacja nauczycieli w swoich klasach/grupach nie sprzyja ich rozwojowi. Ważne zatem z punktu adaptacji społeczno-zawodowej jest przynależenie do takich społeczności, które będą wpływać na: zmniejszenie poczucia osamotnienia, uczenie się od innych, zwiększenie wsparcia psychologicznego, prawnego i emocjonalnego, czy współpracę międzyszkolną (Szempruch, 2013, s. 160). Natomiast postawiona przeze mnie hipoteza **szczegółowa 7 mówiąca o tym, że – *Nauczyciele, którzy przynależą do związków zawodowych, mają wyższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej niż nauczyciele, którzy nie są członkami związków zawodowych* – nie potwierdziła się.** Interpretując brak istotnych różnic statystycznych, należy zwrócić uwagę, że aż 92,5 proc. badanych młodych stażem nauczycieli nie należy do żadnego związku zawodowego. Respondenci nie widzą zatem potrzeby przynależenia do żadnej wspólnoty w obrębie związków zawodowych. Dlaczego nowicjusze nie zrzeszają się w związkach zawodowych? Zgodnie z badaniami CBOS średni wiek osób zrzeszonych w związkach zawodowych wynosił w 2013 roku około 40–45 lat, przy czym najwięcej związkowców

było właśnie w sektorze oświaty i edukacji (2013, s. 2). W prowadzonym zaś tu badaniu początkujący nauczyciele większą uwagę zwracali na potrzebę wsparcia w mniejszych wspólnotach – zwłaszcza w obrębie funkcjonowania szkoły niż tych ogólnokrajowych jak związki zawodowe.

Rola rodziny jako podstawowej komórki społecznej jest znacząca w rozwoju człowieka. Natomiast współcześnie nauczyciel posiada wysokie standardy i oczekiwania nowoczesnego społeczeństwa. Jednocześnie, jak wcześniej wspomniano, zawód nauczyciela wychowania przedszkolnego jest mocno sfeminizowany, co oznacza, że nauczyciel wykonuje zarówno rolę zawodową, jak i społeczną powiązaną z funkcjonowaniem rodziny (rola matki, żony itp.). Jak zaznacza Krzysztof Konarzewski, w realizacji roli nauczyciela powstają sprzeczności związane z różnorodnością pełnionych ról. Nauczycielka musi zatem sprostać obowiązkom domowym i zawodowym, co skutkuje wykroczeniem czasu na pracę w czas przeznaczony na odpoczynek. Na tej podstawie postawiłam **hipotezę szczegółową 8 – *Nauczyciele będący w związkach małżeńskich mają niższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej*, która się nie potwierdziła.** Nie ma istotnych statystycznych różnic, które wskazywałyby na to, że nauczyciele będący w związku małżeńskim radziliby sobie gorzej od nauczycieli, którzy są singlami. Współcześnie model małżeństwa wciąż się zmienia. Wcześniej najbardziej spotykanym typem małżeństwa był model tradycyjny, gdzie można było zaobserwować nierównomierne rozłożenie obowiązków w małżeństwie (Tyszka, 2003, s. 27). Natomiast we współczesnym typie rodziny małżeństwo oparte jest na partnerstwie, a władza rozkłada się równomiernie (Kwak, 2014a, s. 22–23). Kobieta i mężczyzna chcą wzajemnie budować rodzinę, angażując się w zadania i obowiązki domowe równomiernie. Na uwagę zasługuje także fakt, że mężczyźni są bardziej świadomi roli ojca. Potwierdzeniem tego zjawiska jest zwiększająca się liczba urlopów ojcowskich. W ciągu pięciu ostatnich lat liczba wniosków o urlop ojcowski wzrosła aż o 70 proc. (Guza, 2019). Warto również wspomnieć o wynikach badań zademonstrowanych w raporcie autorstwa Joanny Włodarczyk (2022, s. 5): „Tata 2022. Raport z badania polskich ojców. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę", w którym aż 81,6 proc. ankietowanych spośród 1234 ojców opowiadało się za równym podziałem obowiązków związanych z opieką nad dzieckiem. Nowicjuszki nie czują się również przeciążone rolą zawodową matki lub żony. Wręcz przeciwnie – większa część ankietowanych zaznaczała, że głównym źródłem wsparcia oraz satysfakcji życiowej jest rodzina.

Kolejna sformułowana przeze mnie **hipoteza szczegółowa 9 – *Im większy wymiar godzin pracy, tym niższy pozytywny poziom poczucia***

***adaptacji społeczno-zawodowej* – nie potwierdziła się.** Większość badanych nie miała etatu łączonego, a pełny etat. Niektórzy pracowali w godzinach nadliczbowych. W związku z tym nie ma istotnych różnic statystycznych, które by różnicowały obie grupy – mimo iż co czwarty nauczyciel realizuje większą liczbę godzin niż powinien, co wskazuje na to, że nie ma zapewnionego odpowiedniego czasu na regenerację i poświęcenie się własnemu profesjonalnemu rozwojowi. Należy przy tym zaznaczyć, że początkujący nauczyciele pracujący na więcej niż pełen etat łatwiej adaptowali się jedynie w obszarach działań metodycznych i dydaktycznych oraz relacji z rodzicami niż nauczyciele pracujący tylko na pełen etat. Wobec tego można wysunąć wniosek, że osoby mające więcej godzin pracy tym samym miały więcej praktyki nauczania, a więc intensywniej doskonaliły kompetencje dydaktyczne, metodyczne i społeczne. Brak czasu wolnego powodował natomiast zaniedbanie obszarów wymagających rozwoju, takich jak: doskonalenie zawodowe, realizacja ścieżki kariery i poprawa warunków życia. W rezultacie osobiste cele, takie jak rozwój osobisty i motywacja, również schodziły na dalszy plan. Trudno również mówić o odpowiedniej identyfikacji zawodowej w momencie, gdy nauczyciel nie ma odpowiedniego czasu na odpoczynek.

Kształcenie do zawodu nauczyciela wydaje się istotnie ważne z punktu widzenia adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli. Absolwent studiów pedagogicznych powinien być odpowiednio przygotowany do wypełniania zadań zawodowych, pełnienia funkcji wychowawczej i opiekuńczej w przedszkolu. Jak już wcześniej wspomniano, nauczyciel wychowania przedszkolnego bierze na siebie dużą odpowiedzialność ze względu na to, że od jakości edukacji już na poziomie przedszkolnym zależy późniejsze życie jego wychowanków w życiu dorosłym. Założyłam, że im wyższe wykształcenie posiada nauczyciel, tym lepiej radzi sobie na starcie zawodowym – ze względu na większą wiedzę przedmiotową, a także z zakresu wiedzy psychologicznej. Natomiast ostatnia zweryfikowana **hipoteza szczegółowa 10 – *Ukończone studia magisterskie warunkują wyższy pozytywny poziom poczucia adaptacji społeczno-zawodowej* – nie potwierdziła się.** Jak wskazują odpowiedzi badanej grupy nowicjuszy, przygotowanie zawodowe jest niewystarczające wobec radzenia sobie w rzeczywistości edukacyjnej. Badani akcentowali, że ich przygotowanie jest niedostateczne, brakuje im przede wszystkim doświadczenia praktycznego oraz umiejętności zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce. Wielu z nich podkreślało, że odczuwało szok. Jest to zbieżne z opisywanym w literaturze przedmiotu „szokiem praktyki" (Dróżka, 2002, s. 250; Kelchtermans i Ballet, 2002, s. 105) czy tzw. „szokiem przejścia" (Madalińska-Michalak, 2007, s. 278).

Nauczyciele na początku swojej kariery zgłaszali liczne uwagi dotyczące praktyk pedagogicznych, które, ich zdaniem, były niewystarczające, zbyt krótkie lub źle przeprowadzone. Fakt, że nie ma istotnych różnic statystycznie między nauczycielami z wykształceniem na poziomie licencjatu a nauczycielami z wykształceniem magisterskim, jest mocno niepokojący, ponieważ nie zauważono, by osoby teoretycznie lepiej wykształcone w jakiś znaczący sposób lepiej radziły sobie na starcie zawodowym. Problematykę kształcenia do zawodu nauczyciela podkreślano już wielokrotnie (Banach, 1998; Kwiatkowska, 1997; Lewowicki, 2007; Łukasik, 2012; Szempruch, 2000, 2012), jednak zmiany wciąż nie przynoszą pożądanego efektu. Potwierdzają to również badania przeprowadzone przez NIK w 2017 roku, w których to ankietowani wskazali, że największymi mankamentami ich kształcenia do zawodu było: niedopasowanie wiedzy teoretycznej do praktyki zawodowej, zbyt mała ilość praktyki zawodowej, chaos w planach i programach kształcenia (np. studenci na początku odbywali praktyki, a dopiero później mieli przedmiot dydaktykę), powtarzające się treści kształcenia na różnych przedmiotach (NIK, 2017, s. 23–24). Wszystkie postulaty w przytoczonym raporcie są zbieżne z odpowiedziami i wynikami niniejszego badania. Wyniki te znajdują potwierdzenie także w badaniach prowadzonych wśród nauczycieli w Turcji, które wskazują, że mimo dostrzeganych pozytywnych aspektów pracy, początkujący nauczyciele napotykają liczne trudności wynikające z niedostatecznego przygotowania praktycznego. Jednocześnie podkreślają oni ograniczone wsparcie instytucjonalne, co sprzyja poczuciu przeciążenia, a w konsekwencji – wypaleniu zawodowemu i rozważaniu odejścia z zawodu (Seralp i Griffiths, 2025, s. 151).

Adaptacja społeczno-zawodowa badanej grupy nauczycieli przebiegała pod wpływem dwóch rodzajów czynników – wewnętrznych i zewnętrznych. Szczególny wpływ miały czynniki wewnętrzne (osobowe), do których zaliczały się między innymi: rozwój osobisty, identyfikacja zawodowa, kompetencje społeczne czy motywacja zawodowa. Ważne z punktu widzenia wdrażania się do zawodu były również czynniki zewnętrzne, a dokładniej: relacje interpersonalne z gronem pedagogicznym, dyrekcją i mentorem stażu, przygotowanie zawodowe, warunki życiowe czy współpraca z rodzicami uczniów. Początkujący nauczyciele zwracali szczególną uwagę na to, że trudno było im zachować równowagę między zgodnością z samym sobą a oczekiwaniami społecznymi czy wyzwaniami zawodowymi. Wnioskując, okres adaptacji społeczno-zawodowej jest intensywny oraz trudny „ze względu na wielość i różnorodność oraz wysoki stopień trudności nowych sytuacji zadaniowych i międzyludzkich" (Jodłowska, 1998, s. 23–24).

Zakończenie

Zmiany w społeczeństwie, cywilizacyjne i globalne, które występują w ostatnich dekadach, powodują różne przeobrażenia dotyczące postrzegania nauczyciela. Z kolei społeczeństwo informacyjne posiada coraz większą listę obowiązków i funkcji wobec nauczyciela. Sama praktyka nauczania stanowi coraz większe wyzwanie – zwłaszcza dla nauczycieli, którzy są na początku własnej kariery zawodowej. Pomimo że pedeutologia posiada różne opisy „wejścia" do zawodu młodych stażem nauczycieli, to pytania o koncepcję adaptacji społeczno-zawodowej są wciąż aktualne.

Konieczność namysłu nad procesem adaptacji społeczno-zawodowej, a wraz z nią nad towarzyszącymi problemami nauczycieli na starcie, takimi jak: przygotowanie do zawodu, klimat i kultura przedszkola, współpraca z rodzicami, potrzeba doskonalenia kompetencji zawodowych czy rozwoju osobistego, jest istotna – w celu wsparcia młodych dorosłych rozpoczynających pracę jako nauczyciel wychowania przedszkolnego. W przedstawionej pracy mającej charakter empiryczno-teoretyczny starałam się ukazać, jak przebiega adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli na starcie zawodowym – jak funkcjonują młodzi stażem nauczyciele w placówce, w której się adaptują do zawodu, jaki wpływ wywiera na nich klimat i kultura szkoły oraz jakie mają metody i formy pozwalające na odpowiednie przystosowanie się do środowiska.

Głównym celem badawczym niniejszej pracy jest zatem całościowe uchwycenie procesu adaptacji społeczno-zawodowej w okresie pierwszych trzech lat pracy nauczycieli, a dokładniej – okresu wczesnej dorosłości. Na podstawie głównego celu wyłoniłam trzy rodzaje celów – teoretyczne, praktyczne oraz poznawcze.

Z punktu widzenia celu poznawczego ważne dla mnie było poznanie uwarunkowań osobistych, działań organizacyjnych, metod i form umożliwiających pozytywną adaptację społeczno-zawodową. Celem praktycznym było dokonanie reinterpretacji rozumienia adaptacji społeczno-zawodowej

oraz wypracowanie strategii radzenia sobie z trudnościami na zawodowym starcie przez początkujących nauczycieli. Z kolei celem teoretycznym było określenie związku pomiędzy kulturą szkoły, realizacją ścieżki zawodowej, pełnionymi rolami zawodowymi i społecznymi a adaptacją społeczno-zawodową, a także określenie związku pomiędzy podjętą decyzją o samorozwoju a adaptacją społeczno-zawodową.

Na podstawie postawionych celów sformułowałam problem główny – Jakie są uwarunkowania adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym? Następnie, na bazie tego problemu, opracowałam szczegółowe pytania badawcze, na które odpowiadam poniżej:

1. Które czynniki wewnętrzne warunkują pozytywne poczucie adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym?

Za czynniki wewnętrzne warunkujące pozytywne poczucie adaptacji społeczno-zawodowej uznano między innymi rozwój osobisty, motywację zawodową oraz identyfikację zawodową. Wszystkie wymienione (poza motywacją) plasują się na poziomie wysokim, natomiast motywacja – na poziomie średnim. Jak się okazało, proces adaptacji społeczno-zawodowej najbardziej determinowały aspekty, które były powiązane z czynnikami osobowymi badanych, a nie z zewnętrznymi. Nauczyciele uzyskali najwyższy wynik w obszarze rozwoju osobistego, który odpowiedzialny jest za realizację samego siebie, rozwijanie zainteresowań i realizację własnych pasji. Dodatkowo badani deklarowali znajomość własnych mocnych i słabych stron. Natomiast należy podkreślić, że to właśnie środowisko, w którym żyje jednostka, odgrywa kluczową rolę w jej rozwoju osobistym. Niestety badani akcentowali, że z powodu realizacji zadań zawodowych nie mają czasu ani możliwości na realizowanie własnego rozwoju osobistego.

2. Które czynniki zewnętrzne warunkują pozytywne poczucie adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym?

Do czynników zewnętrznych, które warunkują pozytywnie poczucie adaptacji społeczno-zawodowej, należą: warunki życiowe, dyspozycyjność dyrektora, relacje w gronie pedagogicznym, działania organizacyjne, opiekuńcze, metodyczne i dydaktyczne, relacje z rodzicami uczniów, realizacja ścieżki rozwoju zawodowego, przygotowanie zawodowe, a także wsparcie. Wśród większości odpowiedzi badanych nauczycieli obszar wsparcia był najbardziej akcentowany jako ten, którego najmniej

doświadczają w środowisku pracy, a który jest najbardziej pożądany. Brak wsparcia był wskazywany w większości kategorii – emocjonalnej (empatii), organizacyjnej, psychologicznej, instrumentalnej (np. podczas realizacji ścieżki rozwoju zawodowego) czy informacyjnej (dzielenie się doświadczeniem). Nauczyciele rozpoczynający pracę zawodową czują się osamotnieni, a podczas wdrażania się i przystosowywania do organizacji pracy pozostawieni są samym sobie. Brakuje również systemowego wsparcia, które wspomagałoby nauczycieli podczas startu zawodowego i chroniło przed stresem.

