

Magdalena GROCHOWALSKA

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN*

*w Krakowie*

## **Spotkanie początkujących nauczycieli z kulturą organizacji a odnajdywanie własnej drogi pedagogicznej**

**Abstract: The Meeting of Novice Teachers with the Culture of the Organization  
and Finding Their Own Way of Teaching**

The presented text is related to some items of social and institutional work determinants of novice preschool teachers, and in particular the role of institution culture in building a learning environment. My considerations are focused upon three items. I start with describing the importance of an educational institution's culture for being a teacher, which is the background for the presentation of my own research results. I attempt to find an answer to the following question: how important is the culture of preschool for forms of activity chosen by novice teachers? Empirical materials come from the analysis of 21 narratives preschools teachers about their teaching practice. The analysis shows a subjective perspective acquire professional competence in culture of the preschool. I show dilemmas faced by a novice preschool teacher in the confrontation with the culture of the preschool. In the final part of the text, I try to show that the comprehension and creation of everyday educational situations as well as the role of subjects functioning in an educational situation are variable, because it is always an individual choice dependent upon prior experiences as well as cultural and social conditions.

**Key words:** novice teacher, preschool culture, teacher of preschool

**Słowa kluczowe:** początkujący nauczyciel, kultura przedszkola, nauczyciel przedszkola

Kultura organizacji odgrywa istotną rolę w trwającym przez całe życie zawodowe procesie stawania się nauczycielem. To miejsce pracy, które, mając określone standardy doskonałości, sprzyja budowaniu sukcesu zawodowego nauczyciela, wytyczaniu własnej drogi pedagogicznej. Relacje z gronem pedagogicznym, konfrontacja z normami, zwyczajami, regułami czy rytuałami pracy przyjętymi w grupie nauczycieli są istotne także dla umiejscawiania dziecka w procesie wychowawczo-dydaktycznym, dla konstruowania przez nauczyciela osobistej teorii edukacyjnej.

Wybrane elementy kultury organizacji — panujące w szkole, w przedszkolu czy w każdej innej placówce edukacyjnej — predysponują nauczycieli do określonych zachowań. Jak pokazują badania, dzieje się tak dlatego, że szkoła — traktowana jako organizacja — kreuje specyficzne środowisko pracy, w którym przyjęty styl kierowania, wymogi stawiane nauczycielom, cechy samych nauczycieli oraz relacje zachodzące między nimi, również cechy i potrzeby uczniów, warunkują pracę nauczycieli, motywują do osiągnięć, wpływają na wartości i normy, którymi się kierują (Michalak, 2007, s. 300–304).

Prezentowany tekst dotyczy problematyki społecznych i instytucjonalnych uwarunkowań pracy początkujących nauczycieli<sup>1</sup>, a w szczególności roli kultury organizacji w budowaniu społecznego środowiska uczenia się obecnych w nim dorosłych. Mówiąc o uczeniu się, mam na myśli uczenie o charakterze kognitywnym, które — na co zwraca uwagę M. Muszyński (2014, s. 86), analizując różnice między uczeniem się dorosłych a edukacją dorosłych — związane jest z wewnętrznymi przeżyciami człowieka i odbywa się w sytuacjach codziennych, w sposób niezaplanowany i incydentalny. Układem odniesienia do rozważań nad doświadczeniami nauczycieli na etapie startu zawodowego będzie kategoria kultury organizacji. Rozważania koncentruję na trzech zagadnieniach. Zaczynam od omówienia znaczenia kultury organizacji dla bycia nauczycielem małego dziecka. Na tym tle przedstawiam wyniki badań własnych, w których podejmuję próbę odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenie ma kultura przedszkola dla form aktywności zawodowej wybieranych przez PN. Materiał empiryczny pochodzi z analizy wypowiedzi 21 nauczycielek przedszkola, dotyczących własnej praktyki pedagogicznej. Analiza ujawnia perspektywę subiektywną w uzasadnianiu aktywności zawodowej, która jest wynikiem indywidualnego wyboru, uwarunkowanego społeczno-kulturowymi doświadczeniami nauczyciela. W końcowej części tekstu staram się pokazać dylematy, przed którymi staje PN, budując społeczne środowisko uczenia się w konfrontacji z kulturą przedszkola.

### **Rola kultury organizacji w budowaniu środowiska uczenia się początkujących nauczycieli**

Poszukując teoretycznych odniesień do opisu adaptacji PN w miejscu pracy, zwracam uwagę na kategorię kultury organizacji.

Kultura jest wyróżnikiem społeczeństwa, jest społecznym elementem, który spaja jednostki i pokazuje im społecznie akceptowany sposób życia. Podobną funkcję pełni kultura przyjęta w organizacji, która, będąc częścią niepisanego

---

<sup>1</sup> W dalszej części tekstu na określenie początkujących nauczycieli używam skrótu PN.

zbioru zasad gry społecznej, odróżnia członków jednej grupy od drugiej (Hofstede G., Hofstede G. J., 2007, s. 16–19), ujawniając równocześnie przemilczane aspekty codzienności zawodowej. Odwołanie się do kategorii kultury pozwala widzieć instytucję edukacyjną całościowo jako miejsce rozwijania tożsamości organizacyjnej (Kelchtermans, Ballet, 2002).

