



Beata Pawłowska

**Praca nauczyciela
w perspektywie
badacza
jakościowego**

**Mity
a rzeczywistość**



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

**Praca nauczyciela
w perspektywie
badacza
jakościowego**

**Mity
a rzeczywistość**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Beata Pawłowska

**Praca nauczyciela
w perspektywie
badacza
jakościowego**

**Mity
a rzeczywistość**

Beata Pawłowska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania
90-214 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 41/43

RECENZENT

Sławomir Banaszak

REDAKTOR INICJUJĄCY

Iwona Gos

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Magdalena Orczykowska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Leonora Gralka

PROJEKT OKŁADKI

krzysztof de mianiuk

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/ljsphotography

© Copyright by Beata Pawłowska, Łódź 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.09701.19.0.M

Ark. wyd. 10,0; ark. druk. 9,875

ISBN 978-83-8220-185-7

e-ISBN 978-83-8220-186-4

<https://doi.org/10.18778/8220-185-7>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. 42 665 58 63

Książkę tę dedykuję czterem osobom, bez których nie uczestniczyłabym w świecie edukacji i szkolnej rzeczywistości.

Śp. Kochanej Babci Zosi, która pokazała, że praca pracownika oświaty może być ciekawa. Twoje opowieści zawsze były inspirujące. Ty pierwsza rozpoczęłaś „rodzinną” przygodę z oświatą.

Ukochanej Mamie – Jadwidze, przy której niejako wrastałam w placówkę oświatową. Zawód nauczyciela pokazałaś jako ważny i kreatywny, a funkcję dyrektora – jako trudną, nieprzewidywalną i odpowiedzialną. W swojej pracy nie bałaś się wyzwań i twórczych działań.

Kochanej Cioci Ani, która uczyła kolejne pokolenia nauczycieli i była współtwórcą programów twórczej edukacji oraz założycielem Akademii Młodych Twórców przy Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli. Pokazywałaś, jak ważne są kształcenie i udział w kulturze. Czasami pozwalałaś rysować na tablicy i „przeszkadzać” Ci w pracy.

Najukochańszemu synowi Piotrowi, z którym ponownie przeszłam ścieżkę szkolnej edukacji. Dwanaście lat Twojej nauki było przygodą i wyzwaniem. Na szczęście jesteś już studentem. Zainspirowałaś mnie do badawczych poszukiwań i naukowych eksploracji. Bez Ciebie nie byłoby badań zaprezentowanych w niniejszej monografii.

Dziękuję

Spis treści

Wprowadzenie	9
Rozdział 1	
Metodologia badań	17
1.1. Cel badań	17
1.2. Dostęp do obserwowanej przestrzeni	17
1.3. Etnografia jako strategia badawcza	20
1.4. Techniki gromadzenia danych	22
1.5. Refleksje badacza	25
Rozdział 2	
Praca i zawód – próba definicji	27
2.1. Praca w ujęciu socjologicznym	27
2.2. Zawód w ujęciu socjologicznym	30
2.3. Specyfika pracy nauczyciela	32
Rozdział 3	
Mit pierwszy – feminizacja zawodu nauczyciela	35
Rozdział 4	
Mit drugi – mobilność nauczycieli	39
Rozdział 5	
Mit trzeci – czas pracy nauczyciela	41
5.1. Czas pracy nauczyciela w raportach OECD	41
5.2. Czas pracy nauczyciela w Polsce	47
Rozdział 6	
Mit czwarty – system awansu zawodowego oraz kwalifikacje nauczycieli	63
6.1. System awansu zawodowego	63
6.2. Podnoszenie kwalifikacji	67

8 Spis treści

Rozdział 7

Mit piąty – ocena pracy nauczyciela **73**

Rozdział 8

Mit szósty – system motywowania **83**

8.1. Wynagrodzenie nauczycieli	85
8.1.1. Wynagrodzenie polskich nauczycieli w odniesieniu do krajów OECD	86
8.1.2. Wynagrodzenie nauczycieli w Polsce	96
8.2. Duma jako motywator	101
8.2.1. Duma – rozważania definicyjne	102
8.2.2. Przyczyny pojawiania się dumy w pracy nauczyciela	106
8.2.2.1. Duma jako wynik prestiżu	106
8.2.2.2. Duma jako wynik uznania	107
8.2.2.3. Duma jako wynik relacji nauczyciel – uczeń	109
8.3. Motywy podejmowania pracy w zawodzie nauczyciela	116
8.4. Pozostałe elementy systemu motywowania nauczycieli	120

Rozdział 9

Mit siódmy – rola nauczyciela. Edukacja vs wychowanie **127**

Zakończenie 139

Bibliografia 147

Wprowadzenie

Nauczyciel jako zawód od lat cieszy się dużym poważaniem społecznym. W polskim rankingu prestiżu zawodów od kilku lat znajduje się na siódmym miejscu (Cybulska, 2013; Omyła-Rudzka, 2019). Jednak reformy oświaty i częste pomniejsze zmiany w systemie edukacji, na co wskazywali badani nauczyciele, prowadzą do zaburzeń w funkcjonowaniu szkół, a przede wszystkim do zmian w podejściu do pracy i roli nauczyciela jako osoby kształtującej kolejne pokolenia młodzieży. Bez wątplenia wpływa to na społeczne postrzeganie tej profesji, a wysoką pozycję w rankingu zawodów uznać należy jedynie za „pustą” deklarację. Dobrym sposobem sprawdzenia, czy zawód nauczyciela cieszy się poważaniem, jest postawienie pytania o potencjalne wykonywanie tej profesji w przyszłości przez dzieci badanych. Jak czytamy w raporcie CBOS, ponad połowa respondentów (54%) nie chciałaby, aby któreś z ich dzieci zostało nauczycielem, a tylko jedna trzecia (34%) odnosi się do tego pomysłu pozytywnie. Aprobata ta zależy przede wszystkim od przekonania badanego, że zawód nauczyciela cieszy się społecznym szacunkiem oraz że jego wykonywanie daje satysfakcję (Feliński, 2012: 2–3).

System edukacji w Polsce podlega ciągłym pomniejszym zmianom. Mówiąc o pracy nauczycieli, nie sposób nie wspomnieć o dwóch największych reformach w oświacie na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat. I tak, do roku 1999 mieliśmy obowiązkową ośmioklasową szkołę podstawową, w której uczyły się dzieci w wieku od siedmiu do piętnastu lat. Po ukończeniu szkoły podstawowej uczeń mógł wybrać dalszą edukację w trzyletniej szkole zawodowej, pięcioletnim technikum lub w czteroletnim liceum ogólnokształcącym. W 1999 roku na skutek ważnej reformy wprowadzono trójstopniowy system obowiązkowej edukacji szkolnej (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia). Pierwszym etapem była sześciolletnia szkoła podstawowa, którą rozpoczynały dzieci w wieku siedmiu lat lub – w latach 2014–2016 w wyniku kolejnej reformy – w wieku lat sześciu. Następnie nauka odbywała się w trzyletnim gimnazjum, po którym uczeń wybierał szkołę zawodową lub średnią – trzyletnie liceum ogólnokształcące lub czteroletnie technikum. Po osiemnastu latach polski system edukacji doczekał się kolejnej bardzo istotnej reformy. W 2017 roku zlikwidowano gimnazja i powrócono do systemu sprzed roku 1999. Ostatni uczniowie opuścili mury gimnazjów w czerwcu 2019 roku. Obecnie funkcjonują ośmioletnia szkoła podstawowa, w której

edukację rozpoczynają siedmiolatki, oraz cztero- lub pięcioletnia szkoła średnia (odpowiednio licea i technika), a także trzyletnie szkoły zawodowe.

Tak częste i poważne zmiany w systemie edukacji rodzą wątpliwości, a konsekwencją jest ogromne zamieszanie w oświacie. Pamiętać należy, że to tylko główne reformy systemu edukacji. Nauczyciele co roku borykają się z problemami wynikającymi ze zmian w prawie oświatowym, planie pracy, liście podręczników, liście lektur, wzorach dokumentów szkolnych, ich rodzajach, a także ze zmianami w sposobie oceniania (np. ocena opisowa w klasach I–III szkoły podstawowej), minimum programowym (program nauczania) i zmianami w egzaminach maturalnych, gimnazjalnych czy kończących szkołę podstawową. Z tak dużych i częstych zmian wynikają problemy w sposobie nauczania i sposobie pracy. Zmiany te pociągają za sobą modyfikacje zakresu obowiązków nauczycieli, które i tak nie zostały jednoznacznie zdefiniowane. Jak pisze Bogusław Śliwerski (2009: 44) w bardzo ciekawym artykule:

Zawód nauczyciela poddawany jest ciągłym i wzajemnie się wykluczającym regulacjom prawnym. Wraz ze zmieniającą się co kilka lat w resorcie edukacji władzą pojawiają się skrajne, przeciwstawne podejścia do pełnienia roli – od uwalniania przestrzeni do jej swobodnego, kreatywnego wypełniania aż po brak zaufania, rygorizm i odgórne sterowanie. Ciągłe kontrolowanie, monitorowanie pracy nauczycielskiej wytwarza w społeczeństwie przekonanie, iż osoby wykonujące ten zawód nie są podmiotami godnymi zaufania.

Niniejsza monografia jest etnografią przybliżającą codzienność pracy nauczyciela widzianą oczami przedstawicieli tego zawodu. Omawia realia pracy, pokazując trudności, z jakimi muszą się mierzyć pracownicy oświaty, a które często są niezauważalne dla uczniów i ich rodziców. Odnosząc się do specyfiki pracy nauczyciela, pokazuje jednocześnie fakty i mity dotyczące tego zawodu. Pokazuje świat szkoły, w którym następuje wzajemne uzgadnianie znaczeń i kontekstów wykonywanej pracy.

Książka podejmuje problem zróżnicowania zawodu oraz roli nauczyciela w procesie edukacji w Polsce. O pracy nauczyciela często słyszymy w środkach masowego przekazu. Każdy z nas – ci, którzy już ukończyli edukację, a także obecni uczniowie – czuje się uprawniony do oceny pracy nauczyciela i wypowiedzania się na temat wykonywania tego zawodu. Zapominamy, że uczestnicząc w życiu szkoły jako uczniowie, a później rodzice uczniów, odkrywamy tylko część pełnego obrazu szkolnej rzeczywistości. Nie zagłębiając się w świat pracy nauczyciela, zauważając jedynie dostępne nam elementy funkcjonowania szkoły. To wprawdzie daje nam prawo do wypowiedzania się o działaniach podejmowanych przez konkretnego nauczyciela i w konkretnych sytuacjach, jednak zapominamy, że nie wolno nam rozciągać naszych sądów i opinii na ogół pracujących nauczycieli.

W roku szkolnym 2018/2019 we wszystkich typach szkół i placówek wychowania przedszkolnego pracowało 512,4 tys. nauczycieli (w przeliczeniu na pełne etaty), tj. o 0,5% więcej niż w roku

poprzednim. Sektor publiczny obejmował 86,6% wszystkich etatów nauczycieli, z których znaczna większość zatrudnionych było w placówkach pozostających w gestii gmin (63,8% ogólnej liczby nauczycieli). Sektor prywatny obejmował 13,4% etatów nauczycieli (Miszke i in., 2019: 64).

Wśród nauczycieli z pewnością spotkamy różne typy osobowości, ludzi w różnym stopniu zaangażowanych w wykonywaną pracę. Z takich ograniczeń zdaje sobie również sprawę jako badacz jakościowy. Badania etnograficzne prowadzone w kilku szkołach podstawowych i gimnazjach, wywiady swobodne z nauczycielami różnych szkół i placówek oświaty oraz analiza wypowiedzi z kilku forów internetowych z różnych okresów stanowią jedynie egzemplifikację, która – mam nadzieję – zachęci innych badaczy jakościowych do kolejnych badań i pogłębionych analiz. Wchodząc do świata społecznego badanej organizacji, starałam się zdobyć zaufanie badanych osób, z wyczuciem, ale i docieklivością zbierać informacje, a następnie wiernie oddać je w raporcie badawczym. Badanie miało charakter etnograficzny z zastosowaniem wybranych technik gromadzenia materiału empirycznego, w tym obserwacji, wywiadu swobodnego oraz wywiadu konwersacyjnego.

Opisywane w niniejszej monografii fakty dotyczą pracy nauczyciela w kilku wybranych aspektach: czasu pracy nauczyciela, systemu awansu zawodowego, systemu motywowania, w tym wynagradzania za pracę oraz emocji dumy jako istotnej w budowaniu motywacji wewnętrznej nauczycieli, systemu oceny pracy, a także kwalifikacji nauczycieli, feminizacji zawodu, wieloletowości i nauczania wielu przedmiotów, co zaliczyłam do mobilności pracy. W każdym rozdziale odnoszę się do pewnego mitu funkcjonującego w opinii publicznej i widocznego w dyskursie społecznym. W toku analiz niektóre z nich zostały potwierdzone, inne zaś – obalone. Wnioski wynikające z analizy zebranego materiału badawczego wsparłam konkluzjami płynącymi z innych badań prowadzonych w tym zakresie. Całość rozważań opatrzona została moim komentarzem, przez co niniejsze opracowanie jest nie tylko raportem badawczym, ale także moją oceną stanu polskiej edukacji.

Nauczyciele funkcjonują w specyficznym kontekście, na który składają się zarówno działania wynikające z ich własnych decyzji i interakcji, jak i działania narzucone przez zewnętrzny system, w tym akty prawne. Nauczyciel to zawód wyuczony i wykonywany. Osoba go wykonująca powinna przygotować młodzież „do samodzielnego kierowania rozwojem własnej osobowości, do podejmowania wartościowych celów i odpowiedzialnego wyboru dróg życiowych” (Kaszubowska, 2006: 55). W toku podejmowanych przez siebie działań nauczyciel wpływa na kształtowanie postaw, poglądów oraz świadomości dzieci i młodzieży. Niniejsza książka odpowiada na kilka pytań dotyczących sytuacji pracy nauczyciela: ile pracuje polski nauczyciel w stosunku do nauczycieli z innych krajów? Ile zarabia polski nauczyciel w stosunku do nauczycieli z innych krajów? Czy polski nauczyciel jest wychowawcą, czy raczej edukatorem, rozumianym tutaj jako osoba przekazująca wiedzę? Jaka jest rola współczesnego nauczyciela?

Co motywuje do pracy współczesnego polskiego nauczyciela? Czy praca nauczyciela podlega obiektywnej i rzetelnej ocenie? Jakie kwalifikacje do nauczania ma polski nauczyciel?

Prezentowana monografia wpisuje się w nurt jakościowych badań społecznych realizowanych z zastosowaniem koncepcji interakcjonizmu symbolicznego. Jest ona opracowaniem z pogranicza socjologii organizacji, socjologii pracy oraz socjologii edukacji i socjologii emocji. Wprowadza Czytelnika do świata, który jest pełen sytuacji trudnych i emocjonalnych. Do świata, którego codzienność uwarunkowana jest przez swoisty kontekst kulturowy, organizacyjny i prawny. Do świata, w którym wzajemnie przenikają się normy i wartości jednostek z normami i wartościami placówki oświatowej. Do świata, w którym procedury i ich internalizacja mieszają się z odczuwanymi emocjami, wpływając na podejmowanie określonych działań.

Struktura książki została pomyślana tak, aby odkrywać przed Czytelnikiem kolejne mity i fakty dotyczące specyfiki pracy nauczyciela. Pierwsze dwa rozdziały stanowią wstęp do dalszych rozważań.

Rozdział pierwszy wprowadza Czytelnika do problematyki i metodologii badania. Przedstawione zostały w nim cel badania, jego strategia oraz charakterystyka badanych szkół. Opisane zostały proces badawczy, zastosowane procedury i techniki badań. Omówione zostały techniki gromadzenia i analizy danych. Głównym podejściem metodologicznym zastosowanym w prezentowanych eksploracjach jest badanie etnograficzne z wykorzystaniem ogólnej strategii badawczej oraz niektórych narzędzi metodologii teorii ugruntowanej. Podkreślić należy, że zebrany materiał badawczy uzupełniony został o wywiady swobodne przeprowadzone z nauczycielami emerytowanymi, a także o analizę wpisów dokonanych przez nauczycieli na wybranych forach internetowych.

Rozdział drugi przedstawia ogólną charakterystykę pracy i zawodu nauczyciela. Czytelnik znajdzie tu rozważania teoretyczne celowo ograniczone do minimum koniecznego do wprowadzenia odbiorcy w świat opisywanej profesji.

W rozdziałach trzecim i czwartym, odwołując się do faktów, próbuję odnieść się do mitów funkcjonujących w dyskursie publicznym dotyczącym pracy nauczyciela. W ostatnich latach nauczyciele i ich zawód stali się przedmiotem krytyki, a także dyskusji prowadzonych wśród wielu środowisk. Ostatnia reforma edukacji z 2017 roku ponownie rozbudziła polemikę na temat pracy nauczyciela i systemu edukacyjnego w ogóle. Dodatkowo opinię publiczną podzielił strajk nauczycieli, do którego doszło w 2019 roku. Obecnie, w związku z nauczaniem prowadzonym online, przez nasz kraj ponownie przetacza się fala dyskusji dotyczących roli nauczyciela i sposobów edukacji. Poruszane w książce problemy odnoszą się do elementów pracy nauczyciela najczęściej pojawiających się w społecznych polemikach. W rozdziałach trzecim i czwartym pokazuję fakty dotyczące feminizacji zawodu, by następnie przejść do opisu mobilności nauczycieli, wieloletowości i nauczania kilku przedmiotów.

W rozdziale piątym opisuję czas pracy nauczyciela, odwołując się do aktów prawnych, statystyk, danych międzynarodowych, a co najważniejsze – do wypowiedzi samych badanych nauczycieli. Czas pracy nauczyciela, obok wynagrodzenia za pracę, budzi największe emocje wśród opinii publicznej i samych zainteresowanych. Internauci, rodzice, przedstawiciele innych zawodów negatywnie wypowiadają się o przywilejach związanych z czasem pracy nauczyciela. W opinii społecznej istnieje przeświadczenie o osiemnastu godzinach pracy, dwumiesięcznym urlopie wypoczynkowym, feriach, przerwach świątecznych i wielu innych dodatkowych dniach wolnych. Internauci wypowiadający się na forach podczas ubiegłorocznego strajku nauczycieli nie rozumieli, dlaczego sami mają zająć się swoimi dziećmi. Odwoływali się do obowiązku nauczycieli, jakim jest opieka nad dziećmi. Czytając różne wpisy na forach internetowych, słuchając wypowiedzi w mediach, miałam wrażenie, że nie ma społecznego przyzwolenia na strajk nauczycieli, choć jednocześnie zauważalne było poparcie dla postulatów otrzymywania większego wynagrodzenia. W opinii społecznej grupa nauczycieli została raptem pozbawiona części konstytucyjnych praw w imię „wyższych społecznych wartości”. Jak pamiętamy, strajk zakończył się kilka dni przed planowanymi maturami, a nauczyciele, nie uzyskawszy spełnienia swoich postulatów, faktycznie zrezygnowali z niego ze względu na dobro uczniów. Można przypuszczać, że gdyby nauczyciele uzyskali wtedy społeczną legitymizację swoich działań, strajk zakończyłby się spełnieniem znacznej części ich postulatów. Głównym sprawcą takiego społecznego zachowania jest właśnie czas pracy nauczycieli. I choć z moich obserwacji jako badacza, ale także rodzica, wynika, że nie wszyscy nauczyciele wkładają taki sam wysiłek w przygotowanie do lekcji i pracę na rzecz ucznia i szkoły, to ich czas pracy znacznie odbiega od tego prezentowanego przez opinię publiczną. W rozdziale piątym zwracam szczególną uwagę na fakt, że te mityczne osiemnaście godzin pracy to godziny pracy w klasie szkolnej. Pamiętać należy, że praca nauczyciela nie kończy się z chwilą wybrzmienia dzwonka i opuszczenia sali lekcyjnej. Nauczyciele sami wskazują na szereg działań, jakie podejmują na terenie szkoły i poza nią, nie stojąc w tym czasie przy przysłowiowej tablicy. Warto też zaznaczyć, co wykazuję w rozdziale, że w innych krajach istnieją różne sposoby rozliczania czasu pracy nauczycieli i nie jest prawdą, że polski nauczyciel pracuje najmniej w Europie. Warto zatem zastanowić się nad zmianą sposobu rejestracji czasu pracy polskiego nauczyciela, tak aby mógł on wykazywać godziny pracy realizowane poza klasą szkolną.

W rozdziale szóstym rozstrzygam mit systemu awansu zawodowego oraz kwalifikacji nauczycieli. Wskazuję tu na fakt, że istniejący system awansu postrzegany jest przez badanych nauczycieli jedynie w kategoriach osiągnięcia wyższego wynagrodzenia za pracę i nie spełnia funkcji motywującej. W pierwszej części rozdziału pokazuję istniejące rozwiązania prawne, podkreślając dość krótki czas potrzebny do osiągnięcia stanowiska nauczyciela dyplomowanego, które jest ostatnim etapem ścieżki awansu zawodowego nauczyciela. Osiągnąwszy ostatni etap kariery, przeciętny polski nauczyciel przez ponad dwadzieścia kolejnych lat swojej

pracy nie ma możliwości uzyskania awansu zawodowego. W drugiej części rozdziału szóstego omawiam problem kwalifikacji nauczycieli. Biorąc pod uwagę ukończenie danego poziomu edukacji i w odniesieniu do nauczycieli z innych krajów OECD – polski nauczyciel jest osobą posiadającą najwyższe kwalifikacje do nauczania. Wszyscy nauczyciele mają ukończone studia wyższe, a wielu także studia podyplomowe. W rozdziale zastanawiam się, czy taki stan rzeczy jest wystarczający, aby nauczać efektywnie.

W rozdziale siódmym dotyczącym oceny pracy nauczyciela twierdzą, że rzetelna i obiektywna ocena to mit. We wstępie do rozdziału prezentuję istniejące rozwiązania prawne dotyczące oceny pracy nauczyciela, a następnie polemizuję z nimi, odwołując się do wypowiedzi badanych nauczycieli. Zauważyć należy, że system oceny pracy ściśle związany jest z systemem awansu zawodowego oraz z systemem motywowania pracowników. W rozdziale zaznaczam, że system oceny nie spełnia swojej funkcji i absolutnie nie motywuje nauczycieli do efektywnej pracy z uczniem i na rzecz szkoły. Proponuję rozwiązanie polegające na zmianie systemu oceny, tak aby stał się on obiektywny, rzetelny i przejrzysty dla wszystkich stron zaangażowanych w proces edukacji oraz mógł spełnić swoją funkcję motywacyjną.

Kolejny, ósmy rozdział powiązany jest z dwoma poprzednimi i dotyczy sposobów motywowania nauczycieli. W rozdziale tym odnoszę się do dwóch mitów. Po pierwsze wskazuję, że niskie – w percepcji samych nauczycieli – wynagrodzenie nie odbiega znacznie od wynagrodzenia w innych zawodach sfery budżetowej. Jest stereotypem odtwarzanym przez kolejne pokolenia pracowników oświaty. Jednocześnie pokazuję, że w odniesieniu do zarobków nauczycieli w pozostałych krajach Unii Europejskiej polski nauczyciel wciąż nie zarabia średniej unijnej. Po drugie dostrzegam brak zewnętrznych motywatorów mogących zwiększyć efektywność pracy i poprawić jej jakość. Przy braku zewnętrznej polityki motywacyjnej ważne dla pracowników oświaty stały się motywatory wewnętrzne i zaspokajanie potrzeb autotelicznych. W związku z tym znaczną część rozdziału ósmego poświęcam na omówienie emocji dumy jako wewnętrznego motywatora kierującego działaniem nauczyciela. Czynniki takie jak prestiż, uznanie czy codzienny kontakt z uczniami zastępują pozostałe motywatory. Satysfakcję z pracy badani nauczyciele czerpią z efektów swojej pracy z uczniem i ich sukcesów.

Ostatni rozdział dotyczy mitu o roli nauczyciela w odniesieniu do pełnionych przez niego funkcji. W powszechnej opinii nadal widoczny jest mit „siłaczki”. Nauczyciel powinien być wychowawcą, opiekunem, edukatorem, osobą rzetelnie przekazującą wiedzę i rozwijającą zainteresowania ucznia, a jednocześnie znającą jego środowisko rodzinne, potrafiącą rozwiązywać różne jego problemy i poświęcającą się swojej pracy. Choć współcześni nauczyciele zdają sobie sprawę z istotności funkcji wychowawczej szkoły, to jasno podkreślają, że to na rodzicach spoczywa główny obowiązek wychowawczy. Obecni nauczyciele postrzegają siebie głównie jako edukatorów – „rzemieślników” przekazujących wiedzę i doprowadzających uczniów do pomyślnego zdania egzaminów kończących poszczególne

etapy edukacji. Na tym polu widoczna jest różnica pomiędzy nauczycielami pracującymi obecnie a nauczycielami emerytowanymi.

W zakończeniu pokrótce odnoszę się do pozostałych, nieomówionych szczegółowo aspektów pracy nauczyciela, takich jak klikowość, roszczeniowa postawa rodziców oraz stres i wypalenie zawodowe. Sygnalizuję kolejne problemy, z jakimi spotykają się w swojej pracy nauczyciele, a które mogą się stać przyszłymi obszarami badań.

Jeszcze raz pragnę podkreślić, że analizy zawarte w niniejszej monografii dotyczą postrzegania zawodu nauczyciela przez osoby wykonujące ten zawód. Czytelnik znajdzie tu opis zawodu nauczyciela widziany oczami samych nauczycieli. Każda organizacja wyznacza społeczno-zawodowe wzory pracowników poprzez określenie wzoru idealnie pozytywnego, idealnie negatywnego i przeciętnego członka załogi. Pozwala to na określenie sposobu pracy, wykonywania określonych czynności oraz zachowań w miejscu pracy, których realizacja poddawana jest kontroli i ocenie (por. Januszek, Sikora, 2000: 38–39). Co istotne, organizacja jest przede wszystkim uporządkowanym systemem akcji i interakcji (zob. Barnard, 1938), a jej działanie ma charakter ciągły i procesualny. Etnografia, w tym etnografia organizacji (zob. Kostera, 2003; 2011; 2012), jest tą strategią badawczą, która umożliwia badanie społecznych aspektów życia różnych zbiorowości i zjawisk w ich rzeczywistym kontekście (zob. Becker, Geer, 1960; Atkinson, Hammersley, 1994; Prus, 1997; Konecki, 2012). Poprzez uczestnictwo badacza w świecie badanych możliwy staje się opis świata organizacji wraz z ukazaniem konstytuujących go procesów interakcyjnych, wzajemnych relacji i kontekstów.

Życie szkoły i pracę nauczycieli opisywało wielu badaczy, jednak większość tych publikacji ukazuje perspektywę ucznia i interakcję uczeń – nauczyciel lub nauczyciel – rodzic. Wiele uwagi poświęca się prestiżowi zawodu, a w zasadzie jego dewaluacji. Opracowania te pojawiają się głównie na gruncie pedagogiki, a część z nich ma charakter raportów z badań, jak chociażby raporty Instytutu Badań Edukacyjnych. Badania prowadzone przez psychologów często oparte są na metodach psychometrycznych. Socjologowie z kolei w badaniach nauczycieli częściej stosują różnego typu ankiety i wywiady kwestionariuszowe. Biorąc pod uwagę trudności z wejściem do szkoły jako miejsca prowadzenia badań jakościowych, taki stan rzeczy mnie nie dziwi. Książka ta jest jednym z nielicznych opracowań przygotowanych na podstawie etnograficznych terenowych badań jakościowych. Badanie etnograficzne jest przedsięwzięciem trudnym w realizacji, przeprowadzenie go nie byłoby możliwe bez zgody władz placówki oświatowej. Dlatego też w tym miejscu chciałabym szczególnie podziękować Dyrekcjom badanych szkół, a także Nauczycielom biorącym udział w badaniu. Dziękuję za opowieści o życiu szkoły, anegdoty, a także dzielenie się problemami dnia codziennego. Dziękuję, że mogłam uczestniczyć w różnych uroczystościach szkolnych i celebrować rozmaite święta. Dzięki temu mogłam poznać specyfikę pracy nauczyciela i zwrócić uwagę na problemy, które warunkują Państwa pracę i podejmowane przez Państwa działania. Choć w tej książce nie opisuję codziennych sytuacji z klasy szkolnej, to wskazuję

na istotny, choć niewymierny problem motywowania i oceniania pracy nauczyciela. W ocenie samych badanych nauczycieli ma on znaczny wpływ na organizację pracy oraz jej jakość i efektywność.

Mam nadzieję, że niniejsza monografia przybliży realia pracy polskiego nauczyciela. Ufam, że stanie się inspiracją dla kolejnych badaczy jakościowych oraz będzie głosem w dyskusji o funkcjonowaniu polskiej oświaty.

Rozdział 1

Metodologia badań

1.1. Cel badań

Wszystkie zawarte w niniejszej książce przemyślenia bazują na badaniach dotyczących emocji w pracy zawodowej, które prowadziłam w ciągu ostatnich lat w polskich instytucjach edukacyjnych. Głównym celem badań był opis emocji towarzyszących nauczycielom w ich codziennej pracy. Jednak zainteresowanie zjawiskami społecznymi obserwowanymi w placówkach oświatowych nie ograniczyło się tylko do procesu kierowania emocjami. Szczególną uwagę należy zwrócić na fakt, że emocje wzbudzone są na skutek szeregu działań podejmowanych przez nauczycieli w środowisku pracy. Dlatego też dużą część efektów moich badań stanowi etnograficzny opis specyfiki pracy nauczyciela z uwzględnieniem czasu pracy, sposobów motywowania, w tym wynagradzania i systemu awansu zawodowego, kwalifikacji nauczycieli, a także problemów dotyczących oceny pracy nauczycieli, ich autorytetu oraz funkcji, jakie pełni szkoła.

1.2. Dostęp do obserwowanej przestrzeni

Szkoła jako miejsce pracy nauczyciela zdefiniowana została jako placówka oświatowa o charakterze edukacyjnym. W celu pogłębienia wglądu w badaną rzeczywistość liczbę analizowanych przypadków ograniczyłam do trzech szkół podstawowych i dwóch gimnazjów (por. Burawoy, 1998). W kontekście specyfiki badań etnograficznych szkoła okazała się układem zamkniętym, do którego dostęp „ściśle zależy od faktycznego posiadania, sprawowania urzędu, zaproszenia lub mianowania” (Lofland i in., 2009: 63, cyt. za: Wojciechowska, 2018). Niektórzy dyrektorzy szkół odmawiali mi wstępu do placówek, zasłaniając się brakiem możliwości udostępniania danych osobowych, które uznawali za dane wrażliwe.

Inni dyrektorzy i nauczyciele twierdzili z kolei, że stałe przebywanie badacza na terenie placówki oświatowej zaburzy funkcjonowanie szkoły, tym samym odmawiając stałego dostępu do danych. Sugerowano mi pozostawienie w placówce ankiet do wypełnienia przez nauczycieli, tak aby maksymalnie ograniczyć mój kontakt z badaną szkołą. Wybór szkół do badania podyktowany był zatem dostępnością danych w terenie (Silverman, 2007). Z konieczności skorzystałam z nieformalnych kontaktów i powiązań (Konecki, 2000: 171; zob. też Konecki, 1998), a liczbę szkół ograniczyłam do pięciu.

Moje pierwsze obserwacje nie miały charakteru planowego i świadomego. W momencie rozpoczęcia przez mojego syna edukacji w szkole podstawowej stałam się mimowolnym obserwatorem życia szkoły. Rozmawiałam z rodzicami, nauczycielami, dyrekcją i innymi pracownikami szkoły. Stałam się członkiem Rady Rodziców, przez co w pełni zaczęłam uczestniczyć w życiu szkoły. Obserwowałam różne działania podejmowane przez szkołę i jednocześnie brałam w nich udział. Widziałam, jak wiele różnych emocji pojawia się w procesie edukacji u wszystkich jego uczestników.

W pewnym, bliżej nieoznaczonym, momencie stało się dla mnie jasne, że codzienne problemy funkcjonowania szkoły i pracy nauczycieli mogą stanowić interesujący obszar badawczy. Odrzuciłam problematykę związaną z działaniem uczniów, w tym kwestie emocji i pracy emocjonalnej uczniów. Interesująca była ona jedynie w kontekście samej pracy nauczyciela i powstających w związku z nią emocji. Wybrana problematyka niejako wyłoniła się w trakcie gromadzenia materiału badawczego. Był to również moment, w którym jako badacz musiałam podjąć decyzję o ujawnieniu, bądź nie, swojej roli.

W literaturze przedmiotu rozróżnia się zwykle dwa rodzaje miejsc, w których prowadzi się badania. Są to miejsca publiczne (otwarte) lub prywatne (zamknięte), do których dostęp jest w różny sposób ograniczony (por. Walsh, 1998: 224–225; Silverman, 2007: 87). W przypadku szkoły mamy do czynienia z sytuacją, w której część przestrzeni jest miejscem otwartym, dostępnym dla każdej osoby z zewnątrz (np. przestrzeń za głównym wejściem do szkoły czy korytarz na parterze prowadzący zwykle do sekretariatu szkoły), część zaś – miejscem w różnym stopniu zamkniętym. Stopień prywatności przestrzeni przedstawić można za pomocą kontinuum. Po wejściu do szkoły zwykle zaobserwować możemy przestrzeń otwierającą się w dwu kierunkach. Jest to korytarz skręcający w prawo i w lewo. Czasami wejście na korytarz poprzedza kilka schodów. Z tego pierwszego, otwartego korytarza łatwo można dostać się do sekretariatu. Najczęściej znajduje się on zaraz przy wejściu do szkoły, po prawej lub lewej stronie głównego holu. W jednej z badanych szkół sekretariat znajdował się na pierwszym piętrze, co znacznie utrudniało woźnym kontrolę osób wchodzących do szkoły. Takie zorganizowanie przestrzeni wymusiło pilnowanie wejścia do szkoły przez dwóch pracowników. Jeden z nich wskazywał sekretariat osobom wchodzącym na teren szkoły, osobiście prowadząc tam interesanta. Sekretariat to miejsce dostępne wszystkim osobom ze szkoły i spoza niej. Główny hol na parterze szkoły oraz sekretariat to przestrzeń otwarta.

W ramach przestrzeni zamkniętej pierwszego stopnia wyróżnić można pozostałe korytarze, stołówkę (jeżeli takowa znajduje się w szkole), szatnie, toalety na parterze, świetlice. Są one dostępne dla wszystkich pracowników szkoły, uczniów, rodziców i opiekunów czekających na dziecko lub dla rodziców współpracujących ze szkołą (znanych pracownikom szkoły).

Do przestrzeni nazwanej przeze mnie zamkniętą drugiego stopnia można zaliczyć kolejno toalety na wyższych piętrach i sale lekcyjne, biblioteki, pokój pielęgniarki, pokój pedagoga szkolnego itp. Są one dostępne nauczycielom w trakcie prowadzenia lekcji, woźnym po skończonych lekcjach, pozostałym pracownikom szkoły w razie potrzeby, uczniom w trakcie lekcji (czasami także w trakcie przerw), rodzicom w trakcie zebrań. W niektórych szkołach funkcjonują pomieszczenia przeznaczone dla uczniów czekających na rodziców, odrabiających lekcje itp., a także udostępniane rodzicom na spotkania rady rodziców i/lub rady szkoły, nieformalne spotkania rodziców itp. Je także zaliczyć można do przestrzeni zamkniętej drugiego stopnia.

Następnie wyróżnić można pokoje nauczycielskie oraz gabinety dyrektora i wicedyrektora szkoły należące do przestrzeni zamkniętej trzeciego stopnia. Pokój nauczycielski jest dostępny jedynie dla nauczycieli, dla woźnych po godzinach pracy nauczycieli lub w sytuacjach koniecznych, dla pozostałych pracowników szkoły w sytuacjach koniecznych, dla rodziców w trakcie spotkań z nauczycielami oraz, wyjątkowo, dla uczniów. Zaznaczyć tu należy, że w czterech z badanych szkół pokój nauczycielski w ogóle nie był udostępniany rodzicom poza wyjątkowymi lub nagłymi sytuacjami. Rozmowy czy konsultacje z nauczycielami odbywały się w wyznaczonych salach lekcyjnych lub na korytarzu szkolnym (czasami przed zamkniętym pokojem nauczycielskim). W większości szkół wejście do pokoju nauczycielskiego możliwe było jedynie po wpisaniu określonej kombinacji cyfrowej na panelu elektronicznego zamka.

Pokoje dyrektora i wicedyrektora szkoły dostępne są dyrektorowi, wicedyrektorowi, nauczycielom, uczniom i rodzicom lub opiekunom uczniów w wyjątkowych sytuacjach, woźnym po godzinach pracy dyrektora oraz innym osobom z zewnątrz w wyjątkowych sytuacjach. Do gabinetu dyrektora zawsze wchodzi się z sekretariatu szkoły. Obszar ten kończy prezentowane kontinuum, stanowiąc przestrzeń zamkniętą czwartego stopnia.

Im bardziej ograniczony jest dostęp do przestrzeni, tym większa jest trudność w uzyskaniu łatwego dostępu do miejsca badań. Zaznaczyć tu należy, że w początkowej fazie badań pokój dyrektora szkoły dla mnie jako badacza stanowił przestrzeń bardziej otwartą niż pokój nauczycielski. Do pokoju nauczycielskiego byłam „wprowadzana” przez dyrektora szkoły. Tylko w dwóch szkołach udostępniono mi kod do wejścia do pokoju nauczycielskiego. W późniejszej fazie badań do pokoju nauczycielskiego byłam wpuszczana przez nauczycieli. Natomiast w przypadku gabinetu dyrektora zdarzało się, że wchodziłam tam pod jego nieobecność, wprowadzana, a w zasadzie wpuszczana przez sekretarkę. Dyrektorzy szkół wielokrotnie pozostawiali mnie w swoich gabinetach, mówiąc: *Proszę się*

rozgościć, ja zaraz przyjdę. Świadczy to o otwartości dyrektorów i zaufaniu do mnie jako badacza.

W badanych szkołach po wejściu do budynku i przekroczeniu strefy publicznej każda osoba jest zwykle zatrzymywana przez woźną/woźnego lub ochroniarza i pytana o powód wizyty. Zaznaczyć tu muszę, że w momencie zmiany mojego statusu z rodzica nieznanego na rodzica znanego woźnym, administracji oraz nauczycielom wejście na teren szkoły stawało się bardzo łatwe. Nikt mnie nie zatrzymywał i nie pytał o cel mojej wizyty.

Jako członek Rady Rodziców, a później jej przewodnicząca miałam ułatwiony dostęp do różnych danych zastanych (dokumentów szkoły), do których być może nie dotarłabym, nie będąc częścią społeczności szkolnej. Wiedza uzyskiwana podczas spotkań Rady Rodziców pozwoliła także na formułowanie pytań w wywiadach swobodnych realizowanych w późniejszej fazie badań. Egzemplifikacją opisywanego problemu może być następująca sytuacja. Bywa tak, że rodzice określonej klasy formułują pisemną prośbę o zmianę nauczyciela danego przedmiotu. Najczęściej taka prośba podyktowana jest powstaniem konfliktu między klasą a nauczycielem. Przyczyny konfliktu mogą mieć bardzo różne podłoże (nie zawsze jest to sposób nauczania). Członkowie Rady Rodziców w mniej lub bardziej formalnych rozmowach z dyrekcją szkoły, ale także poprzez wymianę informacji pomiędzy sobą, uzyskują informacje na temat problemów dotyczących współpracy z konkretnym nauczycielem. Dostęp do tego rodzaju informacji pozwolił mi na zadanie temu nauczycielowi pytań dotyczących konkretnej sytuacji i powstałych w związku z tym emocji. Nie będąc częścią społeczności szkolnej, nie dowiedziałabym się o zaistnieniu takiego konfliktu.

Warto zatem zastanowić się, na ile dostęp do danych implikuje wybór terenu badań. W kontekście obserwacji zaś istotne jest pytanie, jak dostęp do miejsca obserwacji wpływa na przyjęcie przez badacza odpowiedniej roli. W prezentowanych badaniach dostęp do badanej przestrzeni oraz do danych wpłynął na przyjęcie określonej przeze mnie roli badacza.

1.3. Etnografia jako strategia badawcza

Konstruowane przeze mnie badanie, oparte na studiach różnych przypadków, wpisuje się w nurt badań etnograficznych (Prus, 1997; Deegan, 2001; Hammersley, Atkinson, 2007), w tym etnografii organizacji pozwalającej zrozumieć perspektywę członków organizacji oraz badać zjawiska mało znane lub nietypowe obszary zjawisk lepiej znanych (Kostera, 2012: 73; zob. też Kostera, 2003: 12; 2011: 9).

Były to badania etnograficzne o charakterze indukcyjnym z zastosowaniem triangulacji, która umożliwia badaczowi osiągnięcie dystansu względem

analizowanych danych (Hammersley, Atkinson, 2000). W badaniu zastosowałam triangulację danych, triangulację metodologiczną oraz triangulację teoretyczną (zob. Denzin, 1978; Konecki, 2000: 86).

Etnografia jako strategia badawcza umożliwia badanie społecznych aspektów życia różnych zbiorowości i zjawisk (por. Konecki, 2012: 77) w ich rzeczywistym kontekście (Kostera, 2003: 12; 2011: 9; 2012: 73) poprzez uczestnictwo badacza w świecie badanych (Prus, 1997: 192). Robert Prus (1997: 192–193) wskazuje, że każdy badacz realizujący swoje badania za pomocą etnografii powinien postawić przed sobą kilka celów:

- przeniknąć do świata społecznego badanych;
- osiągnąć możliwą bliskość i zażyłość, w tym zaufanie badanych osób;
- ostrożnie i kompleksowo zbierać informacje o badanym świecie społecznym;
- w zrozumiały i jak najbardziej pełny sposób przekazać innym osobom (*outsiders*) informacje o badanym świecie.

Paul Atkinson i Martyn Hammersley (1994: 248) wyróżniają cztery cechy badań etnograficznych:

- nacisk na pełne i pogłębione badanie natury poszczególnych zjawisk społecznych;
- praca głównie z danymi nieustrukturyzowanymi;
- szczegółowe badanie małej liczby przypadków;
- analizowanie danych, które, jak pisze David Silverman (2007: 86), „zawierają w sobie wyrażone explicite interpretacje znaczeń i funkcji ludzkich działań w formie ustnych opisów i wyjaśnień”.

Celem badania realizowanego za pomocą etnografii (Hammersley, Atkinson, 2007) jest rekonstruowanie i wyjaśnienie, jak i dlaczego zachodzi dany proces czy zjawisko. Chodziło więc nie tylko o chęć odpowiedzi na pytania: „Co to jest?”, „Co się tu dzieje?”, ale także wyjaśnienie, „Dlaczego to się dzieje?” i „Jak to się dzieje?” (Prus, 1997: 193; Marciniak, 2016: 211).

Choć badanie realizowane było jako jeden spójny projekt, to każda z badanych szkół mogłaby stanowić odrębne studium przypadku. Każdą szkołę traktować należy jako kolejny przypadek będący elementem studium porównawczego wzbogacającego wiedzę o funkcjonowaniu badanych organizacji oraz pracownikach uczestniczących w procesie interakcji. Każdy przypadek mógłby stać się przedmiotem osobnego opracowania, jednak ich połączenie pozwoliło na holistyczny opis funkcjonowania placówek edukacyjnych i pracujących tam osób. Odwołując się do typologii Roberta Stake’a (1994), można powiedzieć, że niniejsze badanie miało charakter wielokrotnych studiów przypadków. Analizując kilka przypadków jednocześnie, w ramach jednego projektu badawczego (por. Huberman, Miles, 1984), chciałam zbadać zbiorowość pracowników instytucji oświatowych oraz uwarunkowania procesu pracy, emocji oraz relacji pomiędzy pracownikami.

Przeprowadziłam wywiady swobodne małoustrukturyzowane i ustrukturyzowane (zob. Przybyłowska, 1978: 63) oraz szereg obserwacji życia szkoły i pracy (współpracy) nauczycieli, rodziców i innych pracowników szkoły. W czasie

obserwacji prowadziłam nieustrukturyzowane rozmowy badawcze z badanymi (zob. Given, 2008), tak zwane wywiady konwersacyjne (zob. Konecki, 2000) i nieformalne rozmowy z dyrektorami szkół, nauczycielami, pozostałymi pracownikami szkół i rodzicami. Analizowałam również materiały zastane, takie jak: statuty szkół, regulaminy, przepisy prawa, plany organizacji szkoły, protokoły z zebrań, plany rozwoju szkół, dokumenty dotyczące awansu zawodowego nauczycieli, strony internetowe i szereg innych.

Analiza danych prowadzona była między innymi w drodze porównywania różnych grup w podobnym momencie oraz upewniania się, że odpowiedzi udzielane podczas wywiadów oraz narracje pokrywały się z danymi z obserwacji (zob. Becker, Geer, 1960; Silverman, 2007), czyli z tym, co mówili i jak zachowywali się badani w naturalnych sytuacjach (np. w trakcie rozmów w pokoju nauczycielskim, wymiany informacji na szkolnych korytarzach, podczas mniej lub bardziej formalnych spotkań – rad pedagogicznych, spotkań w ramach Dnia Nauczyciela, świąt Bożego Narodzenia czy zebrań z rodzicami).

1.4. Techniki gromadzenia danych

Główną techniką badawczą w etnografii jest obserwacja. Tak też było w przypadku badania opisywanego w niniejszej monografii. Jak wspomniałam, dane uzupełniałam informacjami zebranymi podczas wywiadów oraz pochodzącymi z udostępnionych materiałów zastanych. Etnografia pozwoliła na gromadzenie danych empirycznych w naturalnym środowisku, codziennym i podstawowym kontekście, w którym zachodziły analizowane zjawiska i procesy (zob. Prus, 1997: 192; Deegan, 2001; Hammersley, Atkinson, 2007; Kostera, 2003: 12; 2011: 9; 2012: 73).

Obserwacja to „proces badawczy, w którym obserwator przebywa w środowisku społecznym dla celów badań naukowych. Obserwator jest w bezpośrednich bliskich stosunkach z obserwowanymi i współuczestnictwo w ich naturalnym życiu dostarcza mu materiałów badawczych” (Schwartz, Schwartz, 1955: 344, cyt. za: Doktor, 1964: 43). Zastosowanie obserwacji może pozwolić „badaczowi zanurzyć się w życiu potocznym, gdzie związki, korelacje oraz przyczyny zjawisk mogą być zaobserwowane bezpośrednio, tak jak się wyłaniają w trakcie obserwacji” (Konecki, 2000: 146).

Martyn Hammersley i Paul Atkinson (2000: 16) wiążą obserwację z podejściem naturalistycznym, które opiera się na założeniu, że „jeśli to tylko możliwe, świat społeczny powinien być badany w jego «naturalnym» stanie, nie zakłóconym przez badacza”. Prowadzenie badań w „środowisku naturalnym” dla badaczy zwiększa prawdopodobieństwo zrozumienia badanej rzeczywistości poprzez odzwierciedlenie tych wszystkich elementów, które się na nią składają.

Robert Prus i Scott Grills (2003: 24) podkreślają, że „rola obserwatora [szczególnie – przyp. aut.] uczestniczącego pozwala badaczowi przybliżyć się do doświadczeń życiowych uczestników w większym stopniu, niż czyni to zwykła obserwacja”. Jej popularność wyrasta z możliwości obserwacji faktycznego zachowania społecznego jednostek w toku wydarzeń, których są aktorami (Doktór, 1964: 44). Obserwacja jest „szczególnie użytecznym sposobem dla poznania ludzkich, społecznych zwyczajów, sposobów odnoszenia się do siebie nawzajem oraz wyznawanych idei nadających sens ich światu” (Moore, Savage, 2002: 59).

Obserwacje pracy nauczycieli miały charakter obserwacji wielokrotnych, uczestniczących i nieuczestniczących. Prowadzone były w latach 2008–2016 na terenie szkół podstawowych i gimnazjów z aglomeracji łódzkiej. W miarę możliwości chciałam uczestniczyć we wszystkich ważniejszych wydarzeniach z życia szkoły. Wymienić należy tutaj udział w: zajęciach lekcyjnych, zajęciach pozalekcyjnych (koła zainteresowań, zajęcia wyrównawcze), przerwach pomiędzy lekcjami, zajęciach świetlicowych, akademiach szkolnych, zebraniach i spotkaniach nauczycieli z rodzicami, zebraniach rodziców w ramach zebrań Rady Szkoły i Rady Rodziców oraz zebraniach samych nauczycieli, tak zwanych radach pedagogicznych. Uczestniczyłam w życiu szkoły głównie na zasadzie nieingerującego i niewartościującego obserwatora.

Jedną z zalet obserwacji jest możliwość uchwycenia przez badacza kontekstu pewnych zjawisk czy epizodów interakcyjnych, a co za tym idzie – zrekonstruowania elementów analizowanego procesu, które nie byłyby dostępne w sytuacji realizowania badania przy zastosowaniu innych technik i narzędzi badawczych (zob. Adler, Adler, 1987; Konecki, 2000; Wojciechowska, 2018). W tym celu prowadziłam dziennik obserwacji, który, jak pisze David Silverman (2007), zapewnia przestrzeń do rozróżnienia analizy *emic* od *etic*.

Bardzo ważnym elementem wszystkich obserwacji były nieformalne rozmowy prowadzone z rodzicami (m.in. przed zebraniem z nauczycielami i/lub po nich, w czasie kiedy rodzice czekali na swoje dzieci po skończonych lekcjach), nauczycielami, woźnymi i personelem administracyjnym (m.in. podczas przerw), uczniami (m.in. podczas przerw i godzin wychowawczych) i dyrektorami placówek (m.in. przed akademią, zebraniem i/lub po nich).

Jak pisze Krzysztof Konecki (2000: 169), technika wywiadu swobodnego, „czasami zwanego także pogłębionym wywiadem etnograficznym”, obejmuje w literaturze przedmiotu szerszą gamę wywiadów wyróżnionych ze względu na stopień standaryzacji (zob. Przybyłowska, 1978: 63; Konecki, 2000: 169). Narracja w wywiadzie jest rezultatem indywidualnych doświadczeń jednostki oraz szerszego, społeczno-kulturowego kontekstu, które razem mają wpływ na kategoryzacje ujawniane w narracji przez badanych (Taylor, Littleton, 2006: 23, cyt. za: Chomczyński, 2008: 116). Technika wywiadu oparta jest na subiektywnych odczuciach. Jej zaletą jest elastyczność, wrażliwość i delikatność.

Technika wywiadu stwarza możliwość bezpośredniego kontaktu z rozmówcą i wytworzenia odpowiedniej atmosfery, co uważa się za bardzo pomocne

w uzyskaniu pełnych, pogłębionych odpowiedzi. Istnieje także możliwość sterowania rozmową w zależności od zaistniałej sytuacji. Rozmowa umożliwia obserwację respondenta w trakcie wypowiedzi oraz stwierdzenie, w których momentach jest on bardziej zaangażowany emocjonalnie, a w których mniej.

W wywiadach starałam się zwrócić uwagę na istotne elementy występujące w pracy nauczyciela, ze szczególnym wskazaniem na sytuacje łatwe i trudne, przyjemne i nieprzyjemne, pozytywne i negatywne. W sumie przeprowadziłam 93 wywiady swobodne i konwersacyjne z obecnymi nauczycielami, w tym dyrektorami szkół, 18 wywiadów swobodnych z nauczycielami emerytowanymi, 19 wywiadów swobodnych i konwersacyjnych z rodzicami uczniów, 14 wywiadów swobodnych i konwersacyjnych z szeroko rozumianym personelem administracyjnym. Średni czas trwania jednego wywiadu wynosił 39 minut, ale zaznaczyć należy, że niektóre wywiady swobodne, szczególnie z nauczycielami emerytowanymi, były znacznie dłuższe (ponad dwie godziny).

Wywiady z obecnymi nauczycielami przeprowadziłam zarówno z nauczycielami uczącymi w szkołach, w których prowadzone było badanie etnograficzne, jak i z nauczycielami uczącymi w innych szkołach. Zaznaczyć także należy, że w czasie badań powracałam do niektórych rozmówców i przeprowadzałam wywiady powtórnie. Takie sytuacje zdarzały się zwykle po bliższym poznaniu się z rozmówcą i bywało, że ponowny wywiad przeprowadzałam na prośbę rozmówcy. Pozwoliło to między innymi na weryfikację danych uzyskanych w pierwszym wywiadzie oraz na konfrontację zaobserwowanych danych z informacjami przekazanymi w wywiadzie (zob. Becker, Geer, 1960; Silverman, 2007). Po bliższym poznaniu rozmówców wywiady miały charakter bardziej pogłębiony.

Wywiady swobodne (Kaźmierska, 1999: 14–18; Kvale, 2004: 17, 38, 47), anonimowe i dobrowolne, przeprowadzałam w miejscach i sytuacjach dogodnych dla rozmówców. Najczęściej był to dom rozmówcy, mój dom, kawiarnia oraz pokój nauczycielski lub gabinet dyrektora. Wywiady zostały zarejestrowane za pomocą dyktafonu (wszystkie wywiady swobodne) lub spisane zaraz po rozmowie lub w jej trakcie (sytuacja ta dotyczyła części wywiadów konwersacyjnych), transkrybowane oraz zakodowane i poddane analizie z wykorzystaniem elementów metodologii teorii ugruntowanej. Zastosowanie metodologii teorii ugruntowanej zgodne jest z przyjęciem paradygmatu interakcyjnego i pozwala na uchwycenie procesualnego wymiaru konstruowania i nadawania badanym zjawiskom znaczeń poprzez porównywanie różnych przypadków w celu wyłonienia z zebranego materiału podstawowych pojęć, jakie mogą stanowić podstawę do czynienia dalszych porównań (zob. Konecki, 2000). Zastosowałam kolejno: kodowanie rzeczowe, w tym otwarte, kodowanie teoretyczne, pisanie not teoretycznych, tworzenie matrycy warunków, procedurę sortowania, by wyróżnić kategorie centralne, w tym emocję dumy.

Aby w pełni opisać specyfikę pracy nauczyciela, korzystałam także z badań przeprowadzonych przez studentów w ramach prowadzonych seminariów magisterskich i licencjackich. Badania te dotyczyły roli szkoły i rodziny w procesie

wychowania dziecka, wizerunku nauczycieli w opinii rodziców uczniów, percepcji zawodu nauczyciela oraz postaw rodziców uczniów wobec szkoły (zob. Kowalczyk-Szajrych, 2010; Piotrowska, 2011; Kaczmarek, 2016; Krygel, 2017).

Na koniec wspomnieć należy, że przeanalizowałam także komentarze i wpisy nauczycieli dokonywane przez nich na różnych forach internetowych, w różnych okresach, a dotyczące ich pracy zawodowej. Były to kolejno:

- blog Gratka.pl;
- serwis Gazeta.pl Junior;
- serwis Gazeta.pl Forum;
- forum portalu Ngo.pl;
- serwis Zlotowskie.pl.

1.5. Refleksje badacza

Jak twierdzi wielu badaczy jakościowych, dane są wszędzie. I o ile dotarcie do niektórych z nich, jak na przykład artefaktów fizycznych, może być dość proste, o tyle uzyskanie dostępu do danych zastanych czy pewnych obserwowanych sytuacji może być znacznie utrudnione lub wręcz niemożliwe. Zarówno wybrany przeze mnie teren badawczy, jak i każdy inny charakteryzuje się określoną specyfiką. Organizacja ma swoją kulturę, wyznawany jest w niej pewien typ wartości i norm. W procesie komunikowania używany jest specyficzny język, który dla badacza może być bardziej lub mniej zrozumiały. W różnych typach organizacji zauważalne są zwykle pewne podziały i grupy sympatyzujących lub antagonizujących ze sobą osób. Indywidualność jednostki powoduje, że staje się ona specyficznym typem rozmówcy. Zatem już we wstępnej fazie realizowania badania badacz może spotkać się z całym szeregiem trudności, które – jeżeli ich nie pokona – mogą spowodować, że projekt badawczy zakończy się fiaskiem.

Prowadzenie etnografii organizacyjnej wymaga zarówno otwartości na nowe okoliczności, jak i dobrze zaplanowanych działań prowadzących do zanurzenia się w daną rzeczywistość organizacyjną. Pamiętać także należy o konieczności dostosowywania się do okoliczności pojawiających się w trakcie procesu badawczego oraz o tym, że dana rzeczywistość organizacyjna może dostosowywać się do wymogów badania.

Podczas tych badań wielokrotnie zastanawiałam się, jak moje własne doświadczenia z systemem edukacji i z nauczycielami wpłynęły na charakter i przebieg kolejnych interakcji oraz na działania szkoły. Jak interakcje pomiędzy mną a nauczycielami, rodzicami i innymi pracownikami szkoły wpłynęły na moje opinie i poglądy oraz jak wyrażane przeze mnie sądy (np. podczas spotkań Rady Rodziców) zmieniły moich rozmówców. Finalnie – jak to wpłynęło na mój raport

badawczy. Problem obiektywności badacza (narzucanie perspektywy badacza badanym oraz nieobiektywny osąd) jeszcze silniej mógł ujawnić się w szkołach, gdzie występowałam w kilku rolach: badacza, rodzica i przewodniczącej Rady Rodziców. Trudno mi stwierdzić, w których sytuacjach poszczególne role stawały się dominujące i jakie miało to skutki dla procesu interakcji badacz – rozmówca.