3. Jak staż pracy warunkuje poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym?

Długość stażu zawodowego nie warunkuje lepszego funkcjonowania podczas adaptacji społeczno-zawodowej. Ma on jedynie wpływ na sprawniejsze radzenie sobie podczas prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych oraz czynności opiekuńczych. Jest to wynik raczej wyuczonych czynności, powielania schematów oraz naśladownictwa niż działań opartych na innowacji, autonomii czy kreatywności nauczyciela. Praca w nieprzyjaznym środowisku, nastawionym na rywalizację oraz charakteryzującym się zawiścią, nie wspomaga rozwoju kompetencji zawodowych oraz miękkich początkujących pedagogów. Kultura i klimat szkoły nie sprzyjają więc adaptacji społeczno-zawodowej, bowiem nauczyciele, którzy posiadają krótszy staż pracy zawodowej, radzą sobie lepiej w czynnościach zawodowych, a ich kompetencje społeczne są wyższe. Nie widać, by organizacje, w których nauczyciele pracują, miały charakter organizacji uczącej się, a więc takiej, w której funkcjonuje wspólnotowość celów, dzielenie się czy wspólny rozwój jako wspólne dobro i jakość placówki.

4. Jak kompetencje społeczne warunkują poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym?

Kompetencje społeczne na starcie zawodowym są znaczące podczas wdrażania się do zawodu – warunkują one lepsze przystosowanie się do roli zawodowej, funkcjonowanie w gronie pedagogicznym, relacje z uczniami i ich rodzicami, współpracę z dyrekcją oraz mentorem stażu. Dzięki nim nauczyciel czuje się pewniej w swoich działaniach, a także podczas wyrażania własnych opinii i przyjmowania krytyki. Umiejętności takie jak: asertywność, komunikacja interpersonalna (werbalna oraz niewerbalna)

oraz umiejętność pozostawania w centrum uwagi ułatwiają realizację zadań zawodowych młodych dorosłych.

5. Jak stopień awansu zawodowego warunkuje poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego?

Stopień awansu zawodowego nie warunkuje procesu przystosowania się nauczyciela zarówno do środowiska społecznego, jak i do zawodowego we wszystkich płaszczyznach poza rozwojem zawodowym. Nauczyciele o wyższym stażu zawodowym większą uwagę przykładają do doskonalenia zawodowego niż nauczyciele początkujący (zwłaszcza w poszukiwaniu rozwiązań dotyczących dyscypliny, zbyt dużego hałasu oraz diagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych). Ponadto sama realizacja ścieżki rozwoju zawodowego nie przyczynia się do łatwiejszego wejścia do zawodu, a jedynie jest wymaganą procedurą, do której nauczyciele na starcie dostosowują się, a którą postrzegają negatywnie – przez pryzmat nadmiernej dokumentacji oraz negatywnych relacji z mentorem stażu. Staż zawodowy traktowany jest przez nowicjuszy jako możliwość zwiększenia jedynie własnego wynagrodzenia.

6. Jak miejsce zamieszkania warunkuje poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym?

Miejsce zamieszkania nie odegrało znaczącej roli w procesie adaptacji społeczno-zawodowej młodych dorosłych. Postępujące procesy globalizacyjne oraz modernizacyjne, a także zmiana pokoleniowa powodują, że nie ma znaczenia, czy nauczyciel wchodzi do zawodu w małym środowisku lokalnym na obszarze wiejskim, czy adaptuje się do profesji nauczyciela w dużym środowisku miejskim. Wiele zjawisk, w tym doskonalenie zawodowe, wsparcie, konsultacje, wydarzenia edukacyjne, przeniosły się w przestrzeń cyfrową, powodując znaczące zmiany w postrzeganiu nauczycieli i ich funkcjonowania.

7. Jak przynależność do związków zawodowych warunkuje poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym?

Młodzi dorośli pedagodzy nie odczuwają potrzeby przynależności do związków zawodowych. Z tego też powodu, że większość z nich nie

jest członkiem żadnego z nich, nie mają one żadnego wpływu na proces adaptacji zawodowej nauczycieli. Nauczyciele, którzy rozpoczynają dopiero swoją pracę zawodową, nie dostrzegają waloru związków zawodowych ani w formie wsparcia, ani w zakresie doskonalenia zawodowego. Ich główne postulaty skupiają się na tym, by tworzyć wspólnoty lokalne, funkcjonujące w ich środowisku przedszkolnym – nie zaś o charakterze ogólnopolskim. Ponadto swoje poczucie przynależności rozwijają w różnych grupach społecznościowych w Internecie, co również wskazuje na immanentną cechę nowego – młodego pokolenia nauczycieli.

8. Jak stan cywilny warunkuje poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym?

Nie ma różnicy między nauczycielami, którzy są singlami, a tymi w związkach partnerskich czy w związkach małżeńskich. Posiadanie rodziny, a wraz z nią obowiązków związanych z pełnieniem większej liczby ról społecznych i godzeniem ich z wypełnianiem roli zawodowej nauczycieli, nie powoduje przeciążenia czy zmęczenia podczas wchodzenia do zawodu. Rodzina jest dodatkowo największym i w zasadzie głównym źródłem wsparcia nauczycieli, dzięki której odczuwają satysfakcję życiową. Jest to efekt zmieniającego się modelu małżeństwa, który aktualnie uwzględnia równość w dzieleniu się obowiązkami, wsparcie oraz partnerstwo.

9. Jak wymiar godzin pracy warunkuje poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym?

Wymiar godzin pracy warunkuje poziom adaptacji społeczno-zawodowej zwłaszcza w czynnościach związanych z działaniami dydaktyczno-wychowawczymi, a także na polu współpracy z rodzicami. Większa liczba realizowanych godzin pozwala na doskonalenie kompetencji zawodowych, które będą w znaczący sposób ułatwiać prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych, dobieranie odpowiednich metod i form pracy z dziećmi, a także relację i kooperację z rodzicami uczniów. Zwiększony czas pracy wiąże się również z większą liczbą obowiązków, co skutkuje brakiem czasu na realizację własnego rozwoju osobistego czy zawodowego. Osoby, które pracują ponad pełen etat, są zmuszone swój czas po pracy poświęcić na odpoczynek i rodzinę, nie mając możliwości rozwoju własnych zainteresowań, pasji czy zamiłowań.

10. Jak wykształcenie warunkuje poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym?

Nauczyciele z wykształceniem magisterskim oraz licencjackim nie wykazywali żadnych różnic w procesie adaptacji do zawodu. Ze względu między innymi na słabość kształcenia do zawodu adaptacja społeczno-zawodowa była przeciętna. Brak różnic między nauczycielami z posiadanym dyplomem magistra lub licencjata jest uwarunkowany przeciętnym kształceniem do zawodu, a między innymi: chaosem w planach i programach studiów, powtarzającymi się treściami na różnych przedmiotach, teorią niepokrywającą się z praktyką, a także zbyt małą liczbą godzin ćwiczeń praktycznych i praktyk zawodowych.

Przedstawione odpowiedzi stały się motywem sformułowania implikacji w trzech obszarach – dalszych badaniach naukowych, kształceniu do zawodu, a także doskonaleniu zawodowym.

W kolejnych badaniach naukowych dostrzegam możliwość:

- Dalszej eksploracji zjawiska adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym, zwłaszcza w paradygmacie badań jakościowych z wykorzystaniem wywiadów pogłębionych bądź analizy pamiętników, w celu zebrania bardziej wyczerpującego materiału dotyczącego czynników warunkujących badany proces.

W aspekcie kształcenia zawodowego rekomenduję:

- Wprowadzenie odpowiedniej selekcji do zawodu opartej na wstępnym teście sprawdzającym wiedzę przedmiotową, psychotestach, rozmowie kwalifikacyjnej sprawdzającej umiejętności miękkie oraz reagowania na stres. Warto rozważyć wprowadzenie testów sprawdzających po drugim roku studiów, które posłużą do oceny umiejętności i postępów studentów. Należy podkreślić, że postulowane zmiany w zakresie przygotowania do zawodu nauczyciela, w tym ewentualne wzmocnienie procesu selekcji kandydatów, wymagają uwzględnienia szerszego kontekstu systemowego, obejmującego zarówno uwarunkowania instytucjonalne, jak i organizacyjne szkolnictwa wyższego. Doświadczenia innych systemów edukacyjnych wskazują, że koncentracja na jakości kształcenia może sprzyjać podnoszeniu prestiżu zawodu nauczyciela. Przykładem takiego podejścia jest system fiński, w którym selektywny dostęp do kształcenia nauczycieli współwystępuje z wysoką jakością przygotowania zawodowego oraz wysokim prestiżem społecznym tego zawodu.
- Zwiększenie ćwiczeń praktycznych, a także praktyk zawodowych, które powinny odbywać się każdego roku podczas kształcenia do zawodu.

Zadania realizowane w trakcie praktyk zawodowych powinny być stopniowane trudnością od orientacji i obserwacji (obserwacji pracy nauczyciela, dzieci i ich zabaw, uczestnictwa w szkolnych zebraniach i radach) aż do otrzymania części obowiązków zawodowych nauczyciela prowadzącego grupę, typu planowanie zajęć pod nadzorem nauczyciela, wspólne kierowanie zajęciami, zarządzanie czasem wolnym od zajęć dydaktyczno-wychowawczych, autoewaluacja, przejęcie kontroli: planowanie aktywności i częściowe zarządzanie grupą. Dobrze przygotowani kierownicy praktyk powinni zwracać uwagę na kompetencje zawodowe oraz kompetencje społeczne przyszłych absolwentów kierunków nauczycielskich, a także dokonywać superwizji. Należy dodatkowo zadbać o zwiększenie współpracy między szkołami ćwiczeń a uczelnią, a także zainicjowanie działań dydaktyczno-przedmiotowych, a więc spotkań nauczycieli akademickich z praktykantami i nauczycielami, które będą miały na celu doradztwo grupowe – dyskusję, omówienie trudności i obszarów wymagających wzmocnienia. Ważne, by miejsce wybrane przez studenta do odbywania praktyk zawodowych co roku było takie samo, dzięki czemu zostanie zwiększona identyfikacja społeczno-zawodowa z potencjalnym miejscem przyszłej pracy (studenci będą mieli możliwość lepszego zapoznania się z gronem pedagogicznym, nabycia doświadczenia, a także zmniejszenia szoku zawodowego).

– Wdrożenie mentoringu akademickiego i zawodowego już od pierwszego roku kształcenia, który zakładać będzie: wspieranie studenta w jego osiągnięciach edukacyjnych, dokonywanie wyboru dodatkowych fakultetów, zrozumienie różnych ścieżek zawodowych możliwych podczas kształcenia, wskazywanie umiejętności wymagających doskonalenia. Dodatkowo ważne, by mentor współprowadził kierowanie praktyką zawodową przyszłych nauczycieli, a dokładniej: prowadził obserwację (superwizję studenta, rozmowę), a także wspomagał analizę indywidualnych przypadków.
– Wprowadzenie corocznego kursu w wymiarze co najmniej 60 godzin związanego z planowaniem i organizowaniem rozwoju osobistego i zawodowego.
– Wdrożenie zajęć praktycznych i ćwiczeń z zakresu oceniania kształtującego. Należy szczególny akcent położyć na rozwijanie umiejętności konstruktywnego dokonywania oceny koleżeńskiej oraz własnej samooceny, która pomoże nauczycielom na starcie zawodowym nie tylko w pracy z dziećmi, ale również podczas wspólnego dążenia do poprawy funkcjonowania jakości przedszkola.

W obszarze doskonalenia zawodowego zalecam:

- Uwzględnienie czynnika wsparcia społecznego, które będzie zapobiegać wypaleniu zawodowemu, a zwiększać poczucie bezpieczeństwa socjoekonomicznego (zagrożenie utraty pracy, niskie wynagrodzenie). Dodatkowo należy uwzględnić systemowe wsparcie psychologiczne dla młodych nauczycieli w postaci psychologa zewnętrznego, niezatrudnionego w danej placówce, co mogłoby sprzyjać większemu poczuciu obiektywizmu, bezpieczeństwa i otwartości w rozmowie o trudnościach zawodowych.
- Zwiększenie rozumienia własnej praktyki, jej mechanizmów oraz stymulatorów.
- Poszerzenie kręgu działań badawczych w praktyce nauczania w celu łączenia doskonalenia praktyki ze wzrostem świadomego uczestniczenia w procesie dydaktyki.
- Popularyzacja oraz zwiększanie wspólnot opartych na zasadach wspólnot uczących się (ang. *Professional Learning Communities,* PLC*)*, które opierać się będą o takie filary jak: wspólna refleksja nad bieżącymi wydarzeniami i poszukiwanie najlepszych rozwiązań pomagających osiągnąć zaplanowane cele, kultura współpracy oraz współdziałanie (DuFour i in., 2006, s. 2–4).
- Doskonalenie umiejętności dyrektorów w zakresie udzielania wsparcia w organizacji, a także umiejętnego przywództwa edukacyjnego.
- Wdrożenie mentoringu grupowego dla każdego nauczyciela w ośrodkach doskonalenia zawodowego. Uczestnictwo w grupie mentoringowej powinno odbywać się w każdym roku szkolnym, raz w miesiącu w małych grupach nauczycieli (od czterech do pięciu osób). Dzięki temu nauczyciele będą mogli wymieniać się własnymi doświadczeniami, omawiać trudności i wyzwania. Grupy powinny charakteryzować się odpowiedzialnością, równością wśród uczestników oraz autonomią. Ważne, by grupa wspólnie planowała i organizowała tematy spotkań.
- Wdrożenie programów wprowadzających dla nauczycieli początkujących, które będą obejmowały wprowadzenie w czynności organizacyjne, a także naukę realizacji zadań związanych z dokumentacją.
- Wdrożenie co najmniej trzyletniego obowiązkowego szkolenia zawodowego, tuż po ukończeniu kształcenia na studiach wyższych, w funkcji nauczyciela wspierającego pracę nauczyciela prowadzącego grupę.
- Wdrożenie szkoleń oraz kursów dotyczących ewaluacji własnej pracy zawodowej, rozwoju zawodowego i osobistego, a także konstruowania samooceny koleżeńskiej.

W niniejszej pracy starałam się ukazać, jak adaptują się do zawodu nauczyciele wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym w okresie wczesnej dorosłości – na ile są autonomiczni, czy posiadają odpowiednie kompetencje społeczne, co warunkuje ich rozwój osobisty i zawodowy, czy posiadają identyfikację zawodową, a także jak wpływa na ich przystosowanie kultura przedszkola. Dokonując reinterpretacji definicji adaptacji społeczno-zawodowej autorstwa S. M. Kwiatkowskiego (2003, s. 27), która brzmi: „wieloaspektowy proces wdrażania się do zadań zawodowych i dostosowywania się do sytuacji, które występują w pracy", można stwierdzić, że nauczyciele traktują swoją adaptację w odniesieniu do dostosowania się do panującej kultury i klimatu placówki. Przeprowadzone badania wskazują również na istotne znaczenie czynników osobowych w procesie adaptacji społeczno-zawodowej. Interpretując przedstawione wyniki, należy jednocześnie pamiętać, że odzwierciedlają one doświadczenia i perspektywę badanych nauczycieli, a możliwości ich uogólniania na szerszą populację są ograniczone ze względu na przyjęty sposób doboru próby i jej strukturę. Uzyskane rezultaty stanowią zatem podstawę do dalszego rozpoznawania uwarunkowań adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego, z uwzględnieniem zróżnicowania ich doświadczeń i sytuacji zawodowej.