W szerokim ujęciu kulturę organizacji kreują wzajemnie powiązane elementy materialne i niematerialne oraz symboliczne. W odniesieniu do szkoły badacze jej kultury wskazują na te elementy, które tworzą ją najczęściej. Są to przyjęte założenia, uznawane wartości, wytwory, względnie trwałe, choć nieformalne i niejednokrotnie nieuświadomiane wzory, które porządkują dynamiczną rzeczywistość szkolną, a osobom w niej uczestniczącym zapewniają poczucie tego, jak być powinno, co może być uznane za właściwe, oraz tego, co nie może być akceptowane oraz wymaga zmiany. Uszczegóławiając: kulturę można zatem definiować jako wzorzec podstawowych założeń wymyślonych, rozwiniętych lub odkrytych przez daną grupę w trakcie uczenia się, jak radzić sobie z zadaniami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji. Założenia te są sprawdzone w działaniu na tyle, by uznać je za odpowiednie, a tym samym — za wartości przekazania nowym członkom grupy jako składniki właściwego sposobu postępowania, myślenia i odczuwania w przypadku zetknięcia się z owymi zadaniami (Tuohy, 2002, s. 26).

Rodzi się pytanie, w jakim stopniu grupa nauczycieli i wypracowana przez nich kultura są otwarte na inność i zmianę związaną z przyjęciem do grupy nowego członka, w jakim stopniu stawiają sobie pytania o zasadność przyjętych sposobów działania. W odniesieniu do grupy nauczycieli konsekwencje braku tego typu pytań dotyczą — jak zauważa A. I. Brzezińska (2008, s. 36) — trzech pól problemowych. Są nimi: po pierwsze, groźba pojawienia się syndromu wypalenia zawodowego, gdyż edukacja zamykająca (w przeciwieństwie do otwierającej) oznacza brak akceptacji tego, co nowe, nieznane, dalekie od rutynowych działań, a co w konsekwencji nie buduje i nie wzmacnia poczucia kompetencji. Po drugie, konsekwencje dotyczą przebiegu współpracy ze środowiskiem rodzinnym, powodując przerzucanie odpowiedzialności, a jak pokazują inne badania, jest to obszar działań uznawanych przez PN za szczególnie trudny w pierwszych latach pracy (Bullough, 2009). Trzeci problem dotyczy sporów kompetencyjnych między nauczycielami młodszymi i starszymi, które zastępują wspieranie się i współdziałanie dla obopólnej satysfakcji, nie uwzględniając przy tym zasady, w myśl której — używając słów A. I. Brzezińskiej (2008, s. 36) — „wszyscy jedziemy na tym samym wózku”.

Z punktu widzenia przygotowania nauczyciela przedszkola do pracy zawodowej problematyka subiektywnych doświadczeń gromadzonych w środowisku pracy związana ze skutecznością działań wychowawczo-dydaktycznych staje się ważnym polem badawczym.

## Projekt badawczy

Stawanie się nauczycielem wyznaczają — zdaniem R. V. Bullougha (2009, s. 93–95), badacza rozwoju zawodowego nauczycieli — dwie centralne kategorie. Są to: indywidualne doświadczenia i przekonania nabywane w toku własnej edukacji oraz zewnętrzny kontekst stawania się nauczycielem. Kontekst ten związany jest bezpośrednio z przebiegiem procesu socjalizacji organizacyjnej (*organisational socialisation*) (Kelchtermans, Ballet, 2002, s. 106), która dla nowicjusza jest tak samo dużym wyzwaniem, jak organizowanie procesu nauczania. Badacze zajmujący się zagadnieniem przygotowania do zawodu zwracają uwagę, że proces ten jest szczególnie ważny w okresie konfrontowania się z rzeczywistością zawodową, czyli na starcie zawodowym. Wejście PN w kulturę organizacji wymaga bowiem odniesienia się do trzech aspektów, a mianowicie: wiedzy, działań, motywacji. Pierwszy z nich obejmuje wiedzę niezbędną do dostrzeżenia, interpretowania i zrozumienia charakteru danej sytuacji, co pozwala na budowanie subiektywnej teorii edukacyjnej, która może być elementarna i powierzchniowa lub złożona i kompleksowa. Drugi aspekt dotyczy strategii, praktyk i form aktywności, które nauczyciel wybiera i stosuje najpierw w celu ustalenia, a następnie zabezpieczenia sobie akceptowanych przez niego warunków pracy. Działania te są mocno związane z kontekstem społecznym danej organizacji. Trzeci aspekt uczestnictwa nauczyciela w kulturze organizacji dotyczy satysfakcji, którą on sam odczuwa w odniesieniu do swoich umiejętności związanych z potrzebą efektywnego reagowania na rzeczywiste sytuacje (Perry, 2000, s. 117–118).