Odnosząc się do relacji zachodzącej między poszukiwaniem tożsamości badacza oraz uzyskiwaniem dostępu do danych, mogę stwierdzić, że w przypadku tych badań wybór mojej tożsamości jako badacza zdeterminowany został przez teren badań. Stanowiąca teren moich badań szkoła, jako miejsce względnie zamknięte, wymusiła ujawnienie roli badacza. Tylko w jednym przypadku moja tożsamość mogła pozostać ukryta ze względu na fakt wcześniejszego uczestnictwa w badanej organizacji. Decyzja o nieujawnieniu bądź ujawnieniu mojej tożsamości badacza pozwoliła mi na zdobycie nowego doświadczenia i porównanie uzyskiwanych danych. Przypuszczenia o różnicach w dostępie do danych nie potwierdziły się, a jawność badań spowodowała uzyskanie dostępu do większego zakresu informacji (w szkole, w której nie ujawniłam tożsamości badacza, nie mogłam uczestniczyć jako obserwator w znacznej liczbie zajęć lekcyjnych, tak jak to miało miejsce w pozostałych szkołach, nie mogłam też swobodnie przebywać w pokoju nauczycielskim). Jako badacz najlepiej czułam się w szkole, w której występowałam otwarcie w rolach badacza, rodzica i przewodniczącej Rady Rodziców.

Rozdział 2

Praca i zawód – próba definicji

2.1. Praca w ujęciu socjologicznym

Aby opowiedzieć o pracy nauczyciela, najpierw spróbuję krótko scharakteryzować, czym w ogóle jest praca. Używając określenia „praca”, pamiętać należy, że jest to pojęcie obecne zarówno w języku potocznym, jak i w terminologii wielu nauk, między innymi biologii, fizyki, filozofii, prakseologii, ekonomii i psychologii. Socjologia jako nauka wypracowała dział – socjologię pracy – „zajmujący się opisem i wyjaśnieniem zachowań społecznych ludzi w procesie pracy, podczas produkcji dóbr i usług” (Januszek, Sikora, 1998: 7). Na wzrost zainteresowania pracą ludzką jako przedmiotem badań socjologii największy wpływ miało wprowadzenie kapitalistycznego modelu gospodarki oraz publikacja klasycznych teorii marksizmu, skupiających się wokół pracy ludzkiej ściśle powiązanej z nowym procesem, jakim była industrializacja, z właściwymi jej cechami oraz następstwami (Sztumski, 1981: 5–6). Inaczej mówiąc, socjologia pracy pojawiła się pod wpływem rozwoju produkcji przemysłowej. Jest rezultatem refleksji socjologów nad pracą ludzką. Można powiedzieć, że jest nauką, która zajmuje się społecznymi uwarunkowaniami pracy ludzkiej, narzędzi, technologii i stosunków produkcyjnych oraz przeobrażeniami tych elementów, ich wpływem na całokształt życia społecznego. Karol Marks (1951: 188) określa pracę jako „proces zachodzący między człowiekiem a przyrodą, proces, w którym człowiek poprzez swą działalność realizuje i kontroluje wymianę materii z przyrodą”. Praca człowieka jest szczególnym rodzajem ludzkiego działania i charakteryzuje się pewnymi swoistymi właściwościami. Praca przekształca elementy materialnego świata, który nas otacza, jest działaniem nastawionym na zaspokajanie podstawowych potrzeb człowieka (Marks zalicza do nich m.in. potrzeby pokarmu, odzienia, dachu nad głową) i pochodnych od nich różnych potrzeb kulturowych, jest działaniem bardzo złożonym, a to wymaga skomplikowanego systemu sterowania (zob. Marks, 1959; por. Ritzer, 2004: 118–119). Praca jest działaniem celowym, bo świadomie i z wyprzedzeniem określa pożądane efekty, upośrednionym przedmiotowo, czyli wykonywanym za pomocą narzędzi, oraz upośrednionym społecznie, ponieważ zawsze jest współdziałaniem współpracujących ze sobą ludzi (por. Cackowski, 1986: 211–212).

Jak wskazuje Jolanta Kulpińska (1986: 13), socjologia pracy jest „odnoszona do pewnych sfer życia społecznego, [...] a analizy prowadzone są na różnych poziomach: jednostki, stanowiska pracy, grupy roboczej i organizacji oraz na poziomie społeczeństwa globalnego i jego klas, warstw czy instytucji”. Na gruncie socjologii pracy wyrosły socjologia organizacji, socjologia przemysłu oraz socjologia zawodu. Socjologia pracy zajmuje się typami zbiorowości związanych z pracą (grupy pracownicze), więziami występującymi w pracy (więzi formalne, nieformalne, więzi z zakładem pracy, z załogą itp.), procesami społecznymi zachodzącymi w przedsiębiorstwie (rytuały integracyjne, rytuały przejścia, szkolenia, procesy zmian), zachowaniami społecznymi pracowników i ich społecznym regulowaniem (wydajność pracy, motywowanie, fluktuacja), współzależnością między instytucjami pracy i innymi systemami społecznymi (system edukacyjny, rynek pracy, system ekonomiczny) (por. Kulpińska, 1986: 10; zob. Kulpińska, 1974). Socjologia pracy bada przede wszystkim zakład pracy jako miejsce, w którym procesowi pracy towarzyszą rozmaite zjawiska społeczne (zob. Januszek, Sikora, 1998: 9).

Praca w rozumieniu socjologicznym jest źródłem bogactwa, a równocześnie ma znaczenie o wiele ważniejsze, gdyż tworzy ona samego człowieka (Dzięcielska-Machnikowska, 1990: 226). Praca jest „pewnym rodzajem działalności ludzi, dokonywanym głównie w ramach zinstytucjonalizowanych ze względu na podział pracy i jej specjalizację” (Kulpińska, 1986: 9). Jak pisał Jan Szczepański (1961: 171 i nast.), praca to „każda celowa czynność prowadząca do zaspokojenia dowolnych potrzeb ludzkich, posiadająca społeczną doniosłość, zapewniająca jednostkom lub grupom, które ją wykonują, określoną pozycję w społeczeństwie”. Definicja ta zwraca uwagę na kilka aspektów pracy.

Po pierwsze, praca jest świadomym i celowym działaniem człowieka. To działanie podyktowane może być swobodnym wyborem jednostki bądź też przymusem (zob. Lis, 1982: 9). Jednak niekiedy to, co wydaje się być swobodą, tak naprawdę jest przymusem i odwrotnie, przymus może stać się pewnego rodzaju swobodą. Zjawisko to określane jest mianem „fanatyzmu pracy” (zob. Dzięcielska-Machnikowska, 1990: 228). Wydaje się, że praca sama w sobie jest przymusem. Konieczność zaspokojenia potrzeb wymusza wykonywanie pracy, co wiąże się z zarabkowaniem. Pieniądze umożliwiają realizację potrzeb jednostki. Zatem swoboda wyboru nie dotyczy tego, czy pracę wykonywać, czy nie, tylko jaką pracę wykonywać, a jakiej nie. Ale i tu wybór może być znacznie ograniczony. Na to, jaką pracę wykonujemy, wpływ mają nie tylko nasze wykształcenie, nasze zdolności i predyspozycje, ale również sytuacja gospodarcza państwa, w tym dostęp do pracy.

Po drugie, praca jest czynnością społeczną, co oznacza, że sposób jej przygotowania i realizacji ma wpływ na dążenia, postawy, zachowania i interesy innych osób lub grup. Praca w tym rozumieniu jest jednym z najważniejszych elementów więzi społecznej. Kształtuje współżycie z innymi ludźmi. Społeczny charakter pracy przejawia się w tym, że praca wykonywana przez jednostkę jest zawsze związana z pracą innych. W pracy człowiek konfrontuje swoje poglądy z poglądami

i postawami innych ludzi, co prowadzi do wykształcenia takich postaw, jakie są społecznie oczekiwane i pożądane.

Po trzecie, praca decyduje o pozycji społecznej jednostki. Jest wyznacznikiem jej statusu. Jest wyznacznikiem roli społecznej. Tym samym będzie wpływać na charakter powstawania emocji oraz sposoby zarządzania nimi.

Po czwarte, praca prowadzona jest w celu zaspokajania potrzeb, ale potrzeby te określane są poprzez strukturę i kulturę grupy, do której należy jednostka.

I wreszcie, praca wymaga współpracy, co oznacza, że w procesie pracy istotne są koordynacja, zarządzanie oraz współdziałanie nawet rozproszonych w czasie i przestrzeni jednostek w celu realizacji wspólnych i jednostkowych dążeń.

Na socjologiczną definicję pracy składa się wiele aspektów. Praca jest opisywana jako:

- świadoma i celowa działalność;
- zespół czynności społecznie zorganizowanych i realizowanych w ramach celowej organizacji społecznej (zakład pracy, urząd, szkoła, rodzina itp.);
- źródło wytwarzania nie tylko wartości gospodarczych, ale także kulturowych, to jest dzieł literackich, dzieł sztuki, filmu, teatru;
- wyznacznik miejsca jednostki w życiu zbiorowym, czyli pozycji w społeczeństwie.

Moim zdaniem ogromne znaczenie ma fakt wpływu pracy na samoocenę jednostki. Ocena siebie wiąże się z powstawaniem różnych emocji, ale także może być wynikiem pojawiania się różnych emocji. Każda jednostka w toku pracy dąży do osiągnięcia sukcesu, co warunkuje pojawienie się emocji dumy, oraz do uniknięcia porażki, co z kolei wpływa na unikanie emocji wstydu. „Praca człowieka jest jedną z rzeczy, przez którą jest on oceniany i z pewnością jedną z najbardziej znaczących rzeczy, przez którą człowiek ocenia siebie” (Hughes, 1958: 42). Uogólniając, można powiedzieć, że czynności zawodowe, przebieg kariery zawodowej, interakcje ze współpracownikami i przełożonymi będą miały ogromny wpływ na wykształcenie się jaźni jednostki. Zgodnie z teorią jaźni praca określana jest jako zbiór wyobrażeń jednostki o sobie samej. Innymi słowy jest to seria tożsamości przyjętych w wyniku określonych sytuacji. Ponadto podkreślić należy, iż w odniesieniu do pojedynczej jednostki społecznej mówimy nie o jednej tożsamości, lecz o ich zbiorze czy serii, gdyż każdy człowiek przyjmuje tyle postaw, ile wymagają od niego sytuacje, w których akurat się znajduje. Równocześnie zbiór tożsamości posiadanych przez jednostkę podlega hierarchizacji, zgodnie z dążeniami danej osoby do przedstawiania się innym członkom społeczności w określonym przez siebie świetle (zob. Turner, 1998: 435). W koncepcji interakcjonistycznej praca jest procesem. W odniesieniu do życia społecznego rozpatrywana jest jako ciągle trwający proces „stawania się” – w sensie sukcesywnego kształtowania i przekształcania subiektywnej definicji siebie i społeczeństwa (Konecki, 1988: 226). Innymi słowy analiza pracy w ujęciu interakcjonistów sprowadzać się będzie do określenia, jak grupa spostrzega danego pracownika oraz jak jednostka (pracownik) widzi siebie i grupę, do której przynależy.

Istnienie pracy nie jest możliwe bez otoczenia społecznego i interakcji, w jakie wchodzi z nim jednostka. W toku pracy ludzie ciągle się komunikują: rozkazując, informując, perswadując czy negocjując.

Niemożliwa jest praca bez koordynacji działań ze strony tych, którzy ją definiują, wykonują, dostarczają koniecznego wyposażenia pracy, kontrolują i naprawiają to wyposażenie. Praca jest niemożliwa bez publiczności, która może współpracować czynnie, a nawet już samą swoją obecnością wywierać wpływ na proces pracy (Konecki, 1988: 234)¹.

Bez względu na przyjmowanie paradygmatu teoretycznego pamiętać należy, że praca jest działalnością specyficzną ludzką, społeczną i decyduje o istnieniu każdego społeczeństwa (zob. Matuszak, 1986: 27).

2.2. Zawód w ujęciu socjologicznym

Z pojęciem pracy, jej podziału i własności ściśle związane jest pojęcie zawodu (zob. Przystalski, 2008: 237, 260–261). Zawód, tak jak i wiele innych pojęć, nie doczekał się w socjologii jednej spójnej definicji. W wielu słownikach z zakresu nauk społecznych, w tym z socjologii, hasło „zawód” w ogóle nie występuje albo sprowadza się do jednozdaniowej definicji. W wielu innych definicjach autorzy odwołują się do klasyfikacji zawodów, co wydaje się zabiegiem nie zawsze poprawnym. Klasyfikacje te często odnoszą się do konkretnych specjalności i specjalizacji, co powoduje zamieszanie definicyjne wokół pojęcia samego zawodu.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na dwa problemy definicyjne. Pierwszy związany jest z rozróżnieniem zawodu odnośnie do zakresu specjalizacji pracy, gdzie zawód ujmuje się jedynie w kategorii stanowiska zajmowanego w obrębie wykonywanego lub/i wyuczonego zawodu. Drugi problem związany jest z niejednoznacznie ujmowaną kwestią zarobku. Wprawdzie w wielu definicjach

¹ Wpływ obecności jednostek na wykonywanie pracy widoczny jest w koncepcjach psychologii społecznej, tj. koncepcji facylitacji społecznej oraz koncepcji próżniactwa społecznego. W koncepcji facylitacji społecznej i próżniactwa społecznego podkreśla się wpływ obecności innych osób na wykonywanie zadań łatwych i trudnych w sytuacji oceny wykonalności tych zadań przez obserwatorów. I tak w sytuacji wykonania zadania indywidualnie (efekt facylitacji społecznej), gdy od wykonania zadania zależy nasza ocena, osoba obserwatora będzie wpływać pozytywnie na wykonanie zadań łatwych i destrukcyjnie na wykonywanie zadań trudnych. W analogicznej sytuacji wykonania zadań w grupie (efekt próżniactwa społecznego) osoba obserwatora wpływać będzie pozytywnie na wykonywanie zadań trudnych i destrukcyjnie na wykonywanie zadań łatwych. Opis obu zjawisk Czytelnik znajdzie m.in. w: Aronson, Wilson, Akert, 1997: rozdział IX.

podkreśla się fakt, że zarobek pełni funkcję źródła utrzymania, ale nie wskazuje się na charakter zarobku. Według Anthony'ego Giddensa (2006: 397) zawód jest rodzajem pracy wykonywanej za określone wcześniej wynagrodzenie. Max Weber (2002: 108) zauważa, że nie można uznać za zawód działań zarobkowych czysto okazjonalnych (np. statysta, który zagrał kilka razy w filmie, nie jest aktorem) oraz świadczeń regularnych niespełniających warunku jednorodności (np. zarobku uzyskanego w drodze rozboju i kradzieży czy żebractwa). Weber (2002: 105) definiuje zawód jako „taką specyfikację, specjalizację i kombinację świadczeń danej osoby, które stanowią dla niej podstawę ciągłej szansy uzyskiwania środków utrzymania lub zarobków”.

Najogólniej rzecz ujmując, w socjologii przez zawód rozumie się „wyspecjalizowaną, stałą pracę, będącą dla jej wykonawcy źródłem zarobku” (Przestalski, 2008: 238). Przy czym uzupełniając, mówi się o tym, że jest to praca na rzecz innych, nie stanowiąca działalności w obrębie gospodarstwa domowego. Dla Jana Szczepańskiego (1963: 199) zawód to „wewnętrznie spójny system czynności, wymagający określonych kwalifikacji, wykonywanych w uregulowany sposób i systematycznie stanowiący podstawę utrzymania i zapewniający pozycję w społeczeństwie”. Autor ten wskazuje na jeszcze jeden istotny czynnik w definicji zawodu, a mianowicie na fakt określania, a nawet wyznaczania przez zawód określonej pozycji społecznej. Przy czym pamiętać należy, że pozycja społeczna osoby wykonującej dany zawód może rozciągać się na pozostałych członków rodziny.

W podobny sposób zawód definiowany jest przez Janusza Sztumskiego (1981: 42–43), który zawodowymi nazywa „wszystkie czynności uznane za takie przez normy prawne lub zwyczajowe, wykonywane zarobkowo przez poszczególne osoby, zgodnie z obowiązującymi przepisami i standardami [...]”. Dalej zaznacza on, że czynności wynikające ze społecznego podziału pracy (czynności zawodowe) „powodują szczególne zaangażowanie psychiczne i fizyczne danego człowieka, a ponadto określają jego funkcję i pozycję społeczną, standard i styl życia oraz wygląd zewnętrzny i sposób zachowania” (Sztumski, 1981: 42–43).

Interakcjonista Everett Hughes (1958: 34) zawód definiuje jako „względnie stale wykonywany zespół czynności skierowany na wytworzenie określonych przedmiotów i usług, w celu zaspokojenia potrzeb”. Dodać tu należy, że poprzez pracę, a tym samym zawód, człowiek ocenia siebie, wyrabia zdanie o sobie samym, przypisuje sobie wartość oraz buduje swoje grupy odniesienia i identyfikacji (zob. Hughes, 1958; por. Konecki, 1988). Choć definicja ta należy do nurtu stanowiącego podstawę niniejszych analiz, to nie zawiera jednego istotnego moim zdaniem czynnika, to jest kwalifikacji i przygotowania.

Pełniejszą definicję zawodu podaje Zofia Ratajczak (2008: 48), według której

zawód służy do określenia zespołu czynności wyodrębnionych w ramach społecznego podziału pracy, takich, które dana jednostka wykonuje stale lub względnie stale, z których czerpie środki na utrzymanie, oraz których wykonywanie wymaga odpowiedniego przygotowania, czyli kwalifikacji.

Korzysta ona z przyjętego podziału na zawód wyuczony oraz zawód wykonywany. Zawód wyuczony wiąże się z wykonywaniem czynności zgodnie z posiadanymi przez jednostkę kwalifikacjami wynikającymi z odebranej edukacji. Zawód wykonywany sprowadza się natomiast do postrzegania wykonywanej pracy jako źródła dochodu. Nie sposób nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że zawód kształtuje osobowość jednostki (Ratajczak, 2008: 48). Ponadto można powiedzieć, że jest uzależniony od jej predyspozycji i zainteresowań. Wybór kierunku kształcenia określa intelektualny rozwój człowieka, jego system wartości oraz jednostkowe aspiracje i ambicje. Wprowadza w określone formy organizacyjne, typy konfliktów, typy relacji pracowniczych i typy działań.

Nauczyciel to zawód wyuczony i wykonywany. To nauczyciel wraz z rodzicami powinien przygotować młodzież „do samodzielnego kierowania rozwojem własnej osobowości, do podejmowania wartościowych celów i odpowiedzialnego wyboru dróg życiowych” (Kaszubowska, 2006: 55). W toku podejmowanych przez siebie działań nauczyciel wpływa na kształtowanie postaw, poglądów oraz świadomość dzieci i młodzieży. W przedszkolu oraz młodszych klasach szkolnych jest znaczącym innym oddziałującym na osobowość i tożsamość swoich uczniów i wychowanków. Nauczyciel powinien nie tylko przekazywać wiedzę, ale także stwarzać warunki dla rozwoju dziecka. Sytuacja pracy nauczyciela wynika z funkcji, jaką nauczyciel pełni albo powinien pełnić w procesie socjalizacji i kształcenia dzieci i młodzieży. Wpływa na to kilka zakresowo różnych czynników, takich jak między innymi: przynależność do danego pokolenia; feminizacja zawodu; nie zawsze jasno określony zakres obowiązków i sposób organizacji pracy, w tym systemy wynagradzania, oceny pracy oraz awansu zawodowego; identyfikacja z zawodem i placówką oświatową; sytuacja polityczna, zewnętrzna wobec nauczycieli; interakcje ze współpracownikami, dyrekcją placówki oświatowej, rodzicami, uczniami i innymi pracownikami szkoły oraz właściwości psychiczne jednostki. Wszystkie te czynniki określają, kształtują i konstytuują rolę, działania i sytuację pracy nauczyciela. Mówiąc o sytuacji pracy, mam na myśli warunki pracy oraz określenie czynności ukazujących specyfikę pracy danej grupy zawodowej i jej cechy charakterystyczne, które omówione zostaną w kolejnych rozdziałach.

2.3. Specyfika pracy nauczyciela

Stanowisko nauczyciela według art. 9 ust. 1 Karty Nauczyciela może zajmować osoba o wyższym wykształceniu z przygotowaniem pedagogicznym, przestrzegająca zasad moralnych oraz posiadająca warunki zdrowotne do wykonywania zawodu nauczyciela. Te dość ogólne warunki pokazują, że zostać nauczycielem nie jest trudno. Zapisu o przestrzeganiu zasad moralnych nikt nie egzekwuje. Badania

lekarские wymagane są w podobnym stopniu jak w innych zawodach z grupy „białych kołnierzyków”. Wykształcenie wyższe stało się łatwo dostępne, a przygotowanie pedagogiczne można zdobyć na dodatkowym kursie lub kończąc studia podyplomowe. Jednak czy to faktycznie wystarczy, aby być mistrzem i wzorem dla kolejnych pokoleń? Można się zastanawiać, dlaczego od nauczycieli nie wymaga się badań psychologicznych, posiadania pewnych cech osobowości, takich jak otwartość na nowe doświadczenia, sumiennosc czy kreatywność. Nie sprawdza się również dysfunkcji, takich jak dysleksja, dyskalkulia czy dysortografia, choć znane mi są przypadki nauczycieli popełniających błędy ortograficzne i gramatyczne i, co gorsza, uczących dzieci ortografii w klasach I–III. Jedna z dyrektorek opowiedziała mi o sytuacji, w której od nauczycielki aplikującej o pracę w młodszych klasach szkoły podstawowej otrzymała podanie o pracę z błędnie (pod względem ortograficznym) napisaną nazwą miejscowości, w której znajdowała się owa placówka oświatowa. Nauczycielka nie została zatrudniona w tej szkole, jednak biorąc pod uwagę fakt, że ukończyła ona studia pedagogiczne, można przypuszczać, że znalazła zatrudnienie w innej placówce. Czy nie powinniśmy zatem zastanowić się nad doboorem kandydatów do zawodu nauczyciela?

Obecnie, głównie na forach internetowych, wiele mówi się o negatywnym doborze do zawodu nauczyciela. Co jednak oznacza dobór negatywny? Czy w innych zawodach, takich jak lekarze, księża czy prawnicy, gdzie mówi się o pewnym „powołaniu” do zawodu, ten dobór nie odbywa się na podobnych zasadach? Czy rozpowszechnianie takich opinii nie jest krzywdzące dla części pracowników?

Dobór negatywny oznacza, że pracę w danym zawodzie podejmują osoby przypadkowe, nieprzygotowane i niezaangażowane w pracę, które nie powinny podejmować się danej profesji. Zapewne w każdym zawodzie znajdziemy osoby, które sumiennie wykonują swoje obowiązki, i takie, które nie są zaangażowane w pracę. W każdym zakładzie pracy da się wyróżnić wzór pracownika pozytywnego i ponadprzeciętnego, przeciętnego oraz negatywnego (zob. Januszek, Sikora, 2000). Kryteria oceny zwykle ustala pracodawca, informując pracownika, jakie zachowanie jest w danej organizacji pożądane. Większość zadań, jakie wykonuje pracownik, jest wymierna i podlega ocenie. Zatem łatwo zauważyć, kto pracuje najlepiej, a kto najgorzej. W zawodzie nauczyciela główny problem polega na tym, że jego praca jest mało wymierna. Nauczyciel wykonuje wiele zadań i trudno przyjąć rzetelne kryteria oceny pozwalające stwierdzić, który nauczyciel pracuje lepiej. Dlatego w dalszej części rozważań przyjrę się specyficznym czynnikom pracy nauczyciela konstytuującym ten zawód, potwierdzając lub obalając dotyczące go mity. Nie oznacza to jednak, że nie powinno się stosować selekcji – i to już na etapie rekrutacji na studia. W moim odczuciu nie każdy z nas nadaje się do pracy w zawodzie nauczyciela. I choć sama rzeczywistość szkolna częściowo eliminuje z zawodu osoby przypadkowe, to część z nich w zawodzie pozostaje. Niepokojący jest już sam fakt przypadkowego wyboru kierunku studiów i późniejszego zawodu nauczyciela przez osoby rozpoczynające edukację uniwersytecką. O ile niezaangażowany w pracę urzędnik może jedynie opóźnić proces wydania

decyzji czy też doprowadzić do wydania decyzji błędnej, od której można się odwołać, o tyle niezaangażowany nauczyciel może zniechęcić do nauki, a jeżeli nauczać będzie z błędami, to ich eliminacja może okazać się znacznie utrudniona, a konsekwencje takich działań uczeń ponosić będzie przez całe swoje późniejsze życie. Nauczyciel może zachęcić do samodzielnego pogłębiania wiedzy, ma także wpływ na wybór dalszej drogi edukacyjnej. Nauczyciel może budzić strach lub podziw, a przez swoje działania wpływać na samoocenę ucznia. Pokazując rzeczywistość społeczną, może rozbudzić w uczniu ciekawość świata i zachęcić do uczestnictwa w kulturze. Może też wykształcić w uczniach postawę bierną i skutecznie zniechęcić do kreatywności i dalszego rozwoju. Dlatego wybór zawodu nauczyciela w żadnym razie nie powinien być przypadkowy. Profesja ta powinna odzyskać należny jej prestiż, aby przyciągać najlepszych, zaangażowanych studentów, którzy jednocześnie będą przekazywać wiedzę w sposób zrozumiały, ciekawy i pobudzający kreatywne myślenie, gdyż to oni mogą zapewnić edukację naszych dzieci na satysfakcjonującym, wysokim poziomie. Uważam, że należy stworzyć listę pożądanych cech dobrego nauczyciela, a także obiektywne kryteria oceny pracy osób wykonujących ten zawód, o czym będzie mowa w dalszej części monografii.

W ubiegłym roku przez nasz kraj przetaczała się fala strajków nauczycieli. Obecnie dużo mówi się o pracy zdalnej tej grupy zawodowej w związku z zagrożeniem epidemiologicznym COVID-19. Tym samym rozpoczęła się kolejna odsłona debaty na temat pracy nauczyciela. Argumenty padające z obu stron sporu dotyczą niskiego poziomu wynagrodzenia nauczycieli, ale także niewielkiej liczby godzin, jaką przepracowują przedstawiciele tego zawodu. Podnosi się kwestię kwalifikacji i awansu zawodowego. Aby jednak rozprawić o pracy nauczyciela, moim zdaniem należy odnieść się do systemu edukacji w ogóle: do jakości pracy nauczyciela i jej wymiernej oceny, do efektywnego sposobu motywowania, tak aby nie opierał się on jedynie na autotelicznych potrzebach pracowników oświaty. Odwołując się do poszczególnych aspektów pracy nauczyciela, pokażę mity związane z tym zawodem oraz ze współczesną edukacją.

W niniejszej monografii przyjrę się pracy, jaką wykonuje nauczyciel. Będzie mowa nie tylko o godzinach spędzanych przy tablicy, ale także o zadaniach wykonywanych poza szkolną klasą. Ukazane zostaną zarówno te aspekty pracy nauczyciela, na które wskazuje opinia publiczna, jak i te podnoszone przez samych nauczycieli.

Rozdział 3

Mit pierwszy

– feminizacja zawodu nauczyciela

Pierwszy czynnik wyróżniający zawód nauczyciela to feminizacja tego zawodu. Łatwo potwierdzić tę tezę. Przeciętny polski nauczyciel ma 40 lat i jest kobietą. Jak wynika z raportu Pracowni Rozwoju Systemu Doskonalenia Nauczycieli Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (Zarebska, 2009), średnia wieku polskich nauczycieli to 40,6 roku. Zdecydowana większość z nich (80,6%) to kobiety. Liczba kobiet nauczycieli wciąż rośnie. Jak wynika z raportu *Education at a Glance 2019: OECD Indicators* (2019) i danych zawartych w tabeli 3.1, zdecydowana większość nauczycieli na świecie to kobiety (średnio prawie 70% wszystkich nauczycieli).

Tabela 3.1. Procent kobiet nauczycieli w krajach OECD w podziale na poziomy edukacji

Kraj	Edukacja przed-szkolna	Edukacja na poziomie podstawowym	Edukacja na poziomie gimnazjalnym	Edukacja na poziomie szkoły średniej	Wszystkie poziomy edukacji
1	2	3	4	5	6
Średnia dla krajów OECD	97	83	69	60	70
Średnia dla 23 krajów Unii Europejskiej	97	87	72	63	73
Kraje OECD					
Australia	Brak danych	Brak danych	Brak danych	Brak danych	Brak danych
Austria	99,0	92	72	55	67
Belgia	97	82	64	63	70
Chile	99	81	68	56	Brak danych

Tab. 3.1 (cd.)

1	2	3	4	5	6
Czechy	99	94	78	60	76
Dania	88	Brak danych	69	Brak danych	Brak danych
Estonia	99	90	83	69	83
Finlandia	97	80	75	60	74
Francja	89	84	60	60	68
Grecja	99	71	66	54	65
Hiszpania	93	77	60	55	65
Holandia	88	87	53	53	66
Islandia	95	83	83	Brak danych	Brak danych
Irlandia	99	86	Brak danych	70	Brak danych
Izrael	99	85	79	70	Brak danych
Japonia	97	64	43	31	48
Kanada	Brak danych	75	Brak danych	75	Brak danych
Kolumbia	97	77	53	46	60
Korea	99	78	70	52	62
Litwa	100	92	85	80	84
Luksemburg	Brak danych	Brak danych	Brak danych	Brak danych	Brak danych
Łotwa	99	97	83	79	82
Meksyk	96	68	53	48	Brak danych
Niemcy	96	87	67	55	67
Norwegia	92	75	75	54	66
Nowa Zelandia	97	84	67	61	72
Polska	98	85	73	66	75
Portugalia	99	81	72	69	71
Słowacja	97	90	72	72	77
Słowenia	97	88	88	67	78
Szwecja	95	76	76	54	75
Szwajcaria	97	83	55	45	61

1	2	3	4	5	6
Turcja	94	61	57	49	56
Węgry	100	97	77	63	75
Wielka Brytania	96	85	62	60	68
Włochy	99	96	77	66	78
USA	94	87	67	58	70
Kraje partnerskie					
Arabia Saudyjska	100	Brak danych	Brak danych	Brak danych	Brak danych
Argentyna	Brak danych	Brak danych	Brak danych	Brak danych	Brak danych
Brazylia	95	89	68	59	71
Chiny	97	66	55	52	Brak danych
Federacja Rosyjska	99	96	81	Brak danych	82
Indie	Brak danych	51	46	42	Brak danych
Indonezja	96	66	55	54	63
Kostaryka	94	79	57	57	69
Republika Południowej Afryki	Brak danych	Brak danych	Brak danych	58	Brak danych

Źródło: opracowanie własne na podstawie OECD (2019).

Według raportu opracowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w roku szkolnym 2014/2015 82% kadry nauczycielskiej w polskiej szkole stanowiły kobiety. Przewaga nauczycielek (powyżej 80%) utrzymuje się we wszystkich grupach wiekowych poniżej 56. roku życia. Im niższy poziom edukacji, tym większy udział kobiet w procesie nauczania. Największy odsetek kobiet zatrudniony jest w przedszkolach i szkolnictwie podstawowym (prawie 96% wszystkich zatrudnionych tam nauczycieli). Najmniej kobiet zatrudnionych jest w edukacji zawodowej (prawie 54%) (por. Rachubka, 2015). Według danych GUS liczba kobiet nauczycieli w roku szkolnym 2018/2019 wzrosła w stosunku do roku poprzedniego o 0,2% i wynosi obecnie 82% wszystkich zatrudnionych nauczycieli (Miszke i in., 2019: 200). Podobna sytuacja utrzymywała się w Polsce w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, kiedy to kobiety stanowiły ponad 80% wszystkich zatrudnionych nauczycieli.

Najwięcej kobiet uczy w województwach mazowieckim (stanowią one 83,9% ogółu nauczycieli uczących na tym terenie) oraz śląskim (83,7%). Największy odsetek nauczycieli płci męskiej jest w województwach podkarpackim (21,6%)

oraz lubuskim (19,81%) (Miszke i in., 2019: 200). Najliczniejsza grupa nauczycieli, ponad 255 tys. osób, mieści się w przedziale wiekowym 37–47 lat. Stanowią oni 38,8% całej grupy nauczycieli. Średnia wieku nauczycieli przedmiotów zawodowych jest wyższa niż nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i wynosi 43,8 roku (Zarębska, 2009: 22). W roku szkolnym 2018/2019 średnia wieku nauczycieli wynosiła 44,1 roku. Średni wiek nauczycielek jest nieco niższy w stosunku do średniego wieku nauczycieli i wynosi 43,9 roku dla kobiet oraz 45,4 roku dla mężczyzn (Kopeć, 2019). Liczba nauczycieli aktywnych zawodowo jest znacznie mniejsza wśród osób w wieku powyżej 55 lat. Związane jest to, a w zasadzie było, z możliwością przejścia na wcześniejszą emeryturę, po 30 latach pracy. Analizując wiek nauczycieli, należy zwrócić uwagę, że w roku szkolnym 2007/2008 na stanowisku nauczyciela pracowało jeszcze 41 osób w wieku 80 lat i więcej, wśród których 17 uczyło przedmiotów zawodowych (Zarębska, 2009: 23).

W badanych szkołach kobiety stanowiły większość (ponad 80%) zatrudnionych tam pracowników. W jednej z badanych szkół podstawowych wśród 37 zatrudnionych nauczycieli było tylko trzech mężczyzn. Nauczycielki stanowiły tam ponad 90% zatrudnionych. Tylko w jednej z badanych szkół mężczyźni stanowili 30% zatrudnionych nauczycieli, a jeden z nich był nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej, czyli uczył w klasach I–III. W największej, co do liczby zatrudnionych nauczycieli, badanej przeze mnie szkole, gdzie grono pedagogiczne liczyło 73 osoby, kobiety stanowiły ponad 87% pracowników. Zatrudnieni w badanych szkołach mężczyźni uczyli głównie: wychowania fizycznego (11 osób), przy czym jedna z tych osób uczyła także edukacji dla bezpieczeństwa, a inna techniki; religii (cztery osoby); matematyki (trzy osoby), przy czym jedna z tych osób pełniła funkcję wicedyrektora szkoły; języków obcych (trzy osoby); historii (trzy osoby), przy czym w dwóch przypadkach osoby te jednocześnie pełniły funkcję dyrektora szkoły, a trzecia osoba uczyła także etyki; informatyki (trzy osoby), przy czym w jednej z badanych szkół osoba ta pełniła także funkcję dyrektora, a w innej uczyła również techniki; plastyki (dwie osoby), przy czym jedna z tych osób uczyła także muzyki; fizyki (jedna osoba), ale była to osoba jednocześnie pełniąca funkcję wicedyrektora szkoły; oraz języka polskiego (jedna osoba).

Co ciekawe, w trzech badanych szkołach dyrektorem był mężczyzna, a w dwóch placówkach mężczyźni pełnili funkcję wicedyrektora. Zważywszy na fakt znacznej feminizacji zawodu nauczyciela, zajmowanie stanowisk kierowniczych w oświacie może stanowić przedmiot ciekawych dociekań i dalszych eksploracji.

Na podstawie analizy danych zarówno ogólnoświatowych, ogólnopolskich, jak i tych uzyskanych podczas badań własnych, mogę jednoznacznie potwierdzić mit pierwszy dotyczący feminizacji zawodu nauczyciela.

Rozdział 4

Mit drugi – mobilność nauczycieli

Zawód nauczyciela zapewnia stałość zatrudnienia oraz pozwala na pracę w jednym miejscu (w jednej placówce oświatowej) przez cały okres kariery zawodowej. Grupa nauczycieli charakteryzuje się względnie niską mobilnością i łączyć to należy właśnie z miejscem zatrudnienia. Większość badanych nauczycieli wskazywała na stabilizację zatrudnienia jako jeden z czynników podjęcia pracy w tym zawodzie. Przy czym nauczyciele emerytowani częściej niż obecni wskazywali na pracę w jednym miejscu (w jednej szkole, przedszkolu itp.). Wyjątek stanowiły sytuacje, w których dana placówka oświatowa ulegała likwidacji, gdy nauczyciel awansował na dyrektora placówki oświatowej innej niż ta, w której pracował dotychczas, lub gdy zmieniał miejsce zamieszkania i przenoślił się do placówki znajdującej się bliżej nowego miejsca zamieszkania.

Najpierw pracowałam na Teofilowie w przedszkolu. Staraliśmy się o pracę jednocześnie z moją koleżanką. Ona mieszkała na Teofilowie, a ja na Bałutach. I ona dostała przydział na Bałuty, a ja na Teofilów. Czy to nie była złośliwość lub głupota [...]? Staraliśmy się zamienić przez kilka lat i w końcu się udało. Nie pamiętam, po chyba trzech latach. No i pracowałam w przedszkolu, tu, gdzie teraz Manufaktura. To był wspaniały czas [...]. Pod koniec lat osiemdziesiątych powierzono mi przedszkole na Julianowie. I tam dyrektorem byłam już do emerytury (kobieta, lat 67, emerytowany nauczyciel, dyrektor przedszkola).

Mobilność badanych nauczycieli związana jest z migracją do miasta, w którym się kształcili. Szczególnie dotyczy to osób pochodzących ze wsi i małych miejscowości, migrujących do ośrodków akademickich w celu zdobycia wyższego wykształcenia. Po zakończeniu okresu edukacji pozostają oni w dużych miastach i tam szukają zatrudnienia. Duża liczba placówek oświatowych funkcjonująca w większych miastach pozwala szybciej i łatwiej znaleźć pracę. Nauczyciele emerytowani odnosili się także do nakazów pracy² funkcjonujących w czasach PRL,

² Nakazy pracy to inaczej przymus pracy, jaki obowiązywał w PRL. Było to administracyjne skierowanie do pracy, jakie otrzymywali wszyscy absolwenci szkół średnich i wyższych na trzy lata. Po tym okresie pracownik uzyskiwał swobodę zmiany pracy. Nakaz pracy w Polsce wprowadzała Ustawa z dnia 7 marca 1950 r. o zapobieżeniu płynności kadr pracowników w zawodach lub specjalnościach szczególnie ważnych dla gospodarki uspołecznionej.

do lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku. W swoich wypowiedziach wskazywali na przymus przyjazdu do Łodzi.

Jak już tu przyjechałam, to zostałam. I tak te trzydzieści lat pracowałam w tej mojej szkole. [...] Ja pochodzę z Pomorza. Tam mam całą rodzinę. [...] Ale tu mnie skierowali. [...] No potem poznałam męża... Dzieci... I tak zostało (kobieta, lat 82, emerytowany nauczyciel).

Celem nakazów pracy w grupie nauczycieli była przede wszystkim likwidacja gwar i języków mniejszości. To wtedy duża grupa nauczycieli z regionu łódzkiego kierowana była do pracy na Wybrzeżu lub Śląsku. Część nauczycieli po trzech latach powracała do domu rodzinnego, a inni pozostawali i osiedlali się w nowym miejscu.

Nauczyciele badanych szkół w większości poszukiwali pracy blisko miejsca zamieszkania, to jest w obrębie dzielnicy lub miasta sąsiadującego z miastem stanowiącym ośrodek akademicki. W narracjach pojawiały się opowieści o przyjeździe do Łodzi na studia, poznaniu życiowego partnera, założeniu rodziny i osiedleniu się w miejscu zamieszkania współmałżonka, co warunkowało obszar poszukiwania pracy w placówce oświatowej.

Wśród nauczycieli pracujących obecnie mobilność w obrębie miejsca zatrudnienia została wymuszona. W związku z ostatnimi reformami (najpierw powołaniem gimnazjów, a obecnie ich likwidacją) wielu nauczycieli zmuszonych jest do pracy w kilku szkołach jednocześnie. Inni pracują w niepełnym wymiarze ze względu na brak godzin dydaktycznych. Mobilność obecnych nauczycieli związana jest przede wszystkim z nauczaniem wielu różnych przedmiotów, o czym mowa będzie w kolejnych rozdziałach. Nauczyciele nie należą do grupy pracowników mobilnych, choć kolejne regulacje prawne tę mobilność wymuszają. Zatem mit o mobilności nauczycieli należy obalić.

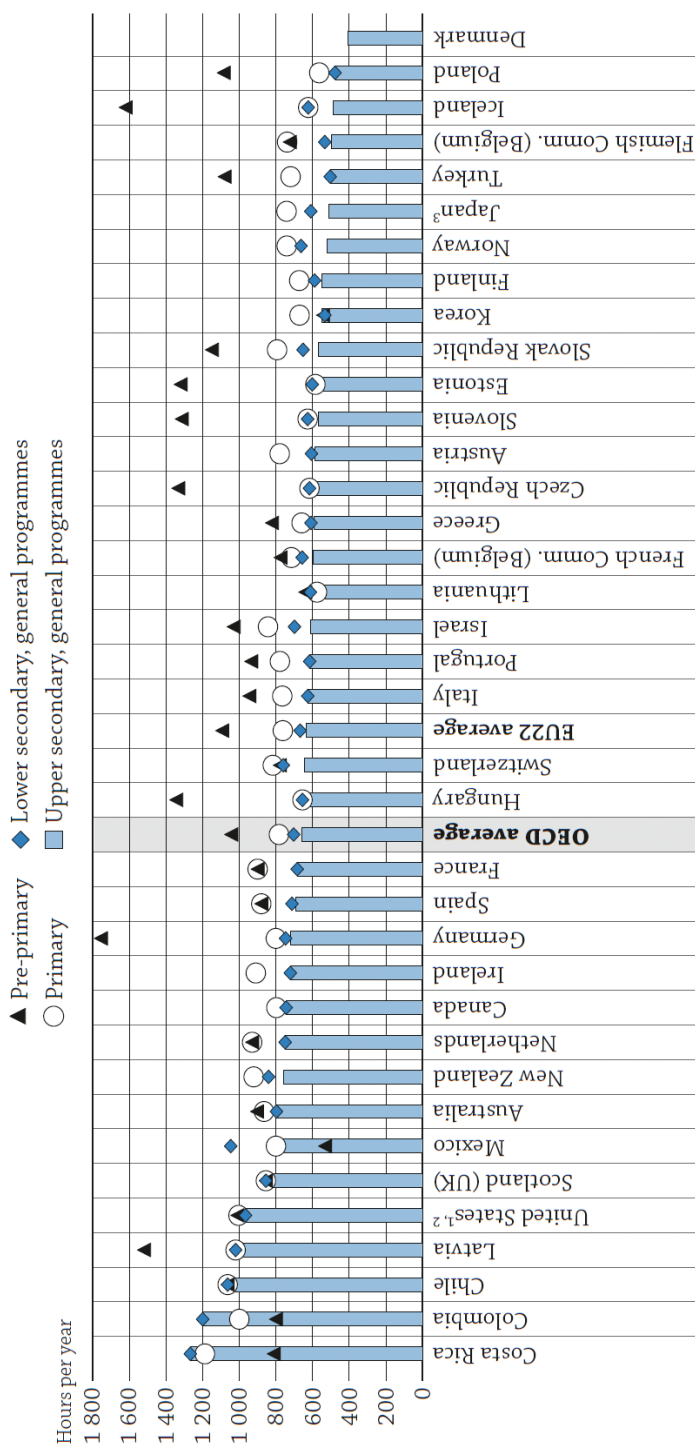
Rozdział 5

Mit trzeci – czas pracy nauczyciela

Czas pracy polskiego nauczyciela wywołuje wiele emocjonalnych dyskusji w różnych środowiskach społecznych. W obiegowej opinii nauczyciel pracuje o połowę krócej niż przeciętny pracownik każdej innej branży. To powszechne przekonanie wynika głównie z faktu dostrzegania jedynie godzin pracy spędzanych przez nauczyciela na nauczaniu sensu stricto – w klasie szkolnej. Pracy wykonywanej poza salą lekcyjną zazwyczaj się nie zauważa. Ale po kolei.

5.1. Czas pracy nauczyciela w raportach OECD

Średni czas pracy nauczyciela w krajach OECD wynosi 1) dla szkół podstawowych 778 godzin rocznie; 2) dla szkół gimnazjalnych 701 godzin rocznie i 3) dla szkół średnich 655 godzin rocznie. Czas pracy polskiego nauczyciela wynosi odpowiednio w szkole podstawowej 564 godziny rocznie, w gimnazjum 478 godzin, a w szkole średniej 473 godziny rocznie. W różnych raportach badawczych możemy przeczytać, że Polska jest krajem, w którym czas pracy nauczyciela jest najkrótszy. W prezentacji Forum Obywatelskiego Rozwoju (Wojciechowski, Kalina, Łaszek, 2010) czytamy, że polscy nauczyciele poświęcają na dydaktykę 513 godzin rocznie, podczas gdy średnia państw OECD to 786 godzin rocznie. Udział pracy dydaktycznej w ogólnym czasie pracy polskich nauczycieli jest jednym z najniższych w krajach OECD. Z danych zamieszczonych na wykresie 5.1 i w tabeli 5.1 wynika, że polski nauczyciel pracuje średnio cztery godziny dziennie, podobnie jak jego kolega z Grecji, Japonii i Korei. Nauczyciele pracujący w Chile, USA, Argentynie oraz w Meksyku pracują sześć godzin dziennie (zob. OECD, 2018a). Trudno tu jednak o porównywalność danych, gdyż do polskich statystyk, inaczej niż w wielu innych krajach, podawany jest jedynie czas spędzony w klasie szkolnej. Nikt nie wlicza do nich tak zwanych okienek, kiedy nauczyciel de facto jest w pracy i wykazuje do niej gotowość, ani godzin przepracowanych na tak zwanych zastępstwach.



Wykres 5.1. Udział pracy dydaktycznej w ogólnym czasie pracy nauczyciela w 2017 roku w podziale na poziomy edukacji
Źródło: OECD (2018a: 383).

Do danych statystycznych nie wlicza się godzin poświęcanych między innymi na przygotowanie lekcji, uzupełnianie dokumentów oraz pracę na rzecz szkoły (przygotowywanie wystaw na korytarzach szkolnych, przygotowywanie uczniów do akademii, konkursów, olimpiad itp.).

Większość krajów OECD reguluje liczbę godzin, które nauczyciele są formalnie zobowiązani przepracować w ciągu roku, włączając w tę pulę godziny przewidziane na zajęcia zarówno dydaktyczne, jak i pozaszkolne. Niektóre z tych krajów wyznaczają konkretną liczbę godzin wymaganych w szkole, podczas gdy inne ustalają ogólny czas pracy, wydzielając jedynie godziny pracy w szkole i poza nią. Liczba godzin dydaktycznych wymaganych w ciągu roku od przeciętnego nauczyciela szkoły publicznej OECD w szkolnictwie przedszkolnym, podstawowym i średnim znacznie różni się w poszczególnych krajach i wykazuje tendencję do obniżania się wraz ze wzrostem poziomu kształcenia. Jak wynika z danych zawartych na wykresie 5.1, średnio w krajach OECD nauczyciele wychowania przedszkolnego są zobowiązani do nauczania przez około 39% godzin więcej niż nauczyciele szkół podstawowych.

Liczba godzin dydaktycznych wymaganych w publicznych przedszkolach krajów OECD wynosi średnio 1044 godziny rocznie: od 532 w Meksyku do 1755 w Niemczech. Nauczyciele publicznych szkół podstawowych są zobowiązani do nauczania średnio przez 784 godziny rocznie: od mniej niż 590 w Estonii, na Litwie i w Polsce do ponad 1050 w Chile i na Kostaryce. Liczba godzin dydaktycznych wymaganych w publicznych gimnazjach w krajach OECD wynosi średnio 703 godziny rocznie: od 478 w Polsce do ponad 1050 w Chile, Kolumbii i na Kostaryce. Nauczyciele w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych (programy ogólne) w krajach OECD są zobowiązani do nauczania średnio przez 657 godzin rocznie: od 405 godzin w Danii do ponad 1050 godzin w Chile, Kolumbii i na Kostaryce (OECD, 2018a: 381).

Tabela 5.1. Średni czas pracy nauczyciela w Polsce, krajach OECD i krajach Unii Europejskiej w podziale na poziomy edukacji – liczba godzin w roku

Poziom edukacji	Polska	Kraje OECD	Kraje Unii Europejskiej
Szkoła podstawowa	564	778	754
Gimnazjum	478	701	665
Szkoły średnie	473	655	533

Źródło: OECD (2018c: 7).

Należy zauważyć, że według danych OECD (2018a: 382–384) polscy nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów pracują najmniej godzin w roku, podobnie jak ich koledzy z Finlandii, Wspólnoty Flamandzkiej Belgii, Turcji, Korei i Danii. Na poziomie szkolnictwa średniego duńscy nauczyciele pracują znacznie krócej od polskich – różnica wynosi ponad 100 godzin rocznie. Najwięcej pracują nauczyciele z Kostaryki, Kolumbii, Chile i Indonezji (ponad 1200 godzin na poziomie szkoły podstawowej), Meksyku i USA (1000 godzin na poziomie szkoły

podstawowej) czy Australii, Nowej Zelandii, Szwajcarii i Niemiec (ok. 800–900 godzin rocznie na poziomie szkoły podstawowej). Różnice w liczbie godzin pracowywanych na różnych poziomach edukacji w odniesieniu do nauczycieli polskich mogą dziwić, gdyż polski ustawodawca traktuje nauczycieli wszystkich trzech poziomów edukacji jednakowo – mają oni do przepracowania taką samą liczbę godzin, o czym będzie mowa w kolejnym podrozdziale. Jak widać, już na poziomie raportów uwidoczniają się błędy w przekazywaniu zbiorczych danych dotyczących liczby pracowywanych przez nauczycieli godzin. Bezrefleksyjnie podawane do opinii publicznej zapewne wpływają na wydawane osądy.

W omawianym raporcie OECD (2018a: 382) czytamy także, że w poszczególnych krajach uwzględnionych w statystykach ustawy czas nauczania w szkołach publicznych różni się na różnych poziomach nauczania. Najbardziej jest to widoczne na poziomie przedszkolnym. Uogólniając: liczba dni dydaktycznych waha się od 157 rocznie w Belgii do 225 w Niemczech, Islandii i Norwegii. Roczny czas nauczania waha się od 532 godzin rocznie w Meksyku do 1755 godzin w Niemczech. Średnio we wszystkich krajach OECD nauczyciele na tym poziomie kształcenia są zobowiązani do nauczania przez 1044 godziny rocznie, rozłożone na 41 tygodni lub 196 dni nauczania. Nauczyciele szkół podstawowych są zobowiązani do nauczania w instytucjach publicznych przez średnio 784 godziny rocznie. W większości krajów, które udostępniają dane w tym zakresie, dzienny czas nauczania waha się od trzech do sześciu godzin. Nie ma ustalonych zasad dotyczących rozkładu czasu nauczania w ciągu roku. Na przykład w Hiszpanii nauczyciele szkół podstawowych zobowiązani są do nauczania przez 880 godzin rocznie, czyli prawie 100 godzin więcej niż wynosi średnia OECD. Nauczyciele szkół podstawowych w Hiszpanii uczą średnio pięć godzin dziennie, podczas gdy średnia OECD to 4,3 godziny.

Na różnych poziomach edukacji w poszczególnych krajach występują znaczne różnice w rocznym ustawowym czasie nauczania – liczbie godzin dydaktycznych wymaganych od nauczyciela szkoły publicznej zatrudnionego w pełnym wymiarze godzin. W niektórych krajach, jak na przykład Belgia i Kanada, widoczne są różnice między regionami w zakresie ustawowego nauczania i czasu pracy nauczycieli. Liczba tygodni nauczania (na poziomie przedszkolnym, podstawowym, gimnazjalnym i średnim) różni się w zależności od regionu – o jeden tydzień w Belgii (od 36 do 37 tygodni) i o dwa tygodnie w Kanadzie (od 36 do 38 tygodni). W Belgii liczba dni nauczania oraz liczba godzin nauczania różnią się pomiędzy społecznościami francuską i flamandzką. W szkołach ponadgimnazjalnych liczba dni nauczania jest o 40% wyższa we Wspólnocie Francuskiej niż we Wspólnocie Flamandzkiej (179 dni w porównaniu ze 128 dniami), podczas gdy liczba godzin nauczania różni się między obiema społecznościami o 20% (498 godzin we Wspólnocie Flamandzkiej w porównaniu z 596 godzinami we Wspólnocie Francuskiej). Różnice te wynikają głównie z faktu, że we Wspólnocie Francuskiej do ogólnego czasu pracy wlicza się liczbę dni egzaminacyjnych, podczas gdy dni te są wykluczone z czasu pracy we Wspólnocie Flamandzkiej (OECD, 2018a: 382).

Zaznaczyć też należy, że w przekazywanych danych dotyczących czasu pracy nauczycieli istnieją ogromne różnice. Mogą odnosić się one do minimalnego, typowego, maksymalnego lub szacowanego czasu nauczania, co może wyjaśniać niektóre różnice między krajami. Podczas gdy większość danych odnosi się do typowego czasu nauczania, około jednej czwartej krajów podaje maksymalne (np. Niemcy, USA, Kanada) lub minimalne (np. Polska, Belgia) wartości czasu nauczania. Zgodnie z przyjętą metodologią stosowaną w raportach OECD dane dotyczące czasu nauczania powinny odnosić się do czasu kontaktu netto, zgodnie z przepisami obowiązującymi w poszczególnych krajach. OECD zapewnia, że w zestawianiu danych ze wszystkich krajów stosowane są podobne definicje i metodologie. Jednak różnic nie sposób uniknąć. Na przykład czas nauczania jest przeliczany na godziny (60 minut), przy czym krótkie przerwy (do 10 minut), podczas których nauczyciel jest obecny w sali i odpowiada za klasę, są do tego czasu dodawane. Inne zajęcia dla nauczycieli, takie jak dni rozwoju zawodowego, egzaminy dla uczniów i uczestnictwo w konferencjach, teoretycznie są z czasu nauczania wyłączone. Jednak dni poświęcone tym czynnościom nie zawsze są określone w regulaminie, a ich oszacowanie i wyłączenie z czasu nauczania może być trudne. Na poziomie szkolnictwa ponadgimnazjalnego około 30% państw nie wyłącza z czasu nauczania dni egzaminacyjnych, a dla kolejnych 30% państw informacje o tym, czy są one wyłączone, czy włączone, nie są dostępne (por. OECD, 2018a: 380–385).

Zaznaczyć również należy, że inaczej definiowany jest czas pracy nauczyciela w stosunku do czasu nauczania. W większości krajów czas pracy nauczycieli jest częściowo zdeterminowany ustawowym czasem nauczania określonym w regulaminie pracy, kodeksie pracy czy innych aktach prawnych. Ponadto w większości krajów nauczyciele są formalnie zobowiązani do przepracowania określonej liczby godzin rocznie, zgodnie z postanowieniami układów zbiorowych lub innych umów. Zobowiązanie to może być określone albo jako liczba godzin pracy nauczycieli, którzy muszą być dostępni w szkole na zajęciach dydaktycznych i pozalekcyjnych, albo jako liczba godzin pracy ogółem. Na przykład w Izraelu niedawne reformy uwzględniają godziny pracy w szkołach wykraczające poza czas nauczania. Przepisy określają obecnie czas pracy wymagany w szkole, w tym czas nauczania i czas wolny od zajęć dydaktycznych. W następstwie reformy wydłużono godziny, w których nie uczy się w szkole, aby dać więcej czasu na zadania niezwiązane z nauką, takie jak spotkania z uczniami lub rodzicami, przygotowywanie planów lekcji i sprawdzanie pracy uczniów. Ponad połowa krajów OECD określa czas, przez jaki nauczyciele muszą być dostępni w szkole, przeznaczony zarówno na zajęcia dydaktyczne, jak i pozalekcyjne, na co najmniej jednym poziomie edukacji. W ponad połowie tych krajów różnica między czasem, w jakim nauczyciele szkół średnich i nauczyciele przedszkoli muszą być dostępni w szkole/przedszkolu, wynosi mniej niż 10%. Jednak na Węgrzech, na Łotwie, w Szwecji i w Turcji nauczyciele na poziomie edukacji przedszkolnej muszą być dostępni w szkole przez przynajmniej o 30% godzin więcej niż

nauczyciele w szkołach średnich (choć łączny ustawowy czas pracy jest taki sam dla obu poziomów edukacji na Węgrzech, na Łotwie i w Turcji). Podobne rozwiązania dotyczą Austrii, Czech, Danii, Wielkiej Brytanii, Estonii, Francji, Niemiec, Japonii, Korei, Litwy, Holandii, Norwegii, Słowacji, Szwajcarii, a także Polski. Może to wynikać z faktu, że w niektórych krajach, takich jak na przykład Francja, całkowity roczny ustawowy czas pracy obowiązuje wszystkich urzędników służby cywilnej, a nie konkretnie nauczycieli. W Szwecji, chociaż o całkowitym rocznym czasie pracy decydują układy zbiorowe, kierownictwo szkół decyduje o liczbie godzin pracy w tygodniu oraz (do pewnego stopnia) o wykorzystaniu czasu pracy nauczycieli (zajęcia dydaktyczne lub pozaszkolne). W wielu krajach niektórzy nowi nauczyciele mają mniejsze obciążenie dydaktyczne w ramach programów wprowadzających. Niektóre kraje zachęcają również starszych nauczycieli do pozostania w zawodzie nauczyciela poprzez dywersyfikację obowiązków i zmniejszenie liczby godzin lekcyjnych. Na przykład w Portugalii nauczyciele mogą mieć mniejsze obciążenie pracą dydaktyczną ze względu na wiek, lata pracy zawodowej lub wykonywanie w szkole zajęć pozalekcyjnych. Islandia skracza czas pracy nauczycieli szkół średnich w zależności od ich wieku: nauczyciele w wieku 30–37 lat korzystają z dodatkowych 24 godzin wakacji w ciągu roku, a nauczyciele w wieku 38 lat i starsi mają rocznie dodatkowe 48-godzinne wakacje. Ponadto 55-letni lub starsi nauczyciele szkół średnich otrzymują skrócenie czasu nauczania (do 58 godzin w przypadku nauczycieli w wieku 55–59 lat i do 29 godzin w przypadku nauczycieli w wieku 60 lat i starszych) (OECD, 2018a: 385–386).