Zintegrowane działania na rzecz rozwoju i zapewnienia wsparcia systemowego poprzez odpowiednie kształcenie zawodowe, doskonalenie oraz dalsze badania zapewnią lepsze funkcjonowanie poszczególnym jednostkom na początku kariery zawodowej, jednocześnie podnosząc jakość edukacji w społeczeństwie. Należy zatem dołożyć wszelkich starań, by realizacja koncepcji rozwoju według J. Butlera w edukacji stała się priorytetem.

Bibliografia

Achinstein, B. i Barrett, A. (2004). (Re)Framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teachers College Record*, *106*(4), 716–746. https://doi.org/10.1177/016146810410600404

Akcan, S., Kirkgöz, Y. i Ersanli, C. (2023). Investigating the professional adaptation of English teachers in the first years of their profession to school environment. *Participatory Educational Research*, *10*(1), 67–85. https://doi.org/10.17275/per.23.4.10.1

Allen, J. D. i Lambating, J. (2001). *Validity and reliability in assessment and grading: Perspectives of preservice and inservice teachers and teacher education professors* [Referat konferencyjny].

Allport, G. (1988). *Osobowość i religia*. Instytut Wydawniczy PAX.

Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410617286

Andreou, E. (2011). *Dancing with wolves – Processes and mechanism of victimization in and out of school*. Epicenter.

Anisiewicz, U. (2023). Być a nie mieć – aspiracje zawodowe pokolenia Z na podstawie wyników badań. *Journal of Modern Science*, *52*(3), 504–519. https://doi.org/10.13166/jms/173121

Argyle, M. (1991). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Armstrong, M. i Baron, A. (2005). *Zarządzanie wydajnością: zarządzanie wydajnością w działaniu*. Wydawnictwo CIPD.

Asia Society. (2010). *Teacher professional development: International practices*. https://asiasociety.org/teacher-preparation-and-professional-development

Atroszko, B. (2020). Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, *32*(1), 113–126. https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.7

Babbie, E. (2006). Concepts, indicators, and reality. W: *Sociology: Exploring the architecture of everyday life. Readings* (s. 44–48). Pine Forge Press.

Babbie, E. (2013). *The practice of social research*. Wadsworth Cengage Learning.

Badzińska, E. (2012). Case study. Miejsce uczelni w kreowaniu kapitału społecznego. W: E. Skawińska (red.), *Kapitał społeczny w rozwoju regionu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bakker, A. B. i Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Balicki, M. (1997). Satysfakcja zawodowa nauczycieli polskich. W: A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch i J. Niemiec (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Banach, C. (1995). Dylematy adaptacji nauczycieli do zmiany społecznej i reformy systemu edukacji. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie*, *170* (Prace Pedagogiczne 16), 25–39.

Bandera-Frydrych, M. (2023). Adaptacja zawodowa nauczycieli edukacji przedszkolnej. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, *2*(121), 133–143.

Baracz, A. (2021). Doskonalenie zawodowe nauczycieli jako odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji. Z doświadczeń Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, *9*, 103–129. https://doi.org/10.15584/kpe.2021.9.5

Baron, J. (1991). Beliefs about thinking. W: J. F. Voss, D. N. Perkins i J. W. Segal (red.), *Informal reasoning and education*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bartel, S. (1983). Związek między niektórymi czynnikami osobowościowymi a identyfikacją zawodową nauczyciela. *Kwartalnik Pedagogiczny*, (1).

Bartoszewicz, M. (2023). Praca w przedszkolu w postrzeganiu nauczycielek edukacji przedszkolnej – motywy wyboru zawodu, codzienne doświadczenia, potrzeby. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *42*(3), 41–52. https://doi.org/10.17951/lrp.2023.42.3.41-52

Basińska, A. i Jeran, A. (2012). Motywowanie wolontariuszy. Zastosowanie podejścia F. Herzberga. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 3–4(86–87), 53–63.

Bauman, Z. (2008). *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*. Wydawnictwo Literackie.

Bauman, Z. (2011). Ponowoczesne wzory podstawowe. *Studia Socjologiczne*, *1*(200), 435–458.

Bąk, A. (2015). *Raport z badania nt. Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. Wydawnictwo Fundacja Dzieci Niczyje.

Beatley, T. (2004). *Native to nowhere. Sustaining home and community in a global age*. Island Press.

Beauchamp, C. i Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175–189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Beck, U. (2004). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Beijaard, D., Meijer, P. C. i Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Bera, R. (2018). Pedagogika bezpieczeństwa w kontekście współczesnych zagrożeń w życiu społecznym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, *30*(4), 11. https://doi.org/10.17951/j.2017.30.4.11

BERA-RSA. (2014). *Research and the teaching profession – Building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education*. BERA.

Berberoglu, A. (2018). Impact of organizational climate on organizational commitment and perceived organizational performance: Empirical evidence from public hospitals. *BMC Health Services Research*, *18*, 1–9. https://doi.org/10.1186/s12913-018-3149-z

Bergmann, M. (2016). Relacje pomiędzy pełnieniem ról zawodowych i rodzinnych przez kobiety: zarys problematyki. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki, seria Edukacja-Rodzina-Społeczeństwo*, (1), 115–128.

Białecka-Pikul, M. (1993). Interakcyjno-poznawcza koncepcja kompetencji komunikacyjnej małych dzieci. *Psychologia Wychowawcza*, *1*, 127–150.

Bilińska-Suchanek, E. (2005). *Tożsamość w świecie nieustannych zmian*. Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.

Bilińska-Suchanek, E. (red.). (2009). *Kreatywność oporu w edukacji*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, *38*(1), 39–55. https://doi.org/10.1177/00224669040380010401

Biszewska, J. (2019, 1 września). *„Jeden nauczyciel na 3 grupy". Brakuje 1,4 tys. nauczycieli przedszkolnych. Rzeczniczka ZNP: Wolą pracę w pizzerii*. eDziecko.pl. http://www.edziecko.pl/Junior/7,160035,25144307,jeden-nauczyciel-na-trzygrupy-w-polsce-brakuje-1-4-tys.html

Bohns, V. K. i Flynn, F. J. (2010). „Why didn't you just ask?" Underestimating the discomfort of help-seeking. *Journal of Experimental Social Psychology*, *46*(2), 402–409. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.12.015

Bokszański, Z. (2006). *Tożsamości zbiorowe*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Bokszański, Z. (2008). *Tożsamość grup etnicznych a język w społeczeństwach wielokulturowych. Tożsamość a język w perspektywie slawistycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Boniecka, K. i Liberska, H. (2012). Zadowolenie z pracy i satysfakcja z życia u dorosłych w kontekście przemian na rynku pracy. W: A. Liberska i M. Suwalska-Barancewicz (red.), *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie* (s. 104–117). Difin.

Borkowski, J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Dom Wydawniczy Elipsa.

Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. State University of New York Press.

Brzezińska, A. (1997). Refleksja w działalności nauczyciela. *Studia Edukacyjne*, *3*.

Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Brzezińska, A. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35–50). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego UKW.

Brzezińska, A. i Appelt, K. (2000). Tożsamość zawodowa psychologa. W: J. Brzeziński i M. Toeplitz-Winiewska (red.), *Etyczne dylematy psychologii* (s. 13–44). Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Buchnat, M. (2013). *Przystosowanie szkolne dzieci sześcioletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie.

Bullough, R. V. (2009). *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. W: A. Burns i J. C. Richards (red.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (s. 289–297). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781139042710.038

Čamber Tambolaš, A., Vujičić, L. i Jančec, L. (2023). Relationship between structural and social dimensions of school culture. *Frontiers in Education*, *7*, Artykuł 1057706. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1057706

Carrillo, C. i Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 466–487. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184

Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. W: W. B. Schaufeli, C. Maslach i T. Marek (red.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (s. 135–143). Taylor & Francis.

Chmiel, T. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.

Chodkowski, Z. (2019). *Adaptacja człowieka do środowiska pracy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Clarke, D. i Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, *18*(8), 947–967. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7

Clotfelter, C., Glennie, E., Ladd, H. i Vigdor, J. (2008). Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. *Journal of Public Economics*, *92*(5–6), 1352–1370. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.07.003

Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 189–198. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.015

Cortina-Pérez, B., Gallardo-Vigil, M. Á., Jiménez-Jiménez, M. Á. i Trujillo-Torres, J. M. (2014). Digital illiteracy: A challenge for 21st century teachers. *Cultura y Educación*, *26*(2), 231–264. https://doi.org/10.1080/11356405.2014.935108

Costa, P. T., McCrae, R. R. i Norris, A. H. (1981). Personal adjustment to aging: Longitudinal prediction from neuroticism and extraversion. *Journal of Gerontology*, *36*(1), 78–85. https://doi.org/10.1093/geronj/36.1.78

Cudak, H. (1998). Czynniki motywujące wybór zawodu nauczyciela. W: T. Wróblewska (red.), *Adaptacja młodego nauczyciela w zawodzie*. Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Łowiczu.

Cybal-Michalska, A. (2023). *Teoretyczność ustaleń pedagogicznych jako przejaw zaangażowania w przeobrażającą się rzeczywistość społeczną. Budujmy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Cywińska, M. (2017). *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Czarnecki, K. (1998). Rozwój zawodowy człowieka dorosłego (cz. 2). *Oświata Dorosłych*, (6).

Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wydawnictwo Edytor.

Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika Społeczna*, *3*, 77–87.

Czerepaniak-Walczak, M. (2017). O zmianach w szkolnictwie wyższym – orientacja na posłuszeństwo czy na transgresję i emancypację? O paternalizacji relacji w edukacji akademickiej. *Rocznik Pedagogiczny*, *40*, 57–69.

Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Wolters Kluwer.

Czerniawski, G., Bain, Y., Flores, M. A., Guberman, A., Oolbekkink-Marchand, H. i Symeonidis, V. (2024). Research and practice in the professional development of school-based teacher educators: Comparative insights from the International Forum for Teacher Educator Development (InFo-TED) 2021 SBTE survey. W: *Enhancing the value of teacher education research* (s. 97–117). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004689992_006

Ćwiklińska-Surdyk, D. i Surdyk, A. (2012). Człowiek jako aktor na scenie życia. Teorie G. H. Meada i E. Goffmana a narracyjne gry fabularne. *Homo Ludens*, *1*, 45–62.

Dawid, J. W. (1946). *O duszy nauczycielstwa*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Day, Ch. (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy* (tłum. T. Kościuczuk). GWP.

De Cooman, R., De Gieter, S., Pepermans, R., Du Bois, C., Caers, R. i Jegers, M. S. (2007). Graduate teacher motivation for choosing a job in education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *7*(2), 123–136. https://doi.org/10.1007/s10775-007-9117-5

Deal, D. i White, C. S. (2006). Voices from the classroom: Literacy beliefs and practices of two novice elementary teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, *20*(4), 313–329. https://doi.org/10.1080/02568540609594570

Delamarter, J. (2015a). Avoiding practice shock: Using teacher movies to realign pre-service teachers' expectations of teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(2), 1–14. https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n2.1

Delamarter, J. (2015b). The importance of managing expectations: A challenge for teacher preparation programs. *Northwest Journal of Teacher Education*, *12*(1). https://doi.org/10.15760/nwjte.2015.12.1.7

Delamarter, J. (2019). *Proactive images for pre-service teachers: Identity, expectations, and avoiding practice shock*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13491-4

Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit".

Denek, K. (2000). Kompetencje nauczycieli w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeb reformy systemu edukacji w Polsce. W: K. Wenta (red.), *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce* (s. 29–45). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Denton, D. W., Baliram, N. S. i Cole, L. (2021). Understanding why math and science teachers quit: Evidence of cognitive errors. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *9*(2), 163–180. https://doi.org/10.46328/ijemst.1166

Derakhshan, A., Karimpour, S. i Nazari, M. (2023). Making sense of emotion and identity construction through metaphors: A prompt-based study in an English as a foreign language context. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *46*(7), 2003–2017. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2270951

Derakhshan, A. i Nazari, M. (2023). „I am fed up with the criticisms": Examining the role of emotional critical incidents in a novice teacher's identity construction. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *32*(4), 449–458. https://doi.org/10.1007/s40299-022-00666-1

Dernowska, U. i Tłuściak-Deliowska, A. (2015). *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Deutskens, E., de Ruyter, K. i Wetzels, M. (2006). An assessment of equivalence between online and mail surveys in service research. *Journal of Service Research*, *8*(4), 346–355. https://doi.org/10.1177/1094670506286323

Dłubak, E. (1998). Identyfikacja nauczycieli z wykonywanym zawodem. W: T. Wróblewska (red.), *Adaptacja młodego nauczyciela w zawodzie*. Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Łowiczu.

Dobkowska, J., Zielińska, A., Żytko, M., Walkiewicz, B. i Zasuńska, M. (2022). *Nauczyciele opuszczający szkołę – początkujący nauczyciele opuszczający szkoły*.

Dobrowolski, S. (1957). *Dobór młodzieży do zawodu nauczycielskiego*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Dor-Haim, P. (2023). Expressions of loneliness: Different perspectives of loneliness among school deputy principals. *Educational Management Administration & Leadership*, *51*(5), 1181–1199. https://doi.org/10.1177/17411432211021425

Doroszewska, J. (1962). Zagadnienie adaptacji w świetle pedagogiki specjalnej. *Szkoła Specjalna*, *2*.

Dróżka, W. (1997). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. WSP.

Dróżka, W. (2002). *Nauczyciel – autobiografia pokolenia*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej WSP.

Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.

Dróżka, W. (2017). Wartości i dążenia zawodowe nauczycieli w zmiennym kontekście 25-lecia. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli* (s. 105–125). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. https://doi.org/10.31338/uw.9788323529897.pp.105-125

Dróżka, W. i Madalińska-Michalak, J. M. (2016). Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych. *Forum Oświatowe*, *28*(1), 161–179.

Dróżka, W. M. (2022). Refleksyjność w kontekście podmiotowości i sprawczości nauczyciela. Wnioski dla kształcenia nauczycieli. *Rocznik Pedagogiczny*, *45*(1), 37–56. https://doi.org/10.14746/rp.2022.45.3

Dudzikowa, M. (1994). Kompetencje autokreacyjne – czy i jak możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych? W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (s. 199–212). Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Dudzikowa, M. i Bochno, E. (2016). Wprowadzenie do serii Kultura szkoły. W: M. Dudzikowa i S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Wolters Kluwer.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. i Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree.

Duraj-Nowakowa, K. (1984). Motywy wyboru studiów nauczycielskich i zawodu nauczyciela. *Ruch Pedagogiczny*, *2*, 49–56.

Dvir, N. i Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 639–656. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360

Dyankova, G. i Nikolova, S. (2023). Multicultural competence as a teacher's metacognition to achieve a positive school climate. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *11*(2), 257–265. https://doi.org/10.23947/2334-8496-2023-11-2-257-265

Dybek, H. (2000). *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*. Impuls.

Dylak, S. (2000). Nauczyciel konstruktywista w klasie szkolnej. *Edukacja Przyrodnicza w Szkole Podstawowej*, (1), 19–28.

Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Difin.

Echegoyen Sanz, Y. i Martín Ezpeleta, A. (2021). Creatividad y ecofeminismo en la formación de maestros. Análisis cualitativo de cuentos digitales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *25*(1), 23–44. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.15290

Egert, F., Fukkink, R. G. i Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *88*(3), 401–433. https://doi.org/10.3102/0034654317751918

Egierska, E. (2019). *Satysfakcja zawodowa początkujących nauczycieli. Edukacja i praca nauczyciela a ciągłość i zmiana – konteksty empiryczne*. Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Elsbach, K. D. i Hargadon, A. B. (2006). Enhancing creativity through „mindless" work: A framework of workday design. *Organization Science*, *17*(4), 470–483. https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0193

Erikson, E. H. (1964). Human strength and the cycle of generations. W: E. H. Erikson, *Insight and responsibility: Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight*. W. W. Norton & Company.

Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo* (tłum. P. Hejmej). Dom Wydawniczy Rebis.

Erikson, E. H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Dom Wydawniczy Rebis.

Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. Á. i Adell-Segura, J. (2020). Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, *15*(4), 399–406. https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225

Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B., Rohr, J. i Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, *61*(1–2), 161–171. https://doi.org/10.1177/0022487109347874

Falcó Boudet, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *19*(4), 73–83. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359

Farell, M., Crapo, C. i Wiseman, S. (2019). *Kluczowe doświadczenia i zasoby niepieniężne wpływające na satysfakcję, rozwój i skuteczność interesariuszy w placówkach edukacyjnych*. Uniwersytet Missouri-Saint Louis.

Faridah, F., Retnaningdyah, P., Mustofa, A. i Suhartono, S. (2026). Embodied Indonesian novice teachers' identity as innovative teachers: A qualitative study on English teachers in a freedom to learn program. *Veredas do Direito*, *23*(1), Artykuł e234089. https://doi.org/10.18623/rvd.v23.n1.4089

Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, *46*(3), 435–449. https://doi.org/10.1002/tesq.36

Federowicz, M. i Sitek, M. (red.). (2011). *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Feliksiak, M. (2013). *Członkostwo w związkach zawodowych i opinie o ich działalności* (Komunikat z badań). CBOS.

Flick, U. (2011). Zum Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzung der Triangulation. W: J. Ecarius i I. Miethe (red.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (s. 19–39). Verlag Barbara Budrich.

Flores, M. A. (2014). Developing teacher identity in preservice education: Experiences and practices from Portugal. W: C. J. Craig i L. Orland-Barak (red.), *International teacher education: Promising pedagogies (Part A)* (s. 353–379). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022021

Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. W: J. Loughran i M. L. Hamilton (red.), *International handbook of teacher education* (s. 187–230). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_5

Frankfort-Nachmias, C. i Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Zysk i S-ka.

Freiberg, H. J. (red.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Falmer Press.

Frejman, M. i Frejman, S. D. (2008). O rozwijaniu refleksyjnej postawy przyszłych nauczycieli. W: B. Muchacka i M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Falmer Press. https://doi.org/10.4324/9780203059005

Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, *28*(3), 35.

Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, *6*(2), 207–226. https://doi.org/10.3102/00028312006002207

Furmanik, M. (2012). Kultura organizacyjna w szkołach różnych krajów. *Zarządzanie Publiczne*, *1*(21), 115–125.

Gabryś-Barker, D. (2000). Novice teachers as researchers: On developing teacher autonomy. W: J. Arabski (red.), *Studies in foreign language acquisition and teaching* (s. 169–183). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Gajda, J. (2017). Oczekiwania przedstawicieli pokolenia Z wobec pracy zawodowej i pracodawcy. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, *491*.

Galili, I. (2023). Social challenges facing women as educators and mothers. *Journal of Research in Childhood Education*, *37*(1), 100–114. https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2086949

García-Vandewalle García, J. M., García-Carmona, M., Trujillo Torres, J. M. i Moya Fernández, P. (2023). Analysis of digital competence of educators (DigCompEdu) in teacher trainees: The context of Melilla, Spain. *Technology, Knowledge and Learning*, *28*(2), 585–612. https://doi.org/10.1007/s10758-021-09546-x

Gaś, Z. B. (2001). *Doskonalący się nauczyciel: psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Gawrecki, L. (2019). *Menadżerskie zarządzanie placówką edukacyjną. Praktyczny poradnik dla dyrektorów szkół*. Wolters Kluwer.

Gawrecki, L. (2020). *Zarządzanie w oświacie. Podręcznikowy zarys problematyki. Systematyka – praktyka – rekomendacje*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gawroński, A. (2015). Etapy rozwojowe człowieka dorosłego z wyszczególnieniem okresu starości. *Zeszyty Naukowe WSHE*, *60*, 85–96.

Gawroński, K. i Kwiatkowski, S. M. (2024). *Dobry nauczyciel – dobry uczeń – dobra szkoła*. Wolters Kluwer.

Gąsior, H. (1994). Adaptacja zawodowa młodego nauczyciela: diagnoza – prognoza. *Chowanna*, *1*, 57–69.

Gerhart, B. (2005). The (affective) dispositional approach to job satisfaction: Sorting out the policy implications. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(1), 79–97. https://doi.org/10.1002/job.298

Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* (tłum. A. Szulżycka). PWN.

Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*. Zysk i S-ka.

Giddens, A. i Sutton, Ph. (2014). *Socjologia: kluczowe pojęcia*. PWN.

Gladding, S. (1994). *Poradnictwo zawodowe zajęcie wszechstronne*. Elipsa.

Godlewski, M., Krawcewicz, S. i Wujek, T. (red.). (1977). *Pedagogika*. PWN.

Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego* (tłum. H. i P. Śpiewakowie). PIW.

Golka, M. (2008). *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*. PWN.

Gołaszewski, T. (1977). *Szkoła jako system społeczny*. PWN.

Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Edytor.

Gołębniak, B. D. (2001). Etyczny wymiar edukacji nauczycieli. W: U. Ostrowska (red.), *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*. UWM.

Gołębniak, B. D. (red.). (2002). *Uczenie metodą projektów*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Gołębniak, B. D. (2003). Ewaluacja – „nowy" lejtmotyw edukacji nauczycieli. W: R. Cierzniewska (red.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Gołębniak, B. D. (2010). Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej. W: J. Piekarski i D. Urbaniak-Zając (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w toku zmian*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Gołębniak, B. D. i Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli: podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.

Gonzalez, L., Brown, M. S. i Slate, J. R. (2008). Teachers who left the teaching profession: A qualitative understanding. *The Qualitative Report*, *13*(1), 1–11. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1601

Goraj, M. (2011). Adaptacja zawodowa młodego nauczyciela. *Wszystko dla Szkoły*, *11*, 6–7.

Greenhaus, J. H. i Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, *10*(1), 76–88. https://doi.org/10.2307/258214

Greenhaus, J. H., Parasuraman, S., Granrose, C. S., Rabinowitz, S. i Beutell, N. J. (1989). Sources of work-family conflict among two-career couples. *Journal of Vocational Behavior*, *34*(2), 133–153. https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90010-9

Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: A proposed working model. W: B. K. Keogh (red.), *Advances in special education* (t. 3, s. 1–39). JAI Press.

Grochowalska, M. (2014). Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, *9*(1), 27–40.

Grochowalska, M. (2015). Od wiedzy do działania: praca zawodowa w doświadczeniach początkujących nauczycieli edukacji przedszkolnej. *Przegląd Pedagogiczny*, *1*, 85–97.

Grzegorzewska, M. (1947). *Listy do młodego nauczyciela*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Grzegorzewska, M. (1989). *Wybór pism. Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*. WSPS.

Grzeszkiewicz, B. (2006). Nauczyciel wychowania przedszkolnego w perspektywie jutra. W: E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra* (s. 183–197). Wydawnictwo Adam Marszałek.

GUS. (2021). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*.

Guza, Ł. (2019, 13 grudnia). *Urlop ojcowski – krótszy okres na wykorzystanie*. Infor.pl. https://www.infor.pl/prawo/praca/urlopy-pracownicze/3579301,Urlop-ojcowski--krotszy-okres-na-wykorzystanie.html

Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E. i López-Cobo, I. (2017). Undergraduate students' perspectives on digital competence and academic literacy in a Spanish university. *Computers in Human Behavior*, *74*, 196–204. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.040

Hall, R., Atkins, L. i Fraser, J. (2014). Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: The DigiLit Leicester project. *Research in Learning Technology*, *22*, 1–17. https://doi.org/10.3402/rlt.v22.21440

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, *53*(4), 449–455. https://doi.org/10.1037/0003-066x.53.4.449

Hansen, F. T. (2007). Phronesis and authenticity as keywords for philosophical praxis in teacher training. *Paideusis – Journal of Canadian Philosophy of Education*, *16*(3), 15–32. https://doi.org/10.7202/1072486ar

Hastings, W. (2010). Expectations of a pre-service teacher: Implications of encountering the unexpected. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *38*(3), 207–219. https://doi.org/10.1080/1359866x.2010.493299

Havighurst, R. J. (1957). The leisure activities of the middle-aged. *American Journal of Sociology*, *63*(2), 152–162. https://doi.org/10.1086/222172

Havighurst, R. J. (1981). Personality and patterns of aging. W: L. D. Steinberg (red.), *The life cycle: Readings in human development* (s. 341–348). Columbia University Press. https://doi.org/10.7312/stei93738-028

Hejnicka-Bezwińska, T. (2015). *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*. Difin.

Hejwosz-Gromkowska, D. A. (red.). (2014). *Rekonstrukcje tożsamości w kulturze natychmiastowości*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Herzberg, F., Mausner, B. i Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. Wiley.

Hłobił, A. (2021). Kompetencje społeczne podstawą potencjału zawodowego nauczycieli. *Disputationes Scientificae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, *21*(3), 41–50.

Hłobił, A. (2022). Social competencies as the foundation of teachers' professional potential. *Szkoła – Zawód – Praca*, (22), 138–147.

Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, *51*(4), 397–406. https://doi.org/10.1037/0003-066x.51.4.397

Horney, K. (1994). *Nasze wewnętrzne konflikty. Konstruktywna teoria nerwic* (tłum. A. Gomola). Dom Wydawniczy Rebis.

Hunt, A. N. i Tickner, S. (2015). Cultural dimensions of learning in online teacher education courses. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, *19*(2), 25–47. https://doi.org/10.61468/jofdl.v19i2.99

Instefjord, E. J. i Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 37–45. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016

Isner, T., Tout, K., Zaslow, M., Soli, M., Quinn, K., Rothenberg, L. i Burkhauser, M. (2011). *Coaching in early care and education programs and quality rating and improvement systems (QRIS): Identifying promising features*. Child Trends.

Jakimiuk, B. (2012). Aspiracje i plany zawodowe studentów pedagogiki KUL w kontekście czynników wspomagających wejście na rynek pracy. W: A. Dudak, K. Klimkowska i A. Różański (red.), *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Jakimiuk, B. (2016). Praca nauczyciela jako obszar budowania relacji interpersonalnych. *Szkoła – Zawód – Praca*, (11), 118–128.

Jakimiuk, B. (2017). Model realizacji kariery: perspektywa indywidualnych wartości i postaw. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, *30*(2), 83–98. https://doi.org/10.17951/j.2017.30.2.83

Jakimiuk, B. (2019). Sukcesy zawodowe i profesjonalizm w doświadczeniach nauczycieli. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, *32*(4), 117–131. https://doi.org/10.17951/j.2019.32.4.117-131

Jakimiuk, B. (2022). Sytuacja zawodowa jako element różnicujący satysfakcję z pracy nauczycieli. *Roczniki Pedagogiczne*, *14*(1), 123–139. https://doi.org/10.18290/rped22141.8

Jakóbowski, J. (1987). *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Jakubowska, U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna" – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, (39), 29–40.

Janukowicz, M. (2013). Wymiar przerw międzylekcyjnych w szkołach podstawowych. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*, *22*, 111–118.

Jarmużek, J. (2014). Kompetencje społeczne nauczyciela a skuteczność pracy w szkole. *Studia Edukacyjne*, *30*, 213–227. https://doi.org/10.14746/se.2014.30.12

Jarosz, E. i Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna: podstawowe problemy i rozwiązania*. Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Jarymowicz, M. (1989). Próba konceptualizacji pojęcia „tożsamość": spostrzegana odrębność JA – INNI jako atrybut własnej tożsamości. *Przegląd Psychologiczny*, *32*(3), 655–669.

Jarymowicz, M. i Szustrowa, T. (1980). Poczucie własnej tożsamości – źródła, funkcje regulacyjne. W: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi* (s. 439–473). Wydawnictwo Książka i Wiedza.

Jaworska, A. i Murawska, E. (2015). Determinanty satysfakcji zawodowej nauczycieli akademickich (komunikat z badań). *Kwartalnik Pedagogiczny*, *60*, 243–265.

Jin, F., Peng, X., Sun, L., Song, Z., Zhou, K. i Lin, C. H. (2025). Knowledge (co-)construction among artificial intelligence, novice teachers, and experienced teachers in an online professional learning community. *Journal of Computer Assisted Learning*, *41*(2), Artykuł e70004. https://doi.org/10.1111/jcal.70004

Jodłowska, B. (1998). *Start zawodowy nauczyciela klas początkowych*. Uniwersytet Jagielloński.

Joinson, A. N. (2009). Przyczyny i skutki rozhamowanego zachowania w Internecie (tłum. A. Nadolska). W: W. J. Paluchowski (red.), *Internet a psychologia. Możliwości i zagrożenia*. PWN.

Jorolan, K. L., Talaugon, P. M., Abapo, J. M. i Pelmin, M. (2026). School culture and teaching efficacy among newly-hired teachers: An early career study. *Journal of Interdisciplinary Perspectives*, *4*(2), 131–140. https://doi.org/10.69569/jip.2025.783

Judge, T. A., Heller, D. i Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *87*(3), 530–541. https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.530

Kameduła, E. (2016). Mankamenty kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. W: A. Kamińska i P. Oleśniewicz (red.), *Aspekty wychowania i kształcenia we współczesnej szkole*. Humanitas.

Kamińska, M. (2019). *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kamińska-Berezowska, S. (2020). Bezpieczeństwo pracy zdalnej w oświacie w dobie pierwszej fali COVID-19 a konflikt ról zawodowych i rodzinnych – refleksje z badań. *Wychowanie w Rodzinie*, *1*, 91–106. https://doi.org/10.61905/wwr/170400

Kamiński, A. (1974). Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej. W: R. Wroczyński i T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej* (s. 49–79). Ossolineum.

Kantowicz, E. (2014). Profesjonalizacja pracy socjalnej w Polsce w perspektywie zmian. *Praca Socjalna*, *1*, 3–16.

Kantowicz, E. (2018). Teoretyczne i metodologiczne aspekty badań nad profesjonalizacją pracy socjalnej. *Pedagogika Społeczna*, *2*(68), 229–240.

Karsenti, T. i Collin, S. (2013). Why are new teachers leaving the profession? Results of a Canada wide survey. *Education*, *3*(3), 141–149.

Kawka, Z. (1988). *Między misją a frustracją: społeczna rola nauczyciela*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kawula, S. (1998). Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik stymulacji rozwoju i wychowania młodego pokolenia. W: S. Kawula, J. Brągiel i A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki* (s. 335–357). Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kazimierowicz, M. (2008). Czy awans oznacza zmianę. *Nowa Szkoła*, *9*, 34–38.