W tym miejscu dostrzegam problem związany z nieznaną zasad funkcjonowania instytucji edukacyjnej, co skutkuje — w moim przekonaniu — nieprzygotowaniem PN do radzenia sobie z problemami i trudnościami, które napotyka w codziennej praktyce. Prezentowany projekt badawczy — który jest wycinkiem szerszych badań dotyczących doświadczeń zawodowych początkujących nauczycieli — ma na celu odtworzenie znaczenia, jakie może mieć kultura przedszkola dla form aktywności zawodowej wybieranych przez PN w pierwszym roku pracy.

Pytanie to wymagało przyjęcia w badaniach perspektywy interpretacyjnej, w której, nie weryfikując założonych hipotez, w analizie bierze się pod uwagę perspektywę badanego. Badanie sposobu, w jaki ludzie mówią o danym pojęciu, pozwala, z jednej strony, odczytać jego istotę, funkcje oraz przypisywane mu wartości, a z drugiej — poznać, jak badani wyjaśniają sobie rzeczywistość (Lofland i in., 2009). Poszukiwałam uzasadnienia tezy, iż elementy kultury wychowawczej i dydaktycznej (np. wartości, normy, rytuały, wierzenia, sposoby komunikacji, symbole charakteryzujące placówkę, system zarządzania), przyjęte w danym środowisku pracy, mają znaczenie dla sposobu organizowania przez PN własnej aktywności zawodowej.

Gromadząc materiał empiryczny, zastosowałam technikę wywiadu swobodnego, częściowo ustrukturyzowanego. Pozwala ona rozmówcy przedstawić swój sposób postrzegania i definiowania rzeczywistości, a badaczowi umożliwia podjęcie próby zrozumienia podzielanej przez nich perspektywy (Niedbalski, 2012). Intencje i oczekiwania badacza co do specyfiki pożądanego materiału powodują, że sformułowane w określony sposób pytania kierują przebiegiem wypowiedzi badanego, zawierając zachętę do opowiadania o swoich oczekiwaniach i doświadczeniach zawodowych, a także nakłaniając do poszerzonych wypowiedzi. Sposób definiowania kategorii kultury organizacji — z odwołaniem do pedagogiki, antropologii, socjologii oraz teorii organizacji<sup>2</sup> — ukierunkował zakres pytań osiowych umieszczonych w wywiadzie. Koncentrowały się one na dwóch obszarach tematycznych dotyczących doświadczeń nauczycieli w zakresie form aktywności zawodowej podejmowanej w pierwszym roku pracy oraz doświadczeń związanych z uczeniem się zawodu w konfrontacji z kulturą przedszkola.

Dokonując doboru nauczycieli zaproszonych do badań, brałam pod uwagę miejsce pracy (przedszkola o różnym statusie: samorządowe, publiczne, niepubliczne), czas zatrudnienia na stanowisku nauczyciela (drugi rok pracy, po stażu zawodowym), etap kształcenia (studia II stopnia). Ostatecznie w wywiadzie udział wzięło 21 nauczycielek. Miejsce wywiadu wybierały rozmówczynie, średni czas wywiadu (rejestrowanego na dyktafonie) wynosił 30 minut<sup>3</sup>.

Przystępując do analizy zgromadzonego materiału, najpierw dokonałam jego transkrypcji oraz zapoznałam się z całością wypowiedzi. Do analizy wybrałam te fragmenty, w których nauczycielki mówiły o ważnych i cennych dla siebie doświadczeniach na początku pracy zawodowej, lecz także o własnych oczekiwaniach z nią związanych. Następnie, na podstawie podobieństw i różnic znaczeniowych dostrzeżonych w opisach form aktywności zawodowej badanych, wyłoniłam fragmenty wypowiedzi, w których możliwe było wydobywanie jakościowo różnych znaczeń przypisywanych kulturze przedszkola.

## **Początkujące nauczycielki wobec wzorców kulturowych w przedszkolu**

Podjmując próbę odczytania znaczeń przypisywanych przez badane własnej aktywności zawodowej, miałam na uwadze, iż osobiste znaczenia nadawane poszczególnym zdarzeniom czy zjawiskom są określone przez indywidualne doświadczenia, a te z kolei w różnym stopniu mogą być uznawane za ważne dla jednostki. Ponadto pamiętałam, że odczytanie znaczeń komunikowanych przez

<sup>2</sup> Nie przywołuję w tym miejscu koncepcji teoretycznych dotyczących kategorii kultury organizacji/szkoły. Zostały one omówione m.in. przez następujących autorów: U. Dernowską i A. Tłuściak-Deliowską (2015), C. Geertza (2005) i A. Kołodziej-Durnaś (2012).

<sup>3</sup> Wywiady prowadziłam w latach 2014–2015.

osoby badane jest zawsze obarczone ryzykiem błędnej interpretacji przez badacza (por. Gibbs, 2011, s. 163–165). Stąd przedstawiona poniżej próba oglądu znaczeń nadawanych aktywności zawodowej przez PN w pierwszym roku pracy nie wyczerpuje wszystkich możliwości analizy i pokazuje jedynie wybrane przeze mnie kierunki interpretacji materiału badawczego.