Chociaż czas nauczania jest istotnym elementem nakładu pracy nauczycieli, to inne działania – takie jak ocena uczniów, przygotowywanie lekcji, korygowanie pracy uczniów, szkolenia w miejscu pracy i spotkania pracowników, spotkania z rodzicami – również powinny być brane pod uwagę przy analizie potrzeb i stawianych im zadań. I tu również ilość czasu dostępnego na zajęcia pozalekcyjne różni się w zależności od kraju. Można założyć, że im większy odsetek ustawowego czasu pracy poświęcanego na nauczanie, tym mniejszy odsetek czasu pracy poświęcanego na zajęcia dodatkowe. Nic bardziej mylnego. W cytowanym raporcie OECD z 2018 roku czytamy, że 44% czasu pracy nauczycieli poświęca się średnio na nauczanie, przy czym odsetek ten waha się od 32% lub mniej w Japonii, Polsce i Turcji do 75% w Kolumbii. Odsetek czasu pracy poświęcanego na nauczanie wzrasta wraz z roczną liczbą godzin lekcyjnych. Na przykład Japonia i Portugalia mają podobną liczbę godzin nauczania (610 godzin w Japonii i 616 godzin w Portugalii), ale w Japonii stanowi ona 32% czasu pracy, podczas gdy w Portugalii jest to już 42%. Z kolei w niektórych krajach nauczyciele poświęcają podobną część swojego czasu pracy na nauczanie, nawet jeśli liczba godzin nauczania znacznie się różni. Na przykład w Hiszpanii i Stanach Zjednoczonych nauczyciele gimnazjów spędzają około połowy swojego czasu pracy na nauczaniu, tyle że nauczyciele hiszpańscy uczą przez 713 godzin w porównaniu z 966 godzinami nauczania w Stanach Zjednoczonych. Również

nauczyciele w Chile, Kolumbii, Izraelu, Łotwie i Szkocji spędzają co najmniej 50% swojego ustawowego czasu pracy na nauczaniu. Nie oznacza to jednak, że mają oni całkowitą swobodę w wykonywaniu innych zadań. We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, ze względu na fakt, że nie istnieją ogólne przepisy dotyczące czasu poświęcanego na przygotowanie lekcji, poprawianie testów, ocenianie prac uczniów i inne zadania niezwiązane z nauczaniem, dodatkowe godziny wolne od zajęć szkolnych są ustalane na poziomie szkoły. We Włoszech istnieje wymóg, aby w ciągu roku w szkole przepracowywać do 80 godzin z zaplanowanej pracy kolegalnej bez nauczania. Z tych 80 godzin do 40 godzin obowiązkowego czasu pracy rocznie poświęca się na spotkania nauczycieli, spotkania dotyczące planowania personelu i spotkania z rodzicami, a pozostałe 40 godzin obowiązkowo poświęca się tak zwanym radom klas (por. OECD, 2018a: 380–385).

5.2. Czas pracy nauczyciela w Polsce

W cytowanym raporcie OECD (2018b: 176) w części dotyczącej organizacji standardowego tygodnia szkolnego czytamy, że w polskim systemie oświaty przeciętny tydzień szkolny składa się z pięciu dni (od poniedziałku do piątku). Zgodnie z § 4 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w szkołach, instytucjach publicznych i niepublicznych harmonogram zajęć szkolnych powinien być tak zorganizowany, aby zapewniony był równy podział lekcji pomiędzy dni szkolne. Nie ma regulacji określających organizację i długość przerw między lekcjami. Zazwyczaj wynoszą one od pięciu do maksymalnie dwudziestu minut. Szkoła jest zobowiązana do zorganizowania dodatkowych zajęć poświęconych rozwojowi zainteresowań oraz umiejętności/zdolności uczniów, jak również działań koncentrujących się na innych (specjalnych) potrzebach uczniów. Organ prowadzący szkołę, na podstawie opinii dyrektora szkoły, może przydzielić dodatkowe godziny (maksymalnie trzy tygodniowo) dla każdej klasy w danym roku szkolnym. Szkoła w ramach tych godzin może:

- wydłużyć czas trwania zajęć obowiązkowych;
- zorganizować dodatkowe zajęcia rozwijające zainteresowania i talenty uczniów – zajęcia chóru, zajęcia teatralne, nauczanie języka obcego innego niż obowiązkowy, przewidziany w planie regularnych zajęć lekcyjnych, zajęcia nieprzewidziane w podstawie programowej (np. z historii miasta), koła zainteresowań itp.;
- zorganizować naukę języka migowego;
- zorganizować dodatkowe zajęcia podczas wakacji szkolnych i/lub ferii.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie organizacji roku szkolnego szkoły mają obowiązek oferować zajęcia z zakresu opieki dziennej dla uczniów w dni wolne, z wyjątkiem świąt.

Pamiętać należy, że zajęcia odpowiadające potrzebom uczniów i rozwijające ich zainteresowania są również uwzględnione w obowiązkach nauczyciela, tak jak określono w Karcie Nauczyciela (por. OECD, 2018b: 176).

Uśredniając, czas pracy polskiego nauczyciela wynikający z Karty Nauczyciela wynosi 40 godzin tygodniowo, jednakże de facto pensum dydaktyczne (czyli czas efektywnej pracy z uczniem podczas zajęć lekcyjnych) wynosi 18 godzin tygodniowo plus dwie, trzy godziny bezpłatnych zajęć z młodzieżą w tygodniu, nieobjętych programem nauczania (w zależności od gminy). Nie wszyscy nauczyciele mają takie samo pensum. Karta Nauczyciela wyróżnia aż dwanaście grup pedagogów z różnym wymiarem pensum. Oznacza to, że w zależności od typu placówki nauczyciele pracują dydaktycznie dłużej lub krócej niż powszechnie przywoływane 18 godzin w tygodniu. Przykładowo nauczyciele przedszkoli mają 25 godzin zajęć (22 godziny w szkołach w klasach zerowych, tzw. zerówkach), wychowawcy świetlic – 26 godzin zajęć tygodniowo, a bibliotekarze – 30 godzin (zob. tabela 5.2).

Tabela 5.2. Tygodniowa liczba godzin obowiązkowego wymiaru zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w podziale na typy placówek

Lp.	Stanowisko – typ szkoły	Tygodniowa liczba godzin obowiązkowego wymiaru zajęć dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych
1	2	3
1.	Nauczyciele przedszkoli, z wyjątkiem nauczycieli pracujących z grupami dzieci 6-letnich	25
2.	Nauczyciele przedszkoli i innych placówek przedszkolnych pracujących z grupami dzieci 6-letnich	22
3.	Nauczyciele: przedszkoli specjalnych, szkół podstawowych, szkół specjalnych, liceów ogólnokształcących, przedmiotów z zakresu kształcenia ogólnego i teoretycznych przedmiotów zawodowych w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe, w tym w szkołach specjalnych i szkolenia rzemieślniczego w schroniskach dla nieletnich oraz zakładach poprawczych, teoretycznych przedmiotów zawodowych na kwalifikacyjnych kursach zawodowych, przedmiotów artystycznych i ogólnokształcących w szkołach artystycznych	18

1	2	3
4.	Wychowawcy świetlic szkolnych i pólinternatów (z wyjątkiem wychowawców świetlic szkół specjalnych), świetlic i klubów środowiskowych, w tym: profilaktyczno-wychowawczych i terapeutycznych, wychowawcy młodzieżowych ośrodków socjoterapii	26
5.	Wychowawcy internatów, burs, ogrodów jordanowskich, świetlic dworcowych, stałych szkolnych schronisk młodzieżowych	30
6.	Wychowawcy: a) w zakładach opiekuńczo-leczniczych dla dzieci b) w domach wczasów dziecięcych – w tym na zajęcia dydaktyczne c) w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich, świetlicach szkół specjalnych, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, zespołach pozalekcyjnych zajęć wychowawczych zorganizowanych w podmiotach leczniczych	26 26 10 24
7.	Nauczyciele pałaców młodzieży, młodzieżowych domów kultury, ognisk pracy pozaszkolnej, pozaszkolnych placówek specjalistycznych, międzyszkolnych ośrodków sportowych	18
8.	Nauczyciele bibliotekarze bibliotek szkolnych	30
9.	Nauczyciele poradni psychologiczno-pedagogicznych	20
10.	Nauczyciele posiadający kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zatrudniani dodatkowo w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego oraz współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym	20

Źródło: opracowanie własne na podstawie art. 42 pkt 3 Karty Nauczyciela; zob. także Mituła (2019).

W powszechnej opinii nauczyciele pracują znacznie krócej w stosunku do innych grup zawodowych. Czas pracy nauczyciela skraca się jeszcze bardziej, jeżeli dodamy dni wolne od pracy spowodowane przerwami wakacyjnymi, feriami, przerwami świątecznymi, sześcioma dodatkowymi dniami wolnymi od zajęć szkolnych (dni te pozostają do dyspozycji dyrektora placówki; kalendarz dni wolnych uzgadniany jest podczas rady pedagogicznej, następnie jest przez nią aprobowany; musi także zostać zaakceptowany przez radę rodziców). Do godzin pracy nauczyciela, tak jak zostało wspomniane wcześniej, doliczyć jednak należy godziny pracy przeznaczone na przygotowanie lekcji, sprawdzanie zeszytów i klasówek, pisanie konspektów, uzupełnianie dzienników lekcyjnych i innej dokumentacji szkolnej, spotkania w ramach rad pedagogicznych i innych obowiązkowych zebrań nauczycieli, spotkania i zebrania z rodzicami, uczestnictwo w wycieczkach szkolnych, towarzyszenie uczniom w konkursach

i olimpiadach, uczestnictwo w konferencjach, kursach i innych formach doształcania i doskonalenia zawodowego itd.

Badana grupa nauczycieli często wskazywała na niewielką liczbę godzin pracy dydaktycznej w szkole, jednocześnie podkreślając, że ich faktyczny czas pracy jest znacznie dłuższy. Nauczyciele konfrontowali także swój efektywny czas pracy z czasem pracy urzędnika czy dowolnego innego pracownika, wskazując, że efektywny czas pracy tych grup pracowniczych nie wynosi czterdziestu godzin tygodniowo. Mówili, że urzędnicy mają czas na kawę, pogawędki z koleżankami czy drugie śniadanie, a nauczyciele pracują efektywnie całą lekcję i nie mogą przerwać czy na chwilę odłożyć pracy, gdy poczują zmęczenie. Nauczyciele, co podkreślali rozmówcy, czują się niedocenieni. Twierdzili, że często słyszą od znajomych, iż mało pracują. Wypuklali tezę, że nikt nie analizuje głębiej wysiłku wkładanego w pracę w szkole.

Niby pracujemy te osiemnaście godzin tygodniowo plus teraz dwie dodatkowe godziny, ale nikt nie liczy czasu na przygotowanie. Czasami sprawdzanie zeszytów to cały wieczór zajmuje [...]. Jak w szkole jest dyskoteka, to trzeba uczniów przypilnować, jak zielona szkoła, to jest się z dziećmi dwadzieścia cztery godziny na dobę. Jak wycieczka, to też dłużej jestem w szkole (kobieta, lat 40, nauczyciel matematyki, szkoła podstawowa).

Szanowni Państwo, proszę nie pisać o wakacjach, tylko o urlopie, który należy się każdemu. I to w najgorętszym sezonie, że większość nauczycieli, zamiast wypoczywać, dorabia nad morzem lub koloniach, znowu pilnując 24/h dzieci. A nie jest to tyle dni, o których wszyscy piszą. Co roku jest rekrutacja w szkole, u nas np do 27.07 i do tego dnia członkowie komisji muszą być do dyspozycji. A w sierpniu zaczynają się już egzaminy poprawkowe i poprawa matur i o tym też nikt nie wspomina. W ferie zimowe egzaminy zawodowe odbywały się w całym pierwszym tygodniu, nawet w niedziele. W przerwie Świąteczną są w szkole dyżury lub rady szkoleniowe. I nie piszę o tym, żeby narzekać, tylko uświadomić społeczeństwo, że to nie 18 h i duuuuużo wolnego. A przy okazji dziękuję mojemu mężowi, dzięki któremu mogę spełniać swoją pasję i być nauczycielem, ponieważ to on utrzymuje naszą rodzinę a ja tylko z budżetu domowego wynoszę, a to na nagrody, tusz do drukarki, kartki, pomoce dydaktyczne, pieniądze na zbiórki, pomoc dla uczniów... (ala, 2019a)³.

Z pewnością do czasu pracy nauczyciela poza osiemnastoma godzinami dydaktycznymi w klasie szkolnej należy doliczyć czas poświęcany na przygotowanie do lekcji, układanie sprawdzianów, klasówek, testów, sprawdzanie zeszytów, wypracowań (szczególnie nauczyciele języka polskiego), czas przewidziany na zebrania, rady pedagogiczne, wycieczki szkolne, przygotowanie szkolnych zabaw, przedstawień, akademii, czas poświęcany uczniowi poza klasą szkolną, przygotowywanie do konkursów i olimpiad, prace dekoracyjne, sporządzanie statystyk, licznych sprawozdań, wypełnianie szkolnej dokumentacji, prowadzenie planów pracy itd. Jak wiele różnych zadań realizują nauczyciele, pokazują poniższe cytaty.

³ W cytowanych wypowiedziach z forów internetowych zachowana została oryginalna pisownia.

Każda z nas ma obowiązek wykazywać jakieś działania na rzecz szkoły. Jedna zajmuje się dekoracjami na pierwszym piętrze, druga na drugim, inna opiekuje się samorządem szkolnym. Jeszcze inna koleżanka odpowiada za BHP. Inna za PZU. I stale coś. Ja zajmuję się samokształceniem nauczycieli. Zbieram różne materiały i ciekawe informacje na temat na przykład nowych metod nauczania i przedstawiam referat na radzie [pedagogicznej – przyp. aut.] (kobieta, lat 49, nauczyciel przyrody, szkoła podstawowa).

Zacznę od legendarnych 18 godzin w pracy. W moim przypadku to nie jest 18 godzin, ponieważ na świetlicy etat wynosi 26 godzin, więc mam uśrednienie i pracuję 22 godziny na etacie. Ale założmy, że byłbym tylko nauczycielem wychowania fizycznego i miał 18 godzin. Do tego musimy dołożyć dwie „godziny kartowe”, czyli darmowe dwie godziny pracy z dziećmi. Minister Zalewska je oficjalnie zdjęła, ale nieoficjalnie pozostały. U nas w szkole realizuje je 100 procent nauczycieli. Czyli mamy 20 godzin.

Co miesiąc rada pedagogiczna i zebrania lub konsultacje – łącznie minimum cztery godziny – razem 21 tygodniowo. Librus (dziennik elektroniczny) – mnie, jako wychowawcy, który bardzo swobodnie operuje na komputerze, pozaszkolna obsługa go (frekwencja, dyżurni, wydarzenia szkolne, zebrania, spotkania, zmiany w harmonogramach, plany lekcji, kontakty z rodzicami) zajmuje około dwóch godzin tygodniowo (to jest naprawdę minimum). Dziennik zajęć pozalekcyjnych – kolejna godzina tygodniowo. To już 24 godziny. Spotkania i rozmowy (telefoniczne bądź osobiste) z rodzicami poza wyznaczonymi terminami zebrań – kolejna godzina tygodniowo, razem 25. Przygotowywanie do lekcji – minimum dwie godziny w tygodniu, to już 27. Sprawdziany, kartkówki, prace, zeszyty, ćwiczenia (mnie to omija) – ok. 2–4 godzin w tygodniu, razem około 30 godzin. Przygotowywanie apeli, wydarzeń szkolnych, występów – trudne do policzenia. Zawody, konkursy, warsztaty – trudne do policzenia. Pisanie opinii o dzieciach, konspekty, sprawozdania i inne dokumenty szkolne – trudne do policzenia. Wyjazdy, wycieczki – trudne do policzenia.

Ciekawym przykładem jest tu jednak Zielona Szkoła, na którą, jako młody (pełen energii) nauczyciel, jeździłem przez swoich pierwszych sześć lat pracy w szkole. Żeby było jasne – mówimy tutaj o 14 dniach opieki, 24 godziny na dobę, nad dwudziestką dzieci. Całościowej opieki, tzn. z koniecznością radzenia sobie z sytuacją posikanego łóżka, ubrudzonych majtek, kradzieży dokonanych przez dzieci, chorób, wiecznych konfliktów w pokojach, pukania do drzwi o północy, wymiotów, płaczu za matką, usypiania, a później wstawiania o 6.00 wskutek biegania dzieci między pokojami. Wszystko bez żadnego dodatkowego wynagrodzenia.

Jest jeszcze kwestia okienek, które dotyczą niemal wszystkich nauczycieli. Ja mam dwa, to i tak niewiele, niektórzy mają po cztery. W praktyce jest to 45 minut przerwy między jedną lekcją a drugą. Nieodpłatnej przerwy. Nic w tym czasie nie zrobisz, bo musisz wrócić przed dzwonkiem. Darmowe godziny w szkole (AG, 2019).

Mogę napisać o sobie. Mam 23 godziny „przy tablicy” +1 godzinę wychowawstwa. Trochę ponad etat. Tak wychodzi z planu. Do tego – 2 godziny (czasem jak trzeba to 3) kółka dla uzdolnionych matematycznie i 3–4 godziny dla tych, którzy mają problemy z matematyką. Nominalnie jest to mniej, ale jak trzeba bez problemu zostają na dodatkową godzinę. Raz na 6 tygodni mam dzień otwarty z rodzicami – 2–3 godziny. Rady pedagogiczne są nie do przewidzenia – są nieregularnie

i trwają różnie. Korespondencja mailowa z rodzicami – nie więcej niż kwadrans dziennie, czasem nie ma nic, czasem jest całkiem sporo spraw. Sprawdzanie klasówek – to dość długo, bo każdy błąd staram się komentować i robię różne odsyłacze. Bywa, że pracę sprawdzam 20 minut. Klasówki są po każdym dziale. Kartkówki – co najmniej 3 w dziale, ale bywa, że więcej sprawdzam błyskawicznie – 3 minuty jedną. Ale jest ich 30. Poprawa dużych klasówek – tych po każdym dziale – uczniowie piszą po lekcjach i poprawiają nie tylko jedynki (mogą, jak chcą nawet 5 na 6) – to jedno i poprawianie ich to drugie. Czasem jest „poprawa poprawy” (tylko z pały) i znów to samo – po lekcjach i dokładne omówienie błędów.

Do zajęć jako takich w zasadzie mogę się nie przygotowywać, bo znam materiał. Czasem to robię jak mam pomysł, żeby coś przedstawić w inny niż dotąd sposób – zajmuje mi to od 10 minut do dwóch godzin raz na jakiś czas. Rzadko, bo najczęściej tłumaczę standardowo.

Sprawdzanie pracy domowej – tak, czasem to robię – znów dość długo, bo omawiam błędy. Tych prac domowych jest mniej, bo uczniowie mogą, ale nie muszą odrobić i mogą, ale nie muszą dać mi do sprawdzenia. Nie ma za to ocen, jest moja opinia, która jest istotna przy końcowej ocenie.

Wymyślanie zadań na klasówkę – to mi trochę zabiera, bo są to moje autorskie zadania, uczniowie nie znajdują ich w żadnych zbiorach. Podobnie jak wymyślanie zajęć dodatkowych – tu są i ciekawostki, i trochę historii matematyki.

Papierologia związana z wychowawstwem oj dużo, dużo. [...] Nie wliczam wypadów w różne fajne miejsca – do teatru, na koncerty, rajdów rowerowych itd. [...] (fukcjakwadratowa, 2013a).

Oczywiście, ktoś może powiedzieć, że nie każdy nauczyciel przygotowuje się do pracy i nie każdy poświęca swój czas na dodatkową pracę z uczniem, ale w każdym zawodzie są osoby wykonujące obowiązki rzetelnie i tacy, którzy swoje działania ograniczają do minimum. Nauczyciele, z którymi rozmawiałam, podkreślali, że 45 minut w klasie szkolnej to nie jest to samo, co 45 minut w przedsiębiorstwie czy urzędzie.

Tych, co tak krzyczą, że mało pracujemy, przysłałabym do szkoły na dwa tygodnie. Zobaczymy, co będą mówić już po tygodniu (kobieta, lat 36, nauczyciel przyrody, szkoła podstawowa).

[...] Jak mam przerwę (nie jestem na dyżurze) to też jestem w pracy. Przychodzą uczniowie z różnymi problemami, jest chwila żeby zadzwonić do rodzica, coś skserować, czy też omówić zachowanie Jasia z II. W czasie przerwy nie jestem w próżni ale w pracy [...] (sarah_black38, 2013a).

Czas spędzany w klasie szkolnej nie pozwala na chwilową przerwę w pracy. Nauczyciel nie może wyjść z klasy, by zrobić sobie przysłowiową kawę. Nie może odpocząć, „plotkując” z koleżanką. Stoi przed grupą uczniów, nie zawsze zdyscyplinowanych, którzy z ogromną satysfakcją wyłapują jego błędy, przejęzyczenia i inne słabości. Poza tym przez cały ten czas operuje głosem, narażając się na choroby. Każda lekcja to swego rodzaju wystąpienie publiczne. Znacznie częściej niż jakikolwiek inny pracownik nauczyciel narażony jest na hałas, stres, nieadekwatne zachowania i wiele innych negatywnych bodźców pojawiających się w jednym czasie.

Jak wychodzę ze szkoły po sześciu godzinach lekcji, to czasem nie wiem, jak się nazywam. Wystarczy w tym hałasie na przerwie postać, a głowa czasami pęka (kobieta, lat 39, nauczycielka techniki i przyrody, szkoła podstawowa).

Ja jestem nauczycielem plastyki (od 6 lat) i po 7 godzinach jednego dnia w hałasie szkolnym, nieustannej agresji dzieciaków jestem odmóżdżona, jestem młoda, wysportowana i serio padam z nóg, a czacha dymi!! Niektórzy nie mają pojęcia jak ciężko pracuje nauczyciel (Marta, 2019b).

Badani podkreślają, że w klasie podczas lekcji nauczyciel zdany jest jedynie na siebie. Na swoje umiejętności, kompetencje, ale także na cechy charakteru, które pozwalają mu nawiązać lepszy kontakt z dziećmi i efektywniej pracować z grupą.

Praca nauczyciela to ciężka i odpowiedzialna harówka. Wbrew obiegowej opinii nasza praca to bardzo ciężkie zajęcie, gdyż o jej rezultacie nie decydujesz sam. Musisz zmusić ucznia, żeby zechciał się uczyć, uczynić go odpowiedzialnym za efekty. To bardzo trudne. Zwłaszcza w naszym zmaterializowanym świecie (kobieta, lat 42, nauczyciel chemii, gimnazjum).

Na jeszcze dłuższy czas pracy wskazują dyrektorzy placówek oświatowych. Dyrektor szkoły, będący jednocześnie nauczycielem w zarządzanej przez siebie placówce, ma nienormowany czas pracy, co oznacza, że powinien być w szkole w każdym ważnym momencie. W praktyce, jak wskazywali rozmówcy, dyrektor szkoły pracuje ponad 40 godzin tygodniowo.

Widzi pani, że jestem stale w szkole. A jak nie siedzę w szkole, to jestem w urzędzie albo na jakimś zebraniu, szkoleniu [...]. A ile papierków jest różnych. Biurokracja straszna (kobieta, lat 44, nauczyciel klas I–III, dyrektor szkoły podstawowej).

Inna pani dyrektor podkreślała, że w sytuacji kryzysowej musiała wykonywać obowiązki służbowe w tak zwanym czasie prywatnym. Ponadto w jej wypowiedzi pojawia się odniesienie do wspomnianej już jednoosobowej odpowiedzialności i braku wsparcia z zewnątrz.

Jak zerwało dach, to w nocy do mnie dozorca dzwonił. Musiałam przyjechać i szybko podejmować decyzję, czy dach naprawiać, czy nowy. Do ósmej rano to dach już był przez straż zabezpieczony, tak żeby nie zagrażał dzieciom no i przechodniom. Później rozmowy w urzędzie, bo trzeba było wydać spore pieniądze na naprawę dachu. Sama musiałam o wszystkim decydować. Tu odpowiedzialność jest jednoosobowa, więc jest stres. Tak duży stres (kobieta, lat 67, nauczyciel emerytowany, dyrektor przedszkola).

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że mimo powszechnej opinii ich czas pracy to nie tylko ten spędzony w szkole, w sali lekcyjnej, bibliotece czy na boisku szkolnym. Stwierdzić należy, że faktyczny czas pracy nauczyciela zależy od samego nauczyciela. Ci bardziej ambitni, którzy przygotowują się do uzyskania

kolejnego stopnia awansu zawodowego, bardziej angażujący się w pracę, chcący się rozwijać oraz dbający o rozwój swoich uczniów, pracują znacznie dłużej niż ich koledzy. O zróżnicowaniu w czasie pracy nauczycieli będzie dalej mowa w części dotyczącej oceny pracy nauczyciela i motywowania.

Jak wygląda typowy dzień pracy nauczyciela, na łamach „Gazety Wyborczej” opisała nauczycielka z województwa pomorskiego. Ze względu na to, że w jej wypowiedzi informacje o czasie pracy przeplatają się z refleksjami na temat metod nauczania i organizacji pracy, postanowiłam przytoczyć ją w całości.

Jestem nauczycielem mianowanym. Mam uprawnienia do nauczania trzech przedmiotów. [...]

9.50–10.35, III piętro

Polski. Nie uczyłam tego przedmiotu przez lata.

Po ostatniej reformie zgodziłam się poprowadzić zajęcia z jedną klasą ze względu na braki kadrowe. [...] Próbuję sprawić, by uczniowie w hymnie „Smutno mi, Boże” dostrzegli coś więcej niż depresję Juliusza S. I że choć trochę zachwyca. A jak nie zachwyca, to choć wskazali porównanie i epitet. Albo że tytułowym bohaterem „Odysei” nie może być Achilles. I że epos to inaczej epepeja, a nie epilog.

10.35–10.55, długa przerwa śniadaniowa

Lecę do toalety, bo za 10 minut dyżur na parterze z maluchami.

Po drodze odpowiadam temu i owemu, że tak, że sprawdziłam i że chyba piątka, ale że naprawdę nie pamiętam, czy to było 15 punktów, czy 17. Kurczę, zajęte, no trudno. Potem dyżur i wszystkie jego uroki. Często wtedy jem śniadanie, kilka razy się krztusiłam, bo była „akcja-reakcja”, a tu kanapka w gębie. Dobra, dzwonek, jeszcze tylko szybki nur do pokoju nauczycielskiego na I piętrze – oj, nie ma klucza – hyc na portiernię i hyc na następną lekcję.

10.57–11.40, II piętro

Angielski. Ósma klasa, grupa niezaawansowana.

Chodzę do nich z pudłem, w którym deponują telefony. Pewnie wbrew przepisom, ale inaczej nie dam rady poprowadzić zajęć, w trakcie których i tak często muszę walczyć z kremami do rąk, sprayami do utrwalania makijażu, pilniczками do paznokci, szczotkami do włosów. Oni nawet chcą się trochę tego angielskiego nauczyć, ale przychodzi im to z dużym trudem. Myślałam, że dam radę, bo w końcu mam doświadczenie. A tu fiasko. Nie wiem, gdzie błąd. Mimo stosowania różnych metod nie widzę postępu. Żadnego. Mówię o co najmniej połowie grupy. Dyslektyków na pokładzie czworo. W miarę cierpliwie po raz n-ty wyjaśniam konstrukcję „to have something done”, bo słyszę: „Proszę pani, to jest jakieś głupie, ja tego absolutnie nie kumam!”

Wysłuchuję, jak bardzo są zmęczeni i zawali robotą. Dopiero gdy pytam, czy coś na Netflixie polecają, humor się im poprawia, oblicza rozjaśniają, a po chwili jestem bombardowana serialami, recenzjami, fabułami i nazwiskami celebrytów, których nie znam. Tak w ogóle to myślę, że ten Netflix jest błogosławieństwem, bo chociaż tam nastolatki mają *listeningi*, które ich obchodzą. Niestety, nie mogę wykorzystać tego w szkole, bo są jakieś kłopoty, jak podłączam swój tablet do projektora – „computer says NO”.

Anyway, pod koniec zajęć zazwyczaj zakupujemy topór. Złość mnie opuszcza. Oni obiecują, że się nauczą, a ja, że podzielę test gigant na dwa mniejsze sprawdziany. Żeby zdążyli cokolwiek. Żeby znów nie było: „Kiedy mogę poprawić?”, jeszcze przed rozdaniem kartek. Bo przecież rozumiem, że są ważniejsze sprawy. Że 16 lat ma się tylko przez chwilę. Wiem, że w realu z obcokrajowcem jakoś się dogadają. Trochę mi tylko szkoda, że na polską maturę po angielsku to może być o wiele za mało.

11.40–11.50, I piętro

Całe 10 minut przerwy.

Jeśli zdążę się przemknąć, to zazwyczaj z pokoju nikt mnie nie wywołuje, bo nie mam wychowawstwa. Może mi się uda skserować coś na dzień następny, a może po prostu sobie z koleżankami pogadam. Na kawę za mało czasu, ale jabłko zdążę zjeść. Wtedy mi się przypomina, że na poprzedniej przerwie nie zdążyłam do kibelka. Lecę.

11.50–12.35, parter

W większości dziewięciolatki.

Próbuję im pomóc opanować jakiś zestaw słówek i parę zwrotów. Nie rozumiemy, dlaczego w trzecim roku nauki języka znowu utrwalamy: cat, dog i rabbit, a zarazem musimy odróżniać coat od jacket i znać: trainers, shoes i boots. Generalnie pomysł w podstawie programowej jest taki, że dzieci w klasach I–III mają śpiewać piosenki i wykonywać zadania typu „połącz, napisz po śladzie, narysuj”, a we wrześnieu w klasie IV mają umieć zapisać z pamięci dni tygodnia, miesiące i liczebniki 0–100. Magiczna przemiana bohatera w trakcie wakacji? Jasneeee...

Ale ad rem. Jeżeli zdarza mi się wybrać jakieś zadania z podręcznika, to pada odwieczne: „Proszę pani, a dlaczego oni nie mają szyi?”. To o bohaterach kursu, akurat w takiej konwencji narysowanych. Inny klasyk: „Matkooooo, jaka ta książka jest dziecinna...”. A gdy pojawia się piosenka kurosowa: „Jaka beznadziejaaaaaaa...”.

Według podstawy powinnam ich przekonać do nauczenia się takiej piosenki i odśpiewania na forum klasy. Over my dead body. Staram się też ich trochę przysposobić do pracy w przyszłym roku – od czasu do czasu sporządzamy tzw. notatkę, czyli kopiuj–wklej z tablicy listę słówek. Jest nadzieja, że zdążę w tym czasie sprawdzić obecność. Odpalam e-dziennik i wtedy oprócz komentarzy w stylu: „Ale pani dziwnie pisze e!” „Dlaczego pani nie umie łączyć literek?”, zaczyna się jazda z odgłosami. Uczniowie, przepisując, śpiewają, nucą, wydają odgłosy zwierząt. Z reguły są to koty. Najczęściej zwykłe, domowe. Chyba że jest duże zmęczenie materiału albo rozproszenie – wtedy mam do czynienia nawet z tygrysami. Niby tylko 10 osób w grupie, ale każda z nich wydaje z siebie co innego. I to nie jest żadna krnąbrność, one tak po prostu mają. Najbardziej lubię, gdy jakieś słowo wywołuje skojarzenie z piosenką. „Look, he’s got an umbrella” pada w podręcznikowym dialogu. And here we go – cała grupa leci Rihannę: „Under my umbrella, ela, ela, ela, ela...”. W takich przypadkach jest już po właściwej części lekcji, bo następuje efekt tzw. swędzenia mózgu i choćby nawet chcieli, nie mogą przestać. Ela, ela, ela...

12.35–12.45, przerwa

Najczęściej jej nie mam, bo dzieciaki pakują tornistry, płaczą, że nie zdążyły szóstego słowa zapisać i „gdzie jest mój ołówek, oddawaj, proszę pani, on mi wziął!”.

Na początku roku szkolnego musiałam też często zawracać z półpiętra, bo w sali został sweterek albo i cały tornister. Szybko pojąłem, że trzeba zabierać ze sobą zestaw pomocy na następną lekcję, która tym razem jest akurat na tej samej kondygnacji. Dzięki temu nie muszę zawracać do szafki na piętro po potrzebne mi rzeczy.

12.45–13.30 + 10 minut, parter

Czas na creme de la creme, wchodzę do klasy pierwszej.

Mam szczęście, że uczę akurat tę, ponoć w klasie równoległej jest bardzo krnąbrnie. A mi się takie zdolne słodziaki trafiły. Serio. Zero ironii. Uwielbiam ich. Chyba w wzajemnością skoro dostają „łałurki” i przytulaski. Sześć- i siedmiolatki zawsze mi przypominają, dlaczego wybrałam ten zawód. Tu typowe scenariusze się nie sprawdzają. Tu się dzieje. Niby w kółko to samo, ale zawsze coś innego. Śpiewam sobie „Five little bunnies hopping in the garden” i skaczę z nimi jak opętana. Siódme poty się ze mnie leją przy tych piosenkach z pokazywaniem, fachowo zwanych total physical response. Takie 5 minut o walking, running, swimming i jumping z kilkunastoosobową ekipą to jak pół godziny na siłowni. I jeszcze mi za to płacą! Tylko trzeba uważać, żeby się nie popychały, nie potykały o własne nogi czy nie szczypały osoby obok, która akurat się zamyśliła i źle pokazuje albo puściła bączka. Tak, tak... bączki są trudne i chodzi nie tyle o smrodek, ile o możliwą kłótnię i piętnowanie autora.

OK. Czas na wyciszenie. Zrobimy ćwiczenie z podręcznika – ten akurat mamy super, jeśli chodzi o bohaterów, bo są z bajek Disneya, dzieci to kupują na tzw. dzień dobry. Świetnie, zatem polecenie: „Popatrz na obrazek. Pokoloruj na żółto jedzenie, które Susie lubi, a na niebiesko to, którego nie lubi”. Obrazek ładny, wszyscy rozumieją, jedziemy... Po 5 sekundach nagrania: „Pse pani, ale jak to eggs na niebiesko? Niemożliwe psecies”. Krótka dyskusja między dziećmi o tym, że na Wielkanoc mogą być pokolorowane, więc „no dobra, możliwe” i wracamy do zadania. Niestety, niebieskie gruszki aprobaty nie zyskują już u nikogo. „Nieeee, ja nie będę tak kolorować, to jest głupie!”, „Ja też nie!”, „I ja!”.

Czasem następuje przerwa techniczna w połowie nagrania: „O, nieeee! Złamała mi się zołta! Stop! Cekajcie na mnie, muse naostycy!”. No i stop. I czekamy, co zrobić. Są dni, że w trakcie całej lekcji dwa ćwiczenia to nasz sukces. Dużym minusem pracy z tymi słodkimi maluchami jest to, że ABSOLUTNIE obce im jest jakiegokolwiek poczucie czasu. „Jak kto koniec tej zabawy? Przecies ja jesce nie byłem!”. Jeżeli wkręcą się w jakieś zadanie (przypominam: „pokoloruj/napisz po sładzie/wklej lub – nie daj Boże! – wytnij”), to mają w nosie, że ja za parę minut muszę z parteru teleportować się na III piętro, bo tam kolejne zajęcia. Oni chcą skończyć zadanie, którego się wreszcie podjęli. No wcześniej nie zaczęli, bo akurat szukali gumki, o jeny. Ich pani zawsze czeka i daje czas. Przecież zadania trzeba kończyć. Może być nawet na przerwie. A ja im takie coś. Tylko że angielski jest ich ostatnią lekcją, po której jest przerwa obiadowa, i to nieco komplikuje moją sytuację – muszę ich przetransportować z parteru do świetlicy na I piętrze, a potem znów na dyżur.

Teraz, w drugim półroczu jest już dużo lepiej, bo sprawniej się pakujemy i nie wracamy po zapomniane rzeczy. Ale bywa też tak, że gdy ja negocjuję z ambitną jednostką dokańczającą zadanie albo pomagam zbierać rzeczy, które innej jednostce właśnie złośliwie wysypały się z piórnika pod ławkę, to jeszcze inne jednostki postanawiają mi zwać, bo przecież: „Pfff, każdy głupi już umie sam trafić do świetlicy!”.

13.40–13.50, długa przerwa obiadowa

OK, dzieciaki odstawione, czasem się jeszcze uda szybkie siku,

po którym nawrotka na parter, bo już połowa przerwy za mną, czyli czas na dyżur.

Z reguły o tej porze we wtorki jest już tu pustawo, na tyle pustawo, że słyhać jakieś ryki z piętra wyżej, i nie wiem, co robić, bo może to tylko zabawa, a może już *bullying*. Czasem leczę sprawdzić, a czasem już niestety nie. Wstyd, ale są dni, że brakuje mi energii i zamiast interweniować, pochłaniam czekoladowy batonik. Albo dwa.

Dzwonek. Ogłoszający. Z rana nie jest tak źle, ale teraz ten dźwięk zaczyna mnie już drażnić, przypominać o przerwach, w trakcie których nie zdążyłam usiąść, wypić osławionej nauczycielskiej kawy, odpisać na SMS-y swojego prywatnego dziecka, a ostatnio nawet o przedstawieniach na Dzień Matki, które mnie przez te wszystkie lata ominęły, bo miałam wywiadówkę. Wiem, że to zmęczenie, praca w hałasie i niemłodnienie. Mówię sobie, że za to właśnie dostaję dodatek, zwany „wysługą lat”, i hyc, hyc pomykam na ostatnie piętro, na ostatnią lekcję. I nie zapomniałam pobrać klucza z portierni, brawo ja!

13.50–14.35, III piętro

Grupa zaawansowana z klasy IV.

Z większością znamy się jak lyse konie, uczymy się razem od klasy pierwszej, bardzo uzdolnione językowo dzieciaki, tylko jedna wytropiona dysleksja. Nieco gorzej ze skupieniem. Połowa z nich została oddana w szpony systemu w wieku lat 6. Gdyby nie ta reforma, mogłyby dalej narzekać na komiks z bohaterami bez szyi. Tymczasem czekają je nieco inne smakowitości, np. odmiana czasownika „to be”.

Twierdzenia, pytania, przeczenia. Polecenia są po polsku, bo to w końcu małe dzieci: „Od bezokolicznika utwórz odpowiednią formę osobową, pamiętaj o zastosowaniu właściwego zaimka, a następnie, używając form skróconych, zapisz przeczenia”. Czasem polecenie dłuższe niż samo zadanie. Tłumaczę. To z prawej, to z lewej, wymyślam jakieś śmieszne przykłady. Jest. Rozumieją. Mamy to. Sprawdzam. Widzę łapkę w górze. Pięknie. „Proszę pani, ja chciałam powiedzieć, że ja dalej nie rozumiem, ale bardzo lubię, jak pani nam gramatykę tłumaczy, bo pani się wtedy tak śmiesznie nakręca, robi miny i zaczyna coraz głośniejszą mowę”. Ha. Staje mi przed oczami Marek Kondrat i „Dzień świra”.

W drugim semestrze podstawa programowa każe nam zaprzyjaźnić się z czasownikiem „have got”. Jest dużo lepiej z rozumieniem poleceń, więc mogę zaproponować tzw. zadania indywidualne, w domyśle „ciche”.

Kiedyś ten zeszyt ćwiczeń muszę w końcu uzupełnić, moim zdaniem lepiej w szkole niż w domu. Jedziemy zatem. Cisza jak makiem zasiał. Dziwnie mi jakoś. Myślę sobie: „Wow. Ale wydorosleli!”. Omiatam wzrokiem klasę i typuję sobie przyszłych uczestników jakiegoś konkursu albo olimpiady. Nagle słyszymy monolog: „Konie. Lubię konie. Kopyta. Kopyta tak fajnie stukają. Ale ja jednak wolę jednorożce. Hmm, ciekawe, jakie dźwięki wydają jednorożce? Czy takie jak koń?”. I tu następuje „odgłos paszczy”. To uczennica, która najprawdopodobniej doszła w ćwiczeniu do pytania: „Have horses got hooves?”, i ono ją uruchomiło. Proszę, by starała się nie przeszkadzać innym. Jasna sprawa.

Chwila ciszy, a potem nagle z innego kąta: „Yes! Yes, I have! Hurra, zapytali, czy mam chomika i ja akurat mam!”. I proszę mnie nie pytać, jak robi chomik. Tej onomatopei też nie umiem zapisać.

A przecież to nie jest tak, że te dzieciaki celowo i złośliwie chcą popsuć tok lekcji. One po prostu głośno myślą. Często w takich sytuacjach dojrzałsi uczniowie, którzy mają dość mamrotanych pod nosem zaklęć z „Harry’ego Pottera”, które mieszają się z tekstami z „Kuców z Bronksu”, postanawiają dyscyplinować tych nieogarniętych. Wtedy już jest taki jazgot, że czasami nie słychać dzwonka. Jeśli zaś słychać, to znaczy, że jest 14.35 i koniec godzin tablicowych.

14.35–18

Ten czas przeznaczam na powrót do domu, obiad, zakupy,

ogarnięcie bałaganu i przygotowanie jedynych w tym roku szkolnym korków – pech, że akurat we wtorki, ale ze względu na logistykę inaczej nie da rady, obiecałam, kasę na waciki też chętnie przytulę, wiadomka.

Gdy nie mam korepetycji, pracuję dla szkoły, przygotowuję się do lekcji, sprawdzam karty pracy, testy, wypracowania...

18–20

Wyjaśniam zawilości gramatyczne dzieciakom znajomych

– angielski w ich szkołach zmieniają się jak w kalejdoskopie, a „już za rok matura”. Mam dużo godzin w tym roku i duży rozrzut wiekowy, no ale jak nie pomogę, jak pomogę.

20–22

Jeszcze tylko wejść na e-dziennik i wpisać to, czego nie udało mi się zrobić na lekcjach

– frekwencję i tematy, dziś internetu się trochę zrywały, szkoda mi było czasu, więc póki pamiętam. Przy okazji widzę kilka wiadomości od rodziców – nie wypada nie odpisać, interesują się.

Około godz. 21 myślę sobie, że na dziś już dość. Fajrant. Let’s call it a day. Jutro Norwid, strona bierna, Present Simple. Będą wyłącznie zadania z podręcznika, trudno. Nie mam siły na wymyślanie fikuśnych scenariuszy. Idę zalec przed Netflixem. Ach, nieeee. W ostatni weekend obiecałam rodzinie weekend... No tak, ale tym z VII obiecałam, że sprawdzę... No dobra, tylko 18 tych kartkówek, jakoś dam radę (Nauczycielka z woj. pomorskiego, 2019).

Uogólniając, mit o niewielkiej liczbie godzin pracy nauczyciela należy obalić. Mówiąc o godzinach pracy, nie należy utożsamiać ich jedynie z czasem nauczania (dydaktycznym), ale rozszerzyć na czas obowiązków szkolnych. Wprawdzie nie podjęłam próby przeliczenia wszystkich działań nauczyciela na wymiar godzinowy, ale zakładam, że gdyby policzyć wszystkie godziny spędzone codziennie w szkole, godziny spędzone na różnego typu radach, zebraniach, szkoleniach, dyskotekach, wycieczkach itp., to mogłoby się okazać, że ich liczba jest podobna do tej wypracowywanej przez przedstawicieli innych profesji. Nauczyciel wyjeżdżający na tak zwaną zieloną szkołę pracuje przez pięć dni w zasadzie po 24 godziny na dobę, co już daje 120 godzin pracy. Oczywiście przeznacza jakąś część godzin na sen, ale pamiętać należy, że jego odpowiedzialność jest pełna. Dlatego na takich wycieczkach nauczyciele często wymieniają się i pełnią dyżury, starając się zapobiec nie zawsze przemyślanym zachowaniom dzieci i młodzieży.

Na koniec warto wspomnieć, że nauczycielowi zatrudnionemu w szkole, w której w organizacji pracy przewidziano ferie szkolne, przysługuje urlop wypoczynkowy w wymiarze odpowiadającym okresowi ferii i w czasie ich trwania (art. 64 ust. 1 Karty Nauczyciela). Oznacza to, że wymiar i czas trwania urlopu nauczyciela placówki feryjnej jest bezpośrednio związany z okresem ferii szkolnych. W szkołach ferie zimowe trwają dwa tygodnie w okresie od połowy stycznia do końca lutego (terminy rozpoczęcia i zakończenia ferii zimowych w szkołach na obszarze poszczególnych województw ogłasza minister właściwy do spraw oświaty i wychowania). Ferie letnie (wakacje) rozpoczynają się w dniu następującym po dniu zakończenia rocznych zajęć dydaktyczno-wychowawczych i kończą się z dniem 31 sierpnia (§ 3 ust. 1 pkt 2 i 4 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek). Podczas trwania ferii nauczyciel powinien otrzymać co najmniej cztery tygodnie nieprzerwanego wypoczynku (art. 64 ust. 4 Karty Nauczyciela).

Nauczycielom zatrudnionym w szkołach, w których nie są przewidziane ferie szkolne, przysługuje prawo do urlopu wypoczynkowego w wymiarze 35 dni roboczych w czasie ustalonym w planie urlopów (art. 64 ust. 3 Karty Nauczyciela).

Dyrektorowi i wicedyrektorowi szkoły oraz nauczycielowi pełniącemu inne stanowisko kierownicze w szkole, a także nauczycielowi, który przez okres co najmniej 10 miesięcy pełni obowiązki kierownicze w zastępstwie nauczyciela, któremu powierzono stanowisko kierownicze, przysługuje prawo do urlopu wypoczynkowego w wymiarze 35 dni roboczych w czasie ustalonym w planie urlopów (art. 64 ust. 2a Karty Nauczyciela). Oznacza to, że nauczyciele zajmujący stanowiska kierownicze w szkołach, mimo że są to placówki feryjne, korzystają z urlopu wypoczynkowego na zasadach obowiązujących w placówkach nieferyjnych.

Urlop wypoczynkowy nauczyciela może przerwać dyrektor, ale tylko w określonych sytuacjach. Artykuł 64 Karty Nauczyciela mówi, że nauczyciel placówki feryjnej może zostać zobowiązany przez dyrektora do wykonywania w czasie tych ferii następujących czynności:

- przeprowadzania egzaminów;
- prac związanych z zakończeniem roku szkolnego i przygotowaniem nowego roku szkolnego;
- opracowywania szkolnego zestawu programów oraz uczestniczenia w doskonaleniu zawodowym w określonej formie.

Czynności te jednak nie mogą łącznie zająć nauczycielowi więcej niż siedem dni (zob. art. 64 ust. 2 Karty Nauczyciela).

W badanych szkołach zaraz po zakończeniu roku szkolnego, a także na kilka dni przed rozpoczęciem nowego, odbywały się rady pedagogiczne. Także w trakcie ferii czy wakacji nauczyciele uczestniczyli w komisjach egzaminacyjnych i w komisjach rekrutacyjnych. Osoby odpowiedzialne za przygotowanie nowego roku szkolnego spotykały się z uczniami przed jego rozpoczęciem i w trakcie wakacji w celu przygotowania akademii.

Zaznaczyć należy, że okres trwania ferii, wakacji czy innych przerw w zajęciach lekcyjnych nie oznacza, iż nauczyciel nie ma obowiązku przebywać w tym czasie w szkole, wykonując inne zadania. W różnych szkołach problem ten jest rozwiązywany rozmaicie. To, czy nauczyciel będzie przebywał w szkole, w znacznej mierze zależy od dyrektora placówki. Czasami nauczyciele faktycznie korzystają z dni wolnych, nie wykorzystując przy tym urlopu wypoczynkowego, ale w większości znanych mi szkół odbywają w tym czasie rady pedagogiczne lub pełnią dyżury, organizują półkolonie itp. W powszechnej opinii występuje mit o ogromnej ilości urlopu, jaki mają nauczyciele, zwłaszcza w wakacje i ferie zimowe. Warto tutaj zauważyć, że nie wszyscy nauczyciele mają tyle samo wolnego. Placówki szkolne, jak zostało wspomniane wcześniej, dzielą się na tak zwane placówki feryjne (szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły średnie) oraz nieferyjne (przedszkola, domy kultury, ośrodki wychowawcze itp.). W szkołach pierwszego typu uczniowie mają wolne przez całe wakacje, ferie zimowe i w okresie świąt, stąd opinia, że i nauczyciele mają w tym czasie wolne. Nic bardziej mylnego. Choć nie odbywają się zajęcia dydaktyczne, nauczyciele nie mają tyle samo wolnego co uczniowie. Na początku i końcu wakacji biorą udział w radach pedagogicznych, przygotowują i uzupełniają dokumentację, uczestniczą w szkoleniach, zapoznają się z nowymi przepisami itp. Z uwagi na plan roku szkolnego nauczyciele pracujący w placówkach feryjnych praktycznie nie mają możliwości wzięcia urlopu wypoczynkowego w trakcie trwania roku szkolnego, co może stanowić znaczną niedogodność. Rozmówcy wspominali o braku możliwości skorzystania z tańszych ofert wyjazdów wakacyjnych poza sezonem, braku możliwości opieki nad osobami starszymi w czasie innym niż poza zajęciami lekcyjnymi czy wzięcia urlopu w dowolnej potrzebnej chwili. Jedna z nauczycielek opowiedziała o sytuacji, gdy jej mama była w szpitalu, do którego musiała dojeżdżać, i wygodnym rozwiązaniem byłby urlop. Niestety nie mogła go otrzymać. W konsekwencji zdecydowała się pójść na zwolnienie lekarskie, co wiązało się z utratą części tak zwanej trzynastej pensji. Zdaniem rozmówców w placówkach oświatowych praktycznie nie istnieje coś takiego jak urlop na żądanie.

To ja zapraszam wszystkich z koropo do szkół :) będziecie mieli te 18 godzin pracy i wakacjiiiiii nie wiadomo ile. Porozmawiajcie z nauczycielami ile tak naprawdę zarabiają, co w szkole robią i czy aby na pewno, w ferie, wakacje, przerwy między świątami nie są w szkole? Bo jestem nauczycielem i niestety, ale są egzaminy, rekrutacje, opieka nad dziećmi itp. właśnie wtedy gdy niby mamy ferie i wakacje albo przerwy świąteczne. Poza tym dochodzi fakt, że nawet nad chorą matką nie można wziąć dnia urlopu, bo jest bezpłatny – a miałam ją w szpitalu prawie nieprzytomną 120 km ode mnie... i nawet nie ma jak jechać, bo urlopu nie ma... NO ale przecież mamy tyle, aż za dużo! A realne pensje po 14 latach pracy z dodatkiem za wysługę lat, to aż na rękę 2800 zł za 40 godzin pracy (lekcje, przygotowanie i przeprowadzenie konkursów, akcji w szkole, upiększanie sal i korytarzy szkolnych dla dzieciaków i młodzieży, opieka podczas wyjść, stos papierologii, kartkówek, przygotowanie do każdej jednej godziny lekcyjnej, wywiadówki, rady, szkolenia poza czasem pracy). Może to zaczniecie liczyć, a nie godziny przy tablicy! (Marta, 2019a)

Jeszcze inaczej przedstawia się sytuacja w drugim typie placówek – nieferyjnych. Nauczyciele tam zatrudnieni nie mają ferii, przerw świątecznych czy prawie dwóch miesięcy wakacji. Zajęcia trwają przez cały rok. W okresie wakacji przerwa trwa zazwyczaj cztery tygodnie, choć nauczyciel ma prawo do 35 dni urlopu.

Czas pracy nauczyciela poza godzinami nauczania jest nienormowany, stąd powstające powszechnie opinie o tym, „jak to nauczyciel się nie napracuje”. To, że część obowiązków wykonuje on w domu, a nie w szkole, nie oznacza, że nie pracuje. Porównać tu można godziny pracy pozalekcyjne do pracy zdalnej lub telepracy, która z powodzeniem wykonywana jest przez pracowników wielu światowych korporacji. Wyniki badań ekonomistów pokazują, że nie trzeba być w budynku firmy, aby dla niej pracować. Pracownik wykonujący pracę w domu jest tańszy i efektywniejszy (zob. Kryńska, 2003). Czas tę zasadę zastosować do nauczycieli. Załóżmy, że ustawodawca zmusza nauczycieli do wykonywania wszystkich czynności na terenie szkoły (sprawdzanie klasówek, pisanie planów pracy, wypisywanie dyplomów itd.). Żeby te obowiązki wykonywać, każdy nauczyciel potrzebuje komputera, miejsca do pracy i ciszy. Natychmiast okaże się, że szkoły nie mogą spełnić tych trzech podstawowych warunków. Obecnie każdy nauczyciel pracuje w domu, używając do tego własnego, prywatnego komputera. Pracę rozplanowuje sobie tak, tak aby mieć do niej jak najlepsze warunki. W szkole jest zwykle jeden pokój nauczycielski, z którego korzysta co najmniej kilkudziesięciu nauczycieli (czasem ponad 100 osób). W większości badanych przez mnie szkół w pokojach nauczycielskich nie było nawet tyłu krzeseł i stolików, ilu zatrudnionych nauczycieli. Współczesne polskie szkoły nie posiadają odpowiedniej infrastruktury do pracy pozalekcyjnej na terenie szkoły. Obecnie – w sytuacji zagrożenia epidemiologicznego – nauczyciele pracują (w tym uczą) w (z) domu, korzystając w tym celu z prywatnego sprzętu (komputerów, drukarek, skanerów itp.), z własnych łącz internetowych i opłacanej przez siebie energii elektrycznej. Nikt nie zapewnił im warunków do pracy zdalnej. Założono a priori, że nauczyciele skorzystają z własnych zasobów i nie będą domagać się zwrotu poniesionych kosztów. Tymczasem pracownicy korporacji otrzymują sprzęt potrzebny do pracy zdalnej, a często firma opłaca część rachunków, ponosząc koszty ich pracy.

Pamiętać należy, że stosownie do obowiązujących przepisów czas pracy nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze godzin wynosi 40 godzin tygodniowo, tak jak w przypadku każdego innego polskiego pracownika, przy założeniu, że nauczyciela obowiązuje pięciodniowy tydzień pracy. Pensum nauczyciela określone zostało tak, jak to przedstawiają dane zawarte w tabeli 5.2. Poza pensum, czyli zajęciami dydaktycznymi, wychowawczymi i opiekuńczymi prowadzonymi bezpośrednio z uczniami lub wychowankami, nauczyciel powinien realizować inne czynności i zajęcia wynikające z zadań statutowych szkoły oraz czynności związane z przygotowaniem się do zajęć, samokształceniem i doskonaleniem zawodowym. Zgodnie z art. 42 ust. 7a Karty Nauczyciela realizacja pensum rejestrowana i rozliczana jest w dziennikach lekcyjnych. Nie rozlicza się natomiast pozostałych

zajęć i czynności, chociaż niektóre z nich, jak chociażby wycieczki szkolne, są odnotowywane w dziennikach lekcyjnych. Zgodnie z orzecnictwem sądów

prawodawca odwołuje się do rzetelności i solidności nauczyciela, każąc traktować pracę własną w domu czy w bibliotece, niepoddającą się kontroli zewnętrznej, jako pełnoprawne składniki czasu pracy, za który nauczyciel otrzymuje wynagrodzenie. Nauczyciele nie są tu wyjątkiem w polskim porządku prawnym, gdyż wiele osób [...] rozliczanych jest według wykonanych zadań, osiągniętych rezultatów, a nie – według ilości czasu przeznaczanego na świadczenie pracy (Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Krakowie z dnia 5 lipca 2005 r., sygn. akt III SA/Kr 335/05).

Można przyjąć, że ustawodawca uważa za zbędną ewidencję czasu pracy poświęcanego na wykonywanie pozostałych obowiązków nauczyciela. Takie rozwiązanie budzi wiele kontrowersji, prowadząc do podziału opinii społecznej. Być może ewidencja czasu pracy poza obowiązującym pensum unaoczniałaby członkom społeczeństwa faktyczny czas pracy nauczyciela, przyczyniając się do zmiany stereotypowego poglądu na tę kwestię. Pozwoliłoby to także na zmiany w systemie motywacyjnym, w tym w polityce wynagrodzeń.

Zważywszy jednak na współczesne tendencje i zmiany w procesie pracy i zarządzania czasem pracy, w tym rozwój pracy zdalnej, w stosunku do nauczycieli sugerowałabym pozostawienie istniejących rozwiązań. Odnosząc się do analiz zawartych w niniejszym rozdziale, opinię o niewielkim wymiarze czasu pracy nauczyciela uznać należy za stereotyp i mīt.

Rozdział 6

Mit czwarty – system awansu zawodowego oraz kwalifikacje nauczycieli

6.1. System awansu zawodowego

Obowiązujący obecnie w Polsce system awansu zawodowego nauczyciela wprowadzony został Ustawą z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela. Karta Nauczyciela reguluje zasady ubiegania się o stopnie awansu zawodowego oraz warunki ich przyznawania. Ustawodawca określił możliwości awansu nauczycieli według czterostopniowej skali (art. 9a ust. 1 Karty Nauczyciela):

- nauczyciel stażysta;
- nauczyciel kontraktowy;
- nauczyciel mianowany;
- nauczyciel dyplomowany;
- profesor oświaty – tytuł honorowy.

Osoba nieposiadająca stopnia awansu zawodowego z dniem nawiązania stosunku pracy w szkole uzyskuje stopień nauczyciela stażysty. Warunkiem nadania nauczycielowi kolejnego stopnia awansu zawodowego jest spełnienie wymagań kwalifikacyjnych oraz odbycie stażu zakończonego pozytywną oceną dorobku zawodowego nauczyciela (art. 9b ust. 1 Karty Nauczyciela). W przypadku nauczyciela stażysty jest to uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej po przeprowadzeniu rozmowy. W przypadku nauczyciela kontraktowego jest to zdanie egzaminu przed komisją egzaminacyjną, a w przypadku nauczyciela mianowanego – uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej po dokonaniu analizy dorobku zawodowego nauczyciela i przeprowadzeniu rozmowy (art. 9b ust. 1 pkt 1–3 Karty Nauczyciela).