Keil, J. (2000). Szukaj własnej drogi. Nauczyciel-wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka. W: A. A. Kotusiewicz (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (t. 2, s. 45–54). Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Kelchtermans, G. i Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, *18*(1), 105–120. https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00053-1

Kempny, M. (1998). Globalizacja. W: W. Kwaśniewicz i in. (red.), *Encyklopedia socjologii* (t. 1). Oficyna Naukowa.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, *31*(2), 235–250. https://doi.org/10.1080/13674580500200277

Kędzierska, H. (2012). Między powołaniem a strategią maksymalizacji zysków – przemiany dróg wyboru zawodu nauczyciela. W: B. D. Gołębniak i H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 15–41). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Kędzierska, H. (2018). Socjalizacja profesjonalna nauczycieli na starcie kariery zawodowej – druga strona medalu. *Zarządzanie Publiczne*, *1*(41), 75–89. https://doi.org/10.4467/20843968zp.18.006.8235

Kędzierska, H. (2023). Uczenie się zawodu nauczyciela w miejscu pracy. *Problemy Wczesnej Edukacji*, *56*(1), 29–40. https://doi.org/10.26881/pwe.2023.56.02

Kędzierska, H. i Maciejewska, M. (2014). Odpowiedzialny nauczyciel – (nie)odpowiedzialna wspólnota – co pomaga, a co przeszkadza w budowaniu nauczycielskich wspólnot praktyków. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie* (s. 83–95). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kienig, A. i Suplicka, A. (2018). Nowa perspektywa praktycznego kształcenia nauczycieli. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 133–143. https://doi.org/10.18276/psw.2017.1-11

Klassen, R. M. i Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 741–756. https://doi.org/10.1037/a0019237

Klim-Klimaszewska, A. (2005). *Pedagogika przedszkolna*. Polski Instytut Wydawniczy.

Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Witamy w przedszkolu. Wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*. Instytut Wydawniczy Erica.

Klim-Klimaszewska, A. (2018). Oczekiwania rodziców wobec edukacji przedszkolnej. *Pedagogika*, *27*(1), 15–29.

Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Klus-Stańska, D. (2004). *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Klus-Stańska, D. (2009). Rozwojowa zmiana poznawcza. W: D. Klus-Stańska i M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Kobiałka, A. (2021). Multimedialny świat dzieci a świadomość rodziców. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Paedagogica*, *12*, 147–159.

Koczoń-Zurek, S. (2006). Między podtrzymywaniem a zahamowaniem aktywności zawodowej nauczyciela. *Chowanna*, *1*(26), 143–156. https://doi.org/10.31261/chowanna.2006.26.12

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 edition. Eurydice report* [Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie]. Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice. (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe. 2014 edition. Eurydice report* [Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie]. Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Konarzewski, K. (1995). *Sztuka nauczania. Szkoła*. PWN.

Konieczna-Kucharska, M. (2015). Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie*, (19), 229–241.

Kończyk, R. (1978). *Adaptacja społeczno-zawodowa młodych nauczycieli*. WSiP.

Koperna, P. (2023). Relacje nauczyciela z rodzicami a budowanie przyjaznej przestrzeni edukacyjnej dla dziecka w wieku przedszkolnym. Narracje mężczyzn-nauczycieli edukacji przedszkolnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, *36*(2), 41–69. https://doi.org/10.17951/j.2023.36.2.41-69

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *20*(1), 77–97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002

Kosiba, G. (2012). Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka. *Forum Oświatowe*, *24*(2), 123–138.

Kosiba, G., Madejski, E. i Jaworski, J. (2014). Motywy wyboru zawodu a pełnienie roli nauczyciela. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *67*(3), 75–87.

Kotarbiński, T. (1957). *O pojęciu metody*. PWN.

Kowalczyk, J. i Rzepa, T. (2015). Konflikt ról rodzinnych i zawodowych a poczucie satysfakcji z życia. *Opuscula Sociologica*, *2*(12), 67–76. https://doi.org/10.18276/os.2015.2-05

Kowalewski, Z. (1962). *Chemicy w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.

Kozak, E. (2007). Szanse i zagrożenia działalności pedagogicznej w kontekście tożsamości zawodowej nauczycieli. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*, (2), 31–39.

Kraft, M. A., Blazar, D. i Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, *88*(4), 547–588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Krajewski, M. (2006). *Badania pedagogiczne*. Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku.

Krause, A., Muchacka, B. i Przybyliński, S. (2017). Kształcenie nauczycieli – analiza na podstawie eksperckich doświadczeń z ocen programowych i instytucjonalnych Polskiej Komisji Akredytacyjnej. *Rocznik Pedagogiczny*, *40*, 89–103.

Krause, E. (2016). Macierzyństwo kobiet-naukowców – o konflikcie roli rodzicielskiej i zawodowej. *Szkoła – Zawód – Praca*, (12), 153–167.

Kress, G. (2000). A curriculum for the future. *Cambridge Journal of Education*, *30*(1), 133–145. https://doi.org/10.1080/03057640050005825

Kristjansson, K. (2000). The didactics of emotion education. *Analytic Teaching*, *21*(1), 5–15.

Królica, M. (2007). Planowanie procesu edukacyjnego w przedszkolu – nowe wymagania, jakość, praktyczne wymagania. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, *1*, 67–85.

Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, *13*(4), 279–290. https://doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5

Krupa, B. (2016). *Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Przyrodniczej w Sandomierzu Studium Generale Sandomiriense.

Krzemińska, K. (2021). Zarządzanie różnorodnością pokoleniową – kontekst rynku pracy. *Zarządzanie i Jakość*, *3*(1), 25–34.

Ksykiewicz-Dorota, A. (red.). (2005). *Zarządzanie w pielęgniarstwie. Podręcznik dla studentów studiów magisterskich wydziałów pielęgniarstwa oraz wydziałów nauki o zdrowiu*. PZWL.

Ksykiewicz-Dorota, A., Wysokiński, M. i Kurek, M. (2002). Normy obsad pielęgniarskich na oddziałach intensywnej opieki medycznej i ośrodkach sztucznej nerki. *Zdrowie Publiczne*, *112*(1), 55–59.

Kubiczek, B. (2002). *Autonomia szkoły. Jak ją tworzyć? Jak z niej korzystać?* Nowik.

Kunat, B. i Szorc, K. (2022). „Chcę być nauczycielem, ponieważ…". Proces wyboru zawodu na tle autobiografii studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. *Kultura i Edukacja*, *3*(137), 120–147. https://doi.org/10.15804/kie.2022.03.07

Kuszak, K. (2020). Paradoks: Nauczyciel(ka) przedszkola – profesja społecznie ważna o niskim poziomie prestiżu. *Czas Kultury*, *36*(1), 57–66.

Kwak, A. (2014a). Refleksje nad współczesną rodziną – kontrowersje, pytania, wartości. W: A. Jabłoński, M. Szyszka i D. Gizicka (red.), *Współczesna rodzina polska. Przemiany, zagrożenia i wyzwania*. Wydawnictwo KUL.

Kwak, A. (2014b). Współczesny świat zmian – alternatywy dla małżeństwa. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, *51*, 5–19. https://doi.org/10.18778/0208-600x.51.01

Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocławska Oficyna Nauczycielska.

Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 2, s. 291–319). PWN.

Kwaśnica, R. (2004). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 2, s. 291–319). PWN.

Kwatera, A. (2015). Mozaikowe ujęcie profesjonalizmu nauczyciela. W: S. Kowal i M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela: w stronę edukacji spersonalizowanej*. Wydawnictwo internetowe e-bookowo.

Kwatera, A. (2023). Kształtowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem programu Good Behavior Game (Gra w Dobre Zachowania). *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, *18*(2), 31–41. https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1869.03

Kwatera, A. i Demeshkant, N. (2020). Praktyki pedagogiczne w szkole jako kluczowy element… uniwersyteckiej profesjonalizacji nauczycieli w Polsce. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, *11*(315), 179–193. https://doi.org/10.24917/20820909.11.14

Kwiatkowska, H. (1988). *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli: założenia i metody edukacji nauczycielskiej*. PWN.

Kwiatkowska, H. (1991). Edukacja nauczycielska w optyce pytań o współczesność i przyszłość. W: H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. PTP Sekcja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli ZG ZNP.

Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. PWN.

Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. WAiP.

Kwiatkowska-Kowal, B. (2008). Jakość kształcenia jako podstawowy problem szkoły wyższej. W: A. A. Kotusiewicz i G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną* (s. 28–30). Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Kwiatkowski, S. M. (2003). Adaptacja zawodowa. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 27). Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Kwiatkowski, S. M. (2013). Kształcenie pozaformalne i nieformalne jako wyzwanie edukacyjne i gospodarcze. *Ruch Pedagogiczny*, *3*, 27–35.

Kwiatkowski, S. M. (red.). (2018). *Kompetencje przyszłości*. Wydawnictwo FRSE. https://doi.org/10.47050/65591524

Kwiatkowski, S. T. (2004). Social and intellectual dimensions of entrepreneurship. *Higher Education in Europe*, *29*(2), 205–220. https://doi.org/10.1080/0379772042000234848

Kwiatkowski, S. T. (2015). Kształtowanie kompetencji społecznych nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, *4*, 169–176.

Kwiatkowski, S. T. (2017). Kształcenie społeczno-emocjonalne nauczycieli szkół podstawowych – fakultatywność czy obligatoryjność? W: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli* (s. 327–349). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. https://doi.org/10.31338/uw.9788323529897.pp.327-349

Kwiatkowski, S. T. (2018). Stopień awansu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych a poziom ich inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. *Studia z Teorii Wychowania*, *9*(3), 105–154.

Kwiatkowski, S. T. (2019). Właściwa rekrutacja do zawodu nauczyciela jako przejaw odpowiedzialności za losy przyszłych pokoleń. W: R. Nowakowska-Siuta i T. J. Zieliński (red.), *Odwaga odpowiedzialności. Demokratyczne przemiany życia społecznego w refleksji pedagogicznej* (s. 169–201). Wydawnictwo Naukowe ChAT.

Kwiatkowski, S. T. (2022). Teachers' perception of their self-efficacy from the perspective of the five-factor theory of personality. *Studia z Teorii Wychowania*, *13*(4), 109–124. https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.1640

Kwiecińska, R. (2000). *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*. Wydawnictwo Edukacyjne.

Lamri, J. (2021). *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, Komunikacja, Krytyczne myślenie, Kooperacja*. Wolters Kluwer.

Lewowicki, T. (2007). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.

Li, J., Xue, E. i Li, K. (2023). Exploring the challenges and strategies of the sustainable development of female teachers in China's world-class universities: Stakeholder perspectives. *Sustainability*, *15*(4), Artykuł 3488. https://doi.org/10.3390/su15043488

Li, L. (2023). Critical thinking from the ground up: Teachers' conceptions and practice in EFL classrooms. *Teachers and Teaching*, *29*(6), 571–593. https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2191182

Li, R. i Sun, W. (2023). A study on the current situation and factors influencing the professional commitment of private kindergarten teachers. *Journal of Educational Technology and Innovation*, *5*(2), 57–68. https://doi.org/10.61414/jeti.v5i2.111

Litwin, G. H. i Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Harvard University Press.

Lu, T. P. i Chen, J. (2024). The effects of teacher's emotional intelligence on team-member exchange and job performance: The moderating role of teacher seniority. *Current Psychology*, *43*(5), 4323–4336. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04593-2

Lustig, M. W. i Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Pearson.

Lutovac, S., Uitto, M., Keränen, V., Kettunen, A. i Flores, M. A. (2024). Teachers' work today: Exploring Finnish teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, *137*, Artykuł 104378. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104378

Łukasik, J. M. (2009). *Między szkołą a domem: role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Łukasik, J. M. (2010). Climate of staffroom. *Ruch Pedagogiczny*, *5*(81), 51–58.

Łukasik, J. M. (2012). Słabe punkty w kształceniu pedagogicznym nauczycieli: umiejętności interpersonalne: próba przełamania impasu. W: W. Jakubaszek i D. Topa (red.), *(Kontro)wersje wielowymiarowości współczesnej edukacji* (s. 82–98). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Łukasik, J. M. (2013). *Doświadczanie życia codziennego*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Łukasik, J. M. (2016a). *Codzienność w narracjach nauczycielek w okresie średniej dorosłości*. WAM.

Łukasik, J. M. (2016b). W stronę nauczycielskiej „wspólnoty wrażliwej" na rozwój. W: A. Minczakiewicz, A. Szafrańska-Gajdzica i M. J. Szymański (red.), *Szkoła. Wspólnota dążeń czy konflikt podmiotów?* Wydawnictwo Adam Marszałek.

Łukasik, J. M. (2018). Nauczyciel we wspólnocie pokoju nauczycielskiego. W: A. Kwatera, J. M. Łukasik i S. Kowal, *Odpowiedzialność. Wspólnotowość. Współpraca w szkole. Nauczyciele i rodzice* (s. 99–109). Oficyna Wydawnicza Impuls.

Łukasik, J. M. (2020). Zaufanie w miejscu pracy nauczycieli. *Czas Kultury*, *36*(1), 49–56.

Łukasik, J. M. (2021). Motywy wyboru zawodu nauczyciela przez studentów uczelni artystycznych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, *112*(1), 63–75.

Łukasik, J. M. (2022). Znaczenie wzoru osobowego nauczyciela w kształtowaniu zawodowym adeptów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, *34*(4), 139–152. https://doi.org/10.17951/j.2021.34.4.139-152

Łukasik, J. M., Mróz, A., Twardosz, N., Jagielska, K. i Milczanowski, J. (2023). Zjawisko drop out w zawodzie nauczyciela. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, (3), 61–76.

Łukasik, J. M. i Nowosad, I. (2019). Przywództwo i zaufanie w środowisku szkolnym. Uwagi na kanwie rozwoju szkoły. *Studia Edukacyjne*, *52*, 173–189. https://doi.org/10.14746/se.2019.52.12

Łysek, J. (1996). Trudności w adaptacji zawodowej nauczycieli klas początkowych. *Nauczyciel i Szkoła*, *1–2*(1), 63–71.

Maciaszek, M. (1968). *Start zawodowy nauczyciela*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Madalińska-Michalak, J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. https://doi.org/10.18778/7525-742-7

Madalińska-Michalak, J. (2017). Filary pracy a kompetencje nauczyciela. W: J. Madalińska-Michalak, N. G. Pikuła i K. Białożyt (red.), *Edukacja i praca nauczyciela; ciągłość – zmiana – konteksty*. Scriptum.

Madalińska-Michalak, J. (2020a). Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne nauczycieli. *Forum Oświatowe*, *32*(2), 53–71. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.2

Madalińska-Michalak, J. (2020b). Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia: edukacja do autonomii. W: J. Madalińska-Michalak i A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 31–47). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. https://doi.org/10.31338/uw.9788323542957.pp.31-47

Malinowski, T. (1988). *Nauczyciel a społeczeństwo*. PWN.

Mann, S. M. i Tang, E. H. H. (2012). The role of mentoring in supporting novice English language teachers in Hong Kong. *TESOL Quarterly*, *46*(3), 472–495. https://doi.org/10.1002/tesq.38

Marcinkowska, J. (2018). Małżeństwo partnerskie a podział obowiązków w rodzinie – komunikat z badań. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, *33*(1), 147–160.

Marek, A. (2006). Motywacja w pracy nauczyciela. *Roczniki Nauk Społecznych*, *34*(3), 335–346.

Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Liberi Libri.

Maslach, Ch. i Leiter, M. P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym*. PWN.