Badania pokazują, że nauczyciele już na początku kariery zawodowej są otwarci na niekonwencjonalne zadania, krytyczni i refleksyjni, charakteryzują się wysokim stopniem dopasowania zawodowego (Bullough, 2009). Stąd można przypuszczać, że w konfrontacji z kulturą grupy, do uczestnictwa w której pretendują, podejmują oni różnorodne strategie działań pozwalające na satysfakcjonującą pracę. S. T. Kwiatkowski (2013), odwołując się w swoich badaniach do teorii osobowości zawodowej J. L. Hollanda, określił jej dominujący typ wśród studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jako typ osobowości zawodowej rozumiano wynik interakcji między cechami dziedzicznymi a środowiskiem społecznym jednostki, prowadzącej do wytworzenia przez jednostkę „specyficznego zestawu kompetencji, celów życiowych, umiejętności, preferowanych wartości, a także strategii radzenia sobie z problemami interpersonalnymi i naciskami środowiska, czyli z szeroko rozumianymi problemami życia codziennego” (s. 106). Okazało się, że wśród badanych dominuje społeczny typ osobowości zawodowej. Reprezentują go osoby, które nastawione są przede wszystkim na pomaganie, nauczanie i współpracę, odznaczają się wysokim poziomem empatii, mają rozwinięte kompetencje interpersonalne, a także potrafią korzystać z technik wywierania wpływu w celu informowania, szkolenia, uczenia. Oznacza to, że już na etapie podejmowania decyzji o wyborze kierunku studiów kandydaci mają świadomość swoich kompetencji, wyznawanego systemu wartości czy celów życiowych, jakie chcieliby realizować, lub co najmniej intuicyjnie czują, w jakim kierunku powinni się udać, by zrobić kolejny krok na drodze samorealizacji. Ich osobowość pasuje do środowiska społecznego pracy, posiadane kompetencje, umiejętności oraz wyznawane wartości odpowiadają potrzebom szkoły i uczniów.

Odwołując się do przytoczonych ustaleń, można oczekiwać, że badane nauczycielki będą dysponować już na początku kariery zawodowej umiejętnościami, kompetencjami i systemem wartości właściwymi dla osobowości zawodowej typu społecznego. Skutkować to może m.in.: otwartością na nowe doświadczenia związane z wejściem w nieznanne środowisko społeczne, w nieznaną sobie kulturę grupy, pozytywnym nastawieniem do wyzwań, czego efektem będzie podejmowanie wciąż nowych, niekonwencjonalnych zadań, a w konsekwencji — chęcią realizowania różnorodnych form aktywności zawodowej.

Przede wszystkim poszukiwałam w analizowanych wypowiedziach wspólnych doświadczeń badanych nauczycielek, formalnych podobieństw zdarzeń, sytuacji, podejmowanych działań; to pozwoliło na ich grupowanie, a następnie

analizowanie schematów przebiegu doświadczeń (por. Lofland i in., 2009). Okazało się, że w analizowanych wypowiedziach można dostrzec wspólne cechy mimo różnic w typie przedszkola czy wielkości grona pedagogicznego. W wywiadzie nie zakładałam odwołań do przeszłości, mimo to widoczne są wątki dotyczące konfrontacji oczekiwań PN — rozwiniętych w okresie własnego kształcenia — związanych z organizacją pracy nauczycieli w przedszkolu z sytuacjami, w których uczestniczyli w pierwszym roku pracy. Wszystkie badane nauczycielki, mówiąc o starcie zawodowym, poruszały wątek — w różnym stopniu rozbudowany — konfliktu między własnymi przekonaniem, powstałymi w trakcie studiów, a doświadczeniami gromadzonymi w rzeczywistości przedszkolnej. W opisach zdarzeń, w których uczestniczyły, można odnaleźć elementy zaskoczenia, zdumienia, rozczarowania, ale także i zagubienia, wynikające z nieznamościami nowego miejsca pracy. Towarzyszył im niepokój związany nie tyle z organizacją pracy wychowawczo-dydaktycznej, ile z obawą o ocenę ich pracy/osoby przez innych nauczycieli. Przykładem są słowa:

*[...] nauczyłam się, jak tu pracować. Teraz to już będzie z górki, niewiele może mnie tu zaskoczyć, wiem, kto i jak pracuje, wiem już, jak sobie tu poradzić. Ale na początku to było różnie. Bo [...] to, co mi się wydawało po studiach, no, czego się tu spodziewałam, w praktyce nie zawsze się sprawdziło. [...] dużo mogłabym opowiadać (8)<sup>4</sup>.*

Sformułowanie: „Teraz to już będzie z górki” dowodzi, że nauczycielka stała się pewna zasadności podejmowanych działań, a po okresie wstępnym zdobyła doświadczenia, które pozwalają jej zweryfikować oczekiwania wyniesione z procesu kształcenia, a w konsekwencji — poradzić sobie. Jest to wzór interpretacji, zgodnie z którym dopiero wstępne rozpoznanie kultury grupy pozwala nowicjuszowi na podejmowanie satysfakcjonujących interakcji w środowisku pracy.