Nauczycielom spełniającym warunki, w drodze decyzji administracyjnej, stopień awansu zawodowego nadaje (art. 9b ust. 4 pkt 1–4 Karty Nauczyciela):

- nauczycielowi stażyscie stopień nauczyciela kontraktowego – dyrektor szkoły;
- nauczycielowi kontraktowemu stopień nauczyciela mianowanego – organ prowadzący szkołę;
- nauczycielowi mianowanemu stopień nauczyciela dyplomowanego – organ sprawujący nadzór pedagogiczny;
- nauczycielom starającym się o tytuł profesora oświaty – właściwy minister.

W art. 9b ust. 5 Karty Nauczyciela czytamy, że akt nadania stopnia awansu zawodowego zawiera w szczególności: nazwę komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej, numer i datę wydania zaświadczenia o uzyskaniu akceptacji lub zdaniu egzaminu, stopień awansu zawodowego, a także informację o poziomie wykształcenia nauczyciela.

Staż zawodowy w przypadku ubiegania się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego trwa dziewięć miesięcy. W przypadku nauczyciela mianowanego i nauczyciela dyplomowanego – dwa lata i dziewięć miesięcy, przy czym nauczyciel kontraktowy lub nauczyciel mianowany posiadający co najmniej stopień naukowy doktora może ubiegać się o uzyskanie kolejnego stopnia awansu zawodowego po odbyciu stażu trwającego jeden rok i dziewięć miesięcy. Dyrektor szkoły może nauczycielowi kontraktowemu, który ubiega się o uzyskanie stopnia nauczyciela mianowanego, skrócić staż do jednego roku i dziewięciu miesięcy (art. 9c ust. 1–2 Karty Nauczyciela). W okresie stażu nauczyciel realizuje własny plan rozwoju zawodowego zatwierdzony przez dyrektora szkoły. Po zakończeniu stażu nauczyciel składa dyrektorowi szkoły sprawozdanie z realizacji tego planu. Nauczycielowi mianowanemu, ubiegającemu się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego, za spełnienie odpowiednich wymagań uznaje się także jego odpowiedni dorobek zawodowy ze szczególnym uwzględnieniem okresu od dnia uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego (art. 9c ust. 3–3a Karty Nauczyciela).

Nauczycielowi stażyscie i nauczycielowi kontraktowemu odbywającemu staż dyrektor szkoły przydziela opiekuna spośród nauczycieli mianowanych lub dyplomowanych, z zastrzeżeniem, że w przedszkolach, szkołach i placówkach, o których mowa w art. 1 ust. 2 pkt 2⁴, opiekunem nauczyciela stażysty i nauczyciela

4 Artykuł 1 ust. 2 pkt 2 Karty Nauczyciela brzmi:

„Ustawie podlegają również, w zakresie określonym ustawą, nauczyciele zatrudnieni w:

- a) publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach prowadzonych przez osoby fizyczne oraz osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego,
- b) przedszkolach niepublicznych, niepublicznych placówkach, o których mowa w ust. 1 pkt 1, oraz szkołach niepublicznych i niepublicznych szkołach artystycznych o uprawnieniach publicznych szkół artystycznych,
- c) publicznych innych formach wychowania przedszkolnego prowadzonych przez osoby fizyczne oraz osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego oraz niepublicznych innych formach wychowania przedszkolnego”.

kontraktowego może być również nauczyciel zajmujący stanowisko kierownicze (art. 9c ust. 4 Karty Nauczyciela).

Zadaniem opiekuna stażu jest udzielanie nauczycielowi pomocy, w szczególności w przygotowaniu i realizacji w okresie stażu planu rozwoju zawodowego nauczyciela oraz opracowanie projektu oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu (art. 9c ust. 5 Karty Nauczyciela).

Jak zatem łatwo policzyć, wystarczy niecałe siedem lat pracy, aby zostać nauczycielem dyplomowanym i szczyć się osiągnięciem najwyższych kwalifikacji do pracy w danym zawodzie. W prezentowanym już raporcie GUS (Miszke i in., 2019: 68) czytamy, że w roku szkolnym 2018/2019 większość kadry pedagogicznej stanowili nauczyciele dyplomowani (56,0%) i mianowani (20,3%). Nauczyciele kontraktowi stanowili – 16,3%, stażyści – 4,1%, a nauczyciele bez stopnia awansu – 3,3%. W porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym udział nauczycieli dyplomowanych wzrósł o 0,6 p.p., a kontraktowych o 0,8 p.p., natomiast udział nauczycieli mianowanych zmniejszył się o 1,3 p.p. Największy udział nauczycieli dyplomowanych odnotowano w liceach ogólnokształcących (70,7%), gimnazjach (69,6%) oraz technikach (67,2%), a najmniejszy w szkołach policealnych (23,6%) i placówkach wychowania przedszkolnego (29,1%). W strukturze badanej zbiorowości nauczycieli według poszczególnych poziomów awansu nie widać różnic pomiędzy miastem i wsią (Miszke i in., 2019: 70).

Z chwilą uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego nauczyciel uzyskuje ochronę i przywileje, które z pewnością wpływają na sposób wykonywania pracy oraz na społeczną percepcję tej grupy zawodowej. Nauczyciel mianowany i dyplomowany ma prawo skorzystać z pełnopłatnego rocznego urlopu na podratowanie zdrowia. Karta Nauczyciela stanowi, że rozwiązanie stosunku pracy z nauczycielem mianowanym może nastąpić w sytuacji nieusprawiedliwionego nieprzystąpienia do pracy (art. 16), likwidacji placówki lub etatu (art. 20 ust. 1 pkt 1–2), w razie czasowej niezdolności do pracy spowodowanej chorobą (art. 23 ust. 1 pkt 2–3), na wniosek nauczyciela (art. 23 ust. 1 pkt 1) oraz z przyczyn naruszenia dyscypliny pracy (art. 26). Taka regulacja prawna praktycznie uniemożliwia rozwiązanie umowy o pracę w sytuacji, gdy nauczyciel niewłaściwie wywiązuje się ze swoich obowiązków. Dyrektorzy placówek oświatowych opisywali sytuacje konieczności zatrudniania nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, nieangażującego się w swoją pracę, a zwalniania dobrego nauczyciela z niższym stopniem zawodowym.

Niestety muszę trzymać panią X. Ciągle jest na zwolnieniach. Jak jej każę coś zrobić, to od razu jest chora. Lekcje prowadzi bardzo słabo. Jednak ma pozytywną ocenę. I muszę ją trzymać. Jest taka młoda dziewczyna. Stara się, uczniowie ją bardzo lubią, ale cóż, nie mogę jej zatrudnić. Jest na zastępstwie. Nie ma dla niej etatu, bo tamtej nie mogę zwolnić (kobieta, lat 42, dyrektor placówki, szkoła podstawowa).

Problem ten nie dotyczy jedynie pokolenia zatrudnionego obecnie. Emerytowani już dziś nauczyciele przy swoim pierwszym zatrudnieniu w oświacie otrzymywali stanowisko nauczyciela kontraktowego zgodnie z ówczesną instrukcją Ministerstwa Oświaty z 1960 roku dotyczącą zatrudnienia nauczycieli kontraktowych. Badani mówili, że po dwóch latach pracy nauczyciel mógł przystąpić do egzaminu w celu otrzymania stanowiska nauczyciela mianowanego. Jeżeli w okresie trzech lat od zatrudnienia nie dokonano oceny pracy nauczyciela, a spełniał on pozostałe warunki wymagane do mianowania, uzyskiwał mianowanie z mocy prawa. Między innymi musiał posiadać obywatelstwo polskie, pełną zdolność do czynności prawnych, wymagane kwalifikacje do zajmowania danego stanowiska oraz być zatrudniony w pełnym wymiarze godzin na czas nieokreślony. Za nienaganną pracę i ponadprzeciętne osiągnięcia nauczyciel mógł uzyskać stanowisko nauczyciela dyplomowanego (zob. Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. Karta praw i obowiązków nauczyciela). Podobnie jak obecnie nauczyciel mianowany był chroniony przed zwolnieniem z pracy i otrzymywał szereg innych przywilejów. Nauczyciele pełniący funkcje dyrektorów podkreślali to w swoich wypowiedziach.

Jak likwidowałam jeden oddział, bo nie było dzieci, musiałam jedną nauczycielkę zwolnić. No i musiałam zwolnić tą najlepszą, bo ona jako jedyna nie miała mianowania (kobieta, lat 67, emerytowany nauczyciel, dyrektor przedszkola).

W sytuacji rozwiązania umowy o pracę z nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym z powodu likwidacji placówki lub etatu nauczyciel otrzymuje odprawę w wysokości sześciomiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego (art. 20 ust. 2 Karty Nauczyciela). Nauczyciel taki może też przejść w tak zwany stan nieczynny. Nie wykonuje on pracy, jednak pozostaje pracownikiem i otrzymuje pełne wynagrodzenie za pracę⁵. Stan nieczynny może trwać maksymalnie sześć miesięcy. W razie pojawienia się możliwości zatrudnienia nauczyciela w tej samej lub innej placówce oświatowej nauczyciel pozostający w stanie nieczynnym zatrudniany jest w pierwszej kolejności (art. 20 ust. 7–8 Karty Nauczyciela).

Zaznaczyć tu należy, że nauczyciele dość szybko uzyskują status nauczyciela mianowanego i/lub dyplomowanego. Według raportu OECD ponad połowa (53%) nauczycieli z dziesięcioletnim stażem pracy to nauczyciele mianowani, przy czym do tej kategorii zaliczone zostały także osoby posiadające stopień nauczyciela dyplomowanego. Wśród nauczycieli z piętnastoletnim doświadczeniem zawodowym 59% posiada stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego (OECD, 2018b: 203). Jak widać, wzrost liczby nauczycieli mianowanych nie jest powiązany z wydłużającym się stażem pracy. Nauczyciele dość szybko decydują się

⁵ Artykuł 20 ust. 6 Karty Nauczyciela mówi, że „Nauczyciel przeniesiony w stan nieczynny zachowuje prawo do comiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego oraz prawo do innych świadczeń pracowniczych, w tym dodatków socjalnych, o których mowa w art. 54, do czasu wygaśnięcia stosunku pracy”.

na osiągnięcie najwyższego stopnia awansu zawodowego, a ustawodawca nie przewiduje dalszej ścieżki awansu i rozwoju kariery zawodowej powiązanej ze wzrostem płac. Nauczyciele mogą się dokształcać, doszkalać, a nawet zmieniać profil zawodowy. Nie ma to jednak przełożenia na wzrost wynagrodzenia za pracę.

Aby móc wykonywać zawód nauczyciela w Polsce, należy legitymować się wykształceniem wyższym, minimum licencjackim. Odnosząc się do danych OECD (2018b: 218–265; 2019: 177) oraz Pracowni Rozwoju Systemu Doskonalenia Nauczycieli Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (Zarębska, 2009), można stwierdzić, że większość nauczycieli w Polsce ma wykształcenie wyższe magisterskie (97%), określane przez Unię Europejską jako kwalifikacje na poziomie ISCED 7 (magisterskie lub równoważne). Do nauczania w przedszkolu oraz w klasach I–III, w tym do nauczania języka obcego wymagany jest przynajmniej dyplom kolegium nauczycielskiego lub kolegium języków obcych (ISCED-A 550). Na poziomie klas IV–VIII szkoły podstawowej minimalny wymóg to dyplom licencjata z przygotowaniem pedagogicznym (ISCED-A 660). W szkołach średnich wymagany jest dyplom magistra z przygotowaniem pedagogicznym (ISCED-A 760). Z rozmów z dyrektorami placówek oświatowych wynika, że większość zatrudnianych przez nich nauczycieli posiada dyplom magistra z przygotowaniem pedagogicznym. Polski nauczyciel posiada więc najwyższe kwalifikacje do nauczania. Najniższe kwalifikacje w Unii Europejskiej wymagane są na poziomie edukacji przedszkolnej oraz w młodszych klasach szkoły podstawowej (klasy I–III), to jest ISCED 5 (dyplom ukończenia szkoły nauczycielskiej lub równoważny), choć niektóre kraje wymagają jedynie trzyletniego wykształcenia pedagogicznego lub kwalifikacji na poziomie ISCED 3 (por. OECD, 2018b: 216–223). Dla nauczycieli pracujących w szkolnictwie podstawowym i średnim w Unii Europejskiej wymaga się minimalnego wykształcenia na poziomie ISCED 6 (licencjackiego lub równoważnego).

6.2. Podnoszenie kwalifikacji

Podstawowym obowiązkiem nauczyciela poza nauczaniem i wychowywaniem jest konieczność podnoszenia swoich kwalifikacji oraz dokształcania się⁶. Badani często podkreślali konieczność samodzielnego ponoszenia kosztów związanych z dokształcaniem się. Placówek oświatowych nie stać na organizowanie szkoleń, pokrywanie ich kosztów, w tym kosztu przejazdu czy noclegu. Dlatego też

6 Artykuł 12 ust. 3 Karty Nauczyciela: „Nauczyciel powinien podnosić swoją wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie”.

nauczyciele chcący się rozwijać samodzielnie muszą płacić za uczestnictwo w kursach, szkoleniach czy studiach podyplomowych.

Nauczyciel uczy się całe życie. Każde napotkane trudności na drodze wychowawczej czy pedagogicznej musiały być wzbogacone o jakieś kompetentne szkolenia. Dlatego też gdzieś różnego rodzaju publikacje, czy metodyczne, czy też związane typowo z prowadzeniem wychowawstwa w danej klasie (kobieta, lat 36, nauczyciel języka polskiego, gimnazjum).

Wskazując na konieczność doksztalcania, a nawet zmiany profilu zawodowego, rozmówcy jednocześnie podkreślali, że praca zawodowa faktycznie przyczynia się do realizacji ich potrzeb, aspiracji i osobistych dążeń.

Ja oprócz swojego kierunku fizyki mam dwa inne. Mam studia podyplomowe. Nie wiem już, nie potrafię wymienić ile kursów, ile warsztatów, nie potrafię tego wymienić, bo teczka gruba. Ale nawet same dwa kierunki studiów podyplomowych to już jest bardzo dużo, które zresztą notabene sami płacimy, żeby było śmiesznie. To nie jest tak, że nauczycielom coś fundują. Idziemy, rozwijamy się dalej, nie. Ciągłe musimy coś robić, ciągle się kształcić i to za własne [pieniądze – przyp. aut.] (kobieta, lat 35, nauczyciel fizyki, gimnazjum).

Moim zdaniem tu pojawia się następny problem wynikający z nałożonego na nauczycieli obowiązku. Nauczyciele kończą kolejne kursy i szkolenia podnoszące ich umiejętności pracy z uczniami, w tym metodykę nauczania. Kończą kolejne studia podyplomowe pozwalające im na nauczanie innych przedmiotów. Roczne studia umożliwiają całkowite przekwalifikowanie nauczyciela. I tak geograf zaczyna uczyć matematyki, matematyk – chemii, a chemik – fizyki, techniki czy informatyki. O ile doksztalcanie się uważam za warunek konieczny pracy nauczyciela, o tyle całkowite przekwalifikowywanie się w zakresie nauczanego przedmiotu w ramach rocznych studiów podyplomowych jest w mojej opinii niekorzystne. Jeszcze na studiach przyszły nauczyciel zdobywa wiedzę w określonej dziedzinie. Wybierając specjalność pedagogiczną, uczy się, jak tę wiedzę przekazywać innym. Pełne studia magisterskie nie bez powodu trwają pięć lat. Nie można zdobyć tej samej wiedzy w ciągu jednego roku edukacji na zaocznych studiach podyplomowych. Tego typu studia pozwalają pogłębiać wiedzę o tym, jak nauczać, jakie nowe metody stosować i jak pracować z grupą. Nie dają natomiast możliwości zdobycia wiedzy o konkretnym przedmiocie. Nie można w rok nauczyć kogoś matematyki, fizyki, geografii, chemii czy biologii. O ile historyk świetnie poradzi sobie z wiedzą o społeczeństwie, o tyle matematyk może mieć już z tym problem. Oczywiście, można założyć, że na poziomie szkoły podstawowej przeciętny nauczyciel jest w stanie poprowadzić każdą lekcję, otwierając podręcznik i zapoznając dzieci i młodzież z jego treścią. Jednak czy to wystarczy? Czy lekcja, na której dzieci czytają tekst z podręcznika, a następnie odpowiadają na zawarte pod tekstem pytania pobudzi ich wyobraźnię? Czy zachęci do poszerzania wiedzy? Czy pozwoli na rozwój myślenia analitycznego

i logicznego? I w końcu – czy pozwoli uczniowi polubić szkołę? Moim zdaniem – nie. Jest to mit, który należy obalić.

W jednej z badanych przeze mnie szkół nauczycielka geografii nauczała także matematyki. Uprawnienia zdobyła poprzez ukończenie studiów podyplomowych. Nauczycielka ta była uznawana przez uczniów za wymagającą i surową, jednak poziom nauczania matematyki był dość niski. Nikt z uczniów nie startował w konkursach i olimpiadach. Wyniki z egzaminów ogólnych były na poziomie przeciętnym, przy czym zaznaczyć tu należy, że młodzież, chcąc dostać się do dobrego liceum, często uczęszczała na tak zwane korepetycje, czyli dodatkowe, prywatne lekcje, co znacznie mogło wpływać na wyższe wyniki z egzaminów. Lekcje matematyki określane były przez młodzież jako nudne. Realizowane były z wykorzystaniem podręcznika uznawanego w środowisku matematyków za słaby. Sama nauczycielka wolała prowadzić lekcje geografii.

Zaznaczyć należy, że każda z reform w systemie oświaty wprowadzała zmiany w programie nauczania i modyfikacje podziału godzin przypisanych danemu przedmiotowi. Niektóre przedmioty zostały zlikwidowane albo znacznie ograniczono liczbę ich godzin. Sytuacja ta dotyczy przede wszystkim lekcji muzyki, plastyki i techniki, które zostały przekształcone w zajęcia artystyczne. Rodziło to kuriozalne, zdaniem rozmówców, sytuacje, w których nauczyciel posiadający przygotowanie muzyczne zmuszony był uczyć także plastyki i techniki lub odwrotnie. W szkołach podstawowych zlikwidowano biologię, geografię, fizykę i chemię. Zastąpiono je przyrodą (obecnie w klasach IV–VI szkoły podstawowej). I tutaj nauczyciele, ale także uczniowie i ich rodzice, spotkali się z sytuacją, w której przyrody uczył nie zawsze w pełni kompetentny i przygotowany do tego nauczyciel. Wielu nauczycieli uczących chemii i fizyki przeniosło się do gimnazjów. Przyrody uczyli biolodzy, geografowie, ale także matematycy, chemicy, fizycy, a nawet historycy po rocznych studiach podyplomowych nadających uprawnienia do nauczania danego przedmiotu. Sami badani wskazywali na niedorzeczność tych sytuacji, winą obarczając rządzących polityków.

Nic nie robią [politycy – przyp. aut.] [...]. Ja w trzech szkołach uczę. W dwóch podstawówkach i gimnazjum, bo nie ma dla mnie etatu w jednej. Mam wykształcenie muzyczne, kurs pedagogiczny i tak dalej, podyplomówki. [...] Na szczęście plastycznie, manualnie też nie jest źle, to sobie jakoś radzę. Ale przecież nie każdy, kto ma zdolności muzyczne, to i ma plastyczne. Z tego, co pamiętam z różnych studiów, to raczej tak nie jest, że zdolni jesteśmy we wszystkim. Myślę jeszcze zrobić podyplomowe z informatyki, bo wtedy może będę mieć więcej godzin w jednej szkole. Akurat tu w podstawówce za dwa lata będzie odchodziła pani na emeryturę, to dyrektor obiecał, że przejmę jej zajęcia [...] (kobieta, lat 43, nauczyciel zajęć artystycznych, plastyki i muzyki, szkoła podstawowa i gimnazjum).

Tak, mam wiele kursów i trzy studia podyplomowe, a nawet cztery. Jestem po oligofrenopedagogice, logopedii, informatyce i zarządzaniu oświatą. Uczylałam w klasach I–III i bardzo to lubiłam, ale teraz od kilku lat jestem wicedyrektorem i mam jedynie logopedię (kobieta, lat 54, nauczyciel klas I–III, wicedyrektor w szkole podstawowej).

Takie a nie inne rozłożenie siatki zajęć, określającej minimum godzin obowiązujących dla nauczania danego przedmiotu, powoduje u nauczycieli konieczność przekwalifikowywania się. W żadnej z badanych szkół informatyki nie nauczała osoba, która ukończyłaby pełne pięć lat studiów informatycznych. Zwykle były to osoby, które ukończyły konieczne w danym zakresie podyplomowe studia z informatyki: osoba po pedagogice wczesnoszkolnej, pedagog szkolny czy geograf. Uczyli jej także matematycy, co akurat wydaje się najlepszym rozwiązaniem. Przeciętne lekcje informatyki wyglądają tak, że młodzież uczy się obsługiwać jeden lub dwa programy z pakietu Office. I o ile dla pierwszoklasisty zdobycie umiejętności budowania własnego profilu w portalach społecznościowych, a dla czwartoklasisty nauka robienia prezentacji w programie Power Point mogą być przydatne i ciekawe, o tyle dla szósto- czy ósmoklasisty jest to niewystarczające. Młodzież w tym wieku programuje, tworzy własne gry, a portale społecznościowe obsługuje lepiej niż większość nauczycieli. Jak zatem zaciekawić młodzież informatyką, gdy w klasach IV–VIII przewidziano po jednej godzinie zajęć tygodniowo, a nauczyciele nie zawsze mają kompetencje do nauczania przedmiotu?⁷

Po studiach na wydziale pedagogiki można zostać pedagogiem szkolnym (jest to jedna osoba w szkole), ale nie nauczycielem przedmiotu. Aby zostać nauczycielem przedmiotu, np. matematyki, fizyki, biologii, chemii, języka polskiego etc., trzeba ukończyć odpowiednie studia wydziałowe, tj. np. na wydziale matematyki, fizyki, biologii, filologii polskiej etc. Jeżeli zamierza się uczyć przedmiotu w szkole, na tychże studiach kierunkowych podczas późniejszych semestrów wybiera się ścieżkę nauczycielską (której notabene obecnie prawie nikt nie wybiera), ewentualnie po studiach należy ukończyć studia podyplomowe, dające tzw. przygotowanie pedagogiczne. Z uwagi na co raz większe braki kadrowe w szkołach nauczycieli przedmiotowców, co raz więcej szkół „ratuje się” tym, że część nauczycieli kończy kursy „przygotowujące” do uczenia drugiego, innego przedmiotu. Kursy te nie stanowią jednak tak dobrego przygotowania, jakby to miało miejsce w przypadku ukończenia studiów kierunkowych. Taka jest rzeczywistość w co raz większej liczbie szkół. A jaka w związku z tym czeka nas przyszłość? Otóż można się spodziewać, że poziom nauczania będzie się obniżać, gdyż nie ma chętnych by uczyć dzieci przedmiotów za tak niskie wynagrodzenie. W grę wchodzi tu nie tylko trud i wysiłek przekazania wiedzy z danego przedmiotu, lecz również odpowiedzialność za opiekę nad dziećmi podczas zajęć w szkole. Znacznie lepiej pod względem finansowym po ukończeniu studiów na wydziałach matematyki, fizyki, chemii, filologii angielskiej etc., jest wybranie pracy w jakiejś firmie, aniżeli w pracy w szkole. Faktycznie zatem, jeżeli nic się nie zmieni w kwestii wynagrodzenia nauczycieli, będzie następować „selekcja”, ale nieco inna niż wielu rodziców sądzi. Otóż będą nauczyciele – pasjonaci, dobrze opłacani, którzy będą się lokować w szkołach prywatnych, na których usługi będzie stać zamożnych rodziców, oraz będą nauczyciele z roku na rok co raz słabi merytorycznie, którzy będą uczyć w szkołach publicznych (XYZ, 2019).

7 Zaznaczyć należy, że kompetencje nie oznaczają posiadania kwalifikacji wymaganych przez ministerstwo do nauczania danego przedmiotu. Można ukończyć studia podyplomowe w zakresie informatyki, co nie oznacza, że posiada się pełne kompetencje do nauczania przedmiotu. Kompetencje obejmują trzy obszary: wiedzę, umiejętności i postawy.

Praca w kilku szkołach i nauczanie wielu przedmiotów stało się cechą mobilności polskich nauczycieli. Obecnie wystarczą roczne studia podyplomowe, aby uczyć innego przedmiotu. Choć pozornie może się wydawać, że w szkole podstawowej, szczególnie w klasach IV–VI, każdy nauczyciel może nauczać każdego przedmiotu, to w rzeczywistości brak poszerzonej w danym zakresie wiedzy może uniemożliwiać prowadzenie lekcji w sposób interesujący i dostosowany do poziomu intelektualnego uczniów. Jeżeli nauczyciel nie jest pasjonatem w danej dziedzinie, to czy jest w stanie na tyle rozbudzić ciekawość dziecka, aby samo poszukiwało informacji i rozwijało swoją wiedzę w danym zakresie? W pokoleniu nauczycieli emerytowanych nie było takich sytuacji, gdyż nauczyciel musiał posiadać przygotowanie do nauczania danego przedmiotu. Wyjątek stanowiły lata powojenne, kiedy nauczycieli brakowało i zdarzało się, że młodzi adepci szkół pedagogicznych nauczali wszystkich przedmiotów. Sytuacja ta była widoczna szczególnie na obszarach wiejskich lub w małych miastach.

Nauczyciele przedmiotów, dla których ustawodawca przewidział niewiele godzin, chcąc pracować w pełnym wymiarze godzin, muszą zdobywać uprawnienia do nauczania innych przedmiotów. W jednej z badanych szkół jedna nauczycielka uczy przyrody, geografii i techniki, a inna geografii, biologii i przyrody. Dwie z zatrudnionych matematyczek uczą także informatyki. Obaj zatrudnieni historycy uczą wiedzy o społeczeństwie. W drugiej badanej szkole trzy nauczycielki matematyki uczą także informatyki, a dwóch historyków uczy wiedzy o społeczeństwie. Jak wielu różnych przedmiotów uczą ci sami nauczyciele, pokazuje sytuacja w kolejnej badanej przez mnie szkole. Nauczyciele matematyki uczą kolejno: chemii, geografii, przyrody, informatyki, fizyki, a nawet plastyki. Jedna z nauczycielek jest wręcz omnibusem, gdyż uczy czterech przedmiotów (matematyka, fizyka, informatyka i plastyka). Co ciekawe, inna nauczycielka łączy nauczanie historii i języka angielskiego, a jeszcze inna – historii i języka polskiego. Jestem przekonana, że podobne rozwiązania znajdziemy w szkołach w całej Polsce. Dopuszczając możliwość nauczania przedmiotów po krótkim kursie czy nawet studiach podyplomowych, ustawodawca spowodował, że w zasadzie każdy nauczyciel może nauczać każdego przedmiotu bez względu na to, jak uczy i jak bardzo pogłębioną wiedzę de facto posiada w danym zakresie. Nauczyciele stali się omnibusami. Tylko czy na pewno z korzyścią dla dzieci i młodzieży?

Obecnie w polskiej szkole podstawowej obserwujemy przesunięcie ważności pewnych przedmiotów. Najwięcej godzin poza językiem polskim (pięć godzin tygodniowo) przypisanych zostało do lekcji wychowania fizycznego – średnio cztery godziny w tygodniu. Tyle samo godzin przypisano matematyce. Następnie są język angielski – trzy godziny tygodniowo oraz religia – dwie godziny tygodniowo. W klasach VII–VIII po dwie godziny tygodniowo przypisane zostały lekcjom historii, fizyki, geografii, biologii i chemii. W klasach V–VI mamy dwie godziny historii i tylko po jednej godzinie biologii i geografii. Natomiast w klasie IV uczniowie mają tylko jedną godzinę historii i jedną godzinę przyrody. Nie

chęć umniejszać wagi pewnych przedmiotów, ale czy taki rozkład godzin jest prawidłowy, zważywszy na fakt, że chociażby religia nie jest przedmiotem obowiązkowym, lecz fakultatywnym?

Biorąc powyższe pod uwagę, należy obalić mit, że polscy nauczyciele posiadają bardzo wysokie kwalifikacje i są bardzo dobrze przygotowani do nauczania danego przedmiotu. Większość nauczycieli uczących drugiego, trzeciego, a nawet czwartego przedmiotu nie posiada poszerzonej wiedzy w zakresie nauczanych treści. Aby nauczać, najpierw trzeba być pasjonatem w danej dziedzinie, mieć ponadprzeciętną wiedzę w tym zakresie oraz posiadać umiejętność nauczania przy znajomości metodyki przedmiotu. Większość rodziców zaangażowanych w proces edukacji swoich dzieci zgodzi się ze mną, że wśród prac domowych przeważają zadania odtwórcze i nużące, a lekcje są w opinii dzieci nudne i nieinteresujące. Stawiam tezę, że jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być wielozadaniowość nauczycieli, w tym brak solidnego przygotowania do nauczania danego przedmiotu czy przedmiotów.

Rozdział 7

Mit piąty – ocena pracy nauczyciela

Od roku szkolnego 2019/2020 ocena pracy nauczycieli dotyczy tylko nauczycieli kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych, a poza tym nie jest już obligatoryjna. Teoretycznie nie obowiązują szczegółowe kryteria oceny pracy nauczycieli, a dyrektor nie ma podstaw prawnych, by tworzyć wewnętrzny regulamin oceny pracy nauczycieli.

Regulacje prawne wskazują, że nauczyciel może zostać oceniony z inicjatywy dyrektora placówki, która go zatrudnia, lub na swój wniosek. Procedurę oceny może rozpocząć także wniosek organu sprawującego nadzór pedagogiczny, kuratora oświaty (w przypadku nauczycieli placówek doskonalenia nauczycieli), organu prowadzącego szkołę, rady szkoły, rady rodziców (art. 6a ust. 1 pkt 1–5 Karty Nauczyciela). O wszczęciu procedury oceny pracy należy niezwłocznie zawiadomić nauczyciela na piśmie (§ 2 ust. 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 sierpnia 2019 r. w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, szczegółowego zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego; dalej: rozporządzenie w sprawie oceny pracy nauczycieli). Następnie strony ustalają termin dokonania oceny pracy. Ocena powinna zostać przeprowadzona w okresie nie dłuższym niż trzy miesiące od dnia złożenia wniosku, a w przypadku oceny pracy dokonywanej z własnej inicjatywy dyrektora – w okresie nie dłuższym niż trzy miesiące od dnia powiadomienia nauczyciela na piśmie o rozpoczęciu dokonywania oceny jego pracy. Taka ocena pracy nauczyciela może zostać dokonana w każdym czasie (np. w trakcie realizacji stażu na wyższy stopień awansu zawodowego), jednak nie wcześniej niż po upływie roku od dokonania oceny poprzedniej lub oceny dorobku zawodowego związanej z awansem zawodowym (art. 6a ust. 1 Karty Nauczyciela). Do czasu na dokonanie oceny pracy nie wlicza się okresów usprawiedliwionej nieobecności nauczyciela w pracy, trwającej dłużej niż 14 dni, oraz okresów ferii szkolnych wynikających z przepisów w sprawie organizacji roku szkolnego, a w przypadku nauczycieli zatrudnionych w szkołach, w których nie są przewidziane ferie szkolne – okresów urlopu wypoczynkowego trwającego nieprzerwanie co najmniej 14 dni kalendarzowych (art. 6a ust. 2b Karty Nauczyciela).

Aby dokonać oceny, konieczne jest wystąpienie do kilku organów o opinie dotyczące pracy danego nauczyciela. Artykuł 6a ust. 5 pkt 1 i art. 6a ust. 5a Karty Nauczyciela mówią o opinii rady rodziców, która przedstawia ją na piśmie w terminie 14 dni od dnia otrzymania zawiadomienia o dokonywanej ocenie pracy nauczyciela. Jednak nieprzedstawienie opinii przez radę rodziców nie wstrzymuje dokonywania oceny pracy nauczyciela. Na wniosek nauczyciela obowiązek przedłożenia opinii w terminie 14 dni od zawiadomienia ma doradca metodyczny lub inny nauczyciel dyplomowany lub mianowany, a w przypadku nauczyciela publicznego kolegium pracowników służb społecznych – opiekun naukowo-dydaktyczny (zob. art. 6a ust. 5 pkt 4 Karty Nauczyciela). Opinia taka musi zawierać uzasadnienie. Jeśli dyrektorem szkoły jest osoba niebędąca nauczycielem, to opinię powinien także przedstawić inny nauczyciel zajmujący inne stanowisko kierownicze i sprawujący w tej szkole nadzór pedagogiczny, a w przypadku innych wymienionych w ustawie form wychowania przedszkolnego, przedszkoli, szkół i placówek – nauczyciel upoważniony przez organ prowadzący (art. 6a ust. 5b Karty Nauczyciela). Jeżeli ocena pracy dotyczy nauczyciela zajmującego stanowisko dyrektora lub inne stanowisko kierownicze i sprawującego w tej szkole nadzór pedagogiczny, a gdy dyrektorem szkoły jest osoba niebędąca nauczycielem, opinię sporządzić powinien organ sprawujący nadzór pedagogiczny, a w przypadku nauczycieli placówek doskonalenia nauczycieli – kurator oświaty (art. 6a ust. 5c Karty Nauczyciela). Jeśli zaś ocena dotyczy pracy nauczyciela uzupełniającego etat w innej placówce na podstawie art. 22 ust. 1 Karty Nauczyciela, do napisania opinii zobligowany jest dyrektor szkoły, w której nauczyciel uzupełnia obowiązkowy wymiar zajęć (art. 6a ust. 5d Karty Nauczyciela). Z kolei gdy ocena prowadzona jest w zakresie dotyczącym wykonywania zadań doradcy metodycznego i dotyczy nauczyciela, któremu powierzono zadania doradcy metodycznego, opinię sporządza dyrektor właściwej placówki doskonalenia nauczycieli (art. 6a ust. 5f Karty Nauczyciela). I w końcu – jeżeli ocena dotyczy nauczyciela religii, to w postępowaniu oceniającym uwzględnia się opinię właściwych władz kościelnych (zob. § 6 rozporządzenia w sprawie oceny pracy nauczycieli). Podczas oceny pracy nauczyciela uwzględnia się także opinie organów, z którymi fakultatywnie współpracują szkoła i nauczyciel. Obowiązek przedłożenia opinii zawierającej uzasadnienie w terminie 14 dni od zawiadomienia spoczywa na samorządzie uczniowskim (art. 6a ust. 5 pkt 3 Karty Nauczyciela; zob. § 2 ust. 2 rozporządzenia w sprawie oceny pracy nauczycieli) oraz doradcy metodycznym lub innym nauczycielu dyplomowanym lub mianowanym, a w przypadku nauczyciela publicznego kolegium pracowników służb społecznych – opiekun naukowo-dydaktycznym, jeśli opinia jest sporządzana na wniosek nauczyciela (art. 6a ust. 5 pkt 4 Karty Nauczyciela; zob. § 2 ust. 2 rozporządzenia w sprawie oceny pracy nauczycieli).

W Kartce Nauczyciela (art. 6a ust. 1e) czytamy, że ocena pracy nauczyciela dotyczy stopnia realizacji obowiązków określonych w art. 6 i art. 42 ust. 2 oraz w art. 5 ustawy – Prawo oświatowe w zakresie wszystkich obszarów działalności szkoły. Ocenie powinien więc podlegać proces realizacji zadań, kształcenie zawodowe,

kształcenie i wychowywanie dzieci i młodzieży. Zgodnie z art. 6 pkt 1–5 oraz art. 42 ust. 1–2 Karty Nauczyciela oraz art. 5 ustawy – Prawo oświatowe, zakres oceny kolejno obejmuje:

- rzetelność realizacji zadań związanych z powierzonym stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- wspieranie każdego ucznia w jego rozwoju;
- dążenie do pełni własnego rozwoju osobowego;
- doskonalenie zawodowe, zgodnie z potrzebami szkoły;
- kształcenie i wychowywanie młodzieży w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
- dbanie o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów;
- realizację zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz;
- realizację innych zajęć i czynności wynikających z zadań statutowych szkoły, w tym zajęć opiekuńczych i wychowawczych uwzględniających potrzeby i zainteresowania uczniów;
- realizację zajęć i czynności związanych z przygotowaniem się do zajęć, samokształceniem i doskonaleniem zawodowym;
- kierowanie się w swoich działaniach dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską, z poszanowaniem godności osobistej ucznia.

Podczas oceny pracy nauczyciela wykorzystuje się mało rzetelne narzędzia, takie jak analiza dokumentacji szkolnej prowadzonej przez nauczyciela, obserwacje prowadzonych zajęć, wnioski z nadzoru pedagogicznego, dokumentację dotyczącą podejmowanych przedsięwzięć (udział uczniów w konkursach, olimpiadach i ich osiągnięcia) oraz arkusz samooceny, jeżeli taki jest.

Kończącą ocenę pracy ustala się po zapoznaniu nauczyciela z jej projektem oraz po wysłuchaniu jego uwag i zastrzeżeń (art. 6a ust. 8 Karty Nauczyciela). Ustawodawca wskazuje także na konieczność ustalenia, czy przy zapoznawaniu nauczyciela z projektem oceny pracy wnosi on o zapewnienie obecności przedstawiciela wskazanej przez niego zakładowej organizacji związkowej. Jeśli tak, to o terminie zapoznawania nauczyciela z projektem oceny pracy należy zawiadomić także wskazaną zakładową organizację związkową. Przy czym nauczyciel nie musi być członkiem związku zawodowego, by móc wnosić o obecność jego przedstawiciela przy zapoznawaniu go z projektem oceny pracy. Jak pisze Anna Trochimiuk (2019), w czasie zapoznawania nauczyciela z projektem oceny jego pracy nie ma obowiązku przedstawienia mu na piśmie tego projektu, aczkolwiek jest to dopuszczalne. Nauczycielowi należy przekazać informację o planowanej ocenie oraz wskazać jej uzasadnienie. Już w czasie zapoznawania go z projektem

oceny pracy nauczyciel ma prawo wnosić ustnie swoje zastrzeżenia i uwagi (zob. § 3 ust. 1 rozporządzenia w sprawie oceny pracy nauczycieli). W terminie pięciu dni roboczych od dnia zapoznania nauczyciela z projektem oceny ma on prawo zgłosić uwagi i zastrzeżenia do projektu oceny pracy w formie pisemnej (§ 3 ust. 2 rozporządzenia w sprawie oceny pracy nauczycieli).

Ocena pracy nauczyciela ma charakter opisowy i jest zakończona stwierdzeniem uogólniającym wyrażanym na czterostopniowej skali. Może to być: ocena wyróżniająca, bardzo dobra, dobra oraz negatywna (art. 6a ust. 4 Karty Nauczyciela). Na koniec dyrektor sporządza kartę oceny pracy, która doręczana jest nauczycielowi, a jej kopia włączana do akt osobowych nauczyciela. Karta taka obok danych osobowych nauczyciela zawiera informacje o jego miejscu zatrudnienia i zajmowanym stanowisku, stażu pracy pedagogicznej, stopniu awansu zawodowego, wykształceniu i dacie dokonania ostatniej oceny pracy, stwierdzenie uogólniające ocenę pracy, uzasadnienie tej oceny, datę dokonania oceny pracy, podpis osoby dokonującej oceny pracy oraz pouczenie o terminie i trybie wniesienia odwołania od oceny pracy (por. § 4 ust. 2 rozporządzenia w sprawie oceny pracy nauczycieli).

Nauczyciel ma prawo wnieść odwołanie od oceny pracy w terminie 14 dni od dnia doręczenia mu karty oceny pracy (art. 6a ust. 9 pkt 1 Karty Nauczyciela). Nauczyciel wnosi odwołanie za pośrednictwem dyrektora szkoły do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą. Nauczyciele placówek doskonalenia nauczycieli mają prawo wniesienia odwołania, za pośrednictwem dyrektora placówki, do kuratora oświaty. Następnie dyrektor szkoły w ciągu pięciu dni roboczych od dnia otrzymania odwołania przekazuje je do właściwego organu sprawującego nadzór (§ 5 ust. 1 rozporządzenia w sprawie oceny pracy nauczycieli). Dyrektor szkoły dołącza pisemne odniesienie się do zarzutów podniesionych w odwołaniu. Właściwy organ powołuje wtedy zespół oceniający w składzie:

- przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny, a w przypadku nauczyciela placówki doskonalenia nauczycieli – kuratora oświaty, jako przewodniczący zespołu;
- przedstawiciel rady pedagogicznej szkoły;
- przedstawiciel rady rodziców (nie dotyczy szkół, w których nie tworzy się tego organu);
- właściwy nauczyciel – doradca metodyczny lub nauczyciel konsultant;
- przedstawiciel zakładowej organizacji związkowej wskazanej przez nauczyciela – powołany na jego wniosek (§ 5 ust. 2 rozporządzenia w sprawie oceny pracy nauczycieli).

Organ, który powołuje zespół oceniający, nie później niż na pięć dni roboczych przed terminem posiedzenia zespołu oceniającego zawiadamia nauczyciela o posiedzeniu, w czasie którego będzie mógł zostać wysłuchany. Niestawienie się nauczyciela, mimo prawidłowego zawiadomienia o posiedzeniu, nie wstrzymuje rozpatrywania odwołania przez zespół oceniający i wydania rozstrzygnięcia (§ 5 ust. 7 rozporządzenia w sprawie oceny pracy nauczycieli; zob. też Trochimiuk, 2019). Organ właściwy do rozpoznania odwołania w terminie 30 dni od dnia

otrzymania odwołania po jego rozpatrzeniu podtrzymuje ocenę pracy dokonaną przez dyrektora szkoły, uchyla ją oraz ustala nową ocenę pracy nauczyciela lub uchyla tę ocenę oraz przekazuje sprawę do ponownego ustalenia oceny pracy. W przypadku gdy ocena pracy nauczyciela została dokonana z naruszeniem prawa, procedurę należy rozpocząć od nowa (art. 6a ust. 10a Karty Nauczyciela). Ocena pracy ustalona przez organ odwoławczy jest ostateczna (art. 6a ust. 10c Karty Nauczyciela).

Jak łatwo zauważyć, według nowych aktów prawnych praca nauczyciela podlega ocenie jedynie w sytuacji wnioskowania o awans zawodowy. Zważywszy na fakt, że mamy cztery stopnie awansu zawodowego, o których była mowa w poprzednim rozdziale, praca nauczyciela może podlegać ocenie jedynie trzy razy w ciągu całego okresu zatrudnienia. Sytuacja taka jest szczególnie widoczna, gdy oceniany nauczyciel otrzymuje ocenę wyróżniającą. Można założyć, że nauczyciel dyplomowany, który otrzymał najwyższą ocenę, nie będzie wnioskował o ponowną ewaluację, gdyż nie będzie to leżało w jego interesie. Jak zatem stwierdzić, który nauczyciel pracuje lepiej, i jak zmotywować nauczyciela do pracy? Obecne przepisy nie dostarczają narzędzi efektywnego motywowania nauczycieli. Moi rozmówcy wskazywali na demotywujący fakt traktowania wszystkich w taki sam sposób, bez względu na pozalekcyjny czas pracy, ponoszone koszty czy innowacyjne i kreatywne prowadzenie lekcji.

U nas wuefista nic nie robi. Rzuci dzieciakom piłkę i już. Nie angażuje się. Nawet na zawody ich nie przygotowuje, ale niektórym wolno. Jest blisko pani dyrektor. A ja ileś tych zeszytów w tygodniu muszą sprawdzić (kobieta, lat 38, nauczyciel historii, szkoła podstawowa).

Zdaniem innych ocena powinna dotyczyć zaangażowania w pracę, a także predyspozycji do zawodu.

[...] wolałabym, żeby jednak oceniać pracę nauczycieli po zaangażowaniu i efektach, a nie po przedmiocie, bo jest to momentami bardzo krzywdzące (solaris31, 2013).

Mówiąc o ocenie pracy nauczyciela, badani często odwoływali się do czasu pracy nauczyciela, uważając, że jest to ze sobą ściśle powiązane. Słusznie zauważali, że efekty pracy zależą od czasu, jaki poświęcamy na tę pracę lub – jak w przypadku nauczycieli – na przygotowanie się do niej.

wg mnie czas pracy nie zależy od rodzaju nauczanego przedmiotu, co od samego nauczyciela, jego chęci, predyspozycji do zawodu itd. Zły i niezaangażowany polonista może się nieźle opierać w pracy, wcale nie musi harować [...] (solaris31, 2013).

Mogę się NIE przygotować do lekcji, bo po 31 latach pracy znam doskonale program i ciągi tłumaczy się tak samo, ale czasem wpada człowiekowi do głowy jakiś pomysł, jakaś nowatorska metoda, coś nietuzinkowego. Ja nie wycinam, nie laminuję, ale szukam ciekawostek, wymyślam

zadania. Oczywiście mogę tego nie robić. Zbiorów i zbiorów u nas dostatek, tylko uczniowie prędzej czy później znajdą „dydaktyk”, odkryją zbiorek i będą gotowce, a ja tego nie chcę. Podobnie jak zadania w Ia są inne niż w Ib i to nie po to, żeby gnębić uczniów a czegoś ich nauczyć. Mogę zrobić klasówkę i sprawdzić ją w 5 minut, mogę też śledzić tok rozumowania i opisywać błędy po to, żeby uczeń się na klasówce też uczył. Mogę tłumaczyć raz, mogę robić to kilka razy, mogę uśredniać wymagania, mogę też mieć zadania przygotowane dla lepszych i słabszych. Mogę w końcu prowadzić lekcję poprawnie ale mogę też zainteresować. I pracując w pierwszy sposób z pewnością mniej się namęczę, nikt się do mnie nie przyczepi, ale efekty będą nieporównywalnie gorsze [...] (funkcjakwadratowa, 2013b)

Zdaniem nauczycieli ocena pracy powinna być powiązana z efektywnością nauczania, ale także ze stopniem zainteresowania ucznia przedmiotem.

[...] Stworzyć ciekawą lekcję z każdego przedmiotu jest prawdziwą sztuką, nie ma znaczenia, czy to matematyk czy plastyk. Jeden i drugi musi się nieźle nagimnastykować, żeby zrobić fajną lekcję. Moim zdaniem nawet gorzej jest nauczycielom z tych mniej ważnych przedmiotów. Poloniści czy matematyk ma zawsze bata w postaci testów, wyników i punktów. Plastyk, informatyk czy muzyk ma znacznie gorzej, i żeby mieć efekt, musi zdwoić wysiłki, co by dzieci i młodzież zainteresować [...] (solaris31, 2013)

Uogólniając, należy uznać, że w zasadzie nie istnieje coś takiego, jak rzetelna ocena pracy nauczyciela. Nie funkcjonują kwestionariusze oceny (zob. Pałowska, 2018a; 2018b), nikt nie pomyślał o zastosowaniu nowoczesnych narzędzi oceny, jak na przykład tak zwana ocena 360 stopni. Trudno mówić jest o miarodajnej i kompletnej ocenie, jeżeli nauczyciel z wyprzedzeniem informowany jest przez dyrektora o hospitacji zajęć. Hospitacja to bezpośrednia obserwacja działań nauczyciela realizującego cele szkoły. Hospitacji dokonuje dyrektor szkoły, jego zastępca lub wizytator. Hospitacja jest działaniem zapowiedzianym, w którym obie strony są świadome odgrywanego przedstawienia. Oceniany nauczyciel dokładnie wie, kiedy i na której godzinie lekcyjnej pojawi się osoba, która obserwować będzie jego pracę. Na podstawie badań prowadzonych w szkołach mogę stwierdzić, że w sytuacji hospitacji nauczyciela mamy do czynienia z pewną „grą w hospitację”. Wiedząc, kiedy i którą lekcję będzie obserwował dyrektor, nauczyciel przygotowuje się do niej w sposób szczególny. Hospitujący z kolei wie, że nauczyciel dokłada większych starań podczas prowadzenia hospitowanej lekcji. Zdarza się, że hospitowany nauczyciel wcześniej ćwiczy scenariusz całej lekcji, dokładnie omawiając z dziećmi podział ich ról. Czasami dochodzi do zabawnych sytuacji (szczególnie w klasach młodszych). Podczas jednej z obserwowanych przeze mnie hospitowanych lekcji jedna z dziewczynek wstała i powiedziała, że nie rozumie, dlaczego pani zapytała teraz chłopca X, gdy to ona miała teraz odpowiadać: *To była moja kwestia*. Pani dyrektor uśmiechnęła się, nie reagując i uznając tym samym całą sytuację za wpisaną w „grę hospitacyjną”. W takiej sytuacji trudno oczekiwać, że nauczyciel nie dołoży wszelkich starań, aby ocena jego pracy była przynajmniej dobra.

Podczas stażu na kolejne stopnie awansu zawodowego nauczyciele gromadzą zaświadczenia i inne dokumenty, które mają potwierdzić ich zaangażowanie i działania na rzecz szkoły i młodzieży. W takim systemie de facto nikt nie ocenia właściwej pracy nauczyciela, a jedynie zgromadzone dokumenty.

Za niekorzystne uważam, że o ocenę pracy nauczyciela nie prosi się rodziców uczniów i samych uczniów. Podkreślić należy, że opinia rady rodziców, o której mówi ustawodawca, jest jedynie głosem doradczym. Niesporządzenie jej, jak zostało wspomniane, nie zatrzymuje biegu postępowania. Jedna z nauczycielek przyznała w rozmowie ze mną, że była świadkiem sytuacji, w której opinia rady rodziców nie była przychylna i w związku z tym nie została włączona do postępowania o awans. Czy taka opinia nie powinna być więc obowiązkowa? Bywa też tak, że rodzice należący do rady rodziców lub rady szkoły nie znają pracy nauczyciela, który podlega ocenie i wobec którego występuje się o sporządzenie opinii. Nauczyciel nie uczy ich dziecka, a sami nie mają możliwości obserwacji jego pracy. Kolejna kwestia to kompetencje rodziców do sporządzania takiej opinii. Jeżeli dany nauczyciel uczy dziecko rodzica sporządzającego opinię, to może on wypowiedzieć się co do sposobu pracy w danej klasie, a wiedzę czerpie od dziecka i pozostałych rodziców. Co jednak w przypadku, gdy rodzic nie zna ocenianego nauczyciela? Przeważnie opinia ma charakter ogólnikowy, nic albo niewiele wnoszący, a czasami bywa, że jest dyktowana przez dyrektora szkoły lub rodzic otrzymuje wzór opinii, z którego ma skorzystać. Opinia nie służy zatem faktycznej ocenie pracy, będąc jedynie kolejnym dokumentem, który dobrze mieć w dokumentacji awansowej.

Stojąc na stanowisku, że ocena pracy nauczyciela jest mitem, postuluję wprowadzenie rzetelnej i merytorycznej oceny pracy przedstawicieli tego zawodu. Oceny, w której wypowiada się nie tylko przełożony, ale także pozostałe strony procesu nauczania. Sugeruję wprowadzenie kilkuosobowych zespołów do oceny prowadzonych lekcji. Raz w roku taki zespół obserwowałby prowadzenie kilku lekcji, a w klasach wyższych – dodatkowo lekcji prowadzonych z różnymi klasami. W skład komisji powinien wchodzić przedstawiciel kuratorium oświaty pełniący nadzór metodyczny w zakresie danego przedmiotu, dyrektor szkoły sprawujący nadzór pedagogiczny, inny nauczyciel danego przedmiotu będący pracownikiem innej szkoły niż oceniany nauczyciel, a także przedstawiciel rady rodziców i przedstawiciel rodziców klas uczniów, z którymi prowadzone są ocenianie lekcje. Dodatkowo należałoby skonstruować kwestionariusze oceny, w których oceniano by między innymi zaangażowanie nauczyciela w pracę. Można by także pokusić się o sprawdzenie liczby odbytych wycieczek, wyjść do teatrów, muzeów i innych miejsc kultury, sprawdzenie zadawanych prac (czy są to zadania z gotowych zbiorów, czy autorskie nauczyciela), kontrolę, czy nauczyciel dostosowuje poziom trudności zadań do specyficznych funkcji dziecka, czy różnicuje pracę w stosunku do uczniów bardziej i mniej zdolnych, czy uczy pracy projektowej i współpracy, czy zadania wymagają pobudzenia logicznego myślenia, kreatywności i samodzielności itd.

Wielu nauczycieli twierdziło, że wyjazdy na wycieczki to koszmar i że wolą raczej unikać kilkudniowych wyjazdów. Podkreślali jednocześnie, że jest to także ich czas pracy, którego opinia społeczna nie bierze pod uwagę:

[...] Wycieczki – to też nasz czas pracy – 5 dni x 24 h + 2 dni x 24h = 168 h – zwykle jest to praca bez przerwy, bez snu [...] (fukcjakwadratowa, 2013a).

Na tym samym forum wielu nauczycieli wypowiadało się na temat organizowania wycieczek szkolnych:

Ja mam licealistów. Niby dorośli, ale też obcowanie z nimi 24/dobę bywa i stresujące i obciążające psychicznie. Bo ci młodzi ludzie wyrwali się spod opiekuńczych skrzydeł rodziców i:

- piją alkohol (więcej, mniej, ale na każdej wycieczce próbują, nikt – odpukać, mi się nie upił, ale w głowach zaszumiało),
- oddalają się bez odmeldowania (ponoszę za młodzież odpowiedzialność prawną)
- żeby pokazać co to nie oni, kąpią się w nocy w jeziorze (też jest to stres dla opiekuna)
- uprawiają seks (i to coraz powszechniej),
- śpiewają po nocach (są wśród ludzi, którzy chcą spać) (fukcjakwadratowa, 2013c)

Ja jeżdżę [na wycieczki – przyp. aut.], chociaż z każdej wracam pół żywa. Przed wyjazdem proszę, apeluję, mam z klasą niezły kontakt, ale zawsze coś się zdarzy – ostatnio seks (fukcjakwadratowa, 2013d).

Inna nauczycielka stwierdziła sarkastycznie:

Kurde, zapomniałam, że takie wycieczki to darmowa rozrywka po prostu. Naprawdę przebywanie z dużą grupą dziesięciolatków 24 g na dobę kojąco wpływa na nerwy i nie jest źródłem żadnego stresu. Po prostu uwielbiam szkolne wycieczki (zakonna, 2013).

Jeszcze inna przyznała otwarcie, że na wycieczki nie jeździ, gdyż nie chce brać odpowiedzialności:

Dlatego ja nie jeżdżę na kilkudniowe wycieczki. O matuchno... wystarczy jak sobie przypomnę co się działo na obozach i biwakach za „moich czasów” to włos mi się na głowie jeży. Dwa razy do roku organizuję jednodniową wycieczkę – kilkanaście godzin dam radę wytrzymać. Nie chcę brać tak wielkiej odpowiedzialności na swoje barki (sarah_black38, 2013b).

Szkoda, że istnieje tak duża niechęć nauczycieli do takiego sposobu edukacji. Wycieczki nie tylko są świetną okazją do pokazania ciekawych miejsc, których dzieci i młodzież być może nigdy nie odwiedziłoby ze względu na ich różną sytuację domową, ale przede wszystkim dają szansę na rozbudzenie ciekawości wobec świata i ludzi, na zorganizowanie ciekawej lekcji, na nauczanie, w którym angażowana jest pamięć mimowolna. Niestety sama organizacja wycieczek nie zawsze

jest przemyślana. Z reguły uczniowie płacą za wykupioną w biurze podróży wycieczkę z określonym z góry programem. Nie zawsze jest to program dostosowany do potrzeb danej klasy i danych uczniów. Wykupienie gotowej wycieczki jest dużo łatwiejsze niż zorganizowanie jej samodzielnie. Znosi też część odpowiedzialności, bo za jej przebieg odpowiada organizator, w tym wypadku biuro podróży. Z moich obserwacji wynika, że niestety także i rodzice wolą taką formę wycieczki, nie chcąc poświęcać swojego czasu na pomoc nauczycielowi – wychowawcy klasy – w przygotowaniu własnego planu wyjazdu. Wielokrotnie odwiedzając londyńskie muzea, z zazdrością obserwowałam grupy uczniów w różnym wieku przemierzających się po muzeum z kartami pracy i poszukujących odpowiedzi na znajdujące się tam pytania czy problemy. Podobnych obserwacji nigdy nie poczyniłam w polskich muzeach. W badanych przeze mnie szkołach były klasy, które w ciągu roku jeździły na kilka wycieczek, a były też takie, które podczas trzech lat nauki w gimnazjum nie były na żadnej wycieczce. Ewidentnie zależało to od nauczyciela sprawującego wychowawstwo klasy. Często pojawiającym się argumentem przemawiającym przeciw organizacji wycieczki jest jej koszt. Koszt wycieczki organizowanej przez biuro podróży faktycznie może okazać się dla niektórych rodziców zbyt wysoki. Można jednak zorganizować ciekawą tygodniową wycieczkę za cenę miesięcznego świadczenia na dziecko, tak zwanego 500+, i/lub postarać się o sfinansowanie uczestnictwa w wycieczce najbiedniejszym uczniom z innych źródeł (np. ze szkolnego funduszu rady rodziców lub zbiorów klasowych). Zbiórka funduszy na wycieczkę może okazać się także bardzo ciekawą i praktyczną lekcją ekonomii, przedsiębiorczości i kreatywności, angażującą dzieci i młodzież w niestandardowe działania.

