



PEDAGOGICZNE

2023, 13, 1: 151-167

p-ISSN 2083-6325; e-ISSN 2449-7142

DOI <http://doi.org/10.21697/fp.2023.1.11>

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



ELŻBIETA STRUTYŃSKA-LASKUS¹

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska

ORCID 0000-0002-1129-6316

Zgłoszono: 19.03.2023; zrecenzowano: 12.05.2023; zaakceptowano do druku: 19.05.2023

KAMIENIE MIŁOWE W KARIERZE ZAWODOWEJ – RAPORT Z BADAŃ DOJRZAŁYCH NAUCZYCIELEK

MILESTONES IN THE PROFESSIONAL CAREER: THE STUDY OF MATURE TEACHERS

Abstract: In this article, I explore the significance of milestones in career development from the perspective of experienced teachers. By milestones, I refer to emotionally significant turning points associated with noteworthy events that clearly demarcate different phases in a teacher's career. These pivotal moments often lead to changes in their approach to the teaching profession. The analysis presented in this study is based on in-depth interviews conducted with 14 female teachers who possess extensive experience in the field (with a minimum of 20 years of teaching) and are over 50 years old. To identify recurring thematic threads in the teachers' narratives regarding emotionally significant turning points and their effects on career development, I employed thematic analysis. The resulting data was coded using an inductive approach, and qualitative data analysis was conducted using the MAXQDA 2020 program.

Drawing from the collected material, I identified two categories of thematic threads that contribute to changes in how participating teachers approach their professional work. The first category underscores the role of emotionally significant unplanned events, which are often independent of the teacher and stem from objective or subjective external circumstances. The second category focuses on emotionally significant planned events or actions, which are influenced by internal factors and within the teacher's control.

The research reveals a nuanced picture of both „positive” and „negative” milestones that significantly impact teachers' professional functioning. Understanding these negative milestones can help mitigate the negative emotions that teachers may experience in their daily work, including burnout.

Keywords: milestones, mature teacher, professional career

¹ Elżbieta Strutyńska-Laskus, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Adres e-mail: estrutynska@aps.edu.pl.

Streszczenie: W artykule podejmuję wątek znaczenia kamieni milowych w przebiegu karier widziany z perspektywy nauczycieli z długim stażem pracy. Przez kamienie milowe rozumiem emocjonalnie znaczące punkty zwrotne związane z jakimś szczególnie ważnym dla nauczyciela wydarzeniem wyraźnie oddzielające jedną fazę kariery od kolejnej. Te znaczące wydarzenia prowadzą do zmian w podejściu do wykonywania pracy zawodowej nauczyciela.

Podstawą zaprezentowanych analiz jest 14 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) z nauczycielkami, które mają wieloletni staż pracy w szkole (minimum 20 lat) i ukończony 50 rok życia. W badaniach zastosowałam analizę tematyczną, której celem jest identyfikacja powtarzających się wątków tematycznych w wypowiedziach nauczycielek, a dotyczących znaczących emocjonalnie punktów zwrotnych, których skutki dla przebiegu karier mogą być korzystne (pozytywne) i/lub niekorzystne (negatywne). Dane kodowałam w ramach podejścia indukcyjnego. Jakościową analizę danych przeprowadziłam z wykorzystaniem programu MAXQDA 2020.

Na podstawie treści zgromadzonego materiału wyłoniłam dwie kategorie wątków tematycznych prowadzących do zmian w funkcjonowaniu zawodowym nauczycielek biorących udział w badaniu. Pierwsza z nich wskazuje na rolę wydarzeń znaczących emocjonalnie, niezaplanowanych i niezależnych od nauczyciela, które są następstwem okoliczności zewnętrznych obiektywnych lub subiektywnych. Druga – dotyczy wydarzeń/działań znaczących emocjonalnie zaplanowanych i zależnych od nauczyciela, które są związane z czynnikami wewnętrznymi. Z badań wyłania się obraz „pozytywnych” i „negatywnych” kamieni milowych mających znaczenie dla funkcjonowania osoby w roli nauczyciela. Znajomość szczególnie tych drugich może przyczynić się do przeciwdziałania negatywnym emocjom towarzyszącym codziennej pracy nauczyciela, w tym wypaleniu zawodowemu.

Słowa kluczowe: kamienie milowe, dojrzały nauczyciel, kariera zawodowa

Wprowadzenie

Perspektywa myślenia o nauczycielu dojrzałym wpisuje się w zjawisko starzenia się społeczeństw i narastających dysproporcji wiekowych w strukturze populacji pracowniczej. Wagę owego problemu odnotowują nie tylko demografowie, ale i przedstawiciele innych obszarów nauki. Zgodnie z najnowszymi prognozami demograficznymi, w 2050 roku mediana wieku mieszkańców 27 krajów Unii Europejskiej wyniesie 48 lat (Eurostat 2021), a w przypadku Polski – aż 52 lata (GUS 2021). W rezultacie będziemy jednym z najstarszych społeczeństw w Europie. Średnio jedna trzecia nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych w krajach OECD jest w wieku co najmniej 50 lat (OECD 2021). Podobnie w Polsce – średnia wieku nauczyciela zatrudnionego w szkole kształtuje się na poziomie 47 lat (NIK 2021). To, co może też niepokoić, to coraz niższy odsetek nauczycieli w wieku poniżej 30 lat (OECD 2018).

Badania uznaję za ważne przynajmniej dla kilku grup: pedeutologów, andragogów, kadry zarządzającej instytucjami edukacyjnymi oraz polityków oświatowych. Ich znaczenie wiąże z identyfikacją punktów zwrotnych w karierze. Są one istotne z jednej strony dla budowania większego zadowolenia nauczycieli z wykonywanej

pracy i zaangażowania w nią, a z drugiej mogą stać na ich przeszkodzie. Co jest oczywiste, usatysfakcjonowany i zaangażowany nauczyciel, który ma możliwości rozwoju i funkcjonuje w przyjaznym środowisku zawodowym, sprzyja wyższej jakości edukacji dziecka. Ponadto, rekonstrukcja kamieni milowych istotnych dla funkcjonowania zawodowego dojrzałego nauczyciela może przynosić korzyści nie tylko im samym (proces uczenia się z własnych doświadczeń), ale także innym nauczycielom, uruchamiając proces międzypokoleniowego uczenia się z biografii Innych (por. Dubas, 2011). Rekonstrukcja ta może być także pomocna dla efektywnego kierowania szkołą i społecznymi korzyściami płynącymi z pełnego zaangażowania doświadczonych edukatorów i w szerszej perspektywie – dla zarządzania wiekiem w ogóle.

Kamienie milowe – próba wyjaśnienia terminu

Kamienie milowe konceptualizowane są jako przełomowy moment w rozwoju czegoś lub kogoś (Ricca 2014). Pojęcie to jest często stosowane w literaturoznawstwie (ang. *milestones*) oraz w naukach o zarządzaniu (zwłaszcza zarządzaniu projektami).

W literaturze z zakresu biografistyki występują koncepcje bliskie znaczeniowo pojęciu kamieni milowych