Analizując dalej wypowiedzi, zauważyłam, że nauczycielki w różny, często kontrastowy sposób mówią o własnej praktyce zawodowej, o odczuciach związanych z wejściem w nową dla nich grupę ludzi. Poszukując w wypowiedziach wątków kontrastowych<sup>5</sup>, zauważyłam, że mówią o „odnajdywaniu własnej drogi”, niejednokrotnie czynią to za pośrednictwem metafory. Badania pokazują, że metafory używane przez nauczycieli wpływają na konceptualizację procesu

---

<sup>4</sup> Wszystkie zamieszczone w tekście przytoczenia wypowiedzi badanych zaznaczono kursywą. Przy cytacie podaję numer wywiadu. Występujący w zapisie znak (.) oznacza krótką pauzę w wypowiedzi.

<sup>5</sup> D. Urbaniak-Zajac (2016, s. 94–95), opisując zasady prezentacji wyników badań nad zawodowymi działaniami absolwentów pedagogiki, zauważyła, że wybór wypowiedzi kontrastowych pozwala na ujawnienie wariantów uczestnictwa w praktyce zawodowej. Przyjęłam, że podobnie stanie się w odniesieniu do próby wyróżnienia sposobu organizowania aktywności zawodowej podejmowanej przez nauczycielki w pierwszym roku pracy.

nauczania, przyjęty program pracy oraz na sposób pracy w klasie (Mahlios, Massengill-Shaw, Barry, 2010). W projekcie założyłam, że metafory — podobnie jak w odniesieniu do pracy z uczniami w klasie — mogą mieć znaczenia dla oceny funkcjonowania PN w gronie pedagogicznym, a spojrzenie na praktykę pedagogiczną przez pryzmat metafor — zidentyfikowanych w wypowiedziach badanych — pozwoli na zrozumienie doświadczeń gromadzonych w momencie startu zawodowego. Dokonałam zatem typizacji doświadczeń, o których mówią badane, oraz związanych z nimi oczekiwań uznanych przez nauczycielki za ważne dla sposobu organizowania własnej aktywności zawodowej.

W tym miejscu odwołam się do trzech wybranych doświadczeń, które metaforycznie opisać można jako<sup>6</sup>: *Jak się powiedziało a, to trzeba i powiedzieć b* (11); *Apetyt rośnie w miarę jedzenia* (6); *Każdy kij ma dwa końce* (5).

### „Jak się powiedziało a, to trzeba i powiedzieć b”

Do tego typu doświadczeń odwołują się cztery nauczycielki. Początkowo w codziennej pracy czuły się niepewne, były pełne obaw. Potrzebowały tutora czy mentora, ponieważ opiekun stażu nie spełniał swojej funkcji, a formalne zasady realizacji praktyki nie dawały im satysfakcji. W codziennych działaniach doświadczały silnych napięć i aby sobie z nimi poradzić, oczekiwały pomocy od dyrektorki placówki, nauczycielek z dużym doświadczeniem zawodowym, lecz przede wszystkim od nauczycielki współprowadzącej grupę dziecięcą. Równocześnie wysoko oceniały swoje umiejętności praktyczne, zaangażowanie w pracę, stopień odpowiedzialności, a nawet *pewnego rodzaju zdyscyplinowanie* (4), które motywowało do podejmowania wyzwań i rozwiązywania trudnych sytuacji. W wypowiedziach nauczycielek wyraźny jest wątek zmagania się z poczuciem niepewności, które potrafiły przezwyciężyć po otrzymaniu pozytywnego wzmocnienia od kogoś z grona pedagogicznego. Oto egzemplifikacja:

[...] wydaje mi się, że jak zaczęłam pracować, to na początku wpadłam w panikę. To znaczy, ja bardzo chciałam pracować z dziećmi, miałam pełno pomysłów, co robić. I chyba to był problem, bo nie wiedziałam, jak powiedzieć [drugiej nauczycielce prowadzącej grupę — M. G.], że ja tak nie będę pracować. Bałam się w ogóle odzywać, ale po jakimś czasie, (.) chyba po hospicjach dyrekcji, tak, wtedy nabrałam takiej pewności, odważyłam się. To znaczy, dowiedziałam się, że to, co robię, jest interesujące, dobre metodycznie i nawet może być ciekawe dla innych nauczycielek. I wtedy odważyłam się porozmawiać. Teraz widzę, że warto było. W końcu poczułam się nauczycielką, (.) to znaczy, nie [nie to], żebym wcześniej nie była, tylko pozwoli zaczęłyśmy pracować tak naprawdę razem (11).

Badane nauczycielki nie godzą się na bezrefleksyjne działanie, na podporządkowanie się transmisji instytucjonalnych znaczeń, związanej z procedurą

<sup>6</sup> Przyjęte metafory pochodzą z kodu *in vivo*.



organizacyjną pracy przedszkola. Chcą współdecydować o formule pracy placówki, co jest zadaniem trudnym nawet w niewielkim gronie nauczycieli i rodziców, jak wskazuje J. Sajdera (2013, s. 174), analizując możliwość oddolnego podejmowania inicjatyw w niepublicznych placówkach przedszkolnych funkcjonujących w Polsce.