Będąc rodzicem ucznia i członkiem Rady Rodziców w jednej z badanych szkół podstawowych, miałam okazję organizować pięciodniowe wycieczki dla jednej klasy, których koszt wynosił około 350 zł od dziecka. Nie było tu ukrytych prowizji biur podróży. Dzieci korzystały z lekcji muzealnych, których koszt jest niewielki, często jest to 10–20 zł na osobę. W ten sposób, począwszy od klasy czwartej szkoły podstawowej, uczniowie odbyli wiele interesujących wycieczek edukacyjnych, włącznie z lekcją morską na wodach Bałtyku, gdzie najpierw łowili między innymi plankton, później oglądali go pod mikroskopem, a następnie rysowali to, co zaobserwowali. W międzyczasie mimowolnie zdobywali wiedzę o biologii morza itp. W podobny sposób uczniowie zwiedzili wiele innych miejsc w całej Polsce, gdzie pracownicy muzeów nie tylko oprowadzali ich po miejscach kultury (co często dla dzieci i młodzieży jest nużące), ale sprawiali, że uczniowie stawali się częścią historii, poszukiwaczami skarbów, dworzanami, panienkami z okienka, rycerzami itp. Program lekcji muzealnych można uzgodnić z daną placówką kultury i dostosować do wieku uczniów. Zdobytą w ten sposób wiedzę i doświadczenie dzieci zapamiętują na dłużej, a nauka staje się bardziej efektywna. Uczniowie opisywanej klasy z takich wycieczek wracali bardzo zadowoleni. Zarówno ja, jak i wychowawczynie klasy otrzymywałyśmy wiele telefonów z podziękowaniami, a każda kolejna wycieczka była oczekiwana z niecierpliwością. Działania takie niewątpliwie miały

jeszcze jedną ogromną zaletę. Między uczniami wytworzyła się silna więź, poczucie wspólnoty i chęć współdziałania. Do tego jednak potrzebny jest chętny i zaangażowany nauczyciel, który nie boi się wyzwań i jest otwarty na wszelkiego rodzaju propozycje i zmiany.

Uogólniając, można uznać, że zróżnicowanie działania i stopień zaangażowania nauczycieli w aspekcie pracy z uczniem poza salą lekcyjną jest bardzo różny i mógłby stanowić jedno z kryteriów oceny pracy nauczyciela.

W ramach konkluzji można pokusić się o stwierdzenie, że podmiotami oceniającymi powinni być także rodzice, a nawet same dzieci i młodzież. Wystarczy skonstruować kwestionariusz lub ankietę, w której wypowiedaliby się oni o sposobie pracy nauczyciela, o sposobie prowadzenia lekcji, o zadawanych pracach, o czasie potrzebnym nauczycielowi na sprawdzenie prac klasowych czy kartkówek, o przebiegu lekcji, o tym, czy do nauczyciela można zgłosić się z problemami nie dotyczącymi nauczanego przedmiotu, czy nauczyciel jest pomocny itd. Dopóki proces oceny nie będzie prawdziwy i rzetelny, dopóty ocena nauczyciela będzie jedynie mitem i „interakcyjną grą”.

Rozdział 8

Mit szósty – system motywowania

Inną specyficzną cechą, która wyróżnia zawód nauczyciela, jest system motywowania, a w zasadzie jego brak. Rozmówcy często wskazywali na brak motywatorów finansowych. Mówili o niesprawiedliwym podziale godzin czy przydziale nagród dyrektora oraz o ogromnej satysfakcji z osiągnięć swoich uczniów.

Intuicyjnie można uznać, że narzędzia motywowania oraz sposób ich stosowania mogą budzić wśród motywowanych wiele emocji i kontrowersji. Nierówny podział nagród i kar wpływa na percepcję siebie i własnej pracy oraz na percepcję innych osób i ich pracy. Wpływa na charakter interakcji zachodzących w organizacji oraz poza nią. Warunkuje powstawanie więzi koleżeńskich, a także wpływa na ich charakter. Zwiększenie zakresu uprawnień pracownika może prowadzić do wzrostu jego statusu i władzy (Pawłowska, 2014: 46–49; por. Kemper, 1978; 2005). Pracownik może to zinterpretować jako awans, co z kolei może determinować pojawienie się emocji dumy, a w konsekwencji doprowadzić do wzrostu energii motywacyjnej. Jednocześnie takie działanie może być interpretowane przez innych pracowników jako nieuzasadnione i spowodować pojawienie się u nich emocji zazdrości lub złości, co z kolei doprowadzić może do spadku energii motywacyjnej lub do zmiany jej kierunku.

W poniższym rozdziale spróbuję odpowiedzieć na pytanie, co motywuje grupę badanych nauczycieli do pracy. Jednocześnie zastanowię się, czy stosowane zarówno przez pracodawców, jak i przez samych pracowników sposoby motywowania mogą być źródłem emocji oraz czy wystarczająco wpływają na zaangażowanie pracownika i efektywność pracy.

Najogólniej mówiąc, motywacja to zachowanie ukierunkowane na określony cel (Kopertyńska, 2009: 14), przy czym osiągnięcie celu musi być postrzegane przez człowieka jako użyteczne, a prawdopodobieństwo realizacji celu przez jednostkę musi być wyższe od zera (Pawłowska, 2011: 125). Motywacja jest to stan wewnętrzny organizmu człowieka mający wymiar atrybutowy (Borkowska, 1985: 11). Jest to chęć robienia czegoś, zależna od możliwości zaspokojenia jakiejś jednostkowej potrzeby (Sikorski, 2004: 11). Przez motywację należy rozumieć proces, który wywołuje, ukierunkowuje i podtrzymuje określone zachowania ludzi, którzy

wybierają je spośród innych, alternatywnych form zachowania, chcąc osiągnąć określone cele (zob. Pawłowska, 2013).

Motywuując, używamy całej gamy środków dodatnich (pozytywnych) i ujemnych (negatywnych). Środki negatywne to kary oraz środki przymusu, jak rozkazy, polecenia i zalecenia. Środki nazywane „pozytywnymi” to środki zachęty przyjmujące formę wzmocnienia, pobudzenia systemowego oraz pobudzenia doraźnego (Borkowska, 1985: 27), jak na przykład nagrody materialne i niematerialne, sposoby podziału zadań, przywileje, komfort psychiczny i fizyczny itp. oraz środki perswazji, powodujące u osób, wobec których są stosowane, zmianę postaw, nawyków i odczuć (Jasiński, 1998: 19). Do najczęściej stosowanych form perswazji można zaliczyć perswazję oddziałującą na sferę emocjonalną, intelektualną, duchową oraz informowanie i doradzanie. Najlepsze efekty dają jednocześnie oddziaływania na sferę emocjonalną i intelektualną. Odwołując się do rozbudzenia emocjonalnego, uzyskujemy szybki, choć krótkotrwały efekt. Odwrotnie jest, gdy odwołujemy się do intelektu. Stosując rozbudzenie emocjonalne przy jednoczesnym odwoływaniu się do sfery intelektualnej, uzyskujemy efekt szybki i długotrwały. Człowiek to zespolenie percepcji, emocji i impulsu (Gerth, Wright Mills, 1953, cyt. za: Mucha, 1985: 297–300). Nie można mówić o motywacjach bez uwzględnienia emocji ani o emocjach bez uwzględnienia motywacji (zob. Frijda, 1988; Franken, 2006: 312).

Motywacja stanowi zatem proces wyboru, jakiego dokonują ludzie między różnymi zachowaniami i formami aktywności, aby urzeczywistnić cele będące wynikiem cenionych przez nich wartości, a więc tego, co jest godne pożądania i co ma rzeczywistą bądź wyobraźną zdolność do zaspokajania odczuwalnych potrzeb i aspiracji (Penc, 2000: 8).

Wyróżniamy motywację wewnętrzną i motywację zewnętrzną. Motywacja wewnętrzna opiera się na subiektywnych odczuciach jednostki co do możliwości osiągnięcia pożądanego celu. Bodźce kierujące zachowaniem człowieka pojawiają się samoczynnie i sprawiają, że ludzie postępują w określony sposób lub poruszają w określonym kierunku. „Jednostki same odnajdują motywację poprzez wykonywanie zadań, które zaspokoją ich potrzeby lub będą mieć nadzieje, że zostaną one zrealizowane” (Armstrong, 2001: 106–107). Do form motywacji wewnętrznej, a tym samym do bodźców wyzwających działanie, zaliczyć możemy między innymi odpowiedzialność wynikającą z przyswojenia norm i zasad pracy (poczucie, że praca jest ważna, sprawowanie kontroli nad samym sobą), swobodę działania, możliwości wykorzystania i rozwoju umiejętności, pracę interesującą i stanowiącą wyzwanie, zamiłowanie i zainteresowanie pracą (por. Armstrong, 2001: 109) oraz emocje, w tym emocję dumy (zob. Pawłowska, 2013; 2020).

Motywacja zewnętrzna z kolei jest formą motywacji pozwalającą pracownikowi zaspokajać różne potrzeby. Opiera się ona na stosowaniu przez pracodawcę nagród (awans, płace, pochwała) oraz kar (nagana, upomnienie, obniżenie lub wstrzymanie premii itp.). Poprzez motywację zewnętrzną pracownik stara się wykonywać swoje obowiązki jak najlepiej, gdyż łączy się to z akceptacją przez resztę

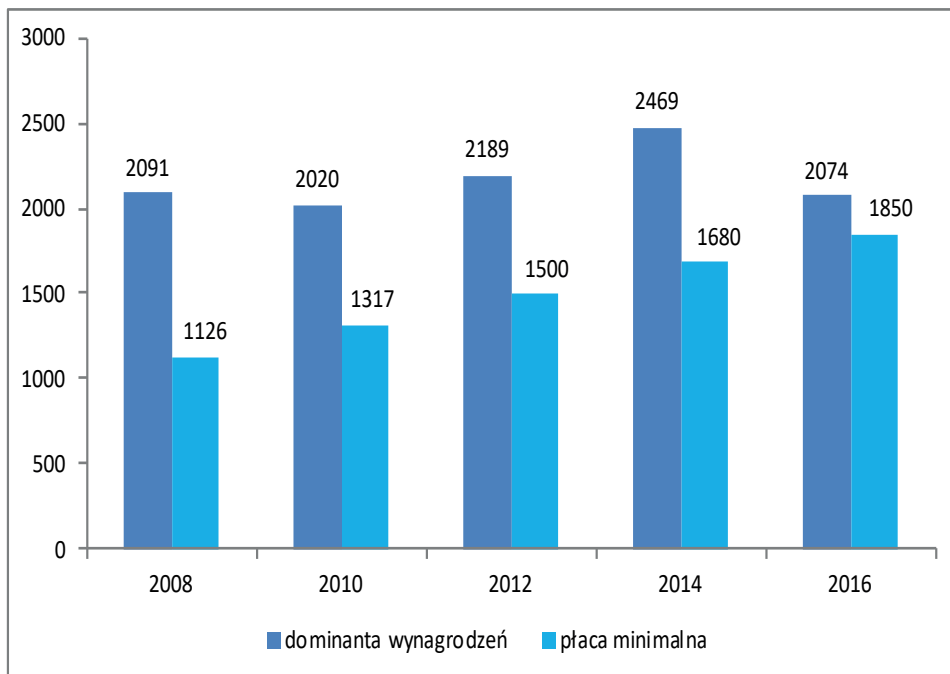
grupy, z którą pracuje. Chce czuć się odpowiedzialny za wykonywane zadania, chce pokazać, że jest niezależny i rzetelny. „Znaczenie motywacji polega na tym, że określa ona wyniki w pracy, ale jednocześnie jest czymś nieuchwytnym” (Griffin, 2002: 458).

8.1. Wynagrodzenie nauczycieli

Poza czasem pracy największe emocje wzbudza w opinii społecznej wynagrodzenie współczesnych polskich nauczycieli. Jak napisałam we Wprowadzeniu, w 2019 roku nauczyciele podjęli próbę „wymuszenia” podwyżek, uważając, że ich wynagrodzenie jest zbyt niskie w stosunku do wykonywanej przez nich pracy. Większość internautów wypowiadających się na ten temat wskazuje na wysokość wynagrodzenia nauczycieli proporcjonalnie do liczby godzin pracy, odnosząc się tym samym jedynie do czasu nauczania. Myślę, że nie pomyłę się, stawiając tezę, iż większość z nas zarabia – w swoim odczuciu – zbyt mało. Czytając w internecie wpisy na różnych forach czy komentarze pod różnymi publikacjami na ten temat, można odnieść wrażenie, że istnieje niewiele grup zawodowych zadowolonych ze swojego wynagrodzenia. Nie inaczej jest z omawianą grupą nauczycieli.

Wynagrodzenie jest o tyle ważne, że jest klasycznym motywem zachęcającym do skuteczniejszej i efektywniejszej pracy oraz do wspinania się po drabinie awansu zawodowego (zob. Kopertyńska, 2009). W badanej przez Wandę Kopertyńską grupie 60 sprzedawców 74% badanych uznało płacę za czynnik mający największą siłę motywacyjną. Badani w jednakowym stopniu uznali składniki płacowe takie jak: płaca zasadnicza, premia zespołowa i premia prowizyjna za najistotniejsze motyvatory (Kopertyńska, 2009: 75–76).

W Komunikacie Prezesa Głównego Urzędu Statystycznego z dnia 11 lutego 2019 r. w sprawie przeciętnego wynagrodzenia w gospodarce narodowej w 2018 r. czytamy, że przeciętne wynagrodzenie w gospodarce narodowej w 2018 roku wyniosło 4585,03 zł brutto (GUS, 2019). Lepszym odzwierciedleniem sytuacji zarobkowej jest odniesienie się do mediany i dominanty. Takie dane pojawiają się w raportach GUS średnio co dwa lata. Z zamieszczonego na stronie internetowej GUS na początku lutego 2018 roku opracowania *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2016 r.* (Piwowarczyk, 2017) wynika, że aż 66% osób zarabia poniżej przeciętnego wynagrodzenia brutto. Wartość dominanty, czyli najczęstszego miesięcznego wynagrodzenia ogółem brutto otrzymywanego przez pracowników zatrudnionych w gospodarce narodowej, wynosiła w październiku 2016 roku 2074,03 zł. Z kolei mediana wynagrodzeń, czyli wartość środkowa, wyniosła w tym czasie 3510,67 zł brutto. Oznacza to, że połowa polskich pracowników zarabiała poniżej kwoty średniego wynagrodzenia (zob. wykres 8.1).



Wykres 8.1. Różnice między dominantą a płacą minimalną w latach 2008–2016 (brutto, w PLN)
Źródło: Jurczak (2018); por. Piwowarczyk (2017).

8.1.1. Wynagrodzenie polskich nauczycieli w odniesieniu do krajów OECD

Analizę wartości wynagrodzeń polskich nauczycieli w odniesieniu do poszczególnych grup awansu zawodowego warto poprzedzić prezentacją sytuacji polskich nauczycieli w odniesieniu do krajów i gospodarek OECD.

W cytowanym już raporcie tej organizacji czytamy, że wynagrodzenia pracowników szkół, a w szczególności nauczycieli i dyrektorów szkół, stanowią największy pojedynczy koszt w szkolnictwie formalnym. Wynagrodzenia nauczycieli mają również bezpośredni wpływ na atrakcyjność zawodu nauczyciela. Wpływają one na decyzje zarówno o wyborze kierunku studiów, jak i zostaniu nauczycielem po ich ukończeniu, powrocie do zawodu nauczyciela po przerwie w karierze i/lub pozostaniu nauczycielem (im wyższe płace, tym mniej osób decyduje się na odejście z zawodu). Rosnący dług publiczny, spowodowany reakcjami rządów na kryzys finansowy z końca 2008 roku, wywarł presję na decydentów politycznych, aby ograniczyli wydatki publiczne, zwłaszcza na płace w sektorze publicznym (OECD, 2018a: 360–361). Takie działanie wiąże się z negatywnymi konsekwencjami. Chcąc zapewnić z jednej strony nauczanie wysokiej jakości, z drugiej zaś – zrównoważone budżety na edukację, zaczęto rozważać na przykład

decyzję o zamrożeniu podwyżek płac dla nauczycieli. Warunki wynagrodzenia i pracy są ważne dla przyciągania, rozwijania i zatrzymywania wykwalifikowanych nauczycieli i dyrektorów szkół. Płaca jest istotnym czynnikiem to umożliwiającym. Jej zamrożenie może spowodować obniżenie jakości nauczania i brak dopływu do zawodu młodych i zaangażowanych w pracę nauczycieli.

Należy także pamiętać, że wynagrodzenia ustawowe są tylko jednym z elementów całkowitego wynagrodzenia nauczycieli i dyrektorów szkół. Inne świadczenia, takie jak dodatki regionalne na nauczanie na obszarach oddalonych (wiejskich), dodatki rodzinne, obniżone stawki na transport publiczny i ulgi podatkowe na zakup materiałów dydaktycznych, również mogą stanowić część całkowitego wynagrodzenia nauczycieli. Ponadto istnieją duże różnice w systemach podatkowych i systemach świadczeń socjalnych w poszczególnych krajach OECD.

W większości krajów OECD wynagrodzenia nauczycieli i dyrektorów szkół rosną wraz z poziomem kształcenia (w Polsce nie ma zróżnicowania wynagrodzenia w zależności od poziomu edukacji). W co najmniej trzech czwartych krajów udostępniających dane w tym zakresie minimalne kwalifikacje niezbędne do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela są również najbardziej rozpowszechnionymi kwalifikacjami nauczycieli (w Polsce większość nauczycieli posiada najwyższe kwalifikacje, to jest najwyższy stopień awansu zawodowego). Statutowe wynagrodzenia nauczycieli o maksymalnych kwalifikacjach znajdujących się na szczycie tabeli płac są średnio o 77–81% wyższe niż w przypadku nauczycieli o minimalnych kwalifikacjach, będących na początku kariery zawodowej i otrzymujących minimalne wynagrodzenia. Między 2005 a 2017 rokiem średnio we wszystkich krajach OECD wynagrodzenia ustawowe nauczycieli z minimum piętnastoletnim doświadczeniem wzrosły o 8% na poziomie podstawowym, 7% na poziomie gimnazjum i 5% na poziomie ponadgimnazjalnym. Dyrektorzy szkół rzadziej niż nauczyciele otrzymują dodatkowe wynagrodzenie za wykonywanie obowiązków wykraczających poza zwykłe zadania. W połowie krajów OECD dyrektorzy szkół i nauczyciele pracujący na obszarach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji lub oddalonych (w Polsce na obszarach wiejskich) są wynagradzani dodatkową rekompensatą. Statutowe i rzeczywiste wynagrodzenia dyrektorów szkół są wyższe niż wynagrodzenia nauczycieli na poziomie przedszkolnym, podstawowym i średnim ogólnokształcącym. Przeciętnie we wszystkich krajach OECD rzeczywiste wynagrodzenia dyrektorów szkół są o ponad 35% wyższe niż wynagrodzenia nauczycieli na wszystkich poziomach edukacji (por. OECD, 2018a: 360–361).

Statutowe wynagrodzenia nauczycieli mogą się różnić w zależności od szeregu czynników, w tym poziomu wykształcenia, poziomu kwalifikacji oraz poziomu doświadczenia i etapu kariery zawodowej nauczyciela. Wynagrodzenia roczne nauczycieli szkół średnich I stopnia z piętnastoletnim doświadczeniem i większością kwalifikacji wahają się od poniżej 25 000 USD w Czechach, na Węgrzech, Litwie i Słowacji do ponad 60 000 USD w Kanadzie, Niemczech, Irlandii, Holandii

i Stanach Zjednoczonych, a w Luksemburgu przekraczają 100 000 USD⁸. W większości krajów OECD wynagrodzenia nauczycieli rosną wraz z poziomem edukacji. We Wspólnotach Flamandzkiej i Francuskiej Belgii, w Holandii i Norwegii nauczyciele szkół średnich z piętnastoletnim doświadczeniem zarabiają od 25 do 30% więcej niż nauczyciele przedszkoli z takim samym doświadczeniem i poziomem awansu zawodowego; na Litwie i Słowacji zarabiają od 37 do 42% więcej, w Finlandii – o 50% więcej, a w Meksyku – o 92% więcej. W Finlandii i Słowacji różnica wynika głównie z różnicy w wynagrodzeniach nauczycieli przedszkoli i nauczycieli szkół podstawowych. We Wspólnotach Flamandzkiej i Francuskiej Belgii wynagrodzenia nauczycieli na poziomie szkoły średniej są znacznie wyższe niż na innych poziomach kształcenia. W Chile, Francji, Słowenii i Kostaryce wzrost wynagrodzeń nauczycieli (z piętnastoletnim doświadczeniem i na najwyższym poziomie awansu zawodowego) na poziomie przedszkolnym i średnim wynosi mniej niż 5%. Nauczyciele mają takie samo wynagrodzenie niezależnie od poziomu kształcenia w Australii, Anglii (Zjednoczone Królestwo), Grecji, Polsce, Portugalii, Szkocji (Zjednoczone Królestwo) i Turcji. W Islandii i Izraelu wynagrodzenie nauczyciela przedszkolnego jest co najmniej 10% wyższe niż wynagrodzenie nauczyciela szkół średnich. W Islandii zróżnicowanie płac może wynikać z różnych układów zbiorowych dotyczących wynagrodzeń nauczycieli, w zależności od poziomu kształcenia (por. OECD, 2018a: 361–362).

Poza poziomem kształcenia istotnym czynnikiem wpływającym na wysokość wynagrodzenia są kwalifikacje wymagane na danym poziomie nauczania. W systemie szkół publicznych minimalne kwalifikacje wymagane do nauczania na danym poziomie edukacji odnoszą się do minimalnego czasu trwania i rodzaju szkolenia wymaganego (na podstawie oficjalnych dokumentów) do podjęcia zawodu. Poziom kwalifikacji można zdefiniować albo w odniesieniu do poziomu wykształcenia, albo do określonego etapu kariery nauczycielskiej. Austria, Węgry, Luksemburg, Holandia, Polska, Hiszpania i Szwajcaria do nauczania wymagają wykształcenia wyższego (magisterskiego lub równoważnego). Różnice w wynagrodzeniach nauczycieli między nauczycielami o minimalnych i najbardziej rozpowszechnionych kwalifikacjach w żadnym wypadku nie są regułą ogólną: w krajach o dużym odsetku nauczycieli o minimalnych kwalifikacjach mogą one również stanowić kwalifikacje najbardziej rozpowszechnione. W około trzech czwartych krajów minimalne kwalifikacje wymagane do podjęcia zawodu nauczyciela są również kwalifikacjami najczęściej występującymi na danym poziomie (w konsekwencji nie ma różnicy w wynagrodzeniach ustawowych dla nauczycieli o minimalnych i najbardziej rozpowszechnionych kwalifikacjach w ciągu całej kariery

8 Prezentowane dane dotyczące wynagrodzenia obliczane są w stosunku do parytetu siły nabywczej (PPP). Parytet siły nabywczej pokazuje poziom różnic w cenach między krajami. Parytet siły nabywczej to informacja o tym, jaki jest koszt konkretnych towarów i usług w konkretnych krajach. Obliczenie parytetu siły nabywczej mówi, ile coś kosztowałoby, gdyby wszystkie kraje posługiwały się dolarem amerykańskim. Suma wszystkich tych towarów i usług równa się produkcji gospodarczej kraju.

zawodowej nauczyciela). W ośmiu spośród trzynastu krajów, które udostępniają dane w tym zakresie, wynagrodzenia nauczycieli o najbardziej rozpowszechnionych kwalifikacjach są co najmniej o 10% wyższe niż wynagrodzenia nauczycieli o minimalnych kwalifikacjach – są to: Kanada, Wspólnota Flamandzka Belgii, Norwegia (poziom szkoły średniej), Polska (poziom przedszkolny, podstawowy, gimnazjalny i poziomy szkoły średniej), Stany Zjednoczone (poziom podstawowy, gimnazjalny i średni) oraz Wspólnota Francuska Belgii, Grecja, Węgry i Nowa Zelandia (różnica ta występuje jedynie na niektórych etapach kariery nauczycielskiej na poziomie podstawowym i gimnazjalnym). Różnica w wynagrodzeniach nauczycieli między nauczycielami o najwyższych i minimalnych kwalifikacjach przekracza 35% w Anglii i 75% na Kostaryce. Jednak na Kostaryce wynagrodzenia nauczycieli o najbardziej rozpowszechnionych kwalifikacjach są nadal o co najmniej 20% niższe niż średnia OECD (na wszystkich etapach kariery zawodowej nauczycieli i na wszystkich poziomach edukacji). W niektórych krajach bardzo niewielki odsetek nauczycieli posiada wymagane kwalifikacje minimalne. Tak jest w przypadku Kanady, Węgier, Islandii, Irlandii, Izraela i Norwegii, a różnica może odnosić się do jednego lub kilku z czterech uwzględnionych etapów kariery (poniżej 10 lat doświadczenia, 10 lat doświadczenia, 15 lat doświadczenia i powyżej 15 lat doświadczenia). Wynagrodzenia nauczycieli z dziesięcioletnim lub dłuższym stażem najczęściej odnoszą się do systemu wynagrodzeń nauczycieli mianowanych (por. OECD, 2018a: 361–363).

Trzeci czynnik różnicujący poziom wynagrodzenia nauczycieli państw OECD to doświadczenie mierzone stażem pracy. Warunkuje on czterostopniową skalę płacy nauczyciela: wynagrodzenie początkowe, wynagrodzenie po 10 latach pracy, wynagrodzenie po 15 latach pracy i wynagrodzenie na najwyższym poziomie skali. W krajach OECD wynagrodzenia nauczycieli rosną w trakcie kariery zawodowej (dla danego poziomu kwalifikacji), chociaż tempo zmian jest różne w poszczególnych krajach. Przy najbardziej rozpowszechnionych kwalifikacjach średnie ustawowe wynagrodzenie nauczycieli szkół gimnazjalnych z dziesięcioletnim doświadczeniem zawodowym jest o 30% wyższe niż średnie wynagrodzenie początkowe i o 38% wyższe w stosunku do wynagrodzenia osób z piętnastoletnim stażem zawodowym o niższych kwalifikacjach. Ponadto wynagrodzenia na szczycie skali (osiągane po średnio 27 latach pracy w zawodzie) są średnio o 67% wyższe niż wynagrodzenia początkowe. W Grecji, na Węgrzech, w Izraelu, we Włoszech, Korei i Hiszpanii nauczyciele szkół gimnazjalnych osiągają najwyższy poziom w skali płac dopiero po co najmniej 35 latach pracy. Natomiast nauczyciele szkół gimnazjalnych w Australii, Nowej Zelandii i Szkocji osiągają najwyższy stopień na skali płac po sześciu, siedmiu latach pracy. Ogólnie rzecz biorąc, im większa jest różnica między wynagrodzeniem minimalnym i maksymalnym, tym więcej lat potrzeba nauczycielom, aby osiągnąć maksymalny status płacy. Na przykład: we wszystkich krajach OECD nauczyciel gimnazjum o najwyższych kwalifikacjach może oczekiwać, że po średnio 27 latach osiągnie najwyższy poziom w skali płac, tymczasem osiągnięcie tego poziomu w Australii, Nowej Zelandii i Szkocji zajęłoby

Tabela 8.1. Roczne wynagrodzenie nauczycieli w instytucjach publicznych w zależności od stażu pracy w 2017 roku w przeliczeniu na USD przy zastosowaniu współczynnika parytetu siły nabywczej (PPP)

	Przedszkole				Szkoła podstawowa				Gimnazjum				Szkoła średnia			
	Wynagrodzenie początkowe	Wynagrodzenie po 10 latach pracy	Wynagrodzenie po 15 latach pracy	Wynagrodzenie maksymalne	Wynagrodzenie początkowe	Wynagrodzenie po 10 latach pracy	Wynagrodzenie po 15 latach pracy	Wynagrodzenie maksymalne	Wynagrodzenie początkowe	Wynagrodzenie po 10 latach pracy	Wynagrodzenie po 15 latach pracy	Wynagrodzenie maksymalne	Wynagrodzenie początkowe	Wynagrodzenie po 10 latach pracy	Wynagrodzenie po 15 latach pracy	Wynagrodzenie maksymalne
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Kraje OECD																
Australia	41798	59043	59568	59568	41798	59043	59568	59568	41800	59043	59568	59568	41798	59043	59568	59568
Austria	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	40548	44633	49961	73501	40411	46965	52538	78495	40460	50880	57533	83660
Chile	23429	29004	34231	43760	23429	29004	34231	43760	23429	29004	34231	43760	24028	29804	35111	44959
Czechy	17920	18338	18805	20964	18944	20110	21007	24785	18953	20147	21049	24901	18971	20165	21044	24862
Dania	41274	46552	46552	46552	44919	49863	51506	51506	45134	50466	52183	52183	42841	55675	55675	55675
Estonia	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	19529	b.d.	b.d.	b.d.	19529	b.d.	b.d.	b.d.	19529	b.d.	b.d.	b.d.
Finlandia	29578	31945	31945	31945	33408	28671	40991	43451	36081	41765	44271	46927	38261	45951	47789	50656
Francja	29516	33618	35963	52374	29516	33617	35963	52374	31003	35106	37450	54010	31003	35106	37450	54010
Grecja	19374	22754	25998	37699	19374	22754	25998	37699	19374	22754	25998	37699	19374	22754	25998	37699
Hiszpania	38987	42217	45069	55381	38987	42217	45069	55381	43565	47241	50257	61543	43565	47241	50257	61543
Holandia	38922	48775	58036	61279	38922	48775	58036	61279	41309	63345	72778	84469	41309	63345	72778	84469

Islandia	34394	35716	38105	38105	38105	35756	37179	39477	39477	35756	37179	39477	39477	39477	39477	30347	31705	32706	41414
Irlandia	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	33962	53805	59459	68712	33962	55761	60053	69306	60053	33962	55761	60053	60053	69306
Izrael	23001	29855	33647	33647	61436	20051	27056	30321	51495	20159	28891	33442	53650	20666	27221	30580	49298	49298	49298
Japonia	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	40631	43847	51593	63969	30631	43847	51593	63969	30631	43847	51593	63969	63969	65658
Kanada	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	39222	62860	65474	65474	39222	62860	65474	65474	39222	62860	65474	65474	65474	65474
Korea	30395	45746	53405	53405	84842	30395	45746	53405	84842	30455	45806	53465	84902	29738	45088	52747	84185	84185	84185
Luksemburg	70192	90782	102505	102505	124036	70192	90782	102505	124036	79551	99439	109734	138279	79551	99439	109734	109734	109734	138279
Łotwa	12994	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	14252	b.d.	b.d.	b.d.	14252	b.d.	b.d.	b.d.	14252	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
Meksyk	19893	25261	31686	31686	39996	19893	25261	31686	39996	25401	32237	40495	51139	49286	57031	60886	60886	65843	65843
Niemcy	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	56535	66950	70693	75002	63555	73357	76838	83451	63866	77619	81260	81260	92386	92386
Norwegia	35577	41489	41489	41489	41489	39585	47687	47687	51209	39585	47687	47687	51209	47211	52179	52179	52179	57740	57740
Nowa Zelandia	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	30254	46337	46337	46337	30746	46963	46963	46963	31238	47589	47589	47589	47589	47589
Polska	15600	20926	25553	25553	26636	15600	20926	25553	26636	15600	20926	25553	26636	15600	20926	25553	25553	25553	26636
Portugalia	32887	40041	42489	42489	65417	32887	40041	42489	65417	32887	40041	42489	65417	32887	40041	42489	42489	42489	65417
Słowacja	12754	14037	14673	14673	15824	14267	17129	20057	21625	14267	17129	20057	21625	14267	17129	20057	20057	20057	21625
Słowenia	26823	31917	38890	38890	44691	26823	33099	40351	48166	26823	33099	40351	48166	26823	33099	40351	40351	40351	48166
Szwecja	36192	38433	39444	39444	42737	36689	41322	43201	49587	37566	42321	34827	50964	37566	43771	44891	44891	52217	52217
Szwajcaria	52743	66002	b.d.	b.d.	80416	56351	70049	b.d.	85753	63308	80029	b.d.	96997	71249	91416	b.d.	b.d.	b.d.	109240
Turcja	26219	27223	28835	28835	33288	26219	27223	28835	33288	26219	27223	28835	33288	26219	27223	28835	28835	28835	33288

Tab. 8.1 (cd.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Węgry	14227	19206	20629	27031	14227	19206	20629	27031	15752	19206	20629	27031	15752	21265	22840	29928
Włochy	28514	31368	34444	41914	28514	31368	34444	41914	30739	34051	37530	46030	30739	34879	38581	48121
USA	38635	52853	64279	71280	39183	53826	61028	67197	39707	54566	63046	68052	40517	54609	63006	70900
Wspólnoty ekonomiczne																
Anglia (UK)	28011	b.d.	47688	47688	28011	b.d.	47688	47688	28011	b.d.	47688	47688	28011	b.d.	47688	47688
Szkocja (UK)	33531	44588	44588	44588	33531	44588	44588	44588	33531	44588	44588	44588	33531	44588	44588	44588
Wspólnota Flamandzka (Belgia)	36099	45269	50966	62359	36099	45269	50966	62359	36099	45269	50966	62359	45038	57404	65163	78894
Wspólnota Francuska (Belgia)	35041	43817	49332	60364	35041	43817	49332	60364	35041	43817	49332	60364	43593	55566	63369	76373
Średnia OECD	30817	38456	41386	50486	32258	41884	45004	54156	33498	43886	46780	54874	34943	46244	48697	59639
Średnia EU22	29922	36921	40714	47867	31699	40426	44568	52868	33041	42704	46644	56006	33781	44886	48884	58736

Źródło: opracowanie własne na podstawie OECD (2018a: 375).

tylko sześć, siedem lat, ale maksymalne wynagrodzenie w tych krajach jest tylko o 33–53% wyższe niż wynagrodzenie początkowe, podczas gdy w krajach OECD jest to średnio 66% (OECD, 2018a: 363).

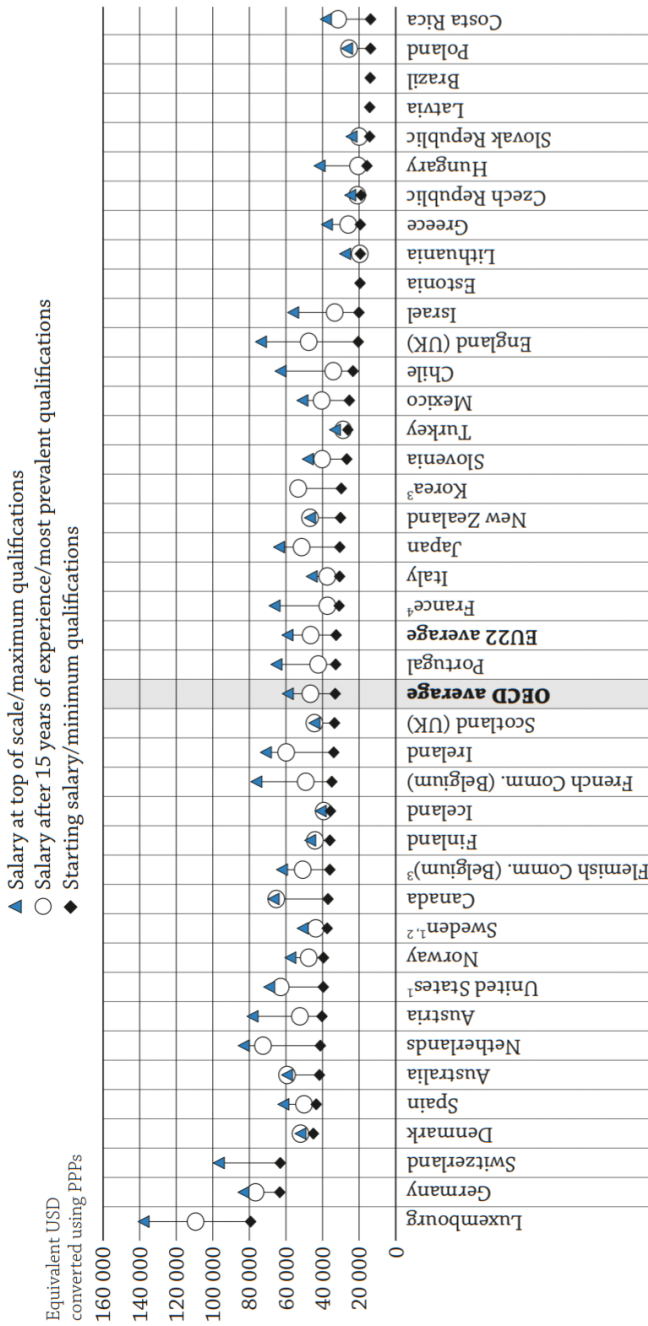
Ostatni czynnik wskazywany w raporcie OECD to ustawowe wynagrodzenie za godzinę czasu nauczania netto. Ponieważ liczby godzin nauczania różnią się znacznie w zależności od kraju, a także od poziomu kształcenia, różnice w ustawowym wynagrodzeniu nauczycieli mogą również przekładać się na różne poziomy wynagrodzenia za godzinę nauczania. Przeciętne ustawowe wynagrodzenie za godzinę lekcyjną dla nauczyciela z piętnastoletnim stażem pracy i mającego najbardziej rozpowszechnione kwalifikacje wynosi 55 USD dla nauczycieli szkół podstawowych, 65 USD dla nauczycieli szkół gimnazjalnych i 74 USD dla nauczycieli szkół średnich w szkolnictwie ogólnym. Średnio w krajach OECD wynagrodzenia nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych w przeliczeniu na godzinę lekcyjną przewyższają wynagrodzenia nauczycieli szkół podstawowych o około 31%. W Szkocji nie ma między nimi różnicy, natomiast we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii i Meksyku wynagrodzenie za godzinę lekcyjną nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych jest co najmniej o 83% wyższe niż wynagrodzenie nauczycieli szkół podstawowych. Na Kostaryce i na Litwie wynagrodzenie za godzinę lekcyjną jest wyższe na poziomie podstawowym (por. OECD, 2018a: 363–364).

Odnosząc się do poziomu kwalifikacji i doświadczenia zawodowego, zauważyć można znaczne różnice w wynagrodzeniu nauczycieli w różnych krajach OECD (zob. tabela 8.1).

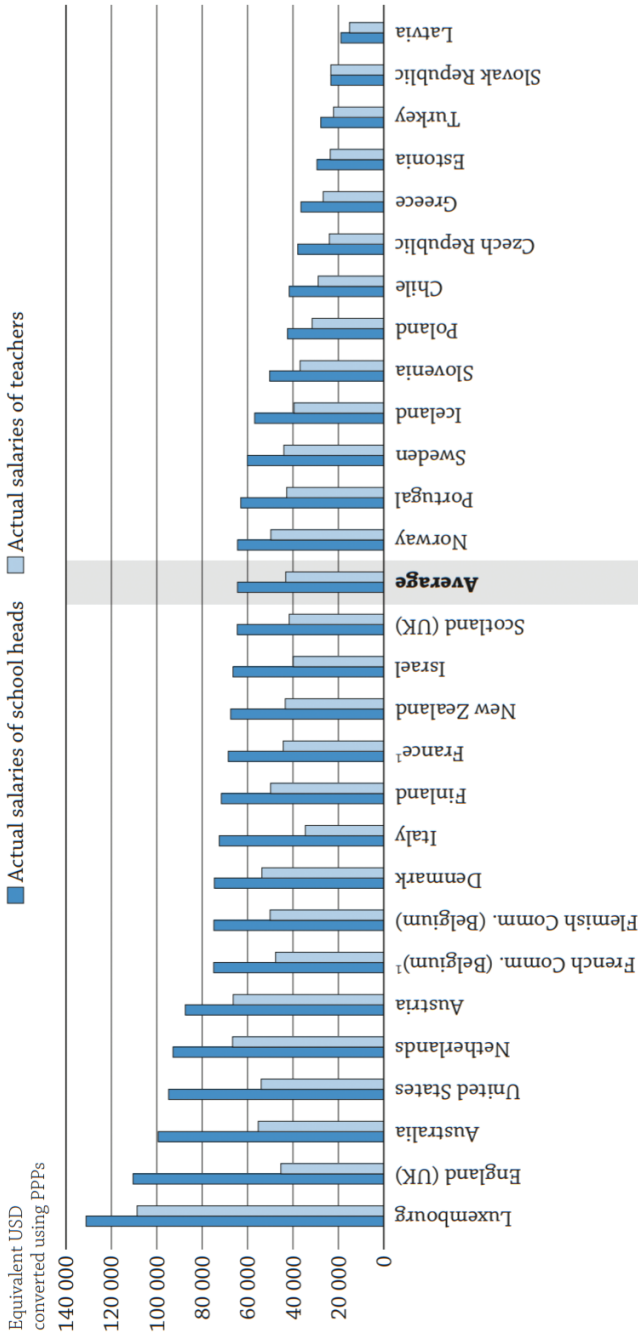
Widzimy, że wynagrodzenie dla początkujących nauczycieli najniższe jest w Kostaryce, Polsce, Brazylii, Słowacji, na Litwie i Węgrzech, przy czym na Węgrzech widoczna jest znaczna różnica pomiędzy wynagrodzeniem nauczyciela początkującego a tego posiadającego maksymalne kwalifikacje. Najwyższe wynagrodzenie początkowe otrzymują nauczyciele z Luksemburga i Niemiec (zob. wykres 8.2).

Słabe zachęty finansowe na początku kariery mogą zniechęcić do wyboru zawodu nauczyciela. Z kolei słabe zachęty finansowe dla nauczycieli z maksymalnymi kwalifikacjami mogą utrudnić zatrzymanie ich w zawodzie w miarę zbliżania się do szczytu zarobków. Pamiętać jednak należy, że organizacje, w których występują mniejsze różnice w wynagrodzeniach pracowników, mogą cieszyć się większym zaufaniem, swobodniejszym przepływem informacji i większym kolektywizmem wśród współpracowników (zob. Hofstede, 2000).

Z raportu OECD wynika, że maksymalne wynagrodzenie nauczycieli szkół gimnazjalnych z najwyższymi kwalifikacjami jest co najmniej dwukrotnie wyższe niż wynagrodzenie początkowe przysługujące nauczycielom z minimalnymi kwalifikacjami we Wspólnocie Francuskiej w Belgii, Chile, Kostaryce, Francji, na Węgrzech, w Irlandii, Izraelu, Japonii, Meksyku, Holandii i ponad trzykrotnie wyższe w Wielkiej Brytanii. Wysokość dodatku do wynagrodzenia dla nauczycieli o najwyższych kwalifikacjach i otrzymujących najwyższe pensje w porównaniu z dodatkiem dla nauczycieli prezentujących najbardziej rozpowszechnione kwalifikacje i mających piętnastoletnie doświadczenie również różni się w zależności



Wykres 8.2. Ustawowe roczne wynagrodzenie nauczycieli publicznych szkół ponadgimnazjalnych w podziale na różne punkty kariery zawodowej nauczycieli w 2017 roku w przeliczeniu na USD przy zastosowaniu współczynnika parytetu siły nabywczej (PPP)
Źródło: OECD (2018a: 364).



Wykres 8.3. Rzeczywiste roczne wynagrodzenia nauczycieli i dyrektorów szkół publicznych w 2016 roku w przeliczeniu na USD przy zastosowaniu współczynnika parytetu siły nabywczej (PPP)
Źródło: OECD (2018a: 369).

od kraju. W jednej czwartej krajów OECD różnica w dodatkach do wynagrodzenia na poziomie szkoły gimnazjalnej wynosi mniej niż 10%, podczas gdy w Chile, Francji, na Węgrzech i w Izraelu przekracza 60% (OECD, 2018a: 363–365).

Uogólniając dane dostępne w omawianym raporcie OECD, można stwierdzić, że w przeciwieństwie do wynagrodzeń ustawowych, rzeczywiste wynagrodzenia nauczycieli i dyrektorów szkół poza wynagrodzeniem podstawowym mogą obejmować dodatkowe wynagrodzenie związane z pracą, takie jak premie roczne, premie związane z wynikami, dodatkowe wynagrodzenie za czas urlopu, wynagrodzenie za czas choroby i inne dodatki. Te premie i dodatki mogą stanowić istotne uzupełnienie wynagrodzenia podstawowego. W tym przypadku na faktyczne średnie wynagrodzenie ma wpływ przewaga premii i dodatków w systemie wynagrodzeń, oprócz takich czynników, jak poziom doświadczenia lub poziom kwalifikacji nauczycieli. W krajach OECD średnie rzeczywiste roczne wynagrodzenie nauczycieli w wieku 25–64 lat wynosi 37 440 USD na poziomie przedszkolnym, 41 244 USD na poziomie podstawowym, 43 546 USD na poziomie gimnazjalnym i 46 713 USD na poziomie szkoły średniej. Średnie rzeczywiste roczne wynagrodzenie dyrektorów szkół w wieku 25–64 lat waha się od 57 141 USD na poziomie podstawowym, 64 423 USD na poziomie gimnazjum do 68 932 USD na poziomie szkoły średniej. Spośród 29 krajów OECD, z których dostępne są dane dotyczące zarówno ustawowych wynagrodzeń nauczycieli z 15-letnim doświadczeniem zawodowym i najczęściej występującymi kwalifikacjami, jak i rzeczywistych wynagrodzeń nauczycieli w wieku 25–64 lata dla co najmniej jednego poziomu kształcenia, rzeczywiste roczne wynagrodzenia są o 10% wyższe niż ustawowe wynagrodzenia w jednej szóstej (na poziomie przedszkolnym) do jednej trzeciej (na poziomie szkoły średniej) krajów.

Rzeczywiste wynagrodzenie dyrektorów szkół jest wyższe niż wynagrodzenie nauczycieli, a premia rośnie wraz z poziomem kształcenia.

8.1.2. Wynagrodzenie nauczycieli w Polsce

Odnosząc powyższe dane do Polski, można zauważyć, że w roku szkolnym 2016/2017 w porównaniu z rokiem 2015/2016 odnotowany został niewielki wzrost wynagrodzeń ustawowych i rzeczywistych. Spowodowane to było przede wszystkim waloryzacją wynagrodzeń nauczycieli – od 1 stycznia 2017 roku wynagrodzenie podstawowe, od którego zależą pozostałe dodatki do wynagrodzenia nauczycieli, wzrosło o 1,3%. Roczne wynagrodzenia nauczycieli brutto obliczono jako sumę wynagrodzeń zasadniczych i premii, takich jak dodatek za staż pracy, zasiłek, trzynasta pensja i świadczenia urlopowe (urlop wypoczynkowy), które stanowią regularną część rocznego wynagrodzenia podstawowego. Tabela 8.2 przedstawia poziom wynagrodzenia nauczycieli w Polsce w porównaniu do średniej krajów OECD i krajów Unii Europejskiej. Pamiętać należy, że nie jest to faktyczny poziom wynagrodzeń, lecz przeliczony przy zastosowaniu współczynnika parytetu siły nabywczej (PPP)

i wyrażony w USD. Oznacza to, że siła nabywczą polskiego nauczyciela jest średnio o połowę mniejsza niż przeciętnego nauczyciela z krajów OECD i przynajmniej o jedną trzecią mniejsza od nauczyciela pracującego w UE. Sytuacja wygląda jeszcze gorzej, gdy odniesiemy się do poziomów edukacji. Polscy nauczyciele zarabiają tyle samo bez względu to, na którym poziomie edukacji nauczają. Jedyne różnicowanie w płacach wynika ze stopnia awansu zawodowego i stażu pracy. Jak widać, siła nabywczą polskiego nauczyciela rośnie wraz z latami pracy. Nauczyciel pracujący minimum 15 lat zwiększa swoją siłę nabywczą o około 70% w stosunku do nauczyciela początkującego. Podobne proporcje zauważyć możemy w pozostałych krajach Unii Europejskiej oraz w krajach i gospodarkach OECD.

Tabela 8.2. Średnie roczne ustawowe wynagrodzenie nauczycieli w instytucjach publicznych, w podziale na poziomy edukacji oraz w przeliczeniu na USD przy zastosowaniu współczynnika parytetu siły nabywczej (PPP)

Poziom edukacji	Polska		Kraje OECD		Kraje Unii Europejskiej	
	Wynagrodzenie początkowe	Wynagrodzenie po 15 latach pracy	Wynagrodzenie początkowe	Wynagrodzenie po 15 latach pracy	Wynagrodzenie początkowe	Wynagrodzenie po 15 latach pracy
Przedszkole	15 600	25 553	30 229	40 436	29 096	39 371
Szkoła podstawowa	15 600	25 553	31 919	44 281	31 206	43 486
Gimnazjum	15 600	25 553	33 126	46 007	32 495	45 472
Szkoły średnie	15 600	25 553	34 534	47 869	33 205	47 615

Źródło: OECD (2018c: 7).

Porównując dane zawarte w tabeli 8.2 z danymi GUS oraz informacją zawartą w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 stycznia 2019 roku w sprawie minimalnego wynagrodzenia nauczycieli (zob. tabela 8.3), można odnieść wrażenie, że kwoty wynagrodzenia podane przez OECD są mocno zawyżone. Podstawa wynagrodzenia dla prawie 70% polskich nauczycieli (nauczyciele dyplomowani, posiadający tytuł magistra z przygotowaniem pedagogicznym) wynosi 3817 zł brutto, co netto wynosi około 2492 zł.

Zaznaczyć należy, że na pensję nauczyciela poza kwotą bazową składają się różne dodatki, które określone zostały w Karcie Nauczyciela. Nauczyciele spełniający określone warunki uprawnieni są do następujących dodatków:

- za wysługę lat;
- wynikającego z pełnienia funkcji kierowniczej;
- funkcyjnego dla opiekuna stażu;
- funkcyjnego dla wychowawcy klasy;

- funkcyjnego dla nauczyciela doradcy;
- funkcyjnego dla nauczyciela konsultanta;
- za warunki pracy;
- za uciążliwość pracy;
- nagrody jubileuszowej;
- nagrody ze specjalnego funduszu nagród (np. nagrody dyrektora);
- dodatkowego wynagrodzenia za pracę w porze nocnej;
- motywacyjnego;
- dodatkowego wynagrodzenia rocznego (tzw. trzynastej pensji);
- odprawy emerytalno-rentowej oraz odprawy z tytułu rozwiązania stosunku pracy;
- wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe i doraźne zastępstwa.

Tabela 8.3. Wysokość minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli obowiązujących od 1 września 2019 roku (w złotych brutto)*

Poziom wykształcenia		Stopnie awansu zawodowego nauczyciela			
		Nauczyciel stażysta	Nauczyciel kontraktowy	Nauczyciel mianowany	Nauczyciel dyplomowany
1	2	3	4	5	6
1	Tytuł zawodowy magistra z przygotowaniem pedagogicznym	2782	2862	3250	3817
2	Tytuł zawodowy magistra bez przygotowania pedagogicznego, tytuł zawodowy licencjata (inżyniera) z przygotowaniem pedagogicznym	2466	2509	2832	3324
3	Tytuł zawodowy licencjata (inżyniera) bez przygotowania pedagogicznego, dyplom ukończenia kolegium nauczycielskiego lub nauczycielskiego kolegium języków obcych, pozostałe wykształcenie	2450	2466	2486	2905

* Podstawę do ustalenia minimalnej stawki wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela stanowi najwyższy posiadany przez nauczyciela poziom wykształcenia.

Źródło: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 sierpnia 2019 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy, Dz.U. z 2019 r. poz. 1587.

Oczywiste jest, że nie wszyscy nauczyciele otrzymują wszystkie dodatki. Niektóre z dodatków wypłacane są raz w życiu (np. przy odejściu na emeryturę), inne – kilka razy w ciągu całej pracy (nagrody jubileuszowe), a jeszcze inne – raz w roku („trzynastka”) lub miesięcznie (za wychowawstwo klasy). Część dodatków przepisy uzależniają wprost od wysokości wynagrodzenia zasadniczego. Dodatek za wysługę lat wypłacany jest w wysokości 1% podstawy wynagrodzenia za każdy rok pracy, jednak maksymalnie może on wynieść 20%. Z kolei wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe naliczane jest proporcjonalnie do pensum danego nauczyciela. Karta nauczyciela w art. 30 i 30a szczegółowo określa zasady wypłaty wynagrodzeń dla nauczycieli, w tym konieczność zapewnienia nauczycielom średnich wynagrodzeń przez jednostki samorządu terytorialnego. Średnie wynagrodzenie nauczycieli stanowi dla (art. 30 ust. 3 Karty Nauczyciela):

- nauczyciela stażysty – 100%;
 - nauczyciela kontraktowego – 111%;
 - nauczyciela mianowanego – 144%;
 - nauczyciela dyplomowanego – 184%
- kwoty bazowej, określanej dla nauczycieli corocznie w ustawie budżetowej. Od 1 stycznia 2020 roku kwota ta wynosi 3337,35 zł.

Samorządy zobowiązane są także do wypłaty dodatku uzupełniającego, w przypadku gdy w danym regionie nie zostanie zrealizowany obowiązek wypłacenia średniego wynagrodzenia w poszczególnych grupach awansu zawodowego. Zaznaczyć należy, że mowa tutaj o średnim wynagrodzeniu, do którego wliczane są omówione wyżej dodatki. Jak łatwo policzyć, średnie wynagrodzenie nauczycieli wynosi kolejno:

- dla nauczyciela stażysty – 3337,35 zł brutto;
- dla nauczyciela kontraktowego – 3704,46 zł brutto;
- dla nauczyciela mianowanego – 4805,78 zł brutto;
- dla nauczyciela dyplomowanego – 6140,72 zł brutto;

Powyższe kwoty zostały wynegocjowane przez centralę związków Krajowej Sekcji Oświaty i Wychowania – NSZZ Solidarność, jedyną centralę związków zawodowych zrzeszających nauczycieli, która podczas strajków nauczycieli wiosną 2019 roku podpisała porozumienie z rządem, na skutek którego nauczyciele otrzymali podwyżki wynagrodzeń średnio o około 300 zł brutto.

Pierwotnie według planów Ministerstwa Edukacji Narodowej kolejna podwyżka wynagrodzeń dla nauczycieli (5% pensji zasadniczej) miała zostać wprowadzona od 1 stycznia 2020 roku. W obliczu strajku szkolnego, podczas negocjacji ze związkami zawodowymi (ZNP, FZZ, KSOiW – NSZZ Solidarność) rząd zaproponował przyspieszenie podwyżki i uruchomienie jej od 1 września 2019 roku. Zaproponowano także wzrost podwyżki wrześniowej z 5% do 9,6% oraz zwiększenie kwoty minimalnego dodatku za wychowawstwo do 300 zł brutto. Na takie warunki przystała jedynie jedna centrala związkowa (KSOiW – NSZZ Solidarność), która, jak wspomniałam, 7 kwietnia 2019 roku podpisała porozumienie z rządem. Pozostałe centrale skupiające większość nauczycieli, wobec braku spełnienia swoich postulatów, kontynuowały strajk do maja 2019 roku. Nie uzyskawszy innych

zmian i wobec narastającej fali krytyki wobec strajkującego środowiska nauczycielskiego, nauczyciele przystąpili do pracy. W mocy utrzymane zostały regulacje wynegocjowane przez KSOiW – NSZZ Solidarność.

Wprowadzenie od 1 września 2019 roku podwyżek płacy nauczycieli oznacza, że w latach 2017–2019 wynagrodzenie zasadnicze wzrosło łącznie dla nauczyciela stażysty o 515 zł brutto, dla nauczyciela kontraktowego o 529 zł brutto, dla nauczyciela mianowanego o 601 zł brutto, a dla nauczyciela dyplomowanego o 706 zł brutto. W latach 2018–2019 pensje zasadnicze wzrosły o 244 zł dla nauczyciela stażysty, o 250 zł dla nauczyciela kontraktowego, o 284 zł dla nauczyciela mianowanego i o 334 zł dla nauczyciela dyplomowanego.

Grupa badanych nauczycieli często podkreślała brak satysfakcji z wysokości otrzymywanego wynagrodzenia. Analizując wysokość płac w zawodzie nauczyciela, zachowanie takie traktować należy raczej jako stereotypowe. Współcześnie nauczyciel dyplomowany, z dwudziestoletnim stażem pracy, z dodatkiem motywacyjnym i za wychowawstwo klasy zarabia więcej niż wynosi średnia krajowa. Ustawa budżetowa corocznie określa kwotę bazową wynagrodzenia nauczycieli, o czym była mowa powyżej. Karta Nauczyciela z kolei określa wysokość średniego wynagrodzenia nauczycieli w odniesieniu do stopnia awansu zawodowego. Średnie wynagrodzenie nauczyciela stażysty wynosi 100% wspomnianej kwoty bazowej; nauczyciela kontraktowego – 111%; nauczyciela mianowanego – 144%; nauczyciela dyplomowanego – 184% (zob. art. 30 ust. 3 Karty Nauczyciela). Jak łatwo policzyć i jak zostało wskazane powyżej, średnie wynagrodzenie nauczyciela dyplomowanego powinno wynosić w 2019 roku 6141 zł brutto. Dla przypomnienia dodam, że jak wynika z danych GUS, w roku szkolnym 2018/2019 ponad połowa zatrudnionej w Polsce kadry nauczycielskiej posiadała stopień nauczyciela dyplomowanego (56,0%). Początkujących stażystów było zaledwie 4,1%, nauczycieli kontraktowych 16,3%, nauczyciele mianowani stanowili zaś 20,3% ogółu. Największy odsetek nauczycieli dyplomowanych zatrudniony był w liceach ogólnokształcących (70,7%) oraz gimnazjach (69,6%). W szkołach podstawowych nauczyciele dyplomowani stanowili 61,0% ogółu zatrudnionych nauczycieli. W pozostałych typach szkół ponadgimnazjalnych (z wyjątkiem zasadniczych szkół zawodowych) wskaźnik ten również wynosił ponad 60%. W placówkach wychowania przedszkolnego wskaźnik ten kształtował się na poziomie około 29,1%. Najmniejszy udział nauczycieli dyplomowanych odnotowano w szkołach policealnych (23,6%) i placówkach wychowania przedszkolnego (29,1%) (Miszke i in., 2019: 68). Zauważyć należy, że likwidacja gimnazjów z pewnością spowodowała przesunięcie znacznej liczby nauczycieli dyplomowanych i mianowanych do szkół podstawowych lub średnich, zwiększając tym samym liczbę nauczycieli posiadających najwyższy stopień awansu zawodowego w tych placówkach.

Z porównania stopni awansu zawodowego nauczycieli w poszczególnych województwach wynika, że województwo świętokrzyskie oraz podkarpackie wyróżniały się najwyższym udziałem nauczycieli dyplomowanych (odpowiednio 68,2% i 67,1%), co świadczy o wysokim udziale kadry o długim stażu zawodowym. Natomiast najwyższy udział młodej kadry nauczycielskiej

zanotowano w województwie mazowieckim, gdzie nauczyciele bez stopnia zawodowego, jak i stażyści stanowili łącznie 10,0%, a nauczyciele kontraktowi 20,5% ogólnej liczby nauczycieli w tym województwie (Miszke i in., 2019: 69).