Maslow, A. (1990). *Motywacja i osobowość*. Instytut Wydawniczy PAX.
Matczak, A. (2011). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
Matczak, A. i Martowska, K. (2011). Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych. *Studia Psychologica: theoria et praxis*, *11*(1), 5–18.
Matsuda, Y. i Hamada, S. (2026). Impact of self-efficacy and professional identity on Japanese early childhood education and care (ECEC) teachers' absenteeism tendency and turnover intention. *Education 3–13*, *54*(3), 652–666. https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2341900
Matulka, Z. (1994). Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym. *Toruńskie Studia Dydaktyczne*, (4–5), 37–43.
Maxim, L. A. i Nowicki, S. J. (2003). Developmental associations between nonverbal ability and social competences. *Facta Universitatis*, *2*(10), 725–758.
Mayer, D., Pecheone, R. i Merino, N. (2012). Rethinking teacher education in Australia: The teacher quality reforms. W: L. Darling-Hammond i A. Lieberman (red.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (s. 110–129). Routledge.
McCrae, R. R. i Costa, P. T. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka*. WAM.
McElwain, A. K., Korabik, K. i Rosin, H. M. (2005). An examination of gender differences in work-family conflict. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *37*(4), 283–298. https://doi.org/10.1037/h0087263
Mead, G. H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. PWN.
Melchior, M. (1990). *Społeczna tożsamość jednostki*. PWN.
Melosik, Z. (2010). *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
Merton, R. (2002). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. PWN.
Michalak, J. (2003). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli: studium teoretyczno-empiryczne*. Instytut Badań Edukacyjnych.
Michalak, J. M. (2010). Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela. W: J. M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Wydawnictwo UŁ.
Michalska, S. (2020). Szkoła wiejska w czasie pandemii. *Wieś i Rolnictwo*, *3*(188), 119–139. https://doi.org/10.53098/wir032020/06
Michalski, J. (1999). Warsztat zawodowy nauczyciela. *Nowa Szkoła*, (5), 43–45.
Michalski, K. (1988). *Logika i czas*. PIW.
Michalski, Ł. (2016). Pole minowe. O grach polityki z edukacją. W: M. Dudzikowa i S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* (s. 246–264). Wolters Kluwer.
Milerski, B. i Śliwerski, B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. PWN.
Miłek, K. i Albiński, T. (2021). Przedszkola publiczne a niepubliczne w Polsce. *Kultura i Wychowanie*, *2*(20), 131–145. https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_09kmta
Miś, A. (2007). *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji* (Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Seria Specjalna: Monografie, nr 183). Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
Miś, Ł. (2000). *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Miśkowicz, J. (b.d.). *Specyfika pracy w szkołach z obszarów wiejskich – potrzeby i zakres wspomagania* [Prezentacja]. Ośrodek Rozwoju Edukacji. https://ore.edu.pl/

wp-content/uploads/phocadownload/EFS/Specyfika_pracy_w_szkolach_z_obszarow_wiejskich_potrzeby_i_zakres_wspomagania.JMiskowicz_prezentacja.pdf
Mohanta, R., Gayen, P., Pal, I., Mahato, R. C. i Sen, S. (2023). Comparison among different dimensions of organizational climate of secondary school teachers of West Bengal by Mahalanobis distance. *EPRA International Journal of Research and Development (IJRD)*, *8*(4), 129–133.
Mon, A. (2015). Novice teachers' professional adaptation: Ukranian experience. *Journal of Teaching and Education*, *5*(2), 515–521.
Morbitzer, J. (2015). Medialny świat a intelektualny potencjał współczesnych uczniów. W: K. Denek, A. Kamińska i P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Nowe technologie w kształceniu* (s. 33–47).
Mróz, A. (2017). Wspieranie nauczycieli jako kategoria znacząca w dyskursie pedeutologicznym. W: K. Jagielska (red.), *Ważne obszary badawcze w pedagogice* (s. 55–69). Scriptum.
Muchacka, B. (2012). Umiejętność zarządzania grupą w samoocenie nauczycieli. W: R. Kwiecińska i J. M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
Muchacka, B., Kaleta-Witusiak, M. i Walasek-Jarosz, B. (2013). *Autorefleksja i analiza pracy własnej. Casebook ze wskazówkami dla praktyków*. Staropolska Szkoła Wyższa.
Musiał, E. (2023). W drodze do doskonałości, czyli perspektywa rozwoju zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w nowym systemie awansu zawodowego. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, *17*, 93–109.
Muszkieta, R. (2004). *Ocenianie osiągnięć uczniów przez nauczycieli wychowania fizycznego*. Wydawnictwo Edukacyjne.
Myjak, T. (2011). *Wpływ zatrudnienia na zachowania organizacyjne*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
National School Climate Center. (2022, 5 stycznia). *What is school climate and why is it important?*
Nesterak, N. i Nesterak, J. (2023). Różnice w postrzeganiu nowoczesnych technologii cyfrowych w zróżnicowanych grupach wiekowych – wyniki autorskich badań. W: J. Nesterak i A. Wodecka-Hyjek (red.), *Wiedza, Gospodarka, Społeczeństwo. Aktualne trendy i wyzwania cyfrowe* (s. 28–46).
Neuman, S. B. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, *34*(3), 286–311. https://doi.org/10.1598/rrq.34.3.3
Neuman, S. B. i Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, *46*(2), 532–566. https://doi.org/10.3102/0002831208328088
Nęcka, E. (2005). O roli procesów poznawczych w wyjaśnianiu zjawisk społecznych. W: M. Kossowska, M. Śmieja i S. Śpiewak (red.), *Społeczne ścieżki poznania*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Antykwa.
Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, *26*(3), 293–306. https://doi.org/10.1080/0305764960260301
Niemierko, B. (1969). *O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej*. PZWS.
Nijakowski, M. (1976). Rola dyrektora szkoły w procesie adaptacji zawodowej nauczycieli. *Nauczyciel i Wychowanie*, (5).

NIK. (2016). *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela* (Informacja o wynikach kontroli KNO.410.002.00.2016, nr ewid. 69/2016/P/16/021/KNO).
NIK. (2017). *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela* (Informacja o wynikach kontroli KNO.410.002.00.2016, nr ewid. 69/2016/P/16/021/KNO).
NIK. (2020). *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców* [Informacja o wynikach kontroli]. https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/19/028/
Nowak, A. (2019). Przegląd badań nad motywacją w szkole. W: *Podejścia metodologiczne w pedagogice. Koncepcje – badania – wyniki* (s. 331–343).
Nowak, S. (1985). *Metodologia badań społecznych*. PWN.
Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach: jednostka i społeczność w procesie tożsamości*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
Nowak-Dziemianowicz, M. (2020, 29–30 listopada). *Edukacja to relacja. Czym jest i czym być może edukacja zdalna i jakie niebezpieczeństwa się z nią wiążą* [Wystąpienie konferencyjne]. III Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości", Suchedniów.
Nowakowska-Siuta, R. (2016). Innowacje w kształceniu nauczycieli w perspektywie porównawczej. *Studia z Teorii Wychowania*, *7*(4), 53–63.
Nowosad, I. (2018a). Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji. *Studia Edukacyjne*, *49*, 159–174. https://doi.org/10.14746/se.2018.49.10
Nowosad, I. (2018b). Kultura szkoły versus klimat szkoły. *Kultura i Edukacja*, *1*(119), 41–53. https://doi.org/10.15804/kie.2018.01.03
Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
Nowosad, K. (2023). Motywy wyboru zawodu a zadowolenie z pracy nauczycieli. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *42*(2), 153–167. https://doi.org/10.17951/lrp.2023.42.2.153-167
Obuchowski, K. (1993). *Człowiek intencjonalny*. PWN.
Obuchowski, K. (1995). *Przez galaktykę potrzeb*. Zysk i S-ka.
OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264018044-en
Okoń, W. (1980). *Słownik pedagogiczny*. PWN.
Okoń, W. (1991). *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Ordon, U. (2000). *Start zawodowy nauczycieli przedszkoli*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
Ordon, U. (2005). Współczesny model nauczyciela-wychowawcy w kontekście przemian i wyzwań edukacyjnych. W: W. Grelowska i J. Karbowniczek (red.), *Nauczyciel i uczeń we współczesnej przestrzeni edukacyjnej* (s. 95–104). Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
Ordon, U. (2007). *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej jednoczącej się Europy*. Akademia im. Jana Długosza.
Ozcelik, H. i Barsade, S. G. (2018). No employee an island: Workplace loneliness and job performance. *Academy of Management Journal*, *61*(6), 2343–2366. https://doi.org/10.5465/amj.2015.1066
Öztürk, M. i Yıldırım, A. (2013). Adaptation challenges of novice teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(1), 294–307.
Paleczny, T. (2008). *Socjologia tożsamości*. Oficyna Wydawnicza AFM – Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne.

Paliga, M. (2021). *Satysfakcja z pracy i wydajność pracowników. Relacja (nie)oczekiwana*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. https://doi.org/10.31261/pn.4061

Paprotna, G. (1996). Z badań nad identyfikacją społeczno-zawodową nauczycieli wychowania przedszkolnego. *Chowanna*, *1/2*, 64–71.

Paprotna, G. (2000). Problemy współpracy przedszkola z rodziną w świetle przemian edukacyjnych. *Nauczyciel i Szkoła*, *2*, 97–104.

Pawelec, L. (2015). Nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej. *Studia Pedagogiczne*, *68*, 203–217.

Pawlak, A. (2009). *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania–uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*. Wydawnictwo UMCS.

Perkowska-Klejman, A. (2011). Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna. *Pedagogika Społeczna*, *2*(40), 61–77.

Perzycka, E. (2004). *Kompetencje edukacyjne nauczycieli. Stan i perspektywy badań*. Oficyna Wydawnicza CDiDN.

Peterson, K. D. (2002). *Effective teacher hiring: A guide to getting the best*. ASCD.

Peterson, K. D. i Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, *56*, 28–31.

Petlák, E. (2007). *Klimat szkoły, klimat klasy*. Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Phillips, L. G., Cain, M., Ritchie, J., Campbell, C., Davis, S., Brock, C. i Joosa, E. (2021). Surveying and resonating with teacher concerns during COVID-19 pandemic. *Teachers and Teaching*, 1–18. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1982691

Pikus, S. (1995). Etyka nauczycielska jako problem. W: K. Kaszyński i L. Żuk-Łapińska (red.), *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki* (s. 9–31). WSP.

Pilch, T. i Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Edukacyjne „Żak".

Piorunek, M. (2020). *Nauczyciel-wychowawca (nie)wspierający ucznia – o znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych*. Wydawnictwo Naukowe UAM. https://doi.org/10.14746/amup.9788323238423

Piorunek, M. i Werner, I. (2017). (Nie)wspierający wychowawca klasy. Realizacja pomocowych aspektów roli nauczyciela z perspektywy gimnazjalistów. W: S. T. Kwiatkowski i D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 216–237). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Piwowarski, R. (2013). Życie i praca polskiego nauczyciela oraz czynniki budujące i niszczące jego autorytet. *Ruch Pedagogiczny*, (2), 19–35.

Piwowarski, R. (2015). Rozwój zawodowy nauczycieli. W: K. Hernik (red.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych. http://www.eduentuzjasci.pl/badania.html

Piwowarski, R. (2016). Wejście do zawodu oraz rozwój zawodowy nauczyciela – perspektywa międzynarodowa i polska. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *35*(3), 19–32. https://doi.org/10.17951/lrp.2016.35.3.19

Piwowarski, R. (2018). Prestiż i zarobki polskich nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny*, (2), 39–54.

Piwowarski, R. (2020). Czy praca nauczycieli jest ceniona? W: J. Madalińska-Michalak i A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 267–286). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. https://doi.org/10.31338/uw.9788323542957.pp.267-286

Piwowarski, R. (2024). Some challenges for the teaching profession. *Multidisciplinary Journal of School Education*, *13*(1), 253–271. https://doi.org/10.35765/mjse.2024.1325.13

Piwowarski, R. i Krawczyk, M. (2009). *TALIS. Nauczanie – Wyniki Badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. IBE.

Plewka, C. (2016). *Człowiek w całożyciowym rozwoju zawodowym – zarys monograficzny wzbogacony ilustracją własnych badań empirycznych*. Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.

Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J. i Darling-Hammond, L. (2016). *Solving the teacher shortage: How to attract and retain excellent educators*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/262.960

Polak, K. (1997). *Nauczyciel, twórczość, promocja: wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Polak, K. (2007). *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Pollitt, K. i Oldfield, J. (2017). Overcoming the odds: Exploring barriers and motivations for male trainee primary teachers. *Teaching and Teacher Education*, *62*, 30–36. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.003

Poraj, G. (2009). Professional adaptation of female teachers in the procreation and menopausal periods. *Menopause Review/Przegląd Menopauzalny*, *8*(4), 222–227.

Poraj, G. (2014). Profile psychologiczne nauczycieli a ich funkcjonowanie w roli zawodowej. *Psychologia Wychowawcza*, *47*(5), 131–146.

Prensky, M. R. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Corwin Press. https://doi.org/10.4135/9781483387765

Prokopczuk, A. (2012). Motywy wyboru zawodu a motywacja do pracy. *Management and Business Administration. Central Europe*, *5*(118), 29–49. https://doi.org/10.7206/mba.ce.2084-3356.28

Průcha, J. (2006). Pedeutologia (tłum. B. Śliwerski). W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. T. 2: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (s. 293–316). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Ptak, M. M. (2013). *Osoba nauczyciela-wychowawcy w dokumentach normatywnych. Pedeutologiczna ex post i ex ante*. UAM, Agencja Wydawnicza ARGI.

Puślecki, W. (1998). Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej. W: I. Adamek (red.), *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I–III i przedszkoli* (s. 111–123). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej.

Pyrzyk-Kuta, A. (2022). Rola odkrywania i rozwijania siebie w kształceniu przyszłych nauczycieli – analizy i refleksje z praktyki akademickiej. *Chowanna*, *2*(59), 1–20. https://doi.org/10.31261/chowanna.2022.59.05

Pytka, L. i Zacharuk, T. (1995). *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*. WSRP.

Pyżalski, J. (2010). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski i D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 53–75). Oficyna Wydawnicza Impuls.

Pyżalski, J. i Merecz, D. (red.). (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M. i Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, *38*(4), 510–532. https://doi.org/10.1080/2372966x.2009.12527792

Reykowski, J. (1992). Emocje, motywacja, osobowość. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*. PWN.

Richards, J. C. i Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Ernst Klett Sprachen.

Robertson, R. (1985). The relativization of societies: Modern religion and globalization. W: T. Robbins, W. Shepherd i J. McBride (red.), *Cults, culture and the law* (s. 31–42). Scholars' Press.

Rotkiewicz, H. (1991). Wybór zawodu nauczycielskiego. W: J. Nowak (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2022, poz. 1914).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 grudnia 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum (Dz.U. 2000, nr 2, poz. 20).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2000, nr 70, poz. 825).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. 2014, poz. 1170).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2017, poz. 1575).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2018, poz. 1574).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2019, poz. 502).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów (Dz.U. 2016, poz. 1596).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 10 lutego 2017 r. w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wzoru suplementu do dyplomu (Dz.U. 2017, poz. 279).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450).

Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Sachs, J. (2001, 21–25 września). *Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity* [Wystąpienie plenarne]. Konferencja ISATT, Faro, Portugalia.

Sadaj, B. (1967). Identyfikacja społeczno-zawodowa nauczycieli województwa szczecińskiego. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, *2*, 239–260.