Formalnie pierwszy rok pracy to czas przeznaczony na uczenie się zawodu, w którym nauczyciel stażysta podejmować ma ograniczoną liczbę zadań. W tym kontekście badacze awansu zawodowego używają terminu „przygotowanie do zawodu w miejscu pracy” (Wiłkomirska, Zielińska, 2013, s. 37–38). Jak sygnalizują wypowiedzi badanych, podejmowanie refleksji nad własnymi działaniami oraz pewien stopień zdeterminowania mogą być skutecznym sposobem radzenia sobie w tym trudnym dla nich okresie.

### „Apetyt rośnie w miarę jedzenia”

Tej metaforze odpowiadają treści, które odnalazłam w pięciu wypowiedziach, lecz z wyraźnie zarysowanymi w nich dwoma przeciwstawnymi wątkami. Mówiąc o doszktałaniu się, nauczycielki upatrują w nim możliwość rozwoju osobistego lub przykry obowiązek.

Trzy nauczycielki łączą proces rozwoju zawodowego, uczenia się, jak być nauczycielem, z poszukiwaniem możliwości osobistego rozwoju. Doceniają posiadane kwalifikacje zawodowe, oceniają je jako wysokie, co zapewnia im poczucie kompetencyjności w środowisku pracy. Jednocześnie akcentują znaczenie doszktałania się, ale mówią o nim w kontekście zaspokajania własnych potrzeb, a nie reakcji na oczekiwania zewnętrzne, związane np. z dążeniem do awansu zawodowego. Jedna z nauczycielek mówi:

*Miałam dwie propozycje, zastępstwo w szkole i tutaj. Musiałam szybko podjąć decyzję, ale nie żałuję. Wyznaczyłam sobie jakiś cel, nie wiem, czy się uda, ale bardzo bym chciała pracować tutaj jak najdłużej. Kończę studia, ale już mam plany, co zmienić w tej swojej pracy. Czasami nawet wydaje mi się, [...] nie potrafię tego określić, że ryzykuję, bo ciągle szukam czegoś nowego. Ale jak do tej pory moje pomysły się sprawdzają i są oceniane chyba dobrze. Raczej mówią mi [inni nauczyciele — M. G.], że tak, że mam wolną rękę, że bym próbowwała znaleźć własny sposób pracy. Uczę się, tzn. kończę studia, ale wiem, że to mi nie wystarczy. Cały czas szukam czegoś nowego [...], podpatruję koleżanki, robimy dużo razem, a to najlepsza szkoła dla mnie jest, teraz chodzę na dwa kursy, ale powiem szczerze, (.) że jeszcze dużo przede mną (6).*

Zacytowana wypowiedź pokazuje, że nauczycielka docenia uczenie się od innych, możliwość gromadzenia wspólnych doświadczeń, uczestniczenia we wspólnych działaniach, które są dla niej okazją do obserwowania schematów zachowań. W stwierdzeniu „kończę studia, ale wiem, że to mi nie wystarczy. Cały czas szukam czegoś nowego” można dostrzec otwartość na zmiany, potrzebę

refleksyjnego konstruowania działań pedagogicznych. Jedną z dróg prowadzących do tego celu jest udział nauczycieli w kursach doszkalających, pod warunkiem, iż „muszą być tak pomyślane, by prezentowane treści przenikały najpierw do myślenia, potem do działania, a ostatecznie pomagały nauczycielom w samodzielnym rozwiązywaniu ich problemów w pracy” (Brzezińska, Janiszewska-Rain, 2005, s. 185).

Równocześnie w tej grupie są dwie nauczycielki, które, opisując początki pracy, sytuują swój rozwój zawodowy w innym kontekście, kontrastowym wobec przywołanego powyżej. Doszkalać — choć również z niego korzystają — nie jest ważnym źródłem specjalizacji zawodowej. Podkreślają jego przymusowy charakter, związany z awansem zawodowym, nie upatrują w nim drogi własnego rozwoju. Korzystanie z różnych form doszkalać nie wynika z potrzeby otrzymania wsparcia w problematyzowaniu własnej praktyki pedagogicznej, lecz z chęci pozyskania narzędzi do jej sprawnego zorganizowania.

Przykładem są poniższe słowa:

[...] oczywiście, że korzystam z tych warsztatów czy hospicji [organizowanych na terenie placówki — M. G.], ale czasami to strata czasu była, naprawdę! Nie wykorzystywałam z nich wiele, chodziłam, oglądałam, ale już brakowało mi czasu, a nawet siły, żeby to wszystko wykorzystać u siebie. Chodzę na nie dalej, ale nie mogę tego wszystkiego zrobić u siebie tak od razu, [...], jakby to powiedzieć, (...) ja chcę mieć jak najwięcej, wiem, że jeszcze długa droga przede mną, ale przecież na początku powinnam, no, tak mi się wydaje, dostać materiały do pracy. Nie chodzi mi o jakieś układy, ale [...] (...) [o] taką zwyczajną pomoc. Nie mam jeszcze swoich pomocy. Powinna być jakaś wymiana, fajnie by było, gdyby te doświadczane nauczycielki darowały nie tylko rady, ale też pomoce do zajęć (17).