Oczywiście – płaca na takim poziomie może wielu osobom wydawać się zbyt niska. Jeśli jednak wysokość wynagrodzenia nauczycieli odnieść do wysokości wynagrodzenia innych wykształconych grup zawodowych sfery budżetowej (np. nauczycieli szkół wyższych z tytułami naukowymi, pielęgniarek i położnych, ratowników medycznych, asesorów sądowych, prokuratorów, komorników, referendarzy sądowych), może się okazać, że płaca ta jest wyższa niż w innych zawodach. W ciągu ostatnich dziesięciu lat nauczyciele wielokrotnie otrzymywali niewielką podwyżkę płac, podczas gdy w innych grupach zawodowych sfery budżetowej podwyżki zostały wstrzymane. Zatem narzekanie nauczycieli na wysokość płac uznać można za przyzwyczajenie i rodzaj malkontenctwa. Jednocześnie wyraźnie trzeba podkreślić, że wynagrodzenia nauczycieli, podobnie jak wynagrodzenia wielu innych wykształconych grup sfery budżetowej, wciąż są na niskim poziomie, znacznie odbiegającym od płacy otrzymywanej przez te grupy zawodowe w Unii Europejskiej.

W przeddzień oddania niniejszej książki do druku dowiadujemy się, że w związku z sytuacją epidemiologiczną kraju (COVID-19) i wykonywaniem przez nauczycieli pracy zdalnej (nauczanie online) zawieszona zostaje wypłata dodatku motywacyjnego oraz wychowawczego. Znacznie obniży to kwotę wynagrodzenia otrzymywanego przez nauczycieli, z pewnością wpłynie na satysfakcję z pracy i jeszcze bardziej zdemotywuje nauczycieli do efektywnego i kreatywnego wykonywania swoich obowiązków.

Spostrzeżenie wynagrodzenia jako niskiego i niewystarczającego spowodowało wytworzenie się w percepcji nauczycieli konieczności dostrzegania innych motywatorów wpływających na decyzję o podjęciu pracy w tym zawodzie oraz pozostaniu w nim. Na uwagę zasługują tu motywy dotyczące rozwoju osobowości, samorealizacji i rozwoju zawodowego, a także odczuwane emocje.

8.2. Duma jako motywator⁹

Jak zostało już wspomniane, motywacja stanowi proces wyboru, jakiego ludzie dokonują między różnymi zachowaniami i formami aktywności, aby urzeczywistnić cele będące wynikiem cenionych przez nich wartości, a więc tego, co jest godne

⁹ Podrozdział ten jest tłumaczeniem artykułu autorki, który pierwotnie ukazał się w czasopiśmie naukowym „Qualitative Sociology Review”. Treść rozdziału została częściowo zmieniona w stosunku do pierwotnej formy opublikowanego artykułu. Zob. Pawłowska, 2020a.

pożądania i co ma rzeczywistą bądź wyobraźną zdolność do zaspokajania odczuwanych potrzeb i aspiracji (Penc, 2000: 8). Praca stanowi istotny czynnik działań i motywacji jednostki. Poprzez uczestnictwo w organizacji, a także dzięki niemu, każdy pracownik zaspokajać może wiele indywidualnych potrzeb, w tym potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i samorealizacji. Praca daje poczucie oparcia i stabilizacji. Może być źródłem satysfakcji, zadowolenia, prestiżu oraz społecznego uznania i szacunku. Wpływa na samoocenę jednostki oraz odczuwane przez nią emocje.

I choć badani nauczyciele wskazują na brak spójnego systemu motywacyjnego i znacznie ograniczone motywatory mogące przyczynić się do wzrostu efektywności pracy, to uwagę należy zwrócić na emocję dumy, której odczuwanie prowadzi do wzrostu samooceny oraz wpływać na wzrost zadowolenia z pracy nauczyciela. To z kolei przekłada się na pojawienie się wewnętrznej siły powodującej powstanie lub wzmocnienie przekonania o własnych możliwościach i mocy sprawczej. Jednostka zaczyna wierzyć, że więcej od niej zależy oraz że działania, które podejmuje, zakończą się sukcesem. Tak zbudowany obraz siebie (nawet krótkotrwały) powoduje przekonanie o wzroście statusu Ja (zob. Kemper, 1978; 1989; 2005) oraz wzroście własnego autorytetu (poziomu władzy w koncepcji Theodora Kempera).

Pokazanie przyczyn odczuwania emocji dumy w kontekście działań podejmowanych przez współczesnych polskich nauczycieli w organizacji, jaką jest szkoła, pozwoli odpowiedzieć na pytanie, jaką rolę duma odgrywa w procesie budowania kariery zawodowej nauczyciela i w jego codziennej pracy. Poprzez ukazanie przyczyn odczuwania dumy w pracy nauczyciela możemy z jednej strony zobaczyć, jak duma jest budowana (kształtowana), z drugiej zaś dowiedzieć się, jakie znaczenie ma dla badanych nauczycieli. Należy podkreślić, że prezentowane rozważania odnoszą się do społecznego budowania znaczenia dumy, konstruowanego z perspektywy samego nauczyciela.

Aby efektywnie funkcjonować w szkole, a w szczególności w klasie szkolnej, współczesny nauczyciel, działając w warunkach ciągłej zmiany, musiał wypracować pewne mechanizmy pozwalające odczuwać zadowolenie i satysfakcję z pracy. We współczesnej polskiej szkole w zasadzie brak jest efektywnego systemu motywowania nauczycieli, dlatego też tak ważną rolę w procesie motywowania odgrywają odczuwane przez jednostkę emocje, w tym emocja dumy. Jako jedna z istotniejszych emocji społecznych (zob. Kemper, 1978; 2005; Scheff, 1988; 1990; 2000; Lewis, 1992; 2005; Lea, Webley, 1997) duma w znaczący sposób wpływa na zachowanie i pracę nauczycieli, przyczyniając się do wzrostu ich efektywności oraz czerpanej przez nich satysfakcji.

8.2.1. Duma – rozważania definicyjne

Emocje nacechowane są przez biologię i fizjologię, ale kształtowane przede wszystkim kulturowo poprzez środowisko społeczne (Averill, 1991; Lazarus, 1991). Są modyfikowane zgodnie z przyjętymi w danej kulturze normami

i wartościami (zob. Shott, 1979). W prezentowanych rozważaniach emocje definiowane będą jako

procesy regulacji pozwalające na adaptację i wpływające na przebieg procesu komunikacji, ustanawiając, podtrzymując, zmieniając lub przerywając relacje między jednostką a środowiskiem, które uruchamiane są w sytuacji, gdy człowiek styka się z bodźcami zewnętrznymi lub wewnętrznymi mającymi znaczenie dla jego organizmu lub osobowości (Pawłowska, 2013: 8).

Pojawiające się reakcje emocjonalne nazywane są pojęciami dostępnymi kulturowo. Wyrażanie uczuć oraz ich hamowanie odbywa się w sposób przyjęty i akceptowany (nakazany) kulturowo (zob. Wisecup, Robinson, Smith-Lovin, 2006). „To osadzenie osoby na podłożu społecznym decyduje o tym, które emocje będą wyrażane w określonym czasie i miejscu, na jakich podstawach i z jakiego powodu, dzięki jakim sposobom ekspresji i przez kogo” (Kemper, 2005: 73; zob. też Kemper, 1991). Dlatego uważam, że emocje, powszechnie uznawane za subiektywne stany doświadczane przez jednostkę, powinny być rekonstruowane w odniesieniu do działań i procesów społecznych, w które zaangażowany jest aktor.

Dla poniższych rozważań najistotniejsze stały się koncepcje dotyczące odczuwania, postrzegania i kształtowania interakcji w związku z emocją dumy. Podstawę teoretyczną stanowiły kolejno koncepcje: Susan Shott (1979), która uważa, że wyrażanie emocji określone jest przez kulturowe normy i reguły, a samokontrola emocjonalna jest rodzajem kontroli społecznej; Thomasa Scheffa (1988; 1990; 2000; 2003) oraz Thomasa Scheffa i Suzanne Retzinger (1991), zdaniem których duma i wstyd zapewniają społeczną regulację zachowań bez konieczności zewnętrznego nadzoru; Michaela Lewisa (1992; 2000; 2005), który jest autorem modelu wywoływania ewaluacyjnych emocji samoświadomościowych, w tym emocji dumy, poczucia winy/żalu, pychy i wstydu; oraz Theodore’a Kempera (1978; 1987; 1991; 2005; 2008) ujmującego emocje w relacjach społecznych w wymiarach władzy i statusu, gdzie duma jest wynikiem satysfakcji i wzrostu statusu społecznego.

Duma jest pozytywną emocją, która sprawia, że jednostki dostrajają się do swoich wzajemnych reakcji (przyjmując rolę innego) (zob. Turner, Stets, 2009: 174). Duma jest sygnałem nienaruszonej więzi pomiędzy partnerami interakcji. Jest to emocja wtórna nadbudowana na emocjach pozytywnych i wchodząca w skład „rodziny emocji zadowolenia” (Goleman, 1997). Pojawienie się dumy zależy od jakości relacji społecznych. W rozważaniach teoretyków duma pojawia się najczęściej razem z emocją wstydu (np. u E. Goffmana, T. Scheffa, S. Retzinger) lub obok emocji wstydu i poczucia winy (np. u M. Lewisa, T. Kempera, T. Scheffa). Wiedza na temat dumy jest dość rozproszona, a sama duma definiowana jest i opisywana na wiele różnych sposobów (zob. Lea, Webley, 1997: 325). Najczęściej jest uważana za emocję „intelektualną” (np. Averill, 1991) lub kwalifikowana jest jako emocja wtórna (Plutchik, 1962; 1991; Kemper, 1987; 1991). Zwykle jest uważana za jedną z emocji pozytywnych (np. Lawler, 1992). W literaturze duma została

również opisana jako rodzaj postawy lub motywacji i scharakteryzowana jako wyraz samooceny.

Uważając, że duma jest emocją społeczną, na marginesie pozostawiam rozważania dotyczące neurotycznego charakteru dumy¹⁰ oraz rozważania dotyczące dumy prawdziwej i dumy fałszywej¹¹.

W koncepcji Thomasa Scheffa (zob. m.in. Scheff, 1990; 2000; 2003) emocje są elementem jaźni odzwierciedlonej i są podstawą kontroli społecznej. Centralne miejsce obok powstającego z zakłopotania i zażenowania wstydu zajmuje duma. Pojawia się ona wtedy, gdy przestrzegamy norm społecznych. Ponieważ dążymy do odczuwania pozytywnych emocji, na przykład takich jak duma, to skutkiem jest konformizm społeczny i wysoki stopień stabilności społecznej.

W poznawczo-atrybucyjnej teorii Michaela Lewisa (1992; 2005) duma wraz z pychą, wstydem oraz poczuciem winy zależne są od samoświadomości jednostki. Osoba doświadczająca dumy skupia uwagę na konkretnym zachowaniu, a nie na całości Ja. Ocenia swoje działanie (zachowanie) jako sukces. Ja pozostaje odzielone od przedmiotu.

Dla Susan Shott (1979) duma jest emocją trwałą, koncentrującą się wokół aprobaty dla samego siebie, dającą motywację do jej doświadczania. Zachowując się w oczekiwany społecznie sposób, zapewniamy sobie aprobatę innych, co w konsekwencji prowadzi nie tylko do powstania dumy, ale i solidarności grupowej.

Theodore Kemper (1978; 1987; 1991; 2005; 2008) zakłada, że wszelkie modyfikacje relacji społecznych mogą być rozumiane jako wzajemne zmiany władzy (autorytetu) i statusu (prestżu) aktorów wobec siebie. Duma w koncepcji Kembera jest wynikiem powstania satysfakcji na skutek wzrostu naszego statusu i/lub władzy, na jakie naszym zdaniem zasłużyliśmy w efekcie działań podjętych przez nas samych lub działań podjętych przez kogoś innego (Pawłowska, 2013: 198).

Pamiętać należy, że postrzeganie władzy i statusu, a w konsekwencji powstanie określonej relacji i emocji, zależec będzie od kilku czynników, między innymi od specyfiki kultury, która określa indywidualny poziom władzy i statusu oraz jego postrzeganie, od pozycji społecznej oraz od specyfiki organizacji społecznych,

10 Karen Horney (1950; 1982) opisuje proces, w którym jednostki radzą sobie z wewnętrznymi konfliktami poprzez kompulsywne poszukiwanie chwały, wewnętrznej jedności i przesadne oczekiwania. Odczuwanie dumy z innej osoby jest tu ujmowane z punktu widzenia psychoanalizy (Rosenblatt, 1988). W. Glenn Wilder (1978) sugeruje, że pycha jest tożsama z potrzebą samounicestwienia i nie jest tym samym, co zdrowa samoocena.

11 Stephen Lea i Paul Webley (1997: 328) piszą: „Właściwa duma to duma z prawdziwych osiągnięć (lub autentycznie dobrych cech), które są naprawdę własne. Fałszywa duma to duma z tego, co nie jest osiągnięciem, nie jest godne podziwu lub nie należy do nas. Właściwa duma wiąże się z pożądaną właściwością samooceny, a fałszywa duma z próżnością lub zarozumiałością. Właściwa duma powiązana jest z wytrwałością, wytrzymałością, cierpliwością i konsekwencją w działaniu, a fałszywa duma z uporem, zaciętością, zaciekłością i «oślim uporem». Fałszywa pycha wynika zatem z niedokładnego postrzegania własnych osiągnięć lub własnej odpowiedzialności za nie”.

które mogą wyznaczać różne wzory zachowań emocjonalnych poprzez przypisywanie im różnych statusów.

Nawiązując do koncepcji Theodore'a Kempera, za Lisą Williams i Davidem DeSteno (2008: 1007) przyjmuję, że duma może być definiowana jako emocja pozytywna, która może motywować do działania, zwiększając wysiłek mający na celu rozwój umiejętności i wzrost statusu (por. Kemper, 1978; 2005; Webster i in., 2003; Tracy, Robins, 2004a; 2004b). Duma jest mechanizmem, który zapewnia spójność działania i pomaga nam podejmować dobre, długoterminowe decyzje. Wiąże się z obrazem siebie i samooceną (Lea, Webley, 1997: 336). Podstawową funkcją emocji jest inicjowanie i kierowanie zachowaniem ukierunkowanym na cel (Frijda, 1986; Barrett, Campos, 1987; Cosmides, Tooby, 2000).

Duma i wstyd to emocje społeczne, które odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu interakcji społecznych, w procesie kontroli społecznej służąc utrzymaniu społecznego ładu. Jednak większość autorów koncentruje się na emocji wstydu, poczuciu winy i stygmicie. Niniejszy rozdział poświęcony jest istotności emocji dumy w procesie tworzenia tożsamości pracownika (nauczyciela). Uważam, że duma – jako emocja podtrzymująca interakcje społeczne oraz pozwalająca tworzyć nowe – w znaczny sposób wpływa na budowanie pozytywnych relacji międzyludzkich, w tym pozytywnych relacji w miejscu pracy. W przeciwieństwie do wstydu, duma jest emocją pozytywną budującą ład społeczny (zob. Shott, 1979). Jednostka odczuwająca wstyd może wpływać na interakcje, podejmując działania zaliczane do niemoralnych lub nieetycznych. Może stosować techniki manipulacyjne, oszukiwać lub kłamać (zob. Ekman, 2001; 2008). Może próbować chronić swoje ja poprzez wypieranie wstydu lub jego obejście (zob. Lewis, 1971; Scheff, 1990; 2000; 2003; Konecki, 2014). Wszystkie te działania mają zapobiegać utracie twarzy (zob. Goffman, 1967; 2006) lub zbudowaniu przez jednostkę wizerunku, który jej zdaniem jest zgodny z oczekiwaniami środowiska społecznego. Osoba odczuwająca dumę nie ma potrzeby prowadzenia „interakcyjnej gry” z innymi i samą sobą. Zbudowanie samooceny na satysfakcjonującym jednostkę poziomie pozwala na pozytywną ocenę własnego Ja. Osoba zadowolona z obrazu siebie nie ma potrzeby stosowania technik manipulacyjnych, w tym „autoreklamy” i „interakcyjnej gry”. Tym samym energia psychiczna, zamiast być angażowana w obronę własnego Ja, może być kierowana na działania zewnętrzne, w tym zwiększanie motywacji do utrzymania satysfakcjonujących więzi społecznych.

To właśnie badanie mechanizmu zwiększania satysfakcji i motywacji do pracy doprowadziło mnie do zwrócenia uwagi na dumę jako emocję warunkującą współpracę i interakcje społeczne oparte na obustronnym zaufaniu partnerów interakcyjnych. Uważam, że badacze zbyt mało uwagi poświęcają emocji dumy, tymczasem umiejętność wzbudzania jej w jednostkach może przyczyniać się do trwania ładu społecznego oraz wzrostu efektywności pracowników.

8.2.2. Przyczyny pojawiania się dumy w pracy nauczyciela

W wywiadach swobodnych rozmówcy chętnie dzielili się sytuacjami, w których pojawiała się emocja dumy. W swoich narracjach bardzo często nazywali to uczucie wprost. Jednak w większości przypadków duma była redefiniowana na podstawie wypowiedzi rozmówców. Czasami rozmówcy mówili o szczęściu, zadowoleniu, radości, satysfakcji. Jest to grupa emocji pokrewnych do dumy (zob. Plutchik, 1962; 1980; 1994; Ekman, 1972). Można powiedzieć, że każdemu z tych uczuć towarzyszy duma. Zawsze kiedy pojawiała się narracja związana z emocją dumy, pojawiała się też informacja o wzroście zadowolenia z pracy. Należy zatem uznać, że uczucie dumy jest emocją bezpośrednio wpływającą na wzrost motywacji do działania (por. Atkinson, 1974; Herzberg, 1976; Weiner, 1985). Uczucie dumy prowadzi do pojawiania się satysfakcji z pracy, ta zaś powoduje wzrost motywacji i intensyfikację dążenia jednostki do osiągnięć.

W moich badaniach emocja dumy została wygenerowana jako jedna z kategorii centralnych i pojawiła się w trzech głównych kontekstach. Pierwszy – makro, związany jest z dumą z przynależności do organizacji i/lub grupy zawodowej. Drugi – mezo, odnosi się do osiągnięć własnych i wymiernych sukcesów pojawiających się w pracy nauczyciela. Związany jest z zaspokojeniem potrzeby uznania i szacunku. Trzeci – mikro, dotyczy relacji nauczyciel – uczeń. Odnosi się do poziomu rzetelnej pracy ucznia, jego zaangażowania oraz do autorytetu nauczyciela, rozumianego jako posiadanie władzy przy jednoczesnym wysokim statusie Ja.

8.2.2.1. Duma jako wynik prestiżu

Z pierwszym wyróżnionym przeze mnie kontekstem – wymiarem makro – związana jest duma z przynależności do organizacji i/lub grupy zawodowej. Do tej kategorii zaliczyć także można pozytywne nastawienie nauczyciela do pracy z dziećmi. Rozmówcy wprost wskazywali na dumę bądź satysfakcję z pracy w zawodzie nauczyciela i wynikający z tego prestiż. Nauczyciel jako zawód cieszy się dużym poważaniem społecznym. Jak wspomniałam we Wprowadzeniu, w polskim rankingu prestiżu zawodów od kilku lat znajduje się na siódmym miejscu (Cybulska, 2013; Omyła-Rudzka, 2019). Przynależność do danej grupy zawodowej (nauczycieli) wpływa na wzrost statusu Ja, co zwiększa samoocenę i może prowadzić do wzrostu autorytetu faktycznego lub wyidealizowanego w obrazie Ja.

[...] kiedy rozpoczynałam pracę w szkole, czułam się wspaniale. Pamiętam, jaka byłam dumna, że dostałam tą pracę i etat w tej szkole. Moja mama także była ze mnie dumna. Ona też była nauczycielką, więc dorastałam w przekonaniu, że zawód nauczyciela jest ważny, że jest on autorytetem. Osobą, która zapewnia dzieciom rozwój i dobre wykształcenie [...] (kobieta, lat 53, nauczyciel języka francuskiego, gimnazjum).

Istotny jest także prestiż organizacji. Duma powstaje na skutek pracy w szkole jako placówce oświatowej. Nauczyciele wskazują na charakter pracy, godziny

pracy, dłuższe wakacje oraz względną dowolność w sposobie prowadzenia lekcji. Istotny dla prestiżu organizacji jest fakt pracy w konkretnej szkole, uznawanej w środowisku za lepszą, plasującą się wyżej w różnego typu rankingach szkół:

Cieszę się, że pracuję w tej szkole. Jesteśmy jednym z najlepszych gimnazjów w Łodzi [...] (kobieta, 43 lata, nauczyciel języka angielskiego, gimnazjum).

Ostatnim czynnikiem zaliczonym do kontekstu makro jest duma będąca wynikiem przynależności do organizacji uznanych za elitarne i działających przy instytucjach oświatowych. Takie organizacje skupiają określone grono nauczycieli. Elitarność może wpływać na postrzeganie własnego Ja, podnosząc lub utrzymując wysoką samoocenę jednostki. Wymiar ten jednoznacznie łączy się z ewaluacją Ja i powiązany jest z kolejnymi czynnikami, zaliczonymi przeze mnie do kontekstu mezo.

8.2.2.2. Duma jako wynik uznania

Drugi wymiar wiąże się z definiowaniem sukcesu jako wymiernych osiągnięć, nagród, odznak i pochwał otrzymywanych przez nauczycieli w ich pracy zawodowej:

Muszę pani jeszcze nieskromnie powiedzieć, że za swą pracę pedagogiczną i społeczną odznaczona zostałam Srebrnym i Złotym Krzyżem Zasługi. Otrzymałam kilka odznak regionalnych, których nazw w tej chwili nie pamiętam, oraz prestiżową Nagrodę Ministra Oświaty i Wychowania (kobieta, lat 84, emerytowany nauczyciel).

Wymiar ten powiązany jest z pozytywną oceną swoich działań i definiowaniem ich w kategoriach sukcesu, za który uznawane są również brak rutyny w prowadzeniu zajęć, dokształcanie się oraz twórcze podchodzenie do rozwiązywania problemów pojawiających się w pracy nauczyciela:

Dumna jestem ze swoich osiągnięć. Prowadziłam wiele lekcji pokazowych. W tamtym czasie byłam najlepsza w Łodzi. Należałam do elitarnego Klubu Nauczycieli Twórczych. Dostawałam wiele nagród Kuratora Oświaty, a nawet nagrodę pierwszego stopnia Ministra Oświaty i Wychowania. Każda nagroda pobudzała. Jeszcze bardziej chciało mi się zarywać noce i przygotowywać pomoce. Każde zajęcia były inne. Nigdy nie popadłam w rutynę. To też uważam za sukces (kobieta, lat 67, emerytowany nauczyciel).

Wymierne osiągnięcia i sukcesy własne powiązane są z zaspokojeniem potrzeby uznania i szacunku. Uznanie, rozumiane jako dążenie do uzyskania pozycji i szacunku w oczach innych (Maslow, 1954; 1964; 1990), związane jest ze statusem Ja. Nauczyciele, jak i z pewnością przedstawiciele innych zawodów, chcą mieć poczucie, że wykonują coś ważnego, co spotyka się z uznaniem otoczenia, co przekłada się na pozytywny obraz samego siebie i powoduje wzrost samooceny. Uznanie zostaje wzmocnione, gdy pochwała ma charakter publiczny. Jedna z nauczycielek

opowiadała o sytuacji, w której po zakończeniu lekcji pokazowej¹², jaką prowadziła dla grupy dyrektorów, wizytatorów i nauczycieli innych szkół, została publicznie pochwalona. Pochwała ta wypowiedziana została przez dyrektora innej placówki oświatowej. Wydarzenie to wywołało u niej dużą satysfakcję oraz dumę. Z zaprezentowanego poniżej fragmentu wypowiedzi wyraźnie wynika, że wzrosła jej samoocena i motywacja do pracy:

[...] jeden z dyrektorów powiedział: „O, chętnie chciałbym mieć taką samą matematyczkę u siebie”. Wtenczas poczułam, yyy, poczułam, że mogę być akceptowana naprawdę. Bo to, że twój szef tak na ciebie patrzy, a nie inaczej, to inna rzecz. On cię widzi na co dzień, zna twoje błędy, zna twoje zalety. To inaczej. A przyjeżdża ktoś z zewnątrz i widzi cię w akcji, widzi cię w czasie pracy, tylko w pracy i że potrafi się człowiek tak pokazać, że no, yyy, chcieliby mieć taką nauczycielkę. To było dla mnie, yyy, mile było. [...] wtenczas uwierzyłam, że to, co ja robię, ten styl prowadzenia lekcji, to jest takie, yyy, dobre. Aż chce ci się chcieć. Wtenczas czułam się dowartościowana (kobieta, lat 46, nauczyciel matematyki, gimnazjum).

Całe wydarzenie pozwoliło na wytworzenie, wzmocnienie lub podtrzymanie pozytywnego wizerunku samego siebie. Zgodnie z teorią porównań społecznych Leona Festingera (1954) ludzie mają potrzebę oceniania siebie, aby uzyskać trafny obraz własnego Ja. Wykorzystując kryteria obiektywne (pochwała), nauczycielka oceniła swoje zdolności i mocne strony. Dokonała porównania do innych matematyczek. Mogła uznać, że skoro chwalący dyrektor chciałby mieć taką nauczycielkę jak ona u siebie, to pozostałe, pracujące w innej placówce matematyczki muszą być od niej gorsze. U badanej nastąpił wzrost statusu (prestżu) – w myśl koncepcji Theodore’a Kempera – oraz wzrost samooceny – odwołując się do koncepcji Stephena Lea i Paula Webleya.

Duma pojawia się także jako efekt kontaktu ze współpracownikami oraz reakcja na awans. Przy czym nie mam tu na myśli awansu związanego ze zmianą stanowiska pracy (np. awansu na dyrektora placówki oświatowej), lecz osiągnięcie kolejnego stopnia awansu zawodowego. Te dwie kategorie są ze sobą ściśle sprzężone. Osiągnięcie kolejnego szczebla w oświatowej hierarchii jest wyrazem uznania ze strony innych (władz) i przekłada się na poczucie osobistego zadowolenia, szczęścia oraz powtórnie powoduje wzrost samooceny.

12 Lekcja pokazowa to rodzaj lekcji koleżeńskiej prowadzonej przez nauczyciela, gdy obserwatorami są nauczyciele i dyrektorzy innych placówek edukacyjnych (innych szkół) oraz przedstawiciele Kuratorium Oświaty i Wychowania (organu nadzorującego pracę nauczycieli) nazywani wizytatorami. Prowadzenie lekcji pokazowej jest dla nauczyciela dużym wyróżnieniem i wiąże się z ogromnym prestiżem. Zwykle takie lekcje prowadzą najlepsi nauczyciele, mający duże osiągnięcia w pracy z dziećmi i młodzieżą. Zaproponowanie nauczycielowi prowadzenia lekcji pokazowej wiąże się z wyrażeniem uznania i stanowi źródło satysfakcji i dumy. Zaznaczyć należy, że prowadzenie lekcji pokazowej nie wiąże się z żadną dodatkową gratyfikacją finansową.

8.2.2.3. Duma jako wynik relacji nauczyciel – uczeń

Trzeci omawiany wymiar to kontekst mikro. Został on tak nazwany ze względu na charakter działań podejmowanych (lub nie) przez nauczyciela, ucznia, a także rodzica. Moim zdaniem najciekawszym, a jednocześnie najwyraźniej wskazywanym przez badanych czynnikiem wpływającym na powstanie opisywanej emocji jest duma z osiągnięć innych osób (uczniów), na które bezpośrednio lub pośrednio jednostka (nauczyciel) miała wpływ. Zatem uczucie dumy oparte jest pośrednio na sukcesach innych (np. rodzic dumny z osiągnięć swoich dzieci). Allan D. Rosenblatt (1988) postrzega dumę z osiągnięć innej osoby jako rezultat utożsamiania się z nią, co z kolei stanowi mechanizm obronny przed destrukcyjną emocją zazdrości. Badani uznawali sukcesy swoich uczniów za swoje i czuli z tego powodu dumę. Nie zwracali uwagi na inne czynniki mogące wpłynąć na sukces ucznia. Uznawali, że ich własna praca, ich wkład w nauczanie był na tyle duży, że uczeń osiągnął dobre rezultaty w konkursach i olimpiadach. Sukces ucznia rozumiany jest jako efekt pracy nauczyciela z uczniem, co stanowi kolejny wyróżniony przeze mnie czynnik.

Oczywiście postronny obserwator z łatwością zauważy wiele innych czynników mogących mieć wpływ na wyniki ucznia. Zaliczyć do nich można samodzielną pracę ucznia, samodzielne zdobywanie i poszerzanie wiedzy w danym zakresie, pracę rodziców z uczniem, uczestniczenie przez ucznia w zajęciach dodatkowych, takich jak koła zainteresowań prowadzone przez innych nauczycieli czy korepetycje¹³. Podczas korepetycji uczeń zdobywa wiedzę od innego nauczyciela. Bywa, że to właśnie korepetytor przygotowuje ucznia do udziału w konkursie przedmiotowym czy olimpiadzie:

Mój syn jest laureatem olimpiady z chemii. Dwa lata chodził do takiej fajnej pani, żeby przygotowała go do olimpiady. Chodziło o to, żeby mógł wybrać sobie dowolne liceum. W szkole by go nie przygotowali (rodzic 5)¹⁴.

13 Korepetycje to indywidualne lekcje, udzielane uczniowi przez wybraną przez ucznia i jego rodziców osobę. Najczęściej lekcje takie udzielane są przez nauczycieli innej szkoły niż ta, do której uczęszcza uczeń. Lekcje takie odbywają się w godzinach pozalekcyjnych (najczęściej są to godziny późnopopołudniowe lub weekendy), w domu korepetytora lub w domu ucznia. Lekcje takie są dodatkowo płatne, opłacane przez rodziców ucznia. Zdarza się, że uczeń uczęszcza na korepetycje z kilku przedmiotów. Przedmiotami, z których najczęściej udziela się korepetycji, są matematyka, fizyka i chemia. Standardem są dodatkowe lekcje języków obcych. Na korepetycje uczęszzczają uczniowie wszystkich poziomów edukacji, choć zjawisko to nasila się w klasach starszych. Szczególnie zauważalne jest w szkołach średnich, w klasach maturalnych. Na dodatkowe lekcje uczęszzczają zarówno uczniowie mający problemy edukacyjne, jak i ci bardzo dobrzy, osiągający sukcesy w konkursach i olimpiadach. W polskiej rzeczywistości edukacyjnej korepetycje są zjawiskiem dość powszechnym i wszechobecnym.

14 W Polsce istnieją przepisy regulujące przyjęcie ucznia do szkoły średniej. Uczniowie, którzy są laureatami lub finalistami ogólnopolskiej olimpiady przedmiotowej oraz laureatami konkursu przedmiotowego o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim, są przyjmowani w pierwszej kolejności do publicznej szkoły ponadgimnazjalnej, jeżeli spełniają warunek

Pomimo wyraźnego stanowiska rodziców, którzy wielokrotnie wskazywali na samodzielną pracę ucznia w domu lub na korepetycjach, nauczyciele bezpośrednio łączyli osiągnięcia swoich uczniów z ich pracą, niejako „przyklejając się” do sukcesu ucznia. Może wynikać to z faktu, że praca nauczyciela jest mało wymierna. Możemy ocenić wkład pracy, przygotowanie do lekcji, jednakże trudno jest obiektywnie stwierdzić, który nauczyciel czy lepiej. Ocena wystawiana uczniowi przez nauczyciela także nie jest miarodajna. Uczniowie bez wahania potrafią wskazać nauczycieli, którzy mają bardzo wysokie wymagania i u których zdobycie oceny dobrej (czwórki) jest dużym sukcesem, oraz takich, u których otrzymanie oceny celującej (szóstki) nie wiąże się ze specjalnym wysiłkiem. Nie zawsze nauczyciel bardziej lubiany przez uczniów lepiej przekazuje wiedzę. Wymiernym kryterium nie są także wyniki kolejnych egzaminów, gdyż jak zostało wskazane powyżej, nie zawsze będzie to efekt pracy jedynie danego nauczyciela. Jednym z pomysłów Ministerstwa Edukacji na umożliwienie rangowania szkół i ocenę pracy nauczyciela było stworzenie wskaźnika przyrostu wiedzy uczniów, czyli tak zwana metoda edukacyjnej wartości dodanej (EWD)¹⁵. Dzieci rozpoczynające naukę na danym poziomie edukacji (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum itd.) poddawane są serii testów mających ocenić ich początkowy poziom wiedzy. Następnie taki sam sprawdzian kompetencyjny (egzamin) piszą dzieci kończące dany etap edukacji. Wyniki się porównuje i otrzymuje wskaźnik przyrostu wiedzy (EWD). Im wyższy wskaźnik, tym lepsza ocena pracy danego nauczyciela czy danej szkoły. Znow jednak zapomina się tutaj o kilku istotnych zmiennych mogących wpływać na wysokość wskaźnika i ją zaburzać. Poza wymienionymi powyżej (zainteresowania ucznia, praca rodziców, korepetycje) na sukces ucznia wpływają takie zmienne, jak środowisko wychowawcze, panująca wśród uczniów moda na uczenie się lub na nieuczenie się, posiadana na początku wiedza, szersza niż przeciętna wiedza uczniów. W tym ostatnim przypadku przyrost wiedzy może być de facto mniejszy pomimo wysokiego poziomu nauczania i dużego wkładu nauczyciela w proces edukacji. Oznacza to, że szkoły rekrutujące lepszych uczniów mogą uzyskać niższy poziom wskaźnika EWD. Uczeń uzyskujący na wstępnych testach próg 90–100% ma niewielkie możliwości na osiągnięcie jeszcze lepszego wyniku, a to w znaczny sposób zaburza wysokość wskaźnika EWD. Badani nauczyciele podzielali pogląd o bezzasadności stosowania tego typu wskaźników i braku wpływu wysokości EWD na ich motywację do pracy:

ukończenia gimnazjum (świadectwo ukończenia) i przedstawią zaświadczenie stwierdzające posiadanie owego tytułu (art. 132 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. z 2020 r. poz. 910 i 1378).

15 W literaturze anglojęzycznej EWD to Value-Added Indicators (VAI). Zainteresowanych tą problematyką odsyłam do bogatej w tym zakresie literatury oraz opracowań OECD i raportów o stanie edukacji wydawanych przez Instytuty Badań Edukacyjnych: Meyer, 1997; Schagen, Hutchinson, 2003; Dolata, 2007; OECD, 2008.

Praca nauczyciela łączy się z przeżywaniem przeróżnych emocji – od radości wynikającej z tego, że na przykład, eeee, można kogoś nauczyć, eeee, do frustracji, kiedy się okazuje, że wysiłek włożony w edukację jakiejś klasy czy konkretnej osoby właściwie nie przynosi efektów. Tą pracę przede wszystkim charakteryzuje to, że musimy cieszyć się z małych sukcesów własnych uczniów, takich, które dla nich są ogromne, ale powiedzmy, jeśli chodzi o brutalne szkolne statystyki i na przykład, eee, EWD, tak, czyli ten taki system oceny jakości pracy szkoły, no one będą, powiedzmy, niskie, tak, natomiast nauczyciel indywidualnie cieszy się z tego, że jego uczeń zamiast trzydziestu procent na egzaminie dostaje pięćdziesiąt pięć procent. W skali Polski czy Łodzi nie jest to jakiś rewelacyjny wynik, ale dla konkretnego dziecka jest on bardzo wysoki, tak. Tak że emocje są rzeczywiście związane z pracą, takie skrajne, bym powiedziała – od radości do frustracji (kobieta, lat 44, nauczyciel języka polskiego, gimnazjum).

Uczeń wygrywający konkursy i olimpiady jest czynnikiem pozwalającym na pojawienie się pychy odnoszącej się do całości Ja (Lewis, 2005). Zaznaczyć jednak należy, że u badanych nauczycieli pycha wyraźniej widoczna była w odniesieniu do szkoły jako całości, a nie konkretnego nauczyciela. Dyrektorzy używali sformułowań typu: *My jesteśmy najlepsi, Nasza szkoła wygrała, Uczeń naszej szkoły jest laureatem konkursu.* „Chwalenie się uczniami” to pewien rytuał. Nazwiska najlepszych uczniów pojawiają się na stronach internetowych szkół oraz na tablicach zawieszonych na ścianach korytarzy lub klas. Tacy uczniowie stają się chlubą nie tylko nauczyciela danego przedmiotu, ale także wychowawcy klasy i całej szkoły. „Chwalenie się uczniami” to kategoria będąca jednocześnie przyczyną i skutkiem pojawiania się dumy. O łańcuchu emocjonalnym (Collins, 1975; 1981; 1990; 2004) może świadczyć fakt pojawienia się emocji dumy u kolejnych nauczycieli oraz dyrektora szkoły. O wygranej w konkursie mówi się w pokoju nauczycielskim, co może przekładać się na wzrost satysfakcji z przynależności do danej społeczności szkolnej. Emocją dumy zarażani są kolejno: uczeń, nauczyciel przedmiotu, w którym uczeń odniósł sukces podczas konkursu czy olimpiady, dalej wychowawca klasy, który może uczyć innego przedmiotu niż ten, w którym uczeń odniósł zewnętrzny sukces, dyrektor szkoły i w końcu wszyscy pozostali pracownicy szkoły, co wpływa na ich dumę z pracy w danej placówce oświatowej. Zatem sukces jednego ucznia powoduje wzrost satysfakcji z pracy, wzrost samooceny oraz wpływa na pojawienie się dumy w innych obszarach działalności wszystkich pracowników danej szkoły.

Wiele osób ma tendencję do przypisywania sobie zasług nawet takich, na które miały niewielki wpływ. Zachowanie takie podtrzymuje samoocenę oraz wpływa na jakość interakcji społecznych. Sukces innych, w którym mieliśmy choć częściowy udział, cieszy, buduje dodatni afekt. Jest to pozytywne zjawisko w kontekście interakcyjnym. Pozwala nam odczuwać pozytywne emocje w większej liczbie sytuacji. Powoduje, że stajemy się osobami zadowolonymi. Nasza samoocena wzrasta, co znowu przekłada się na jakość relacji społecznych. Takie zachowanie zostało przeze mnie określone jako „doklejanie się do sukcesu”. Chęć odczuwania pozytywnych emocji, w tym w szczególności emocji dumy, jest tak wysoka, że

jednostki za wszelką cenę poszukują sposobności do jej odczuwania. Nie mając własnych sukcesów (wymiernych bądź odczuwanych), „przyklejają się” do tych, którzy sukces odnieśli. Korzystają z pozytywnej emocji innej osoby, aby wzbudzić ją u siebie. Nie zawsze jest to zjawisko pozytywne. Jednostka „przyklejona do sukcesu” może nie wzbudzić w sobie wystarczającej motywacji do działań mogących przełożyć się na jej jednostkowy sukces.

Badani nauczyciele mówili także o odczuwanej dumie z powodu rozbudzenia zainteresowania uczniów nauczonym przedmiotem oraz drobnych i spektakularnych sukcesach uczniów:

Nigdy nie musiałam podnieść głosu, a na moich lekcjach panowało skupienie i cisza. O tym, jak umiałam, choć brzmi to nieskromnie [słyszalna duma w głosie], zainteresować uczniów swoim przedmiotem, świadczy to, że kilkunastu z nich ukończyło studia polonistyczne (kobieta, lat 84, emerytowany nauczyciel).

Poza chęcią utrzymania schematu Ja, mamy tu do czynienia z atrybucją wewnętrzną oraz refleksją nad przyczynami. Nauczycielka łączy ciszę występującą na lekcji z umiejętnością zainteresowania uczniów przedmiotem oraz z wysoką oceną własnej pracy zawodowej. Trudno zweryfikować interpretację zachowań uczniów przytoczoną przez tę emerytowaną nauczycielkę.

Powyższy cytat odnosi się także do kolejnego czynnika mogącego wywołać emocję dumy. Jest to autorytet. Nauczyciel buduje swój autorytet oraz implikuje określone sposoby radzenia sobie z emocjami w pewnym kontekście swoich wyobrażeń na temat własnej pracy. Wyobrażenia te stanowią konstelację tych czynników, które nauczyciel definiuje jako sukcesy lub porażki w ramach określonych warunków brzegowych (regulamin, praktyki przyjęte w danej instytucji, normy, interakcje z kolegami z pracy itd.). Te zaś korespondują z rodzajem i specyfiką placówki, specyfiką pracy z uczniami oraz narzędziami dostępnymi nauczycielowi w ramach jego aktywności zawodowej. Autorytet wypracowany przez nauczyciela staje się również narzędziem ograniczającym występowanie podczas zajęć sytuacji trudnych. Najłatwiej wypracować jest autorytet nauczycielom klas I–III szkoły podstawowej, gdzie uczniowie szybko identyfikują się z nauczycielem. Posiadanie autorytetu koresponduje z częstszym pojawianiem się emocji pozytywnych, takich jak satysfakcja i duma. Większość badanych nauczycieli podkreślających radość i satysfakcję z pracy z uczniami oraz dumę z osiągnięć swoich uczniów posiadała autorytet zarówno u uczniów, jak i innych nauczycieli (zob. Pałowska, 2016).

Poza dumą z sukcesów uczniów w kontekście interakcyjnym odnajdujemy także dumę z wyboru przez ucznia kierunku dalszej edukacji zgodnego z nauczonym przez nauczyciela przedmiotem:

Sukcesem były czołowe miejsca uczniów w konkursach języka rosyjskiego. Dumna jestem z tego, że kilka moich uczennic ukończyło filologię rosyjską. Jedna uczennica studiowała nawet w Rosji w Sankt Petersburgu. To miłe (kobieta, lat 77, emerytowany nauczyciel).

Trudno obiektywnie stwierdzić, czy wybór kierunku studiów przez uczennice podyktowany był rzeczywistym zainteresowaniem przedmiotem rozbudzonym przez nauczycielkę, czy wyborem zasugerowanym przez rodziców, znajomych, czy też kwestią przypadku. Jednak uzasadnienie sukcesu przyjęte przez nauczycielkę wskazuje na chęć utrzymania schematu Ja i wiąże się ze wzrostem statusu (prestiżu), co przekłada się na odczuwanie dumy. Podobną charakterystykę odnajdziemy w kolejnej wypowiedzi. Tu poza wspomnianymi czynnikami widoczna jest duma wynikająca z kontaktu ucznia ze szkołą i danym nauczycielem po zakończeniu edukacji w danej placówce oświatowej:

Cieszymy się z każdego najmniejszego sukcesu. Ja w swojej pracy zawodowej mam wielu uczniów, którzy poszli na kierunki studiów, moich studiów. Tak że no myślę, że jest to kilka takich osób, są osoby, które zajmują się teatrem, zajmują się filmem, zajmują się dziennikarstwem. Myślę, że jest to pewnego rodzaju sukces również dla mnie, bo przychodzą i opowiadają o tym. Jest to naprawdę bardzo miłe dla nauczyciela i myślę, że nawet jak znajdzie się raz na jakiś czas uczeń, który, którym można się pochwalić, który ma miłe wspomnienia ze szkołą, z danym przedmiotem, to jest to taka perełka, która daje nauczycielowi takich skrzydeł, uskrzydla i jest satysfakcją pewnego rodzaju, tak. Nie dyplom, nie nagroda dyrektora, nie prezydenta, ale właśnie takie efekty, które płyną od dzieci. Absolwenci, którzy nas licznie odwiedzają w szkołach, są też pewnego rodzaju, no takim, takim uskrzydleniem, że warto pracować, że warto się poświęcać dzieciom, warto się angażować w ich sprawy czasami rodzinne (kobieta, lat 45, nauczyciel języka polskiego, liceum).

Nauczyciele starają się doceniać osiągnięcia swoich uczniów i jest to dla nich wymierny wskaźnik ich efektywności. Obecni i byli uczniowie nieświadomie przyczyniają się do wzrostu zadowolenia i satysfakcji z pracy nauczyciela. Są miernikiem sukcesu nauczyciela. Może to dodatnio wpływać na powstanie i trwanie interakcji społecznych. Jednakże zaznaczyć tu należy, że duma jednej osoby może powodować zazdrość innej, co z kolei będzie negatywnie wpływać na rodzaj i formę interakcji. Paradoksalnie zazdrość innych osób może wyzwolić pojawienie się emocji dumy:

Takim najbardziej pozytywnym jest to, że przychodzą absolwenci, którzy czasem skończyli bardzo dawno szkołę. Przychodzą, wyczekują tego dnia otwartego, kiedy można przyjść, przychodzą zawsze bardzo licznie i jest to myślę w takim środowisku nauczycielskim taki bardzo duży pozytywny, gdzie koleżanki i koledzy patrzą krzywym okiem czasami właśnie, że do danej osoby przychodzi tak dużo osób, a do innych mniej. Może to też jest takie śmieszne, ale no niestety tak jest w środowisku nauczycielskim, też jest zazdrość, że ktoś jest bardziej lubiany, a ktoś mniej lubiany, ktoś bardziej wspominany, mniej wspominany. A ta zazdrość to czasami jest miła. Czuję, że jestem dobra. [...] Gdybym nie była, to przecież by mi nie zazdrościli [śmiech] (kobieta, lat 45 lat, nauczyciel języka angielskiego, gimnazjum).

Ostatnimi omawianymi czynnikami wpływającymi na pojawienie się dumy w relacji nauczyciel – uczeń są: wdzięczność płynąca od uczniów, pozytywne

nastawienie do pracy oraz zadowolenie rodziców. Wdzięczność łączy się z okazywaniem nauczycielowi przez uczniów oznak sympatii, choć ta kategoria charakterystyczna jest głównie dla nauczycieli klas młodszych (klasy I–III), w których uczą się dzieci w wieku 6–10 lat:

To jest takie przyjemne, jak podchodzi uczennica z laurką lub zwykłym rysunkiem i mówi: „zrobiłam to dla pani”. Zawsze mnie to rozczula (kobieta, lat 32, nauczyciel klas I–III, szkoła podstawowa).

W wypowiedziach przytoczonych poniżej nauczyciele wskazują nie tylko na wdzięczność jako czynnik wpływający na pojawienie się dumy, ale także na znaczenie, jakie wdzięczność ma dla pozytywnego nastawienia do pracy:

Wdzięczność dzieci, ich radość i to, że wiem, że lubią mnie, że lgną do mnie i satysfakcja, jeżeli jednak uda się ich czegoś nauczyć. Tak to bardzo wdzięczna jest taka praca [...] jak mówię, najbardziej te efekty widać pod koniec roku, kiedy faktycznie te dzieci się przytulają, nie chcą odchodzić. Cieszę się, że wybrałam ten zawód (kobieta, lat 43, nauczyciel klas I–III, szkoła podstawowa).

Pozytywne nastawienie do pracy jest bardzo istotne i przekłada się na satysfakcję z pracy. To właśnie nastawienie do pracy warunkuje pojawienie się dumy we wszystkich omawianych wcześniej kontekstach. Wpływa na ocenę pracy swojej, ocenę pracy innych, ocenę organizacji, profesji oraz na jakość interakcji ze współpracownikami, z uczniami i ich rodzicami.

To jest wdzięczna praca. Widać osiągnięcie swoich celów. Można zaobserwować przełożenie swojej pracy na osiągnięcia ucznia. Mogę cieszyć się sukcesem dziecka jak swoim. Jestem dumna ze swoich uczniów (kobieta, lat 37, nauczyciel przyrody, szkoła podstawowa).

Widzę po prostu, że są uśmiechnięte dzieciaki, zadowoleni rodzice, to ja też jestem zadowolona z efektów swojej pracy. Myślę, że to jest właśnie zaleta tej pracy. Ta radość moja, dzieciaków i rodziców. Chce mi się wtedy pracować (kobieta, lat 44, nauczyciel klas I–III, szkoła podstawowa).

W kontekście niniejszych badań można zauważyć, że uczucie dumy wpływa na wzrost motywacji do działania i pracy. Zatem pracodawcy powinni starać się kreować okoliczności, w których pracownicy będą mieli szansę uczestniczyć w sytuacjach umożliwiających pojawienie się uczucia dumy. Emocja dumy może być kołem napędowym powstania kolejnych pozytywnych emocji oraz może prowadzić do podwyższenia samooceny jednostki.

Duma jest emocją pojawiającą w odpowiedzi na osiągnięty sukces. Pamiętać należy, że definicja sukcesu ma charakter jednostkowy i to od wewnętrznej definicji przyjętej przez danego pracownika – nauczyciela – zależy, czy dane działanie ocenione zostanie przez jednostkę w kategoriach sukcesu, czy też nie (por. Adams, 1963). Ta jednostkowa definicja ma kluczowe znaczenie dla pojawienia się uczucia dumy. Powstanie określonej definicji sukcesu w systemie Ja porównać

można do werbalizowania w dwuczynnikowej teorii emocji (Schachter, Singer, 1962). Duma pojawia się, gdy pracownikowi uda się coś zrobić lub osiągnąć coś zamierzonego. Rozmówcy wskazywali na pojawiające się w chwili osiągnięcia zamierzonego celu uczucie dumy, uśmiech, radość. Opowiadali o podejmowaniu w takiej sytuacji zachowania mającego na celu chwalenie się swoim sukcesem i swoimi osiągnięciami, choć niektórzy wskazywali na fakt, że nie lubią o tym mówić i o tym rozmawiać. Gdy dopytywałam o powód, twierdzili, że *czują się nieswojo*, czują zażenowanie, gdy są chwaleni. Pojawia się u nich wewnętrzna satysfakcja i duma, które nie są ujawniane w interakcjach.

Jak można zauważyć, duma jako odczuwana emocja pojawia się w odpowiedzi na szereg czynników i związanych z nimi wzajemnych zachowań partnerów interakcji. Duma w pracy nauczyciela może być wynikiem oceny organizacji i zawodu jako prestiżowych. Pojawia się ona jako odpowiedź na przynależność jednostki do danej organizacji i do danej grupy zawodowej. Badaczowi najłatwiej zauważyć dumę w kontekście oceny wymiernych osiągnięć i sukcesów własnych nauczyciela. Otrzymywanie nagród, pochwał, odznaczeń, dyplomów, awansu itp. jest uważane za obiektywne kryterium pozytywnej oceny społecznej i związane jest z uznaniem i społecznym szacunkiem. To wszystko wpływa na kierunek i jakość interakcji ze współpracownikami i innymi osobami, nie tylko tymi zaangażowanymi w proces edukacji. Nauczyciel otrzymujący wymierne rezultaty swojej pracy otrzymuje wyższą pozycję społeczną, która pochodzi z nadania przez grono ekspertów i tym samym akceptowana jest (choć może to być jedynie działanie pozorne) przez współpracowników i innych uczestników życia społecznego.

Duma powstaje w interakcjach, a w pracy nauczyciela odnosi się głównie do relacji nauczyciel – uczeń oraz do relacji z rodzicami uczniów i współpracownikami. Kontekst mikro uwarunkowany jest kontekstem mezo, w tym otrzymywaniem uznania oraz jednostkową definicją sukcesu. Wszystkie znaczenia dumy nadane zostały przez samych nauczycieli.

Duma przyczynia się (poprzez kształtowanie samooceny) do wzrostu statusu Ja i/lub wzrostu poczucia określonego poziomu władzy. Odnosząc się do teorii Theodore'a Kemptera (1978), można zaryzykować stwierdzenie, że duma nie jest tylko wynikiem powstania satysfakcji na skutek wzrostu naszego statusu, ale wręcz emocją pierwotną w stosunku do zmiany w poziomie władzy i statusu, i to ocena naszego działania jako sukcesu przekłada się na faktyczny wzrost poczucia posiadania władzy i/lub statusu. Wpływając na samoocenę jednostki i ocenę działań podejmowanych przez jednostkę, duma stanowi czynnik motywacyjny i określający wiarę w sukces. Nauczyciele, wobec których stosowana jest niewielka liczba motywatorów, wytworzyli mechanizm motywacji wewnętrznej, który przyczynia się do wzrostu efektywności pracy i zadowolenia pracownika. Zatem można pokusić się o stwierdzenie, że zarządzający w oświacie, nie budując żadnego zewnętrznego systemu motywacyjnego, zdołali wpłynąć na motywację pracowników. Nauczyciele sami podejmują działania umożliwiające im odczuwanie emocji dumy. Motywacja ta ma charakter wewnętrzny.

8.3. Motywy podejmowania pracy w zawodzie nauczyciela

Wybór zawodu nie jest łatwą decyzją. Odpowiedź na pytanie, dlaczego ktoś wybiera dany zawód, nie jest oczywista i prosta przede wszystkim dlatego, że wpływa na to wiele czynników. Niektóre z nich pozostają w sferze nieświadomionej. Decyzja o wyborze danego zawodu może być rezultatem celowego działania lub może być dziełem przypadku. Może wynikać z własnych chęci, zainteresowań lub z okoliczności życiowych. Takie a nie inne czynniki wyboru zawodu nauczyciela mogą mieć istotny wpływ na postrzeganie roli nauczyciela w ogóle oraz na postrzeganie funkcji szkoły.

Badania nad pracą zawodową nauczycieli przeprowadzone przez zespół badawczy Uniwersytetu Łódzkiego w 1986 roku pokazują, że blisko 40% badanych nauczycieli wybierało zawód w sposób świadomy, nie biorąc pod uwagę innych możliwości. Ponad 45% rozważało możliwość pracy w innym zawodzie. Tylko dla około 16% badanych wybór zawodu nauczyciela był dziełem przypadku, a oni sami nigdy nie sądzili, że zostaną nauczycielami. Ponadto stwierdzono, że kobiety trzykrotnie częściej niż mężczyźni wybierają zawód nauczycielski z zamiłowania (zob. Bnińska i in., 1986: 30).

W wielu późniejszych badaniach ukazujących motywy wyboru zawodu nauczyciela (zob. Mazurkiewicz, 2003; Bednarska, 2009; Walczak, 2012; Pałowska, 2013) autorzy uzyskali bardzo podobne wyniki, choć procentowy rozkład czynników wyboru zawodu różnił się. W większości znanych mi raportów, a także w moich własnych badaniach pojawiają się kategorie, które sprowadzić można do wyboru celowego lub przypadkowego.

Za Grzegorzem Mazurkiewiczem (2003: 57) wyróżnić można trzy schematy procesu decyzyjnego dominujące w grupie nauczycieli. Pierwszy to wpływ tradycji rodzinnej, bliskich i otoczenia, czasami przykład własnych nauczycieli. W narracjach badanych pojawiały się opowieści o „zabawie w nauczyciela” w dzieciństwie, o rodzicach-nauczycielach oraz o marzeniach, przeświadczeniu i pojawiającym się w dzieciństwie przekonaniu o przyszłym wykonywaniu zawodu nauczyciela:

Często bawiłam się w szkołę i lubię młodzież. Jak przyszedł czas wyboru zawodu, to nie widziałam się nigdzie indziej niż w szkole. Na studiach wybrałam specjalność nauczycielską (kobieta, lat 68, emerytowany nauczyciel biologii).

To już historia, która się ciągnie od przedszkola. Ja zawsze wiedziałam, że będę nauczycielką. Jako mała dziewczynka chodząca już do szkoły muzycznej nagrywałam specjalnie z błędami na przykład utwory na pianinie po to, żeby potem posadzić miśka czy lalkę, włączyć odtwarzacz i tam, gdzie był błąd robiłam – stop i poprawiałam tą lalkę, że tutaj, to powinno być tak (cyt. za: Walczak, 2012: 48).

Szczególnie w wypowiedziach emerytowanych nauczycieli możemy zauważyć, że wybór zawodu nie był przypadkowy. Osoby te od dzieciństwa lub wczesnej młodości myślały o wykonywaniu zawodu nauczyciela:

Od zawsze chciałam być nauczycielką. Ja uwielbiam dzieci (kobieta, lat 69, emerytowany nauczyciel przedszkola).

W niektórych przypadkach zawód ten był dziedziczony (por. Pawłowska, 2013), a wiele badanych osób pochodziło z rodzin o tradycji nauczycielskiej (por. Mazurkiewicz, 2003):

Moja mama była nauczycielką i jej siostra też. Moja starsza siostra też. Więc ja nie miałam wyboru [śmiech] [...] Ale to był bardzo wdzięczny zawód (kobieta, lat 78, emerytowany nauczyciel matematyki).

Obecni nauczyciele, nawet gdy podejmowali pracę z podobnych przesłanek jak ich starsi koledzy, mówili o niekorzystnych zmianach, o wypaleniu zawodowym i spadku autorytetu:

Kiedy zaczęłam pracować, czułam się naprawdę dobrze. Pamiętam, jak byłam dumna z tego, że dostałam tę pracę. Moja mama też była ze mnie bardzo dumna. Była także nauczycielką, więc dorastałam w duchu, że nauczyciel jest autorytetem, który zapewnia dobre wykształcenie i wypełnia ten obowiązek edukacyjny. Dzisiaj jest inaczej. Trudniej. Rodzice podważają nasz autorytet, ale i politycy także [...] To nie jest ta sama szkoła (kobieta, lat 53, nauczyciel języka francuskiego, liceum).

Wielu badanych, zastanawiając się nad motywem wyboru zawodu, mówiło, że już obserwując swoich nauczycieli, myśleli o tym, by w przyszłości również zajmując się nauczaniem. Autorytet nauczyciela, jego zaangażowanie i pasja stały się bodźcem dla działania kolejnego pokolenia pracowników:

Tak, tak, decyzja o tym, że chcę być nauczycielem, zapadła w liceum. Chodziłam do klasy, która była klasą pierwszą, taką klasą, taką, która dawała jakiś początek. To była klasa o profilu pedagogicznym, ja już wtedy wybrałam taką klasę. Wiedziałam, że moje życie będzie związane z nauczaniem młodzieży, koniecznie młodzieży, nie dzieci (kobieta, lat 46, nauczyciel fizyki, liceum).