Sajdak-Burska, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Sajdak-Burska, A. (2019). Przygotowanie odpowiedzialnego i indywidualnego rozwoju w toku akademickim. Bariery i szanse. *Przegląd Pedagogiczny*, *2*, 49–65.

Salanova, M., Bakker, A. B. i Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, *7*(1), 1–22. https://doi.org/10.1007/s10902-005-8854-8

Salokangas, M., Wermke, W. i Harvey, G. (2020). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal*, *19*(4), 329–350. https://doi.org/10.1177/1474904119868378

Sanecki, G. (2016). Bariery adaptacji zawodowej polskich emigrantów zarobkowych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, (13), 143–155.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. W: S. D. Brown i R. W. Lent (red.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. John Wiley & Sons.

Sawiński, J. P. (1999). Oceniać kompetencje? *Nowa Szkoła*, *8*, 17–18.

Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.

Schein, E. H. (1999). *The corporate culture survival guide: Sense and nonsense about culture change*. Jossey-Bass.

Schepens, A., Aelterman, A. i Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, *35*(4), 361–378. https://doi.org/10.1080/03055690802648317

Schoen, L. T. i Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, *19*(2), 129–153. https://doi.org/10.1080/09243450802095278

Schulz, R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*. WSiP.

Schutz, P. A., Cross Francis, D. i Hong, J. (2018). Research on teacher identity: Introduction to mapping challenges and innovations. W: P. A. Schutz, J. Hong i D. Cross Francis (red.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (s. 3–9). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_1

Schutz, P. A., Nichols, S. L. i Schwenke, S. (2018). Critical events, emotional episodes, and teacher attributions in the development of teacher identities. W: P. A. Schutz, J. Hong i D. Cross Francis (red.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (s. 49–60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_5

Seralp, E. i Griffiths, C. (2025). Novice teachers and burnout. W: C. Griffiths (red.), *Teacher burnout from a complex systems perspective* (s. 135–154). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-85024-0_7

Serin, H. (2017). The role of passion in learning and teaching. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, *4*(1), 60–64. https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i1p60

Sęk, H. (2000). *Społeczna psychologia kliniczna*. PWN.

Sęk, H. i Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk i R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–28). PWN.

Shanmugasundaram, U. i Mohamad, A. R. (2011). Social and emotional competency of beginning teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *29*, 1788–1796. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.426

Silard, A. i Wright, S. (2020). The price of wearing (or not wearing) the crown: The effects of loneliness on leaders and followers. *Leadership*, *16*(4), 389–410. https://doi.org/10.1177/1742715019893828

Silverman, D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych*. PWN.

Siwińska, J. (1978). *Motywy wyboru zawodu nauczyciela i ich wpływ na wyniki nauczania*. Wydawnictwo Uczelniane WSP.

Skawiński, R. (2021). Awans zawodowy nauczycieli a rozwój zawodowy nauczycieli. *Civitas et Lex*, *28*(4), 22–42. https://doi.org/10.31648/cetl.5909

Skrzetuska, E. (2019). Refleksja nauczyciela podstawą działań włączających w edukacji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, *64*(3), 106–118. https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.5534

Song, Y. i Hsieh, C. C. (2026). Distributed leadership, teacher autonomy, and well-being: A multilevel analysis of novice teachers' teaching practice quality in Taiwan using TALIS 2018 data. *Educational Management Administration & Leadership*. https://doi.org/10.1177/17411432251410038

Sosnowska-Bielicz, E. (2021). Motywy wyboru zawodu nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, *4*(599), 68–80.

Spencer, H. (2002). *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*. Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Stankiewicz, D. (2002). Wysoka kultura organizacyjna warunkiem osiągania jakości pracy szkoły. *Dyrektor Szkoły*, *5*, 3–5.

Stankiewicz, J. (2002). Globalizacja a kultura organizacyjna. *Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu*, *963* (Zmiana warunkiem sukcesu: integracja, globalizacja, regionalizacja – wyzwania dla przedsiębiorstw), 520–527.

Stech, K. (2002). Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenia na problem. W: K. Ferenz i E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Stillman, D. i Stillman, J. (2017). *Gen Z work: How the next generation is transforming the workplace*. HarperCollins.

Stoll, L. i Fink, D. (1998). The cruising school: The unidentified ineffective school. W: L. Stoll i K. Myers (red.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203486412-22

Strykowski, W. (2003). Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy. W: W. Strykowski, J. Strykowska i J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej* (s. 9–69). eMPi2.

Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, *27/28*, 15–28.

Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP.
Sun, Y. i You, X. (2026). The longitudinal association between pre-service teachers' social-emotional competence and career adaptation: A three-wave cross-lagged analysis during the teaching internship period. *Teaching and Teacher Education*, *172*, Artykuł 105402. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105402
Super, D. E. (1990). A life-span approach to career development. W: D. Brown i L. Brooks (red.), *Career choice and development*. Jossey-Bass.
Suwalska, A. (2022). Zmiana w edukacji a kultura szkoły w fińskiej szkole podstawowej. *Studia Ełckie*, *24*(1), 95–106.
Sydnor, J., Daley, S., Davis, T. R. i Ascolani, M. (2023). Novice teachers navigating mentoring relationships in the United States. *Child Studies*, (2), 87–107. https://doi.org/10.21814/childstudies.4498
Szacka, B. (2008). *Wprowadzenie do socjologii*. Oficyna Naukowa.
Szadzińska, E. (2006). Recenzja książki: Stanisław Palka, „Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna". Z serii szkice, rozprawy, studia. *Nauczyciel i Szkoła*, *1–2*, 255–258.
Szczurek-Boruta, A. (2013). *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
Szempruch, J. (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*. Wydawnictwo WSP.
Szempruch, J. (2003). Poziom kompetencji nauczycielskich w samoocenie studentów pedagogiki. W: J. Kuźma i J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej* (t. 1, s. 484–492). Wydawnictwo Naukowe AP.
Szempruch, J. (2009). Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela. W: J. Szempruch i M. Blachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela* (s. 109–118). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
Szempruch, J. (2016). Modele kształcenia nauczycieli a zadania edukacji. *Studia z Teorii Wychowania*, *7*(4), 37–51.
Szempruch, J. (2022). Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu. *Studia BAS*, *2*(70), 27–47. https://doi.org/10.31268/studiabas.2022.11
Szempruch, J. i Blachnik-Gęsiarz, M. (red.). (2009). *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
Szkolak, A. (2013). *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*. Attyka.
Szkolak, A. (2014). *Kompendium kandydata na nauczyciela wczesnej edukacji*. Attyka.
Szlosek, F. (2014). Rozwój zawodowy nauczyciela. *Polityka Społeczna*, *3*(480), 30–33.
Szmidt, K. J. (2010). *ABC kreatywności*. Difin.
Szpatowicz, E. (2018). Awans zawodowy – samorozwój nauczycieli czy zbędna biurokracja? *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, (16), 111–119.
Szplit, A. (2010). Obserwacja i hospitacja lekcji jako elementy wspomagające rozwój zawodowy nauczycieli języków obcych. W: A. Bogaj i W. Dróżka (red.), *Proces stawania się nauczycielem*. Wszechnica Świętokrzyska.
Szplit, A. (2014). Effective teachers: Developing individual strategies as a complement to teacher education. W: *Teacher educators and teachers as learners* (s. 217).

Szplit, A. (2016). Modelowanie jako strategia dydaktyczna w akademickim kształceniu refleksyjnych nauczycieli. *Edukacja Dorosłych*, *2*, 131–140.
Szplit, A. (2019). *Od nowicjusza do eksperta: rozwój ekspertowości nauczycieli języków obcych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
Szplit, A. (2021). Zachowania makro- i mikroadaptacyjne nauczycieli jako reakcja na złożoność sytuacji dydaktycznej. *Rocznik Andragogiczny*, *28*, 59–71. https://doi.org/10.12775/ra.2021.004
Szplit, A. i Korzeniecka-Bondar, A. (2020). Wymiary profesjonalizmu nauczycieli. *Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, *1*(13), 5–10. https://doi.org/10.15290/parezja.2020.13.01
Sztompka, P. (1995). Cultural and civilizational change: The core of post-communist transition. W: B. Grancelli (red.), *Social change and modernization: Lessons from Eastern Europe* (s. 235–248). Walter de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110884470.235
Sztompka, P. (1996). Zaufanie: warunek podmiotowości społeczeństwa. W: K. Gorlach i Z. Seręga (red.), *Oblicza społeczeństwa* (s. 115–124). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Znak.
Sztompka, P. (2022). *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*. Znak Horyzont.
Sztumski, J. (2010). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
Szumiec, M. (2016). *System awansu zawodowego nauczycieli: ocena kluczowego elementu reformy edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
Szumilas, E. M. (2000). Motywy wyboru zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. W: Z. Ratajek (red.), *Edukacja wczesnoszkolna u progu reformy* (s. 149–156). Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego.
Szymański, M. J. (2007). Dyplom dla świętego spokoju? *Nowa Szkoła*, (6).
Szymański, M. J. (2013). *Socjologia edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
Szymański, M. J. (2014). Praca jako wartość społeczna i edukacyjna. *Ruch Pedagogiczny*, *4*, 5–12.
Szymczak, M. (1978). *Słownik języka polskiego*. PWN.
Śliwa, S. (2023). *Kompetencje nauczycieli w zakresie rozwiązywania konfliktów w szkole*. Sindruk.
Śliwerski, B. (2012). Związane skrzydła do lotu. *Edukacja i Dialog*, (7/8).
Śliwerski, B. (2022). *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*. Wolters Kluwer.
Śniegulska, M. (2021). Młodzi nauczyciele i ich problemy. W: *Młodzi dorośli: identyfikacje, postawy, aktywizm i problemy życiowe* (s. 139–152).
TALIS. (2013). *Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się TALIS 2013* [Strona badania]. Instytut Badań Edukacyjnych. http://www.eduentuzjasci.pl/badania.html
Tarablus, T. i Yablon, Y. B. (2023). Teachers' willingness to seek help for violence against them: The moderating effect of teachers' seniority. *Journal of Interpersonal Violence*, *38*(19–20), 10703–10722. https://doi.org/10.1177/08862605231175518
Taraszkiewicz, M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Arka.
Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Beltz.
Timoštšuk, I. i Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *26*(8), 1563–1570. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008

Tołwińska, B. (2011). *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Tomaszewska, R. (2021). Profesjonalizm i rozwój zawodowy nauczyciela. *Filozofia Edukacji*, *3*(1), 115–120.

Tomaszewska-Lipiec, R. (2014). Równowaga praca – życie pozazawodowe czynnikiem wspomagającym rozwój zawodowy. *Polityka Społeczna*, *3*, 17–22.

Tönnies, F. (1988). *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury* (tłum. M. Łukasiewicz). PWN.

Trad, M., Alayoubi, M. O., Khalek, A. R. i Khaddage-Soboh, N. (2022). Assessing the influence of emotional intelligence on teachers' performance in Lebanese private education institutions. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, *12*(3), 556–573. https://doi.org/10.1108/heswbl-12-2020-0268

Turlej, S. (1977). Identyfikacja z zawodem nauczyciela i jej uwarunkowania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, (6), 566–574.

Turowski, J. (2000). *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Twardosz, N. (2021). Indywidualne aspekty wypalenia zawodowego w narracji nauczyciela edukacji przedszkolnej. W: K. Jagielska i A. Mirczak (red.), *Edukacyjne, społeczne i medyczne konteksty w perspektywie zmian cywilizacyjnych*. Scriptum.

Twardosz, N. (2022). Między sceną a kulisami. Sytuacje społeczne w perspektywie nauczycieli przedszkoli niepublicznych w ujęciu teorii Ervinga Goffmana. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, *35*(2), 139–154. https://doi.org/10.17951/j.2022.35.2.139-154

Twardosz, N. (2023). Kompetencje społeczne a adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli. Wprowadzenie do badań. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, *36*(2), 7–28. https://doi.org/10.17951/j.2023.36.2.7-28

Twardowska-Staszek, E. i Alberska, M. (2020). Inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne nauczycieli szkół specjalnych. *Studia Paedagogica Ignatiana*, *23*(4), 111–134. https://doi.org/10.12775/spi.2020.4.005

Tye, B. B. i O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, *84*(1), 24–32. https://doi.org/10.1177/003172170208400108

Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I. i Heikkinen, H. L. (2021). Finnish model of peer-group mentoring: Review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1483*(1), 208–223. https://doi.org/10.1111/nyas.14296

Tyszka, Z. (2003). *Rodzina we współczesnym świecie*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Urbaniak-Zając, D. (2018). O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, *26*(1), 121–138. https://doi.org/10.12775/pbe.2018.007

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 2018, poz. 967 i 2245).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2018, poz. 1457 ze zm.).

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 2016, poz. 1842, z późn. zm.).

Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2013, poz. 827).

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668).

Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2022, poz. 1730).

Van de Vijver, F. J. R. i He, J. (2014). *Report on social desirability, midpoint and extreme responding in TALIS 2013* (OECD Education Working Papers, nr 107). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jxswcfwt76h-en

Van Houtte, M. i Van Maele, D. (2011). The black box revelation: In search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, *37*(4), 505–524. https://doi.org/10.1080/03054985.2011.595552

Vlcek, J. i Sedova, K. (2025). What hinders professional growth of novice teachers? An analysis of perceived competency development during the first two years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *165*, Artykuł 105176. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105176

Wach-Kąkolewicz, A. (2013). Rozwój kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich – potrzeby i działania. *Neodidagmata*, *35*, 3–20. https://doi.org/10.14746/nd.2013.35.1

Waloszek, D. (1998). *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*. Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Waloszek, D. (2013). Ochrona i troska o dziecko i dzieciństwo. Niemoc czy niedostateczna kontrola? *Labor et Educatio*, (1), 111–138.

Ward, R. E. i Burke, M. A. (red.). (2004). *Improving achievement in low performing schools: Key results of school leaders*. Sage Publ.

Wawrzyniak-Beszterda, R. (2017). Edukacja akademicka: między transmisją wiedzy a jej konstruowaniem. *Studia z Teorii Wychowania*, *8*(2), 59–72.

Wawrzyniak-Beszterda, R. (2021). Wsparcie na starcie? *Biografistyka Pedagogiczna*, *6*(1), 379–396. https://doi.org/10.36578/bp.2021.06.28

Według danych MEN aż 84,2 proc. nauczycieli w Polsce stanowią kobiety. (2024, 8 marca). Serwis Samorządowy PAP. https://samorzad.pap.pl/kategoria/edukacja/wedlug-danych-men-az-842-proc-nauczycieli-w-polsce-stanowia-kobiety

Wiatrowski, Z. (2000). *Podstawy pedagogiki pracy*. Wydawnictwo Uczelniane WSP.

Wierzejska, J. (2014). *Absolwenci studiów pedagogicznych UMCS na rynku pracy*. UMCS.

Wierzejska, J. (2016). Kompetencje społeczne studentów kierunków technicznych i społecznych. *Studia Edukacyjne*, *39*, 155–168.

Wierzejska, J. (2017). Postawy wobec pracy pedagogów a ich nadzieja na sukces. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, *30*(2), 127. https://doi.org/10.17951/j.2017.30.2.127

Wierzejska, J. (2018). Kompetencje zawodowe przyszłych pedagogów polskich i ukraińskich a rynek pracy. *Pedagogika Rodziny*, *8*(1), 125–134.