Zacytowana wypowiedź wskazuje, że nauczycielka przybiera postawę roszczeniową. Można przypuszczać, że jest ona wynikiem sygnalizowanego przeciążenia pracą, ale jej źródłem może być także brak refleksji nad własną aktywnością zawodową, w przypadku nauczycieli zawsze związaną z budowaniem warsztatu pracy. Takie doświadczenia wpisują się w sektorowy model oczekiwań, związany z ujmowaniem ról pełnionych w środowisku szkolnym oraz relacji między nauczycielami. Badania nad oczekiwaniami PN dotyczącymi środowiska pracy, kolegalności oraz potrzeby uznania świadczą o tym, że nowicjusze mają bardzo wysokie wymagania wobec organizacji środowiska pracy (Gavish, Friedman, 2011). Cytowana nauczycielka nie ma wątpliwości, kto i dlaczego powinien zapewnić jej materiały metodyczne.

### „Każdy kij ma dwa końce”

To ciekawy wątek w wypowiedziach. Doświadczenia tego typu akcentuje pięć nauczycielek. Badane mówią o sytuacjach, w których doświadczają szczególnej opieki ze strony innych, co przyjmują z zadowoleniem, lecz równocześnie mają

wątpliwości, w jakim stopniu i zakresie oraz jak długo mogą się na nią godzić. Obawy te związane są z odczuwanym ograniczeniem własnej niezależności, która — jak wynika z treści wypowiedzi — jest wartością szczególnie cenioną. Nauczycielki obawiają się także, że monitorowanie ich pracy, a nawet „matkowanie” (1) może skutkować obniżeniem poczucia odpowiedzialności zawodowej czy otwartego, kreatywnego podejścia do pracy wychowawczo-dydaktycznej. W zachowaniu „opiekunów” dostrzegają również uchybienia interpersonalne, przypisują im chęć dominowania w relacjach, skłonności do sterowania innymi, do rządzenia, a nawet despotyzm. Jedna z respondentek tak opisuje swoje wątpliwości:

*[...] ta sytuacja z jednej strony była komfortowa dla mnie, bo nie ponosiłam tak do końca odpowiedzialności, ale z drugiej strony nie chciałam tak pracować, jakbym była cały czas sprawdzana. Kończyłam staż i czułam, że powinnam już być bardziej samodzielna, też z rodzicami trudno mi było rozmawiać, bo wszyscy wiedzieli, że to raczej pani J. potrafi wszystko wyjaśnić, a ja jestem tu nowa. No ale ile można być nową? Fajnie jest pracować z kimś (.) takim życzliwym, opiekuńczym, [...] szczególnie na początku. Ale potem to już bardzo chciałam, żeby mi dała spokój, to znaczy, żeby nie pytała codziennie, czy wszystko mam gotowe (śmiech). Ja mam też swoje pomysły, pani J. nie, żeby ich nie miała, ale nie wszystkie są moim zdaniem dobre dla dzieci (5).*

Wspomniane monitorowanie wyraża się w tym, że to, co u doświadczonej nauczycielki prawdopodobnie wynika z chęci wsparcia, troski o młodszych, nowych nauczycieli, przez nowicjusza może być odbierane jako ograniczenie samodzielności, prawa do stanowienia o własnej aktywności zawodowej. Podstawowym motywem uczenia się nowego członka grupy, który stara się być jej częścią, jest stawanie się coraz bardziej rozpoznawanym przez społeczność zawodową (Bullough, 2009). Cytowanej nauczycielce zbytnia troska starszej koleżanki niewątpliwie utrudnia to zadanie. Warto zauważyć, że niezgoda na normy panujące w miejscu pracy może być waloryzowana pozytywnie, ponieważ — jak pokazują wyniki badań J. Michalak (2007, s. 309) — jest to charakterystyczny rys kariery nauczycieli, którzy odnieśli sukces zawodowy.

## Konkluzje

Wszystkie badane nauczycielki postrzegają swoją pracę jako ważne, odpowiedzialne zajęcie, co skutkuje odczuwaniem potrzeby pracy nad sobą, podnoszenia kwalifikacji. Mówią o rozpoznawaniu warunków pracy, do których podchodzą niekiedy krytycznie, lecz refleksyjnie, nie rezygnując przy tym z własnych pomysłów, są wytrwałe, nawet wtedy, gdy spotykają się z brakiem akceptacji podejmowanej aktywności. To cecha szczególna początkujących nauczycieli, ponieważ na pierwszym etapie pracy zazwyczaj wybierają oni działania konwencjonalne (por. Grochowalska, 2014).