Jest to szczególnie istotne, gdy zobaczymy, że wewnętrzne motywy wyboru zawodu nauczyciela częściej ukierunkowują na osiągnięcie danego celu kobiety (por. Walczak, 2012) oraz że motywy te większe znaczenie miały dla grupy obecnie emerytowanych nauczycieli (zob. Pawłowska, 2020b; por. Bednarska, 2009).

Drugim z wyróżnionych schematów decyzyjnych odnoszących się do motywów wyboru zawodu nauczyciela jest sytuacja rodzinna badanych, a zwłaszcza posiadanie małych dzieci. Głównie dotyczy to kobiet, które zakładają, że praca nauczycielki pozwoli im na spędzanie większej ilości czasu z własnym dzieckiem

(zob. Mazurkiewicz, 2003). Nauczyciele mówili także o czasowym charakterze pracy w szkole. Innym motywem należącym do tej grupy powodów podjęcia pracy w tym zawodzie były dogodne i krótsze godziny pracy, dłuższe wakacje, a co za tym idzie – możliwość lepszej opieki nad własnymi dziećmi oraz łatwiejsza organizacja życia rodzinnego. Niektórzy szczerze wskazywali na korzyści w postaci możliwości udzielania korepetycji czy innych dodatkowych, odpłatnych lekcji. Nauczyciele języków obcych mówili o możliwości pracy w innych szkołach językowych:

Jak pani wie, uczę niemieckiego. W szkole mam mało godzin i stałą pracę. Tu w podstawówce jest ok. Ale zarobić za wiele się nie da [...] Na szczęście są korepetycje. Ja pracuję także w [tu padła nazwa szkoły językowej] [...] (mężczyzna, lat 31, nauczyciel języka niemieckiego, szkoła podstawowa).

Przekonanie o dopasowaniu zawodu do pełnienia roli matki i żony, w tym dogodne godziny pracy i przywileje socjalne, podkreślały także uczestniczki badań prowadzonych przez Dominikę Walczak:

Może kwestia finansowa nie jest dobrze opłacalna, natomiast jeżeli chodzi o czas pracy tutaj, o takie zaplecze socjalne, to jest to dobry zawód dla kobiety (cyt. za: Walczak, 2012: 49).

Do trzeciej wyróżnionej grupy motywów procesu decyzyjnego ukierunkowanego na wybór zawodu nauczyciela zaliczyć należy wszelkie działania o charakterze przypadkowym czy niezamierzonym. Grzegorz Mazurkiewicz (2003: 58) pisze o nauczycielach, którzy mówili o zbiegach okoliczności, które prowadziły ich do podejmowania pracy w szkole, o swoich wątpliwościach związanych z dostaniem się na wymarzone studia i wyborze łatwiejszych egzaminów do szkoły pedagogicznej, o „ucieczce” przed wojskiem lub o problemach ze znalezieniem pracy po ukończonych studiach i „załatwionej” im pracy w szkole. W badaniach opisywanych w tej monografii kategoria ta częściej pojawiała się w stosunku do nauczycieli obecnie zatrudnionych i młodszych stażem.

Jestem tu z przypadku. Popracuję ten rok, może dwa i jak znajdę coś innego, to się przeniosę. Praca z dziećmi to chyba nie dla mnie (mężczyzna, lat 25, nauczyciel fizyki, gimnazjum).

Jednym z czynników, które decydują o tym, że nauczyciel rozpoczyna pracę w szkole, jest brak innych możliwości. Nieumiejętność znalezienia pracy w innej instytucji, a także złe doświadczenia związane z poszukiwaniem pracy w połączeniu z ukończonym kierunkiem studiów, który jest mniej atrakcyjny w danym momencie na rynku pracy, powodują, że młody człowiek decyduje się na pracę w szkole. Często dodatkowym czynnikiem ukierunkowującym na pracę w szkole są problemy osobiste i/lub wspomniana wcześniej sytuacja rodzinna, w tym konieczność opieki nad małym dzieckiem. Wybór zawodu staje się koniecznością

i jest wyborem negatywnym. Przyszły nauczyciel już na starcie podejmuje pracę nie z pasji, lecz z przymusu:

Nie planowałam być nauczycielem, tak po prostu wszystko się potoczyło, że poszłam w tym kierunku i dostałam właśnie pracę w szkole, innej pracy wcześniej nie mogłam znaleźć. Jeszcze to wszystko się skomplikowało, gdy na piątym roku studiów zaszłam w ciążę, więc to też nie było takie proste (kobieta, lat 33, nauczyciel geografii, gimnazjum).

Przypadek, wyszłam za mąż, pozostałam w małej miejscowości, nie w mieście i perspektywy pracy uległy zmianie. Znajomi poinformowali mnie o wolnym etacie nauczyciela polonisty w jednej ze szkół podstawowych w pobliskiej miejscowości i już, nie było innych perspektyw, a z czegoś trzeba się utrzymywać (kobieta, lat 42, nauczyciel języka polskiego, szkoła podstawowa).

Dominika Walczak (2012: 49), odnosząc się w swoich badaniach do podziału na płeć, stwierdza, że badani mężczyźni niezwykle rzadko deklarowali, że byli „od zawsze” zdecydowani na pracę w zawodzie nauczyciela. Większość z nich przyznała, że o wyborze profesji zadecydował przypadek. Wybierając studia, kierowali się głównie rozwojem własnych zainteresowań. Decyzja o uzupełnieniu wykształcenia o kurs pedagogiczny podyktowana była przede wszystkim chęcią zdobycia dodatkowych kwalifikacji zawodowych i wynikała z kalkulacji szans znalezienia pracy po studiach i podejmowana była pod wpływem znajomych z roku:

To było chyba jakoś na trzecim roku, jak było trzeba wybierać, wtedy już tak się bardziej interesowałem, gdzie będę mógł bardziej pracę znaleźć, w tym kierunku szukałem, no wiadomo że ciężko teraz z pracą jest, szukałem dużo rzeczy o tym i akurat sobie wybrałem, że szkoła mnie interesuje, dzieci lubię, tym bardziej [...] (cyt. za: Walczak, 2012: 49).

Wielu badanych przeze mnie nauczycieli twierdziło, że wybór zawodu nie musi być przemyślany. Uważali, że podjęcie pracy w zawodzie i praktyka pozwala jednoznacznie stwierdzić, czy dany nauczyciel nadaje się do tego zawodu:

Ja zaczęłam pracować tutaj dlatego, że poszukiwany nauczyciel języka niemieckiego był na tej zasadzie, czy chce popracować przez rok i sprawdzić się, na tej zasadzie. Ja stwierdziłam, dobra, przyjdę tu na rok, bo ja to wyeliminuję, że to jest to, czego ja na pewno nie chcę w życiu robić. Po czym nie chciałam robić czegoś innego (kobieta, lat 33, nauczyciel języka niemieckiego, liceum).

Po prostu nadarzyła się okazja pracy w szkole na zastępstwo i podjąłem ją. To nie było to, to nie było, może tak, nie byłem nastawiony w ogóle na to, że będę uczył w szkole. Ale skoro nadarzyła się taka okazja, no to warto spróbować też. [...] bądź co bądź, jest w takich bardziej korzystnych godzinach pracy. Fakt, że to nie jest 8 godzin bite, tak, no jednak czasami trzeba i 12 siedzieć, ale najczęściej są to właśnie godziny dydaktyczne plus ewentualnie jakieś rady czy spotkania, czy imprezy dla dzieci (cyt. za: Walczak, 2012: 51).

Jednocześnie rozmówcy zauważali, że mało osób podejmujących pracę w zawodzie nauczyciela rezygnuje z niej w późniejszym okresie:

Jeżeli ktoś nie zrezygnuje na stażu, to później raczej do emerytury pracuje. Oczywiście są przypadki, że likwidują klasę, bo jest mniej dzieci, ale wtedy idzie się na świetlicę lub kończy podyplomowe i uczy innego przedmiotu. Czasami ktoś wyjeżdża za granicę, za mężem, ale tak jak mówię, to rzadko, raczej rzadko (kobieta, lat 40, nauczyciel klas I–III, szkoła podstawowa).

8.4. Pozostałe elementy systemu motywowania nauczycieli

Analiza ankiet przeprowadzona przez zespół badawczy Uniwersytetu Łódzkiego w 1986 roku (Bnińska i in., 1986: 33) ujawniła, że badani nauczyciele do głównych zalet swojej pracy zaliczali niewielki wymiar czasu bezpośredniej pracy z młodzieżą oraz dodatkowy czas wolny od pracy w postaci ferii, wakacji i przerw świątecznych. Na pierwszym miejscu wymieniło je ponad 40% badanych. Drugą według liczby wskazań (26,4%) zaletą pracy w tym zawodzie była możliwość kontaktu z młodzieżą i dziećmi. Trzecia zaleta to możliwość kształtowania osobowości dziecka i rozwijania jego zainteresowań. Mniej więcej co dziesiąty nauczyciel zaś wiązał pozytywne cechy własnej pracy z jej społeczną użytecznością oraz z twórczym samodzielnym charakterem wykonywanej pracy.

Wspomniane już badania Małgorzaty Bednarskiej realizowane w latach 2005–2006 pokazały różnice w motywach wskazujących zalety pracy w zawodzie nauczyciela pomiędzy studentami wybierającymi specjalność nauczycielską a nauczycielami emerytowanymi. Z uzyskanych danych wynika, że dla studentów najważniejsza była samorealizacja i samospełnienie (22% wskazań w stosunku do 8,3% wskazań nauczycieli emerytowanych). W obu grupach istotnym motywem okazał się czas wolny. Badani cenili sobie w zawodzie nauczyciela krótki czas pracy, wydłużony okres wakacji, ferii i przerw świątecznych (18,6% wskazań wśród studentów i 10,4% wskazań wśród emerytowanych nauczycieli). Studenci podkreślali także rozwój zawodowy i szansę doskonalenia zawodowego (6,8% wskazań). Dla obu grup mało istotny był prestiż wynikający z bycia nauczycielem (Bednarska, 2009: 332).

Choć w badaniach ankietowych prestiż nie jest motywem wskazywanym często, to w narracjach badanych przeze mnie nauczycieli pojawiał się w różnych kontekstach. W podrozdziale *Duma jako motywator* omówiłam istotność prestiżu zawodu jako czynnik istotnie wpływający na pojawienie się emocji dumy. Badani emerytowani nauczyciele dużo częściej podkreślali prestiż zawodu, ale także wskazywali na silny związek z miejscem pracy. Obecnie pracujący pedagodzy

prawdopodobnie nie wytworzyli tak silnych więzi łączących ich z zawodem i miejscem pracy. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być wieloletowość i konieczność pracy w kilku placówkach w celu wypełnienia obowiązujących godzin pracy. Zauważyć jednak należy, że również obecnie pracujący nauczyciele utożsamiali się z miejscem pracy, a jednym z motywatorów, na który wskazywali badani przede mną nauczyciele, była satysfakcja z przynależności do grupy zawodowej nauczycieli oraz z postępów czynionych przez podopiecznych:

[...] dosyć, dosyć taki no w miarę, jeśli chodzi o te gradacje, prestiż tego zawodu, no w miarę, nie jest jakiś tam, ale w miarę, w miarę satysfakcjonujący (kobieta, lat 27, nauczyciel klas I–III, szkoła podstawowa).

Bodźcem są oklaski po przedstawieniu, to, że dzieci chcą występować. To motywuje do organizowania kolejnych przedsięwzięć, a w terapii oczywiście każde „r”, „cz”, „sz”, wszystkie postępy, jakie dziecko robi. Ja po prostu lubię to, co robię (kobieta, lat 35, logopeda, nauczyciel, instruktor w domu kultury).

Jak ważne są relacje z uczniami, ich edukacyjne postępy, a także jak przekłada się to na zadowolenie z pracy, wzrost motywacji do działania i satysfakcję nauczyciela, pokazują kolejne wypowiedzi nauczycieli-internautów:

[...] Jestem belferką już od pięciu lat i uczę najgorszego, co może być – języka polskiego, ale bardzo lubię pracę z dziećmi i młodzieżą [...]. Szkoła z roku na rok jest coraz gorsza, rodzice wychowywanie zwalają na nauczycieli, a w razie problemów mają tylko pretensje [...]. Uważam, że w szkole trzeba mieć mocną psychikę i naprawdę lubić uczyć... Ja pomimo wielu minusów mojej pracy, widzę też plusy i przede wszystkim uśmiechy moich uczniów, gdy mnie widzą na korytarzu lub gdy odniosą jakiś sukces. To jest dla mnie najważniejsze :)))]. Właśnie dzisiaj moje dzieci pisały próbny sprawdzian kl. VI i aż przyjemnie się robiło jak przybiegły z radością, że wszystko napisały i z języka polskiego był list i dobrze im wyszedł itd.... To daje motywację i sprawia, że chce się uczyć [...] (amash, 2005).

Satysfakcja z pracy pojawia się w sytuacji awansu, uznania, pochwały, szacunku, wzrostu statusu. Wpływa na nią atmosfera pracy, możliwość kontaktu z ludźmi, niska częstotliwość konfliktów, a także możliwość rozwoju.

Niezwykle istotnym czynnikiem wpływającym na jakość i efektywność pracy badanych nauczycieli jest atmosfera w miejscu pracy. Jest ona istotna ze względu na mnogość i specyfikę interakcji. Większość badanych nauczycieli ocenia atmosferę wynikającą z kontaktów w pracy jako dobrą lub bardzo dobrą. Stanowi ona ważny czynnik umożliwiający pracę w komfortowych dla psychiki ludzkiej warunkach. Badania z zakresu psychologii pracy pokazują, że pozytywna atmosfera w pracy silnie koreluje ze stanem emocjonalnym pracowników oraz efektywnością pracy. Atmosfera jako motywator powiązana jest z częstotliwością występowania w pracy sytuacji konfliktowych. W każdej organizacji dochodzi do konfliktów,

jednak szybkość i jakość ich rozwiązywania znacząco wpływa na postrzeganie atmosfery pracy. Nauczyciele zwracają uwagę, że konflikty powstają głównie przy rozdziale nagród (w tym nagrody dyrektora szkoły) oraz podczas przydziału obowiązków i podziału klas na pierwszej radzie pedagogicznej:

Każdy woli mieć dekoracje na trzecim piętrze niż na parterze. Dlaczego? Bo wszyscy wchodzi na parter i tam musi być ładnie i trzeba często te dekoracje zmieniać i uzupełniać, a na trzecim nikt nie wchodzi. Powiesi się kilka prac uczniów i już z głowy. Każdy chce mieć jak najmniej. Ja mam od lat samorząd. Już przyzwyczałam się (kobieta, lat 39, nauczyciel przyrody, szkoła podstawowa).

Przyczyną konfliktów może być też konieczność akceptacji pojawiających się w oświacie zmian. Jedna z rozmówczyń podkreśliła środowiskowy strach i opór przed zmianą:

Zwykle była to grupa ludzi, w której nie zauważałam bezpośredniego, otwartego wyrażania emocji, postaw oraz wyznawanych wartości w granicach nienaruszających praw i psychicznego terytorium innych osób. Dało się zauważyć syndrom wyuczzonej bezradności, podporządkowania dyrekcji szkoły, władzom zwierzchnim, w stosunku do kompetencji działania, czyli stosunku do wyzwań i działań. Z reguły nowe zadania spotykały się z oporem, niezadowolaniem, złością, nienawiścią, a nawet agresją. Opór przed zmianą rósł w miarę nacisku, a wynikał z chęci pozostawania przy swoich przyzwyczajeniach, lęku przed zbytnim obciążeniem lub odkryciem swoich słabych stron, poczucia niepewności i zagrożenia (kobieta, lat 64, emerytowany nauczyciel języka polskiego, liceum).

W czasie rady pedagogicznej zaobserwować można było konflikty wynikające z przydziału klas i podziału godzin zajęć, w tym godzin nadliczbowych. Pojawiały się sformułowania typu: *Dlaczego ja?, Ja mam małe dziecko, ja nie mogę, U niego w klasie są najlepsi uczniowie, Ona ma zawsze najlepszą klasę*. Szczególnie otrzymanie dodatkowo płatnych zajęć, które związane jest z wysokością późniejszego wynagrodzenia, rodziło konflikty i wyzwalało różne emocje – od euforii do zawiści, od zadowolenia do złości. Zaznaczyć należy, że większość tego typu konfliktów ma charakter krótkotrwały. Występują one w sytuacji podziału (przydziału), potem jednak większość nauczycieli akceptuje ostateczną decyzję dyrektora szkoły, a podział godzin i przydział klas nie wpływa na realizację zadań i jakość pracy danego nauczyciela.

Jako kolejną grupę motywatorów zwiększających efektywność pracy rozmówcy wskazywali te związane z potrzebą rozwoju i osiągnięć. Wymieniali czynniki takie jak systematyczne szkolenia, podnoszenie kwalifikacji zawodowych oraz wprowadzenie wyższych standardów bezpieczeństwa pracy. Jednak dużo częściej nauczycielki pytane o to, co mogłoby zwiększyć ich motywację do pracy, odpowiadały, że nic nie jest w stanie tego zmienić. Mówiły o braku podwyżek, o niewypłacanych dodatkach motywacyjnych, o klikowości i o tym, że otrzymanie nagrody dyrektora nie zależy od osiągnięć i efektów pracy, ale od tego, czy dany nauczyciel przyjaźni się z panią dyrektorem; mówiły

o braku rzetelnych i obiektywnych kryteriów oceny pracy oraz o ograniczonym systemie awansów:

Czasami to zastanawiam się, po co tak się staram. Coraz mniej się chce. I tak tego nikt nie docenia. Jak jestem nauczycielem dyplomowanym, to już nie mam możliwości awansu. Płacy wyżej mieć nie będę. Nagrodą jest zadowolenie uczniów, pochwały rodziców. To cieszy (kobieta, lat 42, nauczyciel klas I–III, szkoła podstawowa).

[...] ale widzę też zamkniętą już dla siebie drogę. No bo mówię, nawet to nie ma możliwości, nie ma takiej motywacji, żeby się rozwijać. Zrobiłam ostatni stopień awansu i koniec [...] (kobieta, lat 37, nauczyciel plastyki, gimnazjum).

Ścieżka kariery jest dość krótka. Według mnie nie ma szans na jakiś awans. Bo tak jak ktoś zaczyna w korporacji od bycia telefonistką, a może stać się członkiem zarządu. Tak praca nauczyciela – nie. W zasadzie jest się cały czas na jednym poziomie. Można tylko ten wyższy stopień awansu osiągnąć, który jest, że tak powiem, czystą papierologią i daje te paręset złotych do pensji (cyt. za: Smak, Walczak, 2015: 31).

W wywiadach badani nauczyciele podkreślali brak sprawstwa i niemożność uzyskania wyższego wynagrodzenia. Mówili o widełkach płacowych i „odgórnym” (ministerialnym) wyznaczaniu ich wynagrodzenia. Byli zdania, że na ich wynagrodzenie nie wpływa sposób i jakość wykonywanej pracy. Podkreślali niesprawiedliwość rozdziału płac. Uważali za krzywdzący system, w którym każdy nauczyciel zarabia tyle samo (pomijając czynniki różnicujące wynagrodzenie, takie jak staż pracy i stopień awansu zawodowego):

Ja muszę sprawdzać te klasówki, zeszyty, a taki wuefista to co. Nic. Czasem jak schodzę na salę, to widzę. Piłkę rzuci, a sam u siebie w kantorku siedzi (kobieta, lat 36, nauczyciel matematyki, szkoła podstawowa).

pracuje w szkole, jeden z moich uczniów ostatnio na lekcji wf zaatakował koleżkę – a gdzie byli nauczyciele wf?? nie wiem, ale żadnego nich nie był na sali gimnastycznej (kg.82, 2019).

Podobna opinia rozpowszechniona jest w szerszym dyskursie społecznym:

Ogromna większość nauczycieli wcale się tak strasznie nie przygotowuje [...], korzysta z gotowców itd. znam środowisko nauczycielskie. Najgorsze że nikt ich z tego nie rozlicza... a potem plotą farmazony że się pracują w domu..... Jeden się pracuje, a dziesięciu... od czasu do czasu przyniesie klasówki do sprawdzenia do domu. A najbardziej to już Ci nauczyciele od WF się pracują [...] (mama303, 2013).

Nie istnieją obiektywne kryteria pozwalające na ocenę jakości pracy. Brak kryteriów wpływa na nieumiejętne zarządzanie dostępnymi motywatorami:

[...] Poloniście nie odpada przygotowanie do lekcji ani poprawianie prac. Wychodzi średnio 55–60 godzin w tygodniu. Niedziela obowiązkowo na sprawdzanie prac. Dlatego zróżnicowanie pensum, tak aby wuefista, logopeda, wychowawca świetlicy miał większe pensum jest konieczne (ala, 2019b).

Ciekawym motywatorem jest awans. Z reguły wiąże się on z otrzymaniem podwyżki, czyli jest połączony z motywatorem finansowym. Nie można rozpatrywać go jako motywatora jedynie opartego na chęci posiadania władzy. W przypadku nauczycieli jest to etap do osiągnięcia celu, jakim jest chęć uzyskania wyższego wynagrodzenia. Awans wywołuje emocję dumy, która, jak pisałam wcześniej, przekłada się na wzrost satysfakcji z pracy, co z kolei może zwiększyć motywację pracownika. Podobne działanie mają premie i inne dodatki finansowe, dzięki którym pracownik może czuć się doceniony i zadowolony. Jak wskazywali badani nauczyciele, w systemie oświaty w zasadzie niestety nie istnieją inne motywatory finansowe poza wynagrodzeniem zasadniczym i dodatkami wynikającymi z przepisów prawa. Jednocześnie z ich narracji wynika, że utrata tych dodatków jest demotywująca i wpływa na pracowników frustrująco. Nauczyciele traktują dodatek za wychowawstwo klasy i dodatek motywacyjny jako pewną stałą, która im się należy, bo wynika z aktów prawnych. Szczególnie dodatek motywacyjny traktowany jest jak premia regulaminowa. Pracownicy uznają, że skoro przychodzą do pracy i wykonują powierzone im zadania i czynności służbowe, to premia im się należy bez względu na to, jak te obowiązki i zadania wykonują. Badani nauczyciele wskazują także, że wypłata dodatków motywujących zależna jest od jednostek samorządowych, którym podlega dana szkoła. Finanse miasta, gminy lub starostwa warunkują wysokość dodatków motywacyjnych oraz ich wypłatę. Nauczyciele mówią także, że otrzymanie dodatku motywacyjnego często zależne jest od „układów w urzędzie” i „układów z dyrekcją szkoły”:

I uważam też, że bardzo krzywdzące jest to, że organ prowadzący wydziela nam tu jakieś dodatki motywacyjne i nikt nie wie, za co. Że jest to dawane gdzieś tam, jakoś potajemnie i jeden ma na przykład, nie wiem, dwadzieścia procent – drugi nie ma nic. I ktoś uczy na przykład dwadzieścia lat i nigdy nie miał dodatku motywacyjnego. To jest bardzo niesprawiedliwe, tak samo jak niesprawiedliwy jest dodatek za wychowawstwo. To jest bardzo niesprawiedliwe, bo nie ma tak, że ktoś jest lepszym wychowawcą, ktoś jest gorszym. Naprawdę tak nie ma. Każdy stara się na miarę swoich możliwości (cyt. za: Smak, Walczak, 2015: 56).

Zatem dodatek motywacyjny, który z założenia powinien być czynnikiem wpływającym na wzrost energii motywacyjnej kierowanej na poprawę jakości i efektywności pracy, w żadnym stopniu nie spełnia swojej funkcji. Powinien on być połączony z oceną pracowniczą i wypłacany tym nauczycielom, którzy w danym roku lub półroczu szkolnym lepiej i efektywniej pracowali. Zważywszy na fakt, że system oceny nauczyciela jest mitem i w zasadzie nie istnieje, to nie istnieje też rzetelne narzędzie sprawiedliwego podziału (przydziału) dodatków

motywacyjnych. Brak narzędzi mogących zwiększyć motywację nauczyciela do pracy powoduje, że nauczyciele przestają się starać. Złe warunki płacowe i socjalne obok złych warunków pracy (brak pomocy naukowych, zmienowość, nadmiar pracy dodatkowej) i przemęczenia psychicznego od lat wymieniane są przez nauczycieli jako główne demotywatory (por. Szempruch, 2001: 175; Bnińska i in., 1986: 36).

Rozdział 9

Mit siódmy – rola nauczyciela

Edukacja vs wychowanie¹⁶

Najogólniej mówiąc, rola społeczna to zbiór praw i obowiązków wiążących każdego, kto zajmuje określoną pozycję społeczną, bez względu na to, jakie dana jednostka ma cechy osobiste. Rola społeczna to „względnie stały i wewnętrznie spójny system zachowań, będących reakcjami na zachowania innych osób, przebiegających według mniej lub więcej wyraźnie ustalonego wzoru” (Szczepański, 1972: 131). Każdy człowiek zawsze, w każdej sytuacji, świadomie lub nie odgrywa rolę, ujawniając w poszczególnych sytuacjach jedynie pewne aspekty swojej osobowości (zob. Park, 1926). Rola to całościowa suma wzorów kulturowych wiążących się ze statusem (zob. Linton, 1936). Warunkuje jaźń społeczną jednostki, czyli to, czym jednostka powinna być dla siebie i innych, przyjmując daną rolę. Określa zespół praw i obowiązków przypisanych przyjmowanej przez jednostkę roli (zob. Znaniecki, 1965). Role różnią się stopniem formalności (zob. Szczepański, 1972) i automatyzacji (Łoś, 2002). Już Florian Znaniecki (2011: 272) zwracał uwagę na to, że „wokół każdej roli społecznej odkrywamy krąg społeczny, w obrębie którego dana jednostka odgrywa tę rolę – innymi słowy, odnajdziemy grupę działających, którzy akceptują tę jednostkę i współdziałają z nią”. Warto zatem zwrócić uwagę, że w rzeczywistości szkolnej rolę nauczyciela konstytuują także uczniowie i ich rodzice.

Rola nauczyciela definiowana jest przez określony zbiór czynności, jakie powinien wykonywać nauczyciel, wypełniając obowiązki służbowe. Jest ona jednoznacznie określona przez zadania i funkcję szkoły. Realizowana jest głównie w miejscu pracy, ale także i poza nim. Mówiąc o swojej roli, badani utożsamiali ją z funkcją placówki, w której pracują. Podkreślali, że nauczycielami są także poza placówką oświatową i kiedy zwracają się do jakiegoś ucznia w miejscu

16 W podrozdziale wykorzystałam fragmenty swojego artykułu, zatytułowanego *The teacher as a child-rearer or the teacher as an educator. Two views of education workers on the teacher's role*, który w języku angielskim ukaże się w numerze trzecim czasopisma „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” za 2020 rok.

publicznym (poza terenem szkoły), to podyktowane jest to faktem bycia reprezentantem szkoły. Mówiąc o swoim zawodzie, utożsamiali się z miejscem pracy, używając określeń: *w naszej szkole, w mojej szkole, w mojej klasie, u nas* itp. Następowo definiowanie siebie poprzez uczestnictwo w społeczności szkolnej. Rozmówcy zamieniali „ja” na „my” (szkołę) i odwrotnie. Przez fakt utożsamiania się z daną instytucją rola zawodowa nałożyła się na funkcję, jaką powinna pełnić szkoła. Karta Nauczyciela wyraźnie określa rolę i zadania nauczyciela i utożsamia je z funkcją szkoły. Nauczyciel rozliczany jest z realizacji podstawowych funkcji szkoły: dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz zadań związanych z powierzonym stanowiskiem, w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę (art. 6 pkt 1–5 Karty Nauczyciela). Zatem roli nauczyciela nie sposób oddzielić od funkcji szkoły.

Przyjmując rolę nauczyciela, jednostka odgrywa ją na podstawie wcześniejszych schematów i procesu socjalizacji, czyli przedstawia to, co uważa za właściwe dla tej roli. Dokonuje procesu interpretacji roli względem założonego scenariusza. Co ciekawe, to, jak nauczyciele widzą swoją rolę w procesie edukacji, znacznie różni się w grupie nauczycieli emerytowanych oraz tych uczących współcześnie.

W pierwszej fazie prowadzenia wywiadów z obecnymi nauczycielami i dyrektorami szkół miałam wrażenie, że słyszę te same slogany. Były to informacje, które zdaniem rozmówców należało przekazać, a nie stan faktyczny. Na przykład, gdy rozmówcy opowiadali o roli nauczyciela, to zawsze w pierwszej części wywiadu słyszałam, że *szkoła jest instytucją edukacyjno-wychowawczą, a zadaniem nauczyciela jest jak najlepiej przygotować dzieci i młodzież do funkcjonowania w społeczeństwie*. W dalszych wypowiedziach jasno wskazywano na edukacyjną funkcję szkoły, marginalizując funkcję wychowawczą. Podkreślano, że głównym zadaniem szkoły jest przygotowanie dzieci do zdania na dobrym poziomie egzaminu kończącego dany etap edukacji, przy czym należy przypomnieć, że często zadania szkoły utożsamiano z zadaniami indywidualnymi. Cel szkoły był też celem indywidualnym pracownika:

Moim celem jest przede wszystkim to, aby ucznia do tego egzaminu przygotować. [...] Od szkoły się tego wymaga. [...] Praca te trzy lata w jakiś tam sposób przygotowuje go [ucznia – przyp. aut.] do końca (mężczyzna, lat 48, nauczyciel matematyki, gimnazjum).

Nauczyciele nie są od wychowywania i nie wychowują dzieci [...] wychowywać ma dom [...] W szkole uczeń ma zdobywać wiedzę (kobieta, lat 31, nauczyciel chemii, gimnazjum).

Ja mam zrealizować program. To jest najważniejsze (mężczyzna, lat 45, nauczyciel języka niemieckiego, gimnazjum).

Większość teoretyków wychowania jest zgodna co do tego, że funkcją szkoły jest nauczanie, kształcenie i wychowanie, a nauczyciel to edukator i wychowawca jednocześnie. Leszek Bandura w tekście *W jaki sposób wychowuje szkoła* (1956) poruszał

problem wychowania moralnego i roli nauczyciela w procesie wychowania. Jego zdaniem pedagog ma dominujące znaczenie w dziedzinie świadomego i planowego oddziaływania wychowawczego (zob. Rodziewicz, 2003: 310–312). Nauczycielowi Bandura przypisywał rolę społecznego aktywisty (Mazur, 2015: 107). Podkreślał wysoką ideowość nauczycieli wynikającą z ukształtowanego światopoglądu oraz poczucia odpowiedzialności za wykonywaną pracę (zob. Wołoszyn-Spirka, 2001: 102–103).

Inny dydaktyk i pedeutolog Zygmunt Mysłakowski, który bardzo cenił czynności wychowawcze nauczyciela, już w 1970 roku rozszerzył listę zadań nauczycielskich obejmującą trzy podstawowe terminy (nauczanie, kształcenie i wychowywanie) o dwa dodatkowe: wdrażanie i wyrabianie. Twierdził, że:

1. Uczymy się (i nauczamy) wiadomości, sprawności elementarnych materiału językowego, operacji rachunkowych, pomiarowych itp.
2. Wdrażamy nawyki, przyzwyczajenia.
3. Wyrabiamy prakseje, techniki elementarne, ogólną zręczność fizyczną, zaradność w życiu praktycznym, takt (zręczność w postępowaniu).
4. Kształcimy funkcje (np. myślenie naukowe), przekonania, postawy, światopogląd, smak estetyczny, umiejętności twórcze, uczucia.
5. Wychowujemy całego człowieka jako aktywnego i twórczego członka społeczności, niekiedy w znaczeniu większych całości, na przykład wychowanie fizyczne (Mazur, 2015: 106).

Nauczyciel otrzymujący mianowanie składa przysięgę, w której zobowiązuje się być wychowawcą i opiekunem:

„Ślubuję rzetelnie pełnić mą powinność nauczyciela wychowawcy i opiekuna młodzieży, dążyć do pełni rozwoju osobowości ucznia i własnej, kształcić i wychowywać młode pokolenie w duchu umiłowania Ojczyzny, tradycji narodowych, poszanowania Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej”. Ślubowanie może być złożone z dodaniem słów: „Tak mi dopomóż Bóg” (art. 15 Karty Nauczyciela).

Obecnie pracujący nauczyciele, choć znają normę wskazującą na wychowawczą funkcję szkoły, to nie do końca ją zinternalizowali. Jest to szczególnie widoczne, kiedy warstwę deklaratywną odniesiemy do realnego działania.

Rola współczesnego nauczyciela została sprowadzona do bycia osobą przekazującą wiedzę, dalej nazywaną przeze mnie „edukatorem” lub „rzemieślnikiem”. Najważniejszą wartością jest zdanie przez młodzież egzaminu na dobrym poziomie, czyli takim, który pozwoli uczniom na kontynuowanie nauki w wybranej przez nich szkole, a danej placówce oświatowej pozwoli utrzymać wypracowaną pozycję w rankingu szkół lub pozwoli na zajęcie wyższego miejsca w rankingu.

Moim celem jest przede wszystkim to, aby ucznia do tej matury przygotować. Praca te trzy lata w jakiś tam sposób przygotowuje go do końca, żeby tą maturę zdał, żeby miał furtkę na swoje przyszłe życie (mężczyzna, lat 43, nauczyciel historii, liceum).

Nauczyciele klas I–III wskazywali także na funkcję opiekuńczą szkoły, postrzegając siebie jako sprawujących opiekę nad powierzonymi im dziećmi. Większość rozmówców jednak, choć była zadowolona z przejawów sympatii uczniów, negatywnie wypowiadała się o fakcie konieczności pomocy uczniom w wykonywaniu podstawowych czynności, takich jak ubieranie się po lekcji wychowania fizycznego, zawiązywanie butów, uczenie posługiwania się na przykład nożyczkami, czy o niedostosowaniu emocjonalnym i społecznym uczniów:

I w ogóle nie był przez rodziców przygotowany do tego, że idzie w nowe miejsce i że tam będzie, no nieśwety, że będzie musiał troszeczkę być bez mamy także. No są dzieci takie właśnie, których też rodzice no w jakiś tam sposób chociażby przez ten okres taki wakacji mogli przygotować [...] (kobieta, lat 29, nauczyciel klas I–III, szkoła podstawowa).

Jest to dziewczynka i jest jeszcze bardzo dziecinna. Nie zawsze potrafi się podporządkować do grupy, z którą pracuje. Czy nie zawsze wykonuje polecenia nauczyciela albo wykonuje przez minutę, a później się rozprasza i robi swoje. Czyli nie ma takiego w sobie jeszcze poczucia obowiązku i rygoru wewnętrznego, że po prostu podchodzi do wielu spraw tak na zasadzie zabawy. [...] Nie czuła się bezpieczna, ponieważ to było nowe środowisko; duża szkoła, mniej kameralna atmosfera niż przedszkolna. Denerwowała się, oczekiwała na mamę, bała się, że mama nie przyjdzie, popłakiwała. No więc miała takie zachowania przedszkolne (kobieta, lat 46, nauczyciel klas I–III, szkoła podstawowa).

To niedostosowanie społeczne, emocjonalne lub intelektualne ucznia wiąże się z dodatkową pracą dla nauczyciela:

A co, jeżeli takich dzieci w klasie jest kilka. Dzisiaj coraz częściej, a to ADHD, a to zwolnienie z wf-u, a to dysleksja. Dysleksję to czasami i pół klasy ma. Znaczy, ja nie wiem, czy ma, ale zaświadczenie jest, więc dla każdego oddzielny program trzeba pisać. No, jest to, tak, jest to duże utrudnienie dla nas (kobieta, lat 48, nauczyciel języka polskiego, szkoła podstawowa).

Każda dysfunkcja (np. dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia) wiąże się z koniecznością stworzenia indywidualnego programu nauczania z uwzględnieniem danej dysfunkcji. Program (plan) pracy z dzieckiem dysfunkcyjnym przedkładany jest w formie dokumentu radzie pedagogicznej, a także do wglądu rodzicom (opiekunom) dziecka. Jeszcze kilka lat temu taki dokument musiał zostać zaakceptowany i podpisany przez rodziców, co wiązało się z koniecznością ustalenia treści programu pracy nauczyciela z uczniem dysfunkcyjnym z jego rodzicami (opiekunami). Nauczyciele mówili o trudnościach komunikacyjnych z rodzicami, mówiąc, że nie mogą „normalnie” pracować:

Rodzic musiał podpisać. A czasami takiego rodzica trudno do szkoły ściągnąć. Na zebrania nie przychodzi. Przekazuje przez ucznia i też nic. Bywało, że taki plan pracy leżał niepodpisany do końca semestru. Jedna z koleżanek musiała iść do domu ucznia, po godzinach pracy, żeby zastać rodziców

i poprosić o podpis. Zwykle rodzice się dziwią, co to jest i po co. Niektórych nie jest łatwo przekonać (kobieta, lat 44, nauczyciel matematyki, gimnazjum).

Obecnie funkcja wychowawcza szkoły realizowana jest przez placówki oświatowe w minimalnym stopniu:

Największą rolę w kształtowaniu tego procesu [wychowania – przyp. aut.] zdecydowanie odgrywa rodzina, natomiast placówki edukacyjno-wychowawcze powinny pełnić rolę wspierającą. Myślę też, że zachwianie tej relacji, szczególnie w przypadkach przerwania przez rodziców odpowiedzialności za wychowanie dziecka na instytucje, wpływa niekorzystnie na jego proces rozwoju. Doświadczenie zawodowe pozwala mi sądzić, że takie przypadki nie są odosobnione (kobieta, lat 29, nauczyciel języka angielskiego, szkoła podstawowa).

Zdaniem obecnych nauczycieli wychowywać powinni rodzina i rodzice (opiekunowie) (por. Kowalczyk-Szajrych, 2010). Zapomina się jednak, że dzieci i młodzież spędzają w szkole nawet osiem czy dziewięć godzin dziennie. To powoduje, że proces socjalizacji zostaje niejako zaburzony: nie mając dorosłych wzorców, młodzież odwołuje się do zachowań rówieśników. Brak wyraźnych działań wychowawczych ze strony szkoły oraz brak czasu rodziców powoduje, że działania wychowawcze wobec młodych osób w zasadzie w ogóle nie są podejmowane.

Już Florian Znaniecki (2011), klasyk socjologii wychowania, uważał, że wychowanie jest procesem społecznym, a cele wychowania są zależne od potrzeb i dążeń grupy społecznej, która wychowuje. Głównymi środowiskami wychowawczymi według Znanieckiego są rodzina, sąsiedztwo, grupy rówieśnicze, szkoła, a także, co jest niezwykle aktualne dziś, szeroko rozumiane media. Szkoła powstała jako dopełnienie środowiska rodzinnego i sąsiedzkiego, ale też w opozycji do niego. Cechą szkoły jest pewne odosobnienie, konieczne do ogniskowania dobroczynnych wpływów i utworzenia specjalnego środowiska. Współcześnie uczący nauczyciele twierdzą jednak, że:

Założenie mówiące o szkole jako środowisku dopełniającym nie do końca sprawdza się w dzisiejszych czasach. Roszczeniowa postawa rodziców, brak zaangażowania w wychowanie własnych dzieci oraz trudności w porozumieniu z nauczycielami sprawia, że na instytucjach wychowawczych spoczywa niezwykle trudne zadanie bycia podstawowym środowiskiem wychowawczym młodych ludzi. Na co nie ma czasu w procesie edukacji. W swojej pracy zawodowej wielokrotnie doświadczyłam sytuacji całkowitego przerzucania obowiązku kształcenia i budowania właściwej postawy dziecka na instytucję. Mimo oczywistej roli i obowiązków zawodowych nauczyciela jego trud i wysiłek nie przyniosą oczekiwanych efektów bez kontynuacji tego procesu przez rodzica. Brak spójnych komunikatów w domu i w szkole nie pomagają w rozwoju dziecka, lecz znacznie go hamują (kobieta, lat 29, nauczyciel języka angielskiego, szkoła podstawowa).

Badani nauczyciele pracujący obecnie podkreślali bierność rodziców jako główną przyczynę problemów wychowawczych, które coraz częściej sprawiają dzieci i młodzież.

Poza tym uważam, że wiele problemów wychowawczych, jakie sprawiają dzieci, wynika z zaniedbań rodziców. Brak zainteresowania i korygowania błędów, jakie popełniają ich dzieci, skutkuje wykształceniem złych nawyków i niewłaściwych zachowań (kobieta, lat 39, nauczyciel języka polskiego, gimnazjum).

W literaturze przedmiotu podkreśla się istotność procesu wychowania w działalności placówki oświatowej. Tak też swoją rolę widzieli nauczyciele, którzy obecnie są na emeryturze. Wspominali oni o powołaniu do zawodu, o autorytecie, a także o byciu wzorem w procesie socjalizacji. Szkoła była miejscem nie tylko kształcenia, ale przede wszystkim wychowania, a *nauczyciel miał autorytet i szacunek*.

Uczniowie wzorowali się na swoich mistrzach, wybierając kierunek studiów i przyszły zawód. Nauczyciel był osobą, do której uczeń mógł zwrócić się z problemem, która wskazywała drogę rozwiązania tego problemu oraz kształtowała osobowość ucznia:

Zawsze uważałam, że to ode mnie jako nauczyciela zależało, jaką będziemy mieć młodzież. Dziś dużo pedagogów narzeka na dzieci, ale co robią, żeby im pomóc? [...] O... ile razy zostawałam po lekcjach, żeby tłumaczyć nie tylko zadania, ale to, jak się zachować, jak zareagować. Rodzice ciężko pracowali i to my uczyliśmy, jak żyć. Nie wiem, czy udzielałam dobrych rad, ale starałam się jak najlepiej (śmiej) (kobieta, lat 79, emerytowany nauczyciel).

Uczniowie przychodzili z różnym problemami. Nie zawsze w domu jest dobra wychowawcza atmosfera. Zwierzały się. Czasami wystarczyło się, że tak powiem, wygadać. Z niektórymi mówiliśmy sobie po imieniu. To już byli prawie dorośli ludzie [...] Z niektórymi tak, mam kontakt do dziś. Dzwonią do mnie. Wpadają na herbatkę. Opowiadają o swoich dzieciach, wnukach [...]. Nauczyciel to powołanie, a nie zawód. Nie można być nauczycielem tylko w szkole [...]. A jak na ulicy spotykałam ucznia, no teraz to byłego, to też porozmawiam (kobieta, lat 68, emerytowany nauczyciel).

Ostatnia wypowiedź pokazuje, jak ważną funkcję wychowawczą pełnił nauczyciel. Badana nauczycielka uznała wybór tego zawodu za rodzaj powołania. Inna rozmówczyni łączyła rolę wychowawcy z faktem stałej przynależności do społeczności swojej pierwszej klasy:

A wie pani, że ja cały czas mam kontakt ze swoją pierwszą wychowawczą klasą. Odnaleźli mnie i dzisiaj spotykamy się przy okazji świąt, ale nie tylko. A to już przeszło pięćdziesiąt lat, jak skończyli szkołę powszechną. Organizują oni takie spotkania. Sami się spotykają kilka razy w roku i zawsze mnie zapraszają. Dzwonią. Czasem opowiadają różne szkolne historie. Niektórzy mówią, że pamiętają moje rady, że pomogłam. Jak pani wie, jestem samotna i to oni dodają radości mojej starości (kobieta, lat 84, emerytowany nauczyciel).

Jak widać, wśród nauczycieli występują znaczne różnice w postrzeganiu swojej roli jako edukatora i wychowawcy. Nauczyciele emerytowani podkreślali równowagę pomiędzy wychowaniem a kształceniem. Wskazywali także, że to wychowanie jest niejednokrotnie ważniejsze niż kształcenie: *Wiedza jest w książkach i opracowaniach, a wskazanie właściwej ścieżki – niejednokrotnie bezcenne*. Należy przypomnieć, że przed reformą edukacji z 1999 roku matura nie miała charakteru testu. Nie było egzaminów dla uczniów kończących szkołę podstawową i gimnazjum. Nauczyciel nie musiał zatem dbać o to, aby jego uczniowie dobrze zdali egzaminy kończące szkołę, gdyż rezultat osiągnięty przez uczniów podczas egzaminów wstępnych do szkoły średniej i wyższej nie był powiązany z oceną szkoły i osiągnięciem wysokich wskaźników i miejsc w rankingach szkół. Egzamin maturalny nie był testem z pytaniami zamkniętymi lub półotwartymi, w którym należy wpisać konkretną, określoną przez twórcę testu odpowiedź. Obecnie, jak wskazywali rozmówcy, nauczyciele zmuszeni są do nauczania w taki sposób, aby uczeń poznał te fakty, które będą przydatne na egzaminie i pozwolą uczniowi „wstrzelić się” w klucz odpowiedzi. Uczniowie ostatnich klas prawie cały rok szkolny ćwiczą wypełnianie testów. Uczą się, jak należy skonstruować wypowiedź, aby została ona uznana przez nauczyciela sprawdzającego pracę. To wszystko prowadzi do sytuacji, w której nauczyciel staje się rzemieślnikiem przekazującym wiedzę. Przeładowany program, a także ogrom pracy biurokratycznej, często nazywanej przez nauczycieli „papierologią”, powoduje, że nauczyciel w zasadzie nie ma czasu na działania inne niż edukacyjne.

Zaczynając ileś tam lat temu, więcej kładło się nacisk na pracę z młodzieżą i nie obciążało się tak nauczyciela różnymi rodzajami papierami, nauczyciel po prostu robił swoje. Pracował. Natomiast teraz (dłuższa pauza) pracuje i pisze, tak się wyrażę. Co robi, a o czym nie napisze, nie jest uznawane za zrobione. I on po prostu pisze i pisze, i dopiero pracuje. Natomiast wcześniej było odwrotnie. Takie odnoszę wrażenie (kobieta, lat 48, nauczyciel chemii, gimnazjum).

Ja! Nie przemęczam się. Pracuję co prawda więcej niż 8 godzin dziennie (średnio, wliczając w to i rady i wycieczki i papierologię), ale lubię robić to co robię, nie męczy mnie to, nie narzekam. Chociaż... narzekam na nadmiar papierów, sprawozdań, planów, tabel, statystyk. Inne rzeczy mnie nie nużą (funkcjakwadratowa, 2013e).

Jedna z wypowiadających się na forum nauczycielek zwróciła uwagę na trudność połączenia pracy wychowawcy z nauczaniem i pracą biurokratyczną:

Ja też zaczynałam pracę w gimnazjum jako studentka (5 lat temu) i byłam nią zachwycona! Koleżanki uważały, że jestem stworzona do tego zawodu: pełna energii, pomysłowa, optymistyczna, zawsze pogodna itd. Ja też wtedy myślałam, że znalazłam swoje powołanie, uwielbiałam przygotowywanie interesujących lekcji (nawet siedząc do nocy), miałam świetny kontakt z uczniami, było super! Ale to się zmieniło... Dostałam wychowawstwo i okazuje się, że funkcja ta wykańcza mnie psychicznie (nie śpię po nocach myśląc o problemach „moich dzieci” z narkotykami,

z rodzicami itd.) Do tego coraz obszerniejsza biurokracja i wieczne niezadowolenie przełożonych, nie mam już czasu na to co najbardziej w swojej pracy lubiłam, niestety... [...] (młoda belferka, 2005)

To położenie większego nacisku na prowadzenie dokumentacji szkolnej jest czynnikiem wskazującym na przeobrażenia współczesnej szkoły w zakresie pełnionych przez nią funkcji. Badani nauczyciele wskazywali na coraz większe zbiurokratyzowanie procesu nauczania, co może skutkować obniżeniem właściwego poziomu edukacji oraz zminimalizowaniem funkcji wychowawczej szkoły.

Librus (dziennik elektroniczny) – mnie, jako wychowawcy, który bardzo swobodnie operuje na komputerze, pozaszkolna obsługa go (frekwencja, dyżurni, wydarzenia szkolne, zebrania, spotkania, zmiany w harmonogramach, plany lekcji, kontakty z rodzicami) zajmuje około dwóch godzin tygodniowo (to jest naprawdę minimum). Dziennik zajęć pozalekcyjnych – kolejna godzina tygodniowo [...]. Pisanie opinii o dzieciach, konspekty, sprawozdania i inne dokumenty szkolne – trudne do policzenia [...] (AG, 2019).

Papierologia związana z wychowawstwem oj dużo, dużo [czasu – przyp. aut.] (funkcjakwadratowa, 2013a).

Magdalena Smak i Dominika Walczak (2015: 32) piszą, że nauczyciele i dyrektorzy szkół mają poczucie, że liczba dokumentów, które muszą wypełniać, planów, sprawozdań, raportów i rozliczeń sprawia, że ich praca w mniejszym stopniu polega na uczeniu, a w większym na sprawozdawczości:

Za dużo jest zmian w prawie, taka bolączka. Biurokracja, okropna biurokracja. Jest przerażająca, i to na każdym szczeblu. Biurokracja już teraz dotyka nauczycieli w coraz większym stopniu. A już sekretariat szkoły, dyrektora to, to jest podaje się już wszystkie dane informacyjne, nawet jaki numer kapelusza nosi, poza tym numer butów, bo tak zwane SIO wypełnienia jest rozbudowane. Tam jeszcze te programy niedograne też. No i wszystko wymaga udokumentowania. To nie służy. Bo inaczej wypełnia się ten nadzór. Nadzór to jest takie codzienne chodzenie po korytarzu, zaglądanie. Ten dyrektor miał mniej, a wiem co mówię, bo mówię i o osiemdziesiątym ósmym roku kiedy zaczynałem. Miał, funkcjonował, miał mniej tej pracy korespondencyjnej, innej biurowej i tak dalej. Więcej był takim człowiekiem żywym. Więcej był z dziećmi, z ludźmi. Czy w pokoju nauczycielskim, czy na korytarzu na przerwie i nie tylko na przerwie, w czasie lekcji. Bo to było takie nadzorowanie. Takie pełne nadzorowanie. Był opiekunem. A dzisiaj to to wszystko trzeba by mieć w dokumentacji. Czyli stworzyć dokument, procedura, regulamin, procedura do każdego postępowania, szkolenie i procedura (cyt. za: Smak, Walczak, 2015: 32).

W większości wypowiedzi nauczycieli byłych i obecnych, bez względu na to, czy padały w wywiadach swobodnych, czy na forach internetowych, pojawia się kwestia godzin pracy oraz znacznego jej zbiurokratyzowania. Jedna z internautek, była nauczycielka, tak podsumowała pracę i rolę nauczyciela:

Aż smutno mi się robi, gdy czytam te wszystkie komentarze...

Oczywiście przyznaję rację tym, którzy polską oświatę krytykują.

Mam 23 lata, z wykształcenia jestem filologiem angielskim. Pracowałam w szkole rok (gimnazjum) i był to mój pierwszy, a zarazem ostatni rok pracy. Zrezygnowałam dobrowolnie. W czerwcu 2011 obiecałam sobie, że nigdy więcej moja noga w polskiej szkole nie postanie... Dlaczego?

– biurokracja (czułam się jak urzędnik, nie nauczyciel)

– godziny karciane i moja osobista niechęć do pracy za darmo (z ukłonami w stronę „szanownej” Pani Minister Hall)

– pensja (jako stażysta – 1321 zł na rękę... odejmijmy od tego czynsz za wynajem lokum + opłaty, co dawało około 550 zł/mies; wyżywienie; pieniędzy na studia mgr brak, a na pieniądze z funduszu dokształcania nauczycieli też liczyć nie mogłam)

– uczniowie (fałszywe zaświadczenia o jakichś DYSfunkcjach i co za tym idzie, radość ucznia ze swojej RZEKOMEJ ułomności... niejednokrotnie śmiali mi się prosto w twarz; już niedługo to w szkołach będą sami dyslektycy i adhd-owcy... bo oczywiście nikt nie raczy podważyć prawdziwości tych wyssanych z palca opinii)

– rodzice uczniów (bardziej papiescy od papieża... gó*no wiedzą o pracy w szkole a mają czelność ubliżać nauczycielowi)

Reasumując – nauczycielką już nie jestem! Cieszę się niezmiernie! Czuję się wolna i co najważniejsze, gotowa do pracy, byle nie w oświacie!

Powodzenia dla tych, którzy nadal pracują w tym bagnie (Była nauczycielka, 2011).

Podsumowując rozważania dotyczące roli współczesnego nauczyciela jako edukatora i/lub wychowawcy, należy stwierdzić, że miejscem pracy nauczyciela jest szkoła rozumiana najczęściej jako placówka oświatowa o charakterze edukacyjnym. Szkoła to także – a może przede wszystkim – uczniowie, którzy spędzają w jej murach od pięciu do nawet dziewięciu godzin dziennie. Dzieci i młodzież nie tylko zdobywają tu szeroko rozumianą wiedzę, ale także podlegają procesowi socjalizacji. Istotny wpływ na kształtowanie i pojawianie się określonych zachowań i działań mają rówieśnicy, ale i nauczyciele. Sami uczniowie wskazują na konieczność położenia większego nacisku przez szkołę na budowanie w uczniach wiary w siebie i w swoje możliwości (zob. Śliwerski, 2009: 41–42).

Biorąc pod uwagę fakt łatwego dziś dostępu do wiedzy poprzez media i zasoby Internetu oraz powszechny udział młodzieży w dodatkowych zajęciach i korepetycjach, w których, jak zostało wspomniane wcześniej, uczestniczą zarówno uczniowie słabsi, jak i ci bardzo dobrzy, dziwić może fakt, że współcześnie pracujący nauczyciele podkreślają swoją rolę jako edukatora, marginalizując rolę wychowawcy. Pamiętajmy, że szkoła, bez względu na formalne określenie jej zadań, pełniła i będzie pełnić funkcję socjalizacyjną. Nauczyciele powinni dostrzec jej ogromną wagę w procesie wychowania i kształtowania osobowości i samooceny dziecka. Szczególnie istotne jest to w świecie konsumpcjonizmu, w którym zapracowani rodzice często nie poświęcają swoim dzieciom należytej uwagi i potrzebnego im czasu. To nauczyciel zostaje nierzadko obdarzony zaufaniem, stając się

powiernikiem trosk i problemów ucznia, którymi z różnych powodów nie może on podzielić się z rodzicami:

[...] Jesteśmy powiernikami uczniów, którzy nie mogą dogadać się z rodzicami. Wiemy o Wazszych dzieciach często więcej niż Wy. Dlaczego uczennica w 4 miesiącu ciąży przyszła z tym do mnie, a nie mamy pracującej w korporacji? (funkcjakwadratowa, 2013f).

Niektórzy nauczyciele wiedzą, jak ważna jest wychowawcza funkcja szkoły, a mimo to ją marginalizują. Współczesny nauczyciel to głównie edukator mający przygotować młodzież do zdania kolejnych egzaminów, których głównie testowa forma wyklucza możliwość zbudowania własnej wypowiedzi, wyrażenia rozterek i interpretacji ucznia, po prostu: jego samodzielnego myślenia. Do każdego testu dołączony jest obowiązujący klucz odpowiedzi i rozwiązań poszczególnych zadań. W tak skonstruowanej rzeczywistości szkolnej nauczyciel nie jest (czy nie może być) osobą wskazującą drogę rozwoju, pobudzającą do samodzielnego myślenia, do zadawania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi w drodze dyskusji i wzajemnego szacunku. Jest jedynie rzemieślnikiem, który uczy, jak rozwiązać test, jak „wstrzelić się” w obowiązujący klucz odpowiedzi.

Ograniczenie roli szkoły do funkcji jedynie edukacyjnej to mit. Im szybciej nauczyciele zrozumieją, że ich zawód jest wyjątkowy i ważny ze względu na kształtowanie, a nie tylko edukowanie kolejnych pokoleń, tym lepiej dla uczniów, młodzieży, a później dla całego społeczeństwa. Jak stwierdził internauta na jednym z forów:

Parafrazując poetę powiem biada pokoleniu co poniża nauczycieli i wychowawców własnych dzieci. Gorzką bowiem od własnych dzieci dostaną zapłatę (Tomasz, 2019).

Warto pamiętać, że sam ustawodawca w rocie ślubowania podkreśla rolę nauczyciela jako wychowawcy i opiekuna (zob. art. 15 Karty Nauczyciela). Organy nadzorujące pracę nauczycieli powinny zwrócić szczególną uwagę na funkcję wychowawczą szkół. Powinny umożliwić nauczycielom realizowanie jednego ze statutowych zadań placówki oświatowej. Powinny sprawić, że plan wychowawczy szkoły nie będzie jedynie teoretycznym dokumentem, a lekcje wychowawcze przestaną służyć nadrabianiu programu nauczania przedmiotu prowadzonego przez danego nauczyciela wychowawcę. Podsumowaniem tego rozdziału niech będą słowa internautki – nauczycielki fizyki:

Tak się składa, że i ja uczę fizyki w liceum. Sprawia mi to ogromną przyjemność. [...] Moim zdaniem, szkoła nigdy nie była instytucją idealną. Dobrze pamiętam moje doświadczenia uczniowskie [...]. Tyle, że ja, ogólnie rzecz biorąc, w liceum odetchnęłam (koniec lat 70-tych). Ówczesne liceum, przynajmniej w moim odbiorze, było szkołą starającą się wychować ludzi myślących. I chyba jednak to robiło. Było to możliwe – przez cztery lata! Ustrój nie grał roli, wręcz przeciwnie, inspirował do oporu. Teraz mamy praktycznie 2,5 roku na przygotowanie uczniów

do matury. Właściwie zmieniamy się w placówkę kursową przygotowywania do specyficznego egzaminu, i nic więcej. Cały system szkolnictwa zmierza w tym kierunku. [...] Akurat ja nie mam powodów do narzekań, ale to specyfika szkoły. Wiem, jak jest gdzie indziej. Uczyłam trochę dorywczo, ale zdążyłam zdobyć wcześniej trochę doświadczenia w gimnazjum (na dużym osiedlu). Stałym tematem rad pedagogicznych była tam kwestia zapewnienia nauczycielom bezpieczeństwa na przerwach. Bez komentarza. Oczywiście, to kwestia wychowania młodzieży przez dom czy środowisko. Ale też kwestia kalekiej roli wychowawczej szkoły. Cały system odpowiedzialności za wychowanie, czy w szczególności – zachowanie młodzieży w szkole, jest obliczony nie na oddziaływanie wychowawcze, a na uniknięcie odpowiedzialności za skutki niepowodzeń i zajęć drastycznych [...] (DrapieżnaBelfrzyca, 2005).