Wierzejska, J. (2021). Poczucie odpowiedzialności zawodowej pedagogów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, *34*(4), 125–138. https://doi.org/10.17951/j.2021.34.4.125-138

Wierzejska, J. i Karpenko, O. (2015). *Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Więckowski, R. (1992). Pedagogika wieku dziecięcego – nowa specjalność edukacyjna. *Życie Szkoły*, *9*, 515–518.

Wilk, A. i Stępiński, A. (2018). Cyberbezpieczeństwo w szkołach: Skuteczne strategie działania. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości* (s. 362–374). Wydawnictwo FRSE.

Wilkin, J. i Nurzyńska, I. (red.). (2018). *Polska wieś 2018. Raport o stanie wsi*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Wiłkomirska, A. (2002). *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*. Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Wiłkomirska, A. (2007). Kształcenie i wymagany zakres kompetencji zawodowych nauczycieli w krajach Unii Europejskiej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, *210*(4), 157–169.

Wiłkomirska, A. (2011). Awans zawodowy nauczycieli – „brzydkie kaczątko" reformy edukacji. *Studia Pedagogiczne*, *64*, 159–171.

Witkowski, L. (1988). *Tożsamość i zmiana: wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

Witkowski, L. (1990). O problemie tożsamości osobowej w filozofii. Część I: J. Locke i G. W. Leibniz. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Filozofia*, *11*, 99–113.

Witkowski, L. (2003). „Filozoficzność" w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę. *Colloquia Communia*, 2(75) (numer specjalny: Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii).

Włoch, S. (2018). „Uczymy inaczej" teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji. W: *Praktyki pedagogiczne przestrzenią i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli dziecka młodszego. Koncepcje – przemiany – rozwiązania*. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Włodarczyk, J. (2022). *Tata 2022. Raport z badania polskich ojców*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

Włodarski, Z. i Matczak, A. (1996). *Wprowadzenie do psychologii*. WSiP.

Wojciechowska, A. (2005). Kwit na wszystko. *Głos Nauczycielski*, *43*.

Wollman, L. (2009). Czynniki warunkujące adaptację zawodową nauczyciela. W: J. Szempruch i M. Blachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.

Wong, Y. H. P. (2010). Kindergarten teachers' perceived school culture and well-being: A comparison of non-profit-making and profit-making kindergartens. *Early Child Development and Care*, *180*(3), 271–278. https://doi.org/10.1080/03004430701769019

Wright, S. L. (2005). *Loneliness in the workplace* [Rozprawa doktorska, University of Canterbury].

Wróblewska, M. (2011). Identity formation from developmental and educational perspective. *Pogranicze. Studia Społeczne*, *17*(2), 176–187. https://doi.org/10.15290/pss.2011.17.02.12

Xu, M., MacDonnell, M., Wang, A. i Elias, M. J. (2023). Exploring social-emotional learning, school climate, and social network analysis. *Journal of Community Psychology*, *51*(1), 84–102. https://doi.org/10.1002/jcop.22881

Yelchaninova, T. M., Zhvania, T. V., Blagoy, R. R., Malykhina, O. E. i Zhdanyuk, L. O. (2022). Psychological characteristics of professional adaptation of novice teachers. *Biuletyn Charkowskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. H. S. Skovorody. Psychologia*, (66), 63–94.

Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T. i Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Society for Research in Child Development.

You, X. Y. (2019). *A study on the professional commitment of private kindergarten teachers in Chongqing* [Niepublikowana praca magisterska]. Southwest University.

Zaborowski, Z. (1961). Współdziałanie w brygadzie roboczej. *Studia Socjologiczne*, (3), 173.
Zacłona, Z. (2013). Twórcza postawa zawodowa nauczyciela a kompetencje kreatywne. W: Z. Zacłona (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce* (s. 22–25). Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
Zając, D. (2020). Przygotowanie etyczne nauczycieli profesjonalistów do pracy. *Szkoła – Zawód – Praca*, (20), 55–69.
Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.Urz. UE C 189 z 4.6.2018, s. 1).
Zarządzenie nr 65 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 grudnia 1989 r. w sprawie szczegółowych zasad i warunków oraz trybu uzyskiwania przez nauczycieli stopni specjalizacji zawodowej (Dz.Urz. MEN 1989, poz. 67).
Zbróg, Z. i Szplit, A. (2025). *Potrzeby zawodowe początkujących nauczycieli. Raport z badań mieszanych*. Libron.
Zbróg, Z. J., Olechowska, A. i Szplit, A. (2024). Kompetencje społeczno-emocjonalne przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, *19*(2), 105–117. https://doi.org/10.35765/eetp.2024.1973.08
Zhai, F., Raver, C. C. i Li-Grining, C. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a randomized trial in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(4), 442–452. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.003
Zhukova, O. (2018). Novice teachers' concerns, early professional experiences and development: Implications for theory and practice. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, *9*(1), 100–114. https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0008
Zimbardo, P. G., Johnson, R. L. i McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. PWN.
Znaniecki, F. (1974). *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. PWN.
Zowczak, K. (2008). Identyfikacja nauczycieli ze swoim zawodem w warunkach polskiej transformacji. *Saeculum Christianum: Pismo Historyczno-Społeczne*, *15*(2), 143–164.
Zyzik, E. (2015). *Wybrane determinanty pracy zawodowej nauczycieli przedszkoli publicznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
Žydžiūnaitė, V. i Arce, A. (2021). Being an innovative and creative teacher: Passion-driven professional duty. *Creativity Studies*, *14*(1), 125–144. https://doi.org/10.3846/cs.2021.14087
Żylińska, M. (2011, 15 maja). *Rewolucja w szkole! Uwolnić potencjał umysłu!* Edunews.pl. http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1504
Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. https://doi.org/10.12775/978-83-231-6058-8

Natalia Twardosz
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie https://ror.org/0583g9182
natalia.twardosz@upjp2.edu.pl https://orcid.org/0000-0002-9549-778X

Abstrakt

Adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym

https://doi.org/10.15633/9788383701639

Początek pracy w zawodzie nauczyciela jest szczególnie wymagający, a rosnąca liczba osób odchodzących z zawodu w pierwszych latach kariery skłania do pytania o uwarunkowania wejścia w rolę zawodową. Celem książki jest całościowe uchwycenie adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli wychowania przedszkolnego w pierwszych trzech latach pracy, przypadających na okres wczesnej dorosłości, oraz rozpoznanie jej wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań i deklarowanego przez nauczycieli poziomu. Część teoretyczna porządkuje koncepcje adaptacji społeczno-zawodowej, identyfikacji zawodowej, kultury i klimatu miejsca pracy oraz konfliktu ról, a także charakteryzuje status, przygotowanie i ścieżkę awansu nauczyciela wychowania przedszkolnego w Polsce. Badania własne przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem Kwestionariusza Kompetencji Społecznych Anny Matczak oraz autorskiego Kwestionariusza Adaptacji Społeczno-Zawodowej, opartego na koncepcji Romualda Kończyka i uzupełnionego pytaniem otwartym. Ankietę internetową zrealizowano od listopada 2023 do stycznia 2024 roku w całej Polsce; spośród 645 odpowiedzi do analizy zakwalifikowano 467 nauczycieli w wieku od 21 do 35 lat o stażu do trzech lat, w tym 99 procent kobiet. Wyniki potwierdziły, że adaptacja jest wielowymiarowa, uwarunkowana czynnikami wewnętrznymi – motywacją, identyfikacją zawodową i rozwojem osobistym – oraz zewnętrznymi, takimi jak przygotowanie zawodowe, relacje w gronie pedagogicznym, warunki życiowe, dyspozycyjność dyrektora i współpraca z rodzicami, przy czym większe znaczenie mają te pierwsze. Deklarowany poziom adaptacji okazał się przeciętny – najwyższy w działaniach opiekuńczych i dydaktycznych, najniższy w obszarze wsparcia – i rósł wraz z poziomem kompetencji społecznych we wszystkich

obszarach. Staż pracy różnicował adaptację niejednoznacznie, stopień awansu zawodowego – jedynie realizację ścieżki rozwoju zawodowego, a wymiar godzin pracy – tylko działania dydaktyczne i relacje z rodzicami; miejsce zamieszkania, przynależność do związków zawodowych, stan cywilny i poziom wykształcenia nie różnicowały adaptacji. Wypowiedzi badanych ujawniły niedostatek wsparcia instytucjonalnego, poczucie osamotnienia oraz szok praktyki wynikający z niewystarczającego przygotowania praktycznego. Książkę zamykają rekomendacje dotyczące kształcenia nauczycieli i doskonalenia zawodowego – selekcji kandydatów, rozbudowy praktyk, mentoringu, programów wprowadzających, wspólnot uczących się i systemowego wsparcia psychologicznego – oraz postulat dalszych badań jakościowych.

Słowa kluczowe: adaptacja społeczno-zawodowa, nauczyciele, wychowanie przedszkolne, kompetencje społeczne, start zawodowy, pedeutologia

ISBN 978-83-8370-162-2 (druk)
ISBN 978-83-8370-163-9 (online)

Ten utwór jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe (CC BY 4.0).

Copyright © 2026 by Natalia Twardosz

Cytowanie (APA 7): Twardosz, N. (2026). *Adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym*. Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie. https://doi.org/10.15633/9788383701639

Natalia Twardosz
The Pontifical University of John Paul II in Krakow https://ror.org/0583g9182
natalia.twardosz@upjp2.edu.pl https://orcid.org/0000-0002-9549-778X

Abstract

Socio-Professional Adaptation of Preschool Teachers at the Start of Their Careers

https://doi.org/10.15633/9788383701639

The start of a teaching career is particularly demanding, and the growing number of teachers leaving the profession early raises the question of what conditions teachers' entry into the professional role. The book aims to capture comprehensively the socio-professional adaptation of preschool teachers in their first three years of work, which fall within early adulthood, identifying its internal and external determinants and the level of adaptation teachers declare. The theoretical part discusses socio-professional adaptation, professional identification, workplace culture and climate, role conflict, and the status and training of preschool teachers in Poland. The empirical study used a diagnostic survey with Anna Matczak's Social Competence Questionnaire and the author's Questionnaire of Socio-Professional Adaptation, based on Romuald Kończyk's concept and including an open-ended question. The online survey ran across Poland from November 2023 to January 2024; of 645 responses, 467 from teachers aged 21 to 35 with up to three years of service, 99 per cent women, qualified for analysis. Adaptation proved multidimensional, conditioned by internal factors – motivation, professional identification and personal development – and by external ones such as professional preparation, staffroom relations, living conditions, the head's availability and cooperation with parents, the former carrying greater weight. The declared level of adaptation proved moderate – highest in care and teaching, lowest in support – and rose with the level of social competences in all areas. Length of service differentiated adaptation ambiguously, promotion grade only the professional development path, and working hours only teaching and parent relations; place of residence, union membership, marital status and education did not differentiate it. Open-ended responses revealed

a lack of institutional support, loneliness and a practice shock caused by insufficient practical preparation. The book closes with recommendations on teacher education and professional development – candidate selection, extended placements, mentoring, induction programmes, professional learning communities and systemic psychological support – and calls for further qualitative research.

Keywords: socio-professional adaptation, teachers, preschool education, social competences, early career, pedeutology

ISBN 978-83-8370-162-2 (print)
ISBN 978-83-8370-163-9 (online)

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International licence (CC BY 4.0).



Copyright © 2026 by Natalia Twardosz

Citation (APA 7): Twardosz, N. (2026). *Adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym*. Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie. https://doi.org/10.15633/9788383701639

Spis treści

Wstęp 5

1. Teoretyczny kontekst badań nad adaptacją społeczno-zawodową 9
1.1. Charakterystyka różnych koncepcji adaptacji społecznej i zawodowej 10
1.2. Osobiste uwarunkowania jako mechanizm procesu adaptacji społeczno-zawodowej 16
1.3. Identyfikacja zawodowa a adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli na starcie zawodowym 31
1.4. Kultura i klimat miejsca pracy w perspektywie adaptacji zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym 44
1.5. Fazy rozwoju człowieka a perspektywa adaptacji społeczno-zawodowej – konflikt ról 60

2. Adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli 69
2.1. Charakterystyka i status zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego w polskim systemie oświaty 70
2.2. Przygotowanie do zawodu a wymogi i oczekiwania społeczno-kulturowe wobec nauczyciela wychowania przedszkolnego 80
2.3. Rozwój osobisty i zawodowy jako nierozłączny element profesjonalnego rozwoju 95
2.4. Kompetencje zawodowe jako gotowość do doskonalenia warsztatu pracy ... 104
2.5. Awans zawodowy a rozwój zawodowy w perspektywie rozwoju przedszkola ... 119

3. Metodologia badań własnych 131
3.1. Przedmiot i cel badań 132
3.2. Problemy i hipotezy badawcze 134
3.3. Metody, techniki, narzędzia badawcze 139

3.3.1. Kwestionariusz Kompetencji Społecznych – KKS, autorstwa Anny Matczak 140
3.3.2. Autorski Kwestionariusz Adaptacji Społeczno-Zawodowej – KASZ 141
3.4. Dobór i charakterystyka grupy badanej 142
3.5. Teren i organizacja badań 148
3.6. Metody statystycznego opracowania danych 150

4. Analiza wyników badań własnych 153
4.1. Motywy wyboru zawodu 154
4.2. Kompetencje społeczne a poziom deklarowanej adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym 156
4.3. Staż pracy, stopień awansu zawodowego, przynależność do związków zawodowych, wykształcenie a poziom adaptacji społeczno-zawodowej 165
4.4. Miejsce zamieszkania, sytuacja rodzinna i wymiar godzin pracy a adaptacja społeczno-zawodowa 179
4.5. Deklarowany poziom adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli na starcie zawodowym 187

Dyskusja i wnioski końcowe 223

Zakończenie 237

Bibliografia 247

Autorka – dając dowód dobrego przygotowania teoretycznego i metodologicznego – dokonała interesującej analizy odnoszącej się do ustalenia relacji między trzema skalami adaptacji społecznej (ekspozycji społecznej, intymności i asertywności) i kilkunastoma obszarami adaptacji społeczno-zawodowej. Równie wysoko oceniam wnioski z wnikliwym ustosunkowaniem się do sformułowanych hipotez oraz zakończenie, w którym znalazły się odpowiedzi na postawione problemy badawcze i rekomendacje w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego.

prof. dr hab. Rafał Piwowarski,
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Monografia Natalii Twardosz pt. *Adaptacja społeczno-zawodowa nauczycieli wychowania przedszkolnego na starcie zawodowym* jest opracowaniem rzetelnym, potrzebnym i dobrze osadzonym w literaturze przedmiotu. [...] Za szczególnie wartościowe uznaję diagnozę ilościową zawierającą w sobie pytania otwarte, które pozwoliły uchwycić bardziej osobisty wymiar doświadczeń badanych nauczycieli. Dzięki temu praca nie sprowadza się wyłącznie do analizy zmiennych i zależności statystycznych, lecz odsłania także realne trudności młodych pedagogów: brak wsparcia mentorskiego, osamotnienie, nadmierną dokumentację, niejasność przepisów, rywalizację w gronie pedagogicznym czy poczucie niesprawiedliwości w systemie oceniania. Te elementy nadają monografii walor praktyczny i mogą być wykorzystane w dyskusji nad sposobami wspierania nauczycieli rozpoczynających pracę w przedszkolu.

dr hab. Joanna Ewa Wierzejska,
prof. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

Uniwersytet Papieski
Jana Pawła II
w Krakowie

ISBN 978-83-8370-162-2