Jeżeli spojrzymy na zachowania, o których mówią badane, z punktu widzenia typów osobowości zawodowych opisywanych przez S. T. Kwiatkowskiego (2013), to widzimy, że doświadczenia nauczycielek odpowiadają osobowości zawodowej typu społecznego. Podejmują one działania, które — choć o różnym ładunku emocjonalnym — mają służyć budowaniu relacji społecznych.

Wejście w nową grupę jest niewątpliwie zadaniem trudnym, ale wszystkie badane podjęły — choć w różny sposób — ten trud, co koresponduje z tezą D. Urbaniak-Zajac (2016), odnoszącą się do wstępnych oczekiwań absolwentów pedagogiki wobec pracy zawodowej. Cytowana autorka stwierdza, iż absolwenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej są tą grupą nauczycieli, która ma „klarowne oczekiwania związane z miejscem pracy” (s. 196).

Odczuwany przez nowicjuszy brak satysfakcji zawodowej ma znaczenie dla jakości pracy dydaktycznej. Podobne doświadczenia u badanych nauczycielek nie zaskakują, jak bowiem pokazują wyniki badań, rozwój zawodowy nauczycieli, sposób organizowania własnej praktyki związany jest przede wszystkim ze środowiskiem szkolnym, z jego kulturą, a nie z przygotowaniem, które otrzymali w trakcie studiów. Konfrontacja z oczekiwaniami społecznymi przerastającymi wyobrażenia nauczycieli na temat własnej pracy powoduje, że dostrzegają oni ograniczający wpływ kultury szkoły na ich rozwój zawodowy (Massengill, Mahlios, Barry, 2005). Oznaczać to może, że zarówno posiadany typ osobowości społecznej, jak i wiedza, umiejętności oraz kompetencje rozwinięte w toku kształcenia akademickiego mogą nie gwarantować PN sukcesu w organizowaniu własnej praktyki pedagogicznej.

Trzeba zatem przyjąć, że im bardziej PN — kierując się własnymi oczekiwaniami — jest otwarty na zmianę, związaną z nabywanymi prawami, ale i z nowymi dla siebie obowiązkami, tym skuteczniej będzie odnajdywał swoją drogę pedagogiczną, ucząc się zarówno transparentnych, jak i ukrytych wzorów kulturowych przyjętych w grupie nauczycieli.

## Bibliografia

- Brzezińska, A. I. (2008). *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wyd. UKW, s. 35–49.
- Brzezińska, A., Janiszewska-Rain, J. (2005). *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*. Kraków: Wyd. Znak.
- Bullough, R. V. (2009). *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*. Przeł. K. Rogowski. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Dernowska, U., Tłuściak-Deliowska, A. (2015). *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Gavish, B., Friedman, I. A. (2011). *Novice Teachers as Organisational People: Expectations of a Professional Work Environment, Collegiality, Recognition and Respect*. „Educational Studies”, 37, 4, s. 451–467.
- Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Przeł. M. M. Piechaczek. Kraków: Wyd. UJ.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Grochowalska, M. (2014). *Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 1 (31), s. 27–40.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. (2007). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Przeł. M. Durka. Wyd. 2 zm. Warszawa: Polskie Wyd. Ekonomiczne.
- Kelchtermans, G., Ballet, K. (2002). *The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative-biographical Study on Teacher Socialization*. „Teaching and Teacher Education”, 18, s. 105–120.
- Kołodziej-Durnaś, A. (2012). *Kultura organizacji — idea i instrumentalizacja*. Szczecin: Wyd. USz.
- Kwiatkowski, S. T. (2013). *Stopień dopasowania zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy*. „Ruch Pedagogiczny”, 4, s. 101–118.
- Lofland, J. i in. (2009). *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Wstęp i red. nauk. przekładu E. Hałas. Przeł. A. Kordasiewicz, S. Urbańska, M. Żychlińska. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Mahlis, M., Massengill-Shaw D., Barry, A. (2010). *Making Sense of Teaching through Metaphors: A Review across Three Studies*. „Teachers and Teaching: Theory and Practice”, 16, s. 49–71.
- Massengill, D., Mahlis, M., Barry, A. (2005). *Metaphors and Sense of Teaching: How These Constructs Influence Novice Teachers*. „Teaching and Education”, 16 (3), s. 213–229.
- Michalak, J. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Muszyński, M. (2014). *Edukacja i uczenie się — wokół pojęć*. „Rocznik Andragogiczny”, 21, s. 77–88.
- Niedbalski, J. (2012). *Wywiad swobodny*. W: K. T. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej*. Warszawa: Difin, s. 335–337.
- Olliver, B. (2010). *Komunikacja — miejsce z którego można analizować kultury*. W: tenże *Nauki o komunikacji. Teoria i praktyka*. Przeł. I. Piechnik. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Perry, R. (2000). *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*. Przeł. B. Mazur. Warszawa: WSiP.
- Sajdera, J. (2013). *Konstruowanie znaczenia instytucji przedszkola niepublicznego*. W: K. Gawlicz i in. (red.), *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSW, s. 170–181.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. [Przeł. K. Kruszewski]. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Wiłkomirska, A., Zielińska, A. (2013). *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*. Warszawa: Wyd. UW.