Zakończenie

W niniejszej monografii starałam się przybliżyć zawód i pracę nauczyciela. Ukazując kolejne aspekty pracy nauczyciela składające się na specyfikę tej profesji, odniosłam się do kwestii najbardziej widocznych w dyskursie publicznym. Najwięcej emocji w opinii publicznej budzą czas pracy nauczycieli, ich wynagrodzenie oraz sposób nauczania. Jednym z powodów takiej sytuacji może być dość niejasno i szeroko określony zakres obowiązków nauczyciela. Brak konkretnych kryteriów co do zakresu zadań może także implikować trudności w procesie motywowania i oceniania nauczycieli.

Specyfika pracy nauczyciela nie ogranicza się wyłącznie do aspektów opisanych w kolejnych rozdziałach tej publikacji, z pewnością jest dużo bardziej złożona. Jednym z wyróżników zawodu nauczyciela nieomówionym systematycznie w prezentowanych rozważaniach jest znacząca indywidualizacja oraz samodzielność pracy. Nauczyciel sam decyduje o wyborze konkretnego programu nauczania. Zakres treści programowych jest narzucany i zatwierdzany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, jednak program opracowywany jest indywidualnie przez nauczyciela. Nauczyciel może samodzielnie ułożyć nowy program zajęć i przedstawić go do zaaprobowania jako tak zwany program autorski. Rada pedagogiczna danej szkoły decyduje o wyborze podręczników, z których będą korzystać uczniowie. Metody nauczania stosowane podczas lekcji także są indywidualnym wyborem nauczyciela¹⁷. To on decyduje, czy będzie wykorzystywał studia przypadków, pogadanki, wykłady, pracę z podręcznikiem itp. Decyduje także, czy podczas zajęć pokazywane będą doświadczenia i czy wykorzystywane będą dostępne multimedia. Wszystko to wpływa na jakość, sposób i atrakcyjność prowadzonych lekcji. Przekłada się na zainteresowanie ucznia przedmiotem oraz rozbudzenie zaciekawienia światem nauki. Wszystko to powinno mieć wpływ na ocenę pracy nauczyciela i mogłoby stanowić jedno z kryteriów takiej oceny.

Kolejnym nieomówionym przeze mnie bliżej wyróżnikiem pracy nauczyciela, na który wskazywali badani nauczyciele, jest percepcja tej pracy jako stresującej

17 Artykuł 12 ust. 2 Karty Nauczyciela stanowi, że: „Nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych”.

i wysoce obciążającej psychicznie. Nauczyciele podlegają ciągłej ocenie ze strony uczniów, rodziców, innych nauczycieli oraz dyrektora szkoły, kuratorów, metodyków i wizytatorów. Organizują lekcje otwarte dla rodziców i/lub lekcje pokazowe dla kolegów i koleżanek z pracy oraz nauczycieli z innych szkół. Wiąże się to nie tylko z koniecznością poświęcenia na pracę większego nakładu czasu, ale również z większym obciążeniem psychicznym i walką pomiędzy emocjami wstydu i dumy. Takie lekcje są z pewnością stresujące, a od ich oceny zależy znak afektywny pojawiającej się emocji. Sytuacje stresujące, na co wskazywali badani nauczyciele, pojawiają się bardzo często – zarówno podczas codziennych lekcji, jak i interakcji pomiędzy nauczycielami i dyrektorem szkoły. Dla niektórych nauczycieli stresujące są indywidualne rozmowy z rodzicami oraz prowadzenie zebrań z rodzicami:

Straty w systemie nerwowym. Jest to bardzo wyczerpująca praca. Nie jest to praca fizyczna, więc ręce i nogi mam zdrowe, natomiast jest to praca wyczerpująca nerwowo. Naprawdę. Bo są różne sytuacje stresujące i ze strony ucznia, i ze strony rodziców, nad którymi bardzo długo często nie można przejść do porządku dziennego, które się rozpatruje, analizuje bardzo, bardzo długo i to gdzieś tam zostaje (kobieta, lat 48, nauczyciel chemii, gimnazjum).

Wysoka stresowość pracy może być jedną z przyczyn dość szybkiego wypalenia zawodowego, pojawiającego się u nauczycieli:

Łatwo tu się wypalić. Czasami nerwy mogą puścić. Młodzież jest różna. Mimo powszechnej opinii ta praca obciąża i stresuje [...] (mężczyzna, lat 42, nauczyciel historii, gimnazjum).

To właśnie większa liczba dni wolnych od pracy, to jest wakacje i ferie, staje się swoistego rodzaju wentylem bezpieczeństwa pracy. Jak podkreślali badani nauczyciele, jest to czas regeneracji i poprawy stanu psychicznego uczących osób:

Obciąża psychicznie [praca – przyp. aut.] i to bardzo. To bardzo dobrze, że są wakacje, ferie, bo można odpocząć od tych spraw psychicznych. Gdyby ich nie było, nie wiem, czy nauczyciel byłby normalny w takiej pracy non stop z dziećmi i młodzieżą (kobieta, lat 33, nauczyciel biologii, gimnazjum).

Uogólniając, należy stwierdzić, że zawód nauczyciela, w opinii samych zainteresowanych, jest bardzo stresujący. Wskazywali oni na narażenie nauczyciela na przeżywanie różnych rodzajów emocji w zależności od pojawiających się w pracy sytuacji. Podkreślali konieczność nabycia przez nauczyciela umiejętności panowania nad emocjami. Mówili o tym, że inne emocje występują, gdy nauczyciel pracuje z dziećmi, przekazując im nie tylko wiedzę z danego przedmiotu, ale także ucząc umiejętności takich jak samoświadomość, samokontrola, empatia, sztuka słuchania, współdziałania i rozwiązywania konfliktów (de facto jest to pełnienie funkcji wychowawczej), inne zaś pojawiają się w kontaktach z rodzicami oraz podczas

posiedzeń rad pedagogicznych. Nauczyciele podkreślali konieczność sterowania emocjami własnymi oraz partnerów interakcyjnych, jednocześnie zauważając, że sami wypracowują sposoby kierowania emocjami, stosując metodę prób i błędów. Stres zawodowy w przypadku nauczycieli bardzo często jest odpowiedzią na wysoko postawione oczekiwania społeczne. Zawód nauczyciela jest niezwykle odpowiedzialny. Od nauczyciela wymaga się bowiem szerokiej wiedzy, umiejętności jej przekazywania uczniom, ogromnej cierpliwości, sprawiedliwości, umiejętności radzenia sobie z wieloma problemami oraz empatii. Nauczyciel powinien także mieć duży wpływ na kwestie wychowywania swoich podopiecznych, opieki nad nimi, kształtowania ich osobowości oraz motywowania do dalszego rozwoju (zob. Kretschmann, 2003: 17–19). Innymi stresorami bywają przepełnione klasy, presją czasu, brak uznania i możliwości awansu, ogromna biurokracja, duża liczba dyżurów w trakcie przerw, ciągła koncentracja i skupienie uwagi na uczniach oraz hałas. Praca polegająca na ciągłych interakcjach z innymi ludźmi wymaga indywidualnego podejścia, co przekłada się na brak schematów w postępowaniu. Nauczyciel musi modyfikować wiele działań, czynności czy schematów, dostosowując je do konkretnych potrzeb swoich uczniów. Nauczyciele są często stawiani w sytuacjach bardzo trudnych, konfliktowych, w których muszą sprawnie i szybko zadziałać. Nie zawsze jest to proste (zob. Marten, 2007: 99–107):

Nie da się. Hałas na sali gimnastycznej rozsada głowę po około 3–4 godzinach. Sam hałas. A tutaj masz 15 konfliktów na 15 minut. Na pierwszej lekcji reagujesz szybko, celnie, dobrym komentarzem. Dzieciaki czują, że stoi przed nimi gość, który jest pełen energii i czasem odpuszczają. Ale na piątej lekcji już cię nie ma. Jesteś wrakiem.

Czterdziestka dzieci na sali, dwóch płacze, jeden kopie w kaloryfer, ktoś znowu rusza piłki bez pozwolenia i zaczyna kozłować, kiedy tłumaczysz ćwiczenie; dwie dziewczyny i jeden chłopak stoją nad tobą i skarżą się, że tamta nazwała ją idiotką, a ten fauluje, a jeszcze inny ukradł mu bułkę. Masz trzy sekundy, żeby rozwiązać te trzy konflikty, bo jeśli zajmie ci to dłużej, ktoś inny to wykorzysta. Możesz operować krzykiem, wrzeszczeć na dzieciaki. Do pewnego etapu to nawet zdaje egzamin, przynajmniej pozornie, w jakimś pragmatycznym sensie. Ale jak dzieci są starsze, to ci odpowiadają, że masz na nie krzyczeć, a rodzice piszą pisma do dyrekcji i kuratorium. Zresztą i tak piszą, czy krzyczysz, czy nie. Piszą, że sobie nie radzisz z ich dzieckiem, a przecież od tego jesteś.

Najpierw słyszysz od dzieciaka, że jesteś frajerem, a później czytasz pismo od matki, że sobie nie radzisz – to jest prawdziwa historia, nie z mojej szkoły, ale prawdziwa [...].

Są oczywiście fajne klasy, gdzie idziesz z przyjemnością, ale generalnie jest naprawdę bardzo ciężko. Ludzie pękają, serio, i będą rezygnować. Płaczą po nocach, są znerwicowani, zastraszeni, za dwa tysiące miesięcznie (AG, 2019).

Źródłem stresu jest także dość często brak motywacji uczniów do nauki czy do poprawy zachowania. Nauczyciel musi cały czas utrzymywać dyscyplinę w swojej klasie, panować nad hałasem, agresją i konfliktami, do których dochodzi wśród uczniów. Sytuacjami stresującymi są także kontakty z rodzicami i opiekunami

wychowanków, którzy w dzisiejszym świecie bardzo często bywają roszczeniowi (zob. Kretschmann, 2003: 20–22; Woźniak-Krakowian, 2013: 119–125):

Często rodzice słabo wykształceni, z ubogich rodzin uważają, że wszystko należy im się za darmo i nie opłacają składek w szkole. Często moim zdaniem takie osoby mają najwięcej do powiedzenia (kobieta, lat 39, nauczyciel klas I–III, szkoła podstawowa).

Część rozmówców wskazywała, że roszczeniowi bywają głównie rodzice sami wykonujący zawód nauczyciela lub ci mający nauczyciela w najbliższej rodzinie:

Często rodzice, którzy są nauczycielami, podważają kompetencje wychowawców dziecka oraz mają różne zastrzeżenia (kobieta, lat 54, nauczyciel matematyki, szkoła podstawowa).

W opinii nauczycieli postawę roszczeniową wobec szkoły i nauczyciela przejawiają zarówno rodzice z wyższym, jak i niższym wykształceniem, bogaci i biedni, angażujący się w edukację i wychowanie dziecka i ci angażujący się mniej:

Im wyższy status materialny, tym częściej występuje postawa roszczeniowa. W przypadku wysokiego statutu rodzice mają wyższe poczucie własnej wartości. To dodaje im pewności podczas rozmów, dochodzenia praw. Rodzice chcą, by szkoła spełniała ich oczekiwania (cyt. za: Kaczmarek, 2016: 43).

Ja zdecydowanie uważam, że bardziej roszczeniowi są rodzice o najniższym statusie materialnym. Tacy, którzy korzystają z pomocy państwa, uważają, że wszystko im się należy (cyt. za: Kaczmarek, 2016: 44).

Jak podkreślali nauczyciele w badaniach Moniki Kaczmarek (2016), w zasadzie każdy nauczyciel w swojej pracy zawodowej spotkał roszczeniowego rodzica. Rodzic roszczeniowy żąda, domaga się wyjaśnień, ingeruje w działania szkoły i swojego dziecka oraz ma nadmierne wymagania wobec szkoły. Roszczenia dotyczą między innymi sposobu nauczania, ocen dziecka, rozwiązywania konfliktów w klasie oraz kwestii finansowych, w tym dofinansowań, jakie można uzyskać od szkoły. To wszystko powoduje, że zawód nauczyciela jest bardzo stresujący.

Mówiąc o specyfice zawodu nauczyciela, na koniec należy wskazać trudności w oddzieleniu pracy zawodowej od życia prywatnego, bezradność w stosunku do systemu edukacji oraz ogromną klikowość. Rozmówcy podkreślali, że w społecznościach szkolnych widoczny jest podział na grupy sympatyzujących ze sobą osób. Wskazywali, że w każdej szkole odnajdziemy grupy (kliki) będące blisko z dyrektorem szkoły i czerpiące z tego profity oraz grupy outsiderów, którzy nie mogą liczyć na pomoc i wsparcie dyrektora placówki. Co ciekawe, o klikowości wspominali głównie ci rozmówcy, którzy zatrudnieni byli w placówkach, gdzie funkcję dyrektora pełniła kobieta. Nauczyciele wskazują nie tylko na nierówny podział nagród pieniężnych (np. nagroda dyrektora lub dodatek motywacyjny),

ale także na nierówny dostęp do klas lekcyjnych wyposażonych w multimedia, możliwość (lub jej brak) uzyskania godzin nadliczbowych i płatnych zastępstw, lepszy plan zajęć, nauczanie w „lepszych” klasach, o czym była mowa w rozdziale dotyczącym systemu motywowania. Ten nierówny podział dóbr szkoły może wynikać z niedoposażenia szkół oraz z faktu, że dyrektorem placówki oświatowej z reguły zostaje osoba pełniąca wcześniej funkcję nauczyciela w tej samej szkole. Implikuje to powstanie określonego rodzaju zależności, wpływając na kierunek i charakter interakcji:

tak to specyficzna grupa zawodowa, u nas mówi się, że nauczyciel jest jak pies sąsiada: sam nie zje ale nikomu nie da. W pokojach naucz. są takie kwasy i rywalizacja, że szczęka opada (rozwieltka3, 2013).

Jest grupa nauczycieli, tak, z którymi można sobie usiąść porozmawiać i nie ma żadnych barier, nie, a są nauczyciele jednak tej starszej daty, gdzie jednak pewien dystans jednak jest zachowany (mężczyzna, lat 43, nauczyciel matematyki, technikum).

Nagrodę [chodzi o nagrodę dyrektora przyznaną przez dyrektora placówki dla najlepszych nauczycieli. Nagroda ta przyznawana jest z reguły z okazji Dnia Edukacji Narodowej – przyp. aut.] dostaje ten, kto jest bliżej pani dyrektor i ma z nią dobre układy (kobieta, lat 35, nauczyciel historii, szkoła podstawowa).

Praca nauczycieli przez nich samych oceniana jest z jednej strony jako trudna i niewdzięczna:

Ta praca to codzienne zmaganie się z chamstwem wielu uczniów, z roszczeniowymi rodzicami, którym wydaje się, że splodzili i powili geniuszy, z lekceważeniem i hejtem [...] (Granda, 2019).

A z drugiej jako satysfakcjonująca i przynosząca zadowolenie i radość:

[...] praca jest stresująca, trudna, odpowiedzialna, ale dająca ogromną satysfakcję [...] (fukcjakwadratowa, 2013f).

Lubię swoją pracę czy też inaczej lubię uczyć, lubię kontakty z młodzieżą, lubię widzieć jak z nieopierzonych nastolatków wyrastają fajni, ciekawi świata ludzie. Mam ogromną satysfakcję, gdy moi uczniowie otrzymują dyplomy laureatów i finalistów różnych konkursów, w tym olimpiad. Mam ochotę skakać z radości, gdy słabszy uczeń odkryje urok matematyki, gdy dobrze zda ją na maturze. Wielką radość sprawiają mi uczniowie, których nauczyłam myśleć, którzy pytają. Tak moja praca daje mi satysfakcję, której nie miałabym w mitycznym biurze. Tak jest to praca ciężka, odpowiedzialna, trudna – pewnych spraw nie da się zamknąć w biurku do następnego dnia. Jednak po dłuższej przerwie – wakacjach, których tak nam zazdrościcie, radością wracam do szkoły [...] (fukcjakwadratowa, 2013g).

Podsumowując rozważania na temat pracy nauczyciela i odnosząc się do zaprezentowanych mitów dotyczących elementów konstytuujących pracę pracowników oświaty, wyraźnie należy podkreślić wielowymiarowość czynników wpływających na działania podejmowane przez grupę badanych nauczycieli. Nie można zapominać, że nauczyciel nie funkcjonuje w próżni, a praca w klasie szkolnej stanowi jedno z zadań i obowiązków nauczyciela. Na to, jak nauczyciel wykonuje swoje obowiązki, znaczący wpływ ma sytuacja zewnętrzna. Obniżenie prestiżu zawodu, negatywna ocena opinii publicznej, brak wyraźnego systemu motywowania, w tym efektywnego systemu awansu zawodowego, obiektywnego i rzetelnego systemu oceniania oraz biurokratyzacja pracy nazywana przez badanych nauczycieli „papierologią” powodują, że spada jakość i efektywność w obrębie realizacji dwóch głównych funkcji szkoły, to jest edukacji i wychowania. Niezauważane przez rodziców uczniów czynniki zewnętrzne, problemy organizacyjne, z którymi muszą mierzyć się nauczyciele, powodują, że współczesny nauczyciel gorzej radzi sobie z pracą w szkole. Niezmiennie przepełnione klasy, brak sprzętu multimedialnego, różnych pomocy dydaktycznych, brak sprawnie działających drukarek, kserokopiarek, a nawet brak papieru do ksero – wszystko to zdecydowanie obniża jakość nauczania, jednocześnie zwiększając irytację nauczycieli. Zatem niedofinansowanie polskiej edukacji przy jednoczesnym braku wymiernych motywatorów i w zasadzie braku możliwości zwolnienia nauczyciela, który otrzymał mianowanie, wywołuje u nauczycieli przeświadczenie o niecelowości podejmowania działań wymagających większych nakładów energii i pracy. Badani nauczyciele często taki stan określali słowami: *Po co mam się starać, Ode mnie nic nie zależy, ile będę zarabiać, Nikt nie doceni tego, że się staram, Jakoś doczekam do emerytury*. Jest to zjawisko bardzo niebezpieczne. Stagnacja i brak zaangażowania w pracę z pewnością przekładają się na jakość i sposób nauczania.

Zdaję sobie sprawę, że książka opowiada tylko o wybranych aspektach pracy nauczycieli i nie wyczerpuje szerokiej gamy problemów związanych z polską edukacją. W monografii omówione zostały jedynie te elementy pracy nauczyciela, które szeroko dyskutowane są w różnych środowiskach i które unaoczniają codzienność pracy osób uczących nasze dzieci. Poprzez odmitologizowanie pewnych działań zachodzących w szkolnej codzienności z jednej strony chciałam pokazać, jak trudna i ważna jest praca nauczyciela, z drugiej zaś – zwrócić uwagę między innymi na problem kwalifikacji nauczycieli i braku rzetelnej oceny ich pracy. Chciałam oddać głos samym zainteresowanym i ich słowami opowiedzieć o ich pracy. Obecnie na rynku publikacyjnym znaleźć możemy wiele opracowań dotyczących szkoły i nauczycieli. Większość z nich została napisana na podstawie badań ankietowych lub stanowi głos ekspertów nauk o wychowaniu. Niniejsze opracowanie, choć mam nadzieję, że będzie stanowić głos w dyskusji praktyków i polityków edukacyjnych, w znacznej mierze wyraża głos samych zainteresowanych. Nie centrali związkowych, polityków i różnych ekspertów, lecz samych nauczycieli, z którymi na co dzień nikt nie rozmawia i których nikt nie pyta o zdanie przed wprowadzeniem kolejnych reform i nowych rozwiązań w edukacji.

A to właśnie nauczyciele są źródłem istotnej wiedzy o procesie kształcenia i wychowania oraz funkcjonowaniu polskiej szkoły.

Kraje takie jak Polska – które chcą zwiększyć podaż nauczycieli i które zmagają się z problemem starzejącej się siły roboczej w edukacji i/lub rosnącej populacji w wieku szkolnym – powinny rozważyć zaoferowanie bardziej atrakcyjnych płac początkowych i perspektyw zawodowych. Powinny wprowadzić system, w którym możliwe będzie prawdziwe rozróżnienie efektów i nakładów pracy ponadpółmilionowej rzeszy nauczycieli, nie zapominając przy tym, że motywatorami mogą być także emocje, takie jak duma, mająca wpływ na samoocenę jednostki i ocenę działań przez nią podejmowanych. Jedną z implikacji praktycznych dla pracodawców może być podejmowanie działań umożliwiających pracownikowi odczuwanie emocji dumy, gdyż to właśnie pojawienie się tej emocji może przyczynić się do wzrostu efektywności pracy i zadowolenia pracownika. Warto zatem zastanowić się, jakie działania można wdrożyć na poziomie systemowym, aby praca nauczyciela stała się bardziej efektywna i satysfakcjonująca.

Mam nadzieję, że prezentowana książka nie tylko pozostanie głosem w dyskusji, ale też przyczyni się do rozpoczęcia reform służących poprawie jakości i efektywności pracy nauczyciela. Beneficjentami zmian będą nie tylko nauczyciele, ale także uczniowie i ich rodzice, a w konsekwencji – my wszyscy.

Bibliografia

Literatura

- Adams, J. Stacy (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal Psychology*, 67, s. 422–436.
- Adler, Patricia A., Adler, Peter (1987). *Membership Roles in Field Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Armstrong, Michael (2001). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC.
- Aronson, Elliot, Wilson, Timothy D., Akert, Robin M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Atkinson, John W. (1974). *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, Paul, Hammersley, Martyn (1994). Ethnography and participant observation. W: Norman K. Denzin, Yvonne Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA–London: Sage Publications, s. 248–261.
- Averill, James R. (1991). Intellectual emotions. W: Charles D. Spielberger, Irwin G. Sarason, Zsuzanna Kulcsar, Guus L. van Heck (red.), *Stress and Emotion: Anger, Anxiety and Curiosity*, vol. 14. New York: Hemisphere, s. 3–16.
- Bandura, Leszek (1956). *Poglądy pedagogiczne Stanisława Staszica*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Barnard, Chester I. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barrett, Karen C., Campos, Joseph J. (1987). Perspectives on emotional development II: A functionalist approach to emotions. W: Joy D. Osofsky (red.), *Handbook of Infant Development*, 2nd ed. Oxford: Wiley, s. 555–578.
- Becker, Howard S., Geer, Blanche (1960). Participant observation: The analysis of qualitative field data. W: Richard N. Adams, Jack J. Preiss (red.), *Human Organization Research: Field Relations and Techniques*. Homewood, IL: Dorsey, s. 267–289.
- Bednarska, Małgorzata (2009). Dlaczego ludzie zostają nauczycielami? Studium porównawcze „dawniej i dziś” na podstawie badań własnych. W: Stanisław Popek, Adam Winiarz (red.), *Nauczyciel. Zawód, powołanie, pasja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 323–329.
- Bnińska, Zofia, Grotowska-Leder, Jolanta, Kawka, Zdzisława, Krzyszkowski, Jerzy, Rokicka, Ewa, Taran, Marek, Falecki, Wojciech (1986). *Nauczyciel o swojej pracy. Raport z badań*. Łódź: Zakład Socjologii Ogólnej Uniwersytetu Łódzkiego.
- Borkowska, Stanisława (1985). *System motywowania w przedsiębiorstwie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Burawoy, Michael (1998). The extended case method. *Sociological Theory*, 16(1), s. 4–33.
- Cackowski, Zdzisław (1986). *Filozofia marksistowska: wybrane problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.

- Chomczyński, Piotr (2008). *Mobbing w pracy z perspektywy interakcjonistycznej. Proces stawania się ofiarą*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Collins, Randall (1975). *Conflict Sociology: Toward an Explanatory Science*. New York: Cambridge University Press.
- Collins, Randall (1981). On the micro-foundations of macro-sociology. *American Journal of Sociology*, 86, s. 984–1014.
- Collins, Randall (1990). Stratification, emotional energy, and the transient emotions. W: Theodore D. Kemper (red.), *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. Albany: State University of New York Press, s. 27–57.
- Collins, Randall (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cosmides, Leda, Tooby, John (2000). Evolutionary psychology and the emotions. W: Michael Lewis, Jeannette M. Haviland-Jones (red.), *Handbook of Emotions*, 2nd ed. New York: Guilford Press, s. 91–115.
- Cybulska, Agnieszka (2013). *Prestiż zawodów. Komunikat z badań CBOS, BS/164/2013*. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Deegan, Mary Jo (2001). The Chicago school of ethnography. W: Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, Lyn Lofland (red.), *Handbook of Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, s. 13–25.
- Denzin, Norman K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Doktor, Kazimierz (1964). *Przedsiębiorstwo przemysłowe. Studium socjologiczne Zakładów Przemysłu Metalowego „Cegielski”*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dolata, Roman (red.) (2007). *Edukacyjna wartość dodana jako metoda oceny efektywności nauczania*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Dzięcielska-Machnikowska, Stefania (1990). Socjologia pracy i przemysłu. W: Zbigniew Krawczyk (red.), *Socjologia polska*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 257–278.
- Ekman, Paul (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotions. W: James K. Cole (red.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, s. 207–282.
- Ekman, Paul (2001). *Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace, Politics and Marriage*. New York–London: W.W. Norton and Company Inc.
- Ekman, Paul (2008). *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Feliksiak, Michał (2012). *Wizerunek nauczycieli. Komunikat z badań BS/173/2012*. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Festinger, Leon (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, s. 117–140.
- Franken, Robert E. (2006). *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Frijda, Nico H. (1986). *The Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Frijda, Nico H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, s. 349–358.
- Gerth, Hans, Wright Mills, Charles (1953). *Character and Social Structure: The Psychology of Social Institutions*. London: Prentice Hall.
- Giddens, Anthony (2006). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Given, Lisa M. (2008). *The SAGE Encyclopaedia of Qualitative Research Methods*, vols. 1–2. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Goffman, Erving (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Garden City: Anchor Books.
- Goffman, Erving (1967). *Interaction Ritual*. Garden City, NY: Doubleday/Anchor.
- Goffman, Erving (2006). *Rytuał interakcyjny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goleman, Daniel (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Griffin, Ricky W. (2002). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Hammersley, Martyn, Atkinson, Paul (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hammersley, Martyn, Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. New York: Taylor and Francis.
- Herzberg, Frederick (1976). *The Managerial Choice*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Hofstede, Geert (2000). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Horney, Karen (1950). *Neuroses and Human Growth: The Struggle towards Self-Realization*. New York: Norton.
- Horney, Karen (1982). *Neurotyczna osobowość naszych czasów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Huberman, Michael A., Miles, Matthew N.B. (1984). *Innovation up Close: How School Improvement Works*. New York: Plenum Press.
- Hughes, Everett C. (1958). *Men and Their Work*. Glencoe, IL: Free Press.
- Januszek, Henryk, Sikora, Jan (1998). *Socjologia pracy*, wyd. 2 rozszerz. Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Januszek, Henryk, Sikora, Jan (2000). *Socjologia pracy*, wyd. 3 rozszerz. Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Jasiński, Zdzisław (1998). *Motywowanie w przedsiębiorstwie*. Warszawa: Wydawnictwo Placet.
- Kaczmarek, Monika (2016). *Problemy nauczycieli wiejskich szkół podstawowych z roszczeniowymi rodzicami* (niepublikowana praca licencjacka napisana pod kierunkiem Waldemara Dymarczyka w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego).
- Kaszubowska, Urszula (2006). Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje. W: Elżbieta Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 53–68.
- Każmierska, Kaja (1999). *Doświadczenia wojenne Polaków a kształtowanie tożsamości etnicznej. Analiza narracji kresowych*. Warszawa: IFiS PAN.
- Kemper, Theodore D. (1978). *A Social Interactional Theory of Emotions*. New York: Wiley.
- Kemper, Theodore D. (1987). How many emotions are there? Wedding the social and autonomic components. *American Journal of Sociology*, 93(2), s. 263–289.
- Kemper, Theodore D. (1989). Love and like and love and love. W: David D. Franks, E. Doyle McCarthy (red.), *The Sociology of Emotions: Original Essays and Papers*. Greenwich, CT: JAI Press, s. 249–268.
- Kemper, Theodore D. (1991). Predicting emotions from social relations. *Social Psychology Quarterly*, 54(4), s. 330–342.
- Kemper, Theodore D. (2005). Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji. W: Michael Lewis, Jeanette M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 72–87.
- Kemper, Theodore D. (2008). Power, status, and emotions. W: Monica Greco, Paul Stenner (red.), *Emotions: A Social Science Reader*. London–New York: Routledge, s. 127–136.
- Konecki, Krzysztof (1988). Praca w koncepcji socjologii interakcjonistycznej. *Studia Socjologiczne*, 1(108), s. 225–245.
- Konecki, Krzysztof (1998). *Łowcy Główni. Analiza pracy rekrutacyjnej w agencjach doradztwa personalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Normalizacyjne Alfa-Wero.
- Konecki, Krzysztof (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki, Krzysztof (2012). Etnografia socjologiczna. W: Krzysztof Konecki, Piotr Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej*. Warszawa: Difin, s. 77–82.
- Konecki, Krzysztof (2014). Socjologia emocji według Thomasa Scheffa. W: Krzysztof Konecki, Beata Pawłowska (red.), *Emocje w życiu codziennym*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 11–38.

- Kopertyńska, Wanda M. (2009). *Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka*, wyd. 2 popr. Warszawa: Agencja Wydawnicza Placet.
- Kostera, Monika (2003). *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostera, Monika (2012). Etnografia socjologiczna. W: Krzysztof Konecki, Piotr Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej*. Warszawa: Difin, s. 73–77.
- Kostera, Monika (red.) (2011). *Etnografia organizacji. Badania polskich firm i instytucji*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kowalczyk-Szajrych, Małgorzata (2010). *Opinie nauczycieli nauczania zintegrowanego łódzkich szkół, na temat poprawek wprowadzonych do ustawy o systemie oświaty* (niepublikowana praca licencjacka napisana pod kierunkiem Alicji Łaskiej-Formejster w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego).
- Kretschmann, Rudolf (2003). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krygel, Łukasz (2017). *Czynniki stresogenne w pracy nauczyciela* (niepublikowana praca licencjacka napisana pod kierunkiem Piotra Chomczyńskiego w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego).
- Kryńska, Elżbieta (red.) (2003). *Elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy a popyt na pracę w Polsce*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kulpińska, Jolanta (1974). *Socjologia przemysłu: wybór tekstów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kulpińska, Jolanta (1986). Tendencja rozwoju socjologii pracy. W: Stefania Dzięcielska-Machnikowska, Jolanta Kulpińska (red.), *Socjologia pracy i przemysłu. Materiały dla studentów ekonomii*. Łódź: Uniwersytet Łódzki, s. 8–25.
- Kvale, Steinar (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Trans Humana.
- Lawler, Edward J. (1992). Affective attachments to nested groups: A choice-process theory. *American Sociological Review*, 57(3), s. 327–339.
- Lazarus, Richard S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lea, Stephen E.G., Webley, Paul (1997). Pride in economic psychology. *Journal of Economic Psychology*, 18(2–3), s. 323–340.
- Lewis, Helen (1971). *Same and Guilt in Neurosis*. New York: International Universities Press.
- Lewis, Michael (1992). *Shame: The Exposed Self*. New York: Free Press.
- Lewis, Michael (2000). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame and guilt. W: Michael Lewis, Jeanette M. Haviland-Jones (red.), *Handbook of Emotion*. New York: Guilford Press, s. 742–756.
- Lewis, Michael (2005). Emocje samoświadomościowe: zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy. W: Michael Lewis, Jeanette M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 780–797.
- Linton, Ralph (1936). *The Study of the Man*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lis, Franciszek J. (1982). *Człowiek w procesie pracy. Praca chęć czy przymus?*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Lofland, John, Snow, David A., Anderson, Leon, Lofland, Lyn H. (2009). *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Łoś, Maria (2002). Role społeczne w nowej roli. W: Irena Machaj (red.), *Małe struktury społeczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 93–106.
- Marciniak, Łukasz T. (2016). *Bazary. Kooperacja czy konkurencja?* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Marks, Karol (1951). *Kapitał. Krytyka ekonomii politycznej*, t. 1, *Proces wytwarzania kapitału*. Warszawa: Książka i Wiedza.

- Marks, Karol (1959). *Kapitał. Krytyka ekonomii politycznej*, t. 4, *Teorie wartości dodatkowej*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Marten, Zbigniew (2007). *Stres w pracy nauczyciela*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Maslow, Abraham H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Maslow, Abraham H. (1964). Teoria hierarchii potrzeb. W: Janusz Reykowski (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 135–163.
- Maslow, Abraham H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PAX.
- Matuszak, Grzegorz (1986). Praca – społeczeństwo pracujące. W: Stefania Dzięcielska-Machnikowska, Jolanta Kulpińska (red.), *Socjologia pracy i przemysłu. Materiały dla studentów ekonomii*. Łódź: Uniwersytet Łódzki, s. 26–39.
- Mazur, Piotr (2015). *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów. Skrypt dla studentów z historii wychowania*. Chełm: Państwowa Wyższa Szkoła w Chełmie.
- Mazurkiewicz, Grzegorz (2003). *Odcienie szarości. Nauczyciele – doświadczenia i postawy wobec zawodu. Raport z badań*. Zabrze: Wydawnictwo ZSO nr 5, II LO.
- Meyer, Robert H. (1997). Value-added indicators of school performance: A primer. *Economics of Education Review*, 16(3), s. 283–301.
- Moore, Lucy, Savage, Jan (2002). Participant observation, informed consent and ethical approval. *Nurse Researcher*, 9(4), s. 58–69.
- Mucha, Janusz (1985). *C. W. Mills*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Mysłakowski, Zygmunt (1970). *Proces kształcenia i jego wyznaczniki*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Omyła-Rudzka, Małgorzata (2019). *Które zawody považamy? Prestiż zawodów. Grupy zawodowe. Komunikat z badań CBOS, 157/2019*. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Park, Robert E. (1926). Behind our masks. *Survey Graphic*, 56, s. 135–139.
- Pawłowska, Beata (2011). *Network marketing. Kulturowe i osobowościowe wyznaczniki uczestnictwa w Amway*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pawłowska, Beata (2013). *Emocje społeczne w pracy nauczyciela i przedstawiciela handlowego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pawłowska, Beata (2014). Emocje społeczne w teorii Theodore’a Kemptera. W: Krzysztof Konecki, Beata Pawłowska (red.), *Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 39–52.
- Pawłowska, Beata (2016). Autorytet jako czynnik ułatwiający radzenie sobie z negatywnymi emocjami w pracy nauczyciela. W: Janusz Moos, Maciej Kułak (red.), *Przemiany w edukacji zawodowej w kontekście relacji szkoła – rynek pracy*. Łódź: Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, s. 75–89.
- Pawłowska, Beata (2018a). Sposoby oceny pracownika – narzędzia oceny. W: Beata Pawłowska (red.), *Skuteczny kierownik sektora publicznego*. Łódź: Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, s. 93–120.
- Pawłowska, Beata (2018b). Systemy ocen pracowniczych – czynniki, kryteria i błędy oceny. W: Beata Pawłowska (red.), *Skuteczny kierownik sektora publicznego*. Łódź: Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, s. 71–92.
- Pawłowska, Beata (2019). Poszukiwanie tożsamości przez badacza w kontekście etnograficznego badania emocji w pracy nauczyciela. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(1), s. 154–177.
- Pawłowska, Beata (2020a). Pride in teachers’ everyday work: Conditions and contexts. *Qualitative Sociology Review*, 16(1), s. 28–48.
- Pawłowska, Beata (2020b). Wychowawca czy edukator. Zawód nauczyciela z perspektywy dwóch pokoleń pracowników oświaty. *Przegląd Socjologiczny – w druku*.
- Penc, Józef (2000). *Motywowanie w zarządzaniu*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.

- Piotrowska, Ewelina (2011). *Praca zawodowa nauczyciela. Nauczyciel sam o sobie* (niepublikowana praca licencjacka napisana pod kierunkiem Piotra Chomczyńskiego w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego).
- Plutchik, Robert (1962). *The Emotions: Fact, Theories and a New Model*. New York: Random House.
- Plutchik, Robert (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper and Row.
- Plutchik, Robert (1991). Emotions and evolution. W: Kenneth T. Strongman (red.), *International Review of Studies on Emotion*. Chichester, England: Wiley, s. 37–58.
- Plutchik, Robert (1994). *The Psychology and Biology of Emotion*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Prus, Robert (1997). *Subcultural Mosaics and Intersubjective Realities: An Ethnographic Research Agenda for Pragmatizing the Social Sciences*. New York: State University of New York Press.
- Prus, Robert, Grills, Scott (2003). *The Deviant Mystique: Involvements, Realities and Regulation*. Westport: Preager Publishers.
- Przestalski, Andrzej (2008). Zawód i sposoby jego analizy w dawnej i nowej socjologii. W: Sławomir Banaszak, Kazimierz Doktor (red.), *Problemy socjologii gospodarki*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania, s. 237–264.
- Przybyłowska, Ilona (1978). Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych. *Przegląd Socjologiczny*, 30, s. 53–68.
- Rachubka, Mariola (2015). *Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Ratajczak, Zofia (2008). *Psychologia pracy i organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Retzinger, Suzanne M. (1995). Identifying shame and anger in discourse. *American Behavioral Scientist*, 38(8), s. 1104–1113.
- Ritzer, George (2004). *Klasyczna teoria socjologiczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Rodziewicz, Ewa (2003). Bandura Ludwik Ryszard. W: Tadeusz Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 309–312.
- Rosenblatt, Allan D. (1988). Envy, identification and pride. *Psychoanalytic Quarterly*, 57(1), s. 56–71.
- Schachter, Stanley, Singer, Jerome (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), s. 379–399.
- Schagen, Ian, Hutchinson, Dougal (2003). Adding value in educational research – the marriage of data and analytical power. *British Educational Research Journal*, 29(5), s. 749–765.
- Scheff, Thomas J. (1988). Shame and conformity: The deference emotion system. *American Sociological Review*, 53(3), s. 395–406.
- Scheff, Thomas J. (1990). *Microsociology: Discourse, Emotion, and Social Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Scheff, Thomas J. (2000). *Shame and the Social Bond, and Human Reality*. New York: Cambridge University Press.
- Scheff, Thomas J. (2003). Shame and self in society. *Symbolic Interaction*, 26(2), s. 239–262.
- Scheff, Thomas J., Retzinger, Suzanne (1991). *Emotions and Violence: Shame and Rage in Destructive Conflicts*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Schwartz, Morris, Schwartz, Charlotte G. (1955). Problems in participant observation. *American Journal of Sociology*, 60(4), s. 343–353.
- Shott, Susan (1979). Emotion and social life: A symbolic interactionist analysis. *American Journal of Sociology*, 84(6), s. 1317–1334.
- Sikorski, Czesław (2004). *Motywacja jako wymiana. Modele relacji między pracownikiem a organizacją*. Warszawa: Difin.
- Silverman, David (2007). *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smak, Magdalena, Walczak, Dominika (2015). *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stake, Robert E. (1994). Case studies. W: Norman K. Denzin, Yvonne Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA–London: Sage Publications, s. 236–247.

- Szczepański, Jan (1961). Uwagi o przedmiocie i zadaniach socjologii. W: Bronisław Biegeleisen-Żelazowski i in. (red.), *Jak pracuje człowiek. Z badań polskich psychologów, socjologów i ekonomistów*. Warszawa: Książka i Wiedza, s. 169–184.
- Szczepański, Jan (1972). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szempruch, Jolanta (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Sztumski, Janusz (1981). *Socjologia pracy w zarysie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Śliwerski, Bogusław (2009). O wymierności pracy nauczyciela. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 18, s. 31–48.
- Taylor, Stephanie, Littleton, Karen (2006). Biographies in talk: A narrative-discursive research approach. *Qualitative Sociology Review*, 2(1), s. 22–38.
- Tracy, Jessica L., Robins, Richard W. (2004a). Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model. *Psychological Inquiry*, 15(2), s. 103–125.
- Tracy, Jessica L., Robins, Richard W. (2004b). Show your pride: Evidence for a discrete emotion expression. *Psychological Science*, 15(3), s. 194–197.
- Turner, Jonathan H. (1998). *Socjologia: koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Turner, Jonathan H., Stets, Jan E. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Walczak, Dominika (2012). *Badanie początkujących nauczycieli. Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Walsh, David (1998). Doing ethnography. W: Clive Seale (red.), *Researching Society and Culture*. London: Sage Publications, s. 245–260.
- Weber, Max (2002). *Gospodarka i społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Webster, Matthew J., Duvall, Jamieson, Gaines, Leslie M., Smith, Richard H. (2003). The roles of praise and social comparison information in the experience of pride. *Journal of Social Psychology*, 143(2), s. 209–232.
- Weiner, Bernard (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), s. 548–573.
- Wilder, Glenn W. (1978). The search for self-esteem. *Journal of Psychology and Theology*, 6(3), s. 183–188.
- Williams, Lisa A., DeSteno, David (2008). Pride and perseverance: The motivational role of pride. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), s. 1007–1017.
- Wisecup, Allison K., Robinson, Dawn T., Smith-Lovin, Lynn (2006). Sociology of emotions. W: Clifton D. Bryant, Dennis L. Peck (red.), *The Handbook of the 21st Century Sociology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, s. 106–115.
- Wojciechowska, Magdalena (2018). Doing research on behind-the-scenes phenomena: Entering the female escort industry. W: Steven W. Kleinknecht, Lisa-Jo K. van den Scott, Carrie B. Sanders (red.), *The Craft of Qualitative Research*. Toronto: Canadian Scholars' Press, s. 133–139.
- Wojciechowski, Wiktor, Kalina, Lech, Łaszek, Aleksander (2010). *Szkołę mą widzę kosztowną*. Warszawa: Forum Obywatelskiego Rozwoju.
- Wołoszyn-Spirka, Wiesława (2001). *W poszukiwaniu realistycznych podstaw moralnego postępowania nauczyciela*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Woźniak-Krakowian, Agata (2013). Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 22, s. 119–131.
- Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Krakowie z dnia 5 lipca 2005 r., sygn. akt III SA/Kr 335/05.
- Zarębska, Jadwiga (2009). *Nauczyciele we wrześniu 2008 roku. Stan i struktura zatrudnienia. Opracowanie na podstawie danych SIO*. Warszawa: Pracownia Rozwoju Systemu Doskonalenia Nauczycieli Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Znaniecki, Florian (1965). *Social Relations and Social Roles*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Znaniecki, Florian (2011). *Relacje społeczne i role społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Akty prawne (w kolejności chronologicznej)

- Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. – Karta praw i obowiązków nauczyciela, Dz.U. z 1972 r. Nr 16, poz. 114 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, tekst jednolity: Dz.U. z 2019 r. poz. 2215.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela, Dz.U. z 2000 r. Nr 19, poz. 239.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie organizacji roku szkolnego, Dz.U. z 2002 r. Nr 46, poz. 432.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w szkołach, instytucjach publicznych i niepublicznych, Dz.U. z 2003 r. Nr 6, poz. 69.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz.U. z 2017 r. poz. 1611.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 stycznia 2019 r. w sprawie minimalnego wynagrodzenia nauczycieli, Dz.U. z 2019 r. poz. 2441.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 sierpnia 2019 r. w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, szczegółowego zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego, Dz.U. z 2019 r. poz. 1625.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 sierpnia 2019 r. w sprawie przeprowadzania postępowania rekrutacyjnego oraz postępowania uzupełniającego do publicznych przedszkoli, szkół, placówek i centrów, Dz.U. z 2019 r. poz. 1737.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. z 2020 r. poz. 910 i 1378.

Źródła internetowe

Artykuły i opracowania

- AG (2019). *Nauczyciel opisuje swoją pracę. „Po pierwszych czterech godzinach jestem trupem”*, Gazeta.pl Junior. Dostęp online: <https://www.edziecko.pl/Junior/7,160035,24559505,nauczyciel-opisuje-swoja-prace-po-pierwszych-czterech-godzinach.html> (18.04.2020).
- GUS (2019). Komunikat Prezesa Głównego Urzędu Statystycznego z dnia 11 lutego 2019 r. w sprawie przeciętnego wynagrodzenia w gospodarce narodowej w 2018 r. Dostęp online: <https://stat.gov.pl/sygnalne/komunikaty-i-obwieszczenia/lista-komunikatow-i-obwieszczen/komunikat-w-sprawie-przecietnego-wynagrodzenia-w-gospodarce-narodowej-w-2018-roku,273,6.html> (31.07.2020).
- Jurczak, Karolina (2018). *Rozkład wynagrodzeń w Polsce według GUS*. Dostęp online: <https://wynagrodzenia.pl/arttykul/rozklad-wynagrodzen-w-polsce-wedlug-gus> (24.05.2019).
- Kopec, Maciej (2019). Odpowiedź na interpelację nr 33457 w sprawie średniej wieku kadry nauczycielskiej w polskich szkołach. Odpowiadający: podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Dostęp online: <http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=BGDQKP> (10.09.2020).
- Miszke, Teresa i in. (2019). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Warszawa–Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny. Dostęp online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html> (10.09.2020).
- Mituła, Maciej (2019). *Minimalne i średnie wynagrodzenie nauczycieli w 2019 roku (netto, brutto, podwyżki)*. Dostęp online: <https://strefabiznesu.pl/zarobki-nauczycieli-w-2020-roku-moga-liczyc-na-podwyzki-i-le-wyniesie-minimalne-i-średnie-wynagrodzenie-nauczycieli-w-2020/ar/c10-14588569> (12.05.2019).

- Nauczycielka z woj. pomorskiego (2019). „Całe 10 minut przerwy. Na kawę za mało, ale jabłko zdążyć zjeść. Ale jeszcze do kibelka. Lecę”. *Mój codzień nauczyciela*, „Gazeta Wyborcza”, 20.03.2019. Dostęp online: <https://trojmiasto.wyborcza.pl/trojmiasto/7,35612,24564361,cale-10-minut-przerwy-na-kawe-za-malo-ale-jablko-zdaze.html> (5.10.2010).
- OECD (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. Paris: OECD. Dostęp online: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264050259-en.pdf?expires=1595080915&id=id&accname=guest&checksum=4996F8E63EA10F4726D5C11D24546161> (18.07.2020).
- OECD (2018a). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD. Dostęp online: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-en.pdf?expires=1595081738&id=id&accname=guest&checksum=297F4323F65C96AB6C50294307F8ECCE> (12.05.2019).
- OECD (2018b). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators: Annex 3: Sources, Methods, and Technical Notes*. Paris: OECD. Dostęp online: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-36-en.pdf?expires=1595691912&id=id&accname=guest&checksum=C894D2D21BC10C8EE31ED5C99A4B05A1> (14.05.2019).
- OECD (2018c). Poland. W: *Education at a Glance 2018: OECD Indicators: Country Notes*, Paris: OECD. Dostęp online: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-62-en.pdf?expires=1595081047&id=id&accname=guest&checksum=897AF43BCA1057B2F813A08BFBCD4537> (12.05.2019).
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Dostęp online: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en (12.04.2020).
- Piowarczyk, Andrzej (2017). *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2016 r. Notatka informacyjna*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. Dostęp online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-zatrudnieni-wynagrodzenia-koszty-pracy/struktura-wynagrodzen-wedlug-zawodow-w-pazdzierniku-2016-r-,4,8.html> (31.07.2020).
- Trochimiuk, Anna (2019). *Procedura oceny pracy nauczyciela od 1 września 2019 r.*, Portal Oświatowy. Dostęp online: <https://www.portaloswiatowy.pl/ocena-pracy-nauczycieli/procedura-oceny-pracy-nauczyciela-od-1-wrzesnia-2019-r.-17212.html> (18.04.2020).
- Wójcik, Oliwia (2019). *Minimalne i średnie wynagrodzenie nauczycieli w 2019 roku (netto, brutto, podwyżki)*, Gratka.pl. Dostęp online: <https://gratka.pl/blog/praca/minimalne-i-srednie-wynagrodzenie-nauczycieli-w-2019-roku-netto-brutto-podwyzki/36770/> (20.03.2020).

Komentarze na forach dyskusyjnych

- Ala (2019a). Wypowiedź w dyskusji pod artykułem: *Nauczyciel opisuje swoją pracę. „Po pierwszych czterech godzinach jestem trupem”*. Dostęp online: https://www.edziecko.pl/Junior/7,160035,24559505,nauczyciel-opisuje-swoja-prace-po-pierwszych-czterech-godzinach.html#commentId52012389_ (16.05.2020).
- Ala (2019b). Wypowiedź w dyskusji pod artykułem: *Nauczyciel opisuje swoją pracę. „Po pierwszych czterech godzinach jestem trupem”*. Dostęp online: https://www.edziecko.pl/Junior/7,160035,24559505,nauczyciel-opisuje-swoja-prace-po-pierwszych-czterech-godzinach.html#commentId52011570_ (18.03.2020).
- Amash (2005). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „Nauczyciel – najgorszy zawód?”, 8.02.2005, 18:48. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,23,20297989,20297989,Nauczyciel_najgorszy_zawod_.html?p=20384794 (18.04.2020).
- Była nauczycielka (2011). Wypowiedź w dyskusji na Forum Ngo.pl: „Przykre życiowe sprawy nauczycieli”, 25.08.2011, 12:10. Dostęp online: <http://forum.ngo.pl/viewtopic.php?p=7589&sid=c3c1c27e3b954c88acef5087dc1e0237#p7589> (20.05.2020).
- DrapieżnaBelrzyca (2005). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „Nauczyciel – najgorszy zawód?”, 8.02.2005, 21:09. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,23,20297989,20297989,Nauczyciel_najgorszy_zawod_.html?p=20389850 (18.04.2020).

- Fukcjakwadratowa (2013a). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „nauczyciel – ile naprawdę pracuje”, 10.06.2013, 17:09. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,145047953,145047953,nauczyciel_ile_naprawde_pracuje_.html?p=145052850 (20.03.2020).
- Fukcjakwadratowa (2013b). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „nauczyciel – ile naprawdę pracuje”, 10.06.2013, 22:10. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,145047953,145047953,nauczyciel_ile_naprawde_pracuje_.html?p=145059691 (20.04.2020).
- Fukcjakwadratowa (2013c). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „nauczyciel – ile naprawdę pracuje”, 10.06.2013, 17:48. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,145047953,145047953,nauczyciel_ile_naprawde_pracuje_.html?p=145053541 (18.03.2020).
- Fukcjakwadratowa (2013d). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „nauczyciel – ile naprawdę pracuje”, 10.06.2013, 20:17. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,145047953,145047953,nauczyciel_ile_naprawde_pracuje_.html?p=145056333 (18.03.2020).
- Fukcjakwadratowa (2013e). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „nauczyciel – ile naprawdę pracuje”, 10.06.2013, 17:18. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,145047953,145047953,nauczyciel_ile_naprawde_pracuje_.html?p=145053011 (23.03.2020).
- Fukcjakwadratowa (2013f). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „nauczyciel – ile naprawdę pracuje”, 11.06.2013, 15:28. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,145047953,145047953,nauczyciel_ile_naprawde_pracuje_.html?p=145076213 (28.04.2020).
- Fukcjakwadratowa (2013g). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „nauczyciel – ile naprawdę pracuje”, 11.06.2013, 15:09. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,145047953,145047953,nauczyciel_ile_naprawde_pracuje_.html?p=145075705 (18.04.2020).
- Granda (2019). Wypowiedź w dyskusji pod artykułem: *Nauczyciel opisuje swoją pracę. „Po pierwszych czterech godzinach jestem trupem”*. Dostęp online: https://www.edziecko.pl/Junior/7,160035,24559505,nauczyciel-opisuje-swoja-prace-po-pierwszych-czterech-godzinach.html#commentId52007857_ (18.04.2020).
- Kg.82 (2019). Wypowiedź w dyskusji pod artykułem: *Nauczyciel opisuje swoją pracę. „Po pierwszych czterech godzinach jestem trupem”*. Dostęp online: https://www.edziecko.pl/Junior/7,160035,24559505,nauczyciel-opisuje-swoja-prace-po-pierwszych-czterech-godzinach.html#commentId52056059_ (18.03.2020).
- Mama103 (2013). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „nauczyciel – ile naprawdę pracuje”, 11.06.2013, 18:00. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,145047953,145047953,nauczyciel_ile_naprawde_pracuje_.html?p=145059777 (15.02.2020).
- Marta (2019a). Wypowiedź w dyskusji pod artykułem: *Minimalne i średnie wynagrodzenie nauczycieli w 2019 roku (netto, brutto, podwyżki)*, 8.04.2019, 16:54. Dostęp online: <https://gratka.pl/blog/praca/minimalne-i-srednie-wynagrodzenie-nauczycieli-w-2019-roku-netto-brutto-podwyzki/36770/#comment-107586> (12.05.2020).
- Marta (2019b). Wypowiedź w dyskusji pod artykułem: *Nauczyciel opisuje swoją pracę. „Po pierwszych czterech godzinach jestem trupem”*. Dostęp online: https://www.edziecko.pl/Junior/7,160035,24559505,nauczyciel-opisuje-swoja-prace-po-pierwszych-czterech-godzinach.html#commentId52009619_ (18.05.2020).
- Mea1 (2005). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „Nauczyciel – najgorszy zawód?”, 8.02.2005, 19:23. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,23,20297989,20297989,Nauczyciel_najgorszy_zawod_.html?p=20386080 (18.04.2020).
- Młoda belferka (2005). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „Nauczyciel – najgorszy zawód?”, 8.02.2005, 22:38. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,23,20297989,20297989,Nauczyciel_najgorszy_zawod_.html?p=20393456 (4.05.2020).
- Rozwielitka3 (2013). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „nauczyciel – ile naprawdę pracuje”, 10.06.2013, 19:47. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,145047953,145047953,nauczyciel_ile_naprawde_pracuje_.html?p=145055647 (28.04.2020).

- Sarah_black38 (2013a). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „nauczyciel – ile naprawdę pracuje”, 10.06.2013, 14:01. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,145047953,145047953,nauczyciel_ile_naprawde_pracuje_.html?p=145048982 (18.05.2020).
- Sarah_black38 (2013b). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „nauczyciel – ile naprawdę pracuje”, 10.06.2013, 19:10. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,145047953,145047953,nauczyciel_ile_naprawde_pracuje_.html?p=145054952 (18.03.2020).
- Solaris31 (2013). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „nauczyciel – ile naprawdę pracuje”, 10.06.2013, 13:07. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,145047953,145047953,nauczyciel_ile_naprawde_pracuje_.html?p=145048130 (20.04.2020).
- Tomasz (2019). Wypowiedź w dyskusji pod artykułem: *Strajk nauczycieli niemal pewny*, 28.03.2019, 20:25. Dostęp online: <https://zlotowskie.pl/arttykul/strajk-nauczycieli-niemal/630263> (18.05.2020).
- XYZ (2019). Wypowiedź w dyskusji pod artykułem: *Nauczyciel opisuje swoją pracę. „Po pierwszych czterech godzinach jestem trupem”*. Dostęp online: https://www.edziecko.pl/Junior/7,160035,24559505,nauczyciel-opisuje-swoja-prace-po-pierwszych-czterech-godzinach.html#-commentId52034043_ (16.04.2020).
- Zakonna (2013). Wypowiedź w dyskusji na Forum Gazeta.pl: „nauczyciel – ile naprawdę pracuje”, 10.06.2013, 17:43. Dostęp online: https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,145047953,145047953,nauczyciel_ile_naprawde_pracuje_.html?p=145053451 (18.03.2020).



Dr hab. Beata Pawłowska, prof. UŁ – absolwentka socjologii i psychologii. Pracownik Katedry Socjologii Organizacji i Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego. Współtwórca i kierownik studiów podyplomowych „Skuteczny kierownik sektora publicznego”. Wykładowca i trener. Autorka artykułów dotyczących kultury organizacyjnej, procesów zarządzania zasobami ludzkimi oraz zachowań emocjonalnych w środowisku pracy. Członek wielu zespołów badawczych. Łączy

wiedzę teoretyczną z zakresu socjologii i psychologii z praktyką doradczą dla firm i instytucji.

Autorka monografii przybliży codzienność pracy nauczyciela widzianą oczami przedstawicieli tego zawodu. Oddaje głos nauczycielom i omawia realia ich pracy. Pokazuje trudności, z jakimi muszą się mierzyć, a które często są niezauważalne dla uczniów i ich rodziców oraz opinii publicznej. Opisuje pracę nauczyciela w kilku aspektach, na które składają się m.in.: czas pracy, system awansu zawodowego, system motywowania, w tym wynagrodzenie za pracę, system oceny pracy, a także kwalifikacje nauczycieli, wieloletowość i nauczanie wielu przedmiotów oraz emocja dumy jako istotna w budowaniu motywacji wewnętrznej pracowników oświaty. W każdym rozdziale czytelnik znajdzie odniesienie do pewnego mitu dotyczącego pracy nauczyciela, a funkcjonującego w opinii publicznej i dyskursie społecznym. Książka stanowi głos w dyskusji praktyków i polityków edukacyjnych. Zachęca i inspiruje do dalszych eksploracji, poszukiwań i analiz. Dedykowana jest zarówno badaczom różnych dyscyplin nauki, jak i przedstawicielom środowisk pedagogicznych, nauczycielom, studentom kierunków społecznych i humanistycznych oraz reprezentantom organów prowadzących i nadzorujących pracę nauczycieli, politykom władz centralnych i lokalnych.

**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO**

 wydawnictwo.uni.lodz.pl
 ksiegarnia@uni.lodz.pl
 (42) 665 58 63

Książka dostępna również
jako e-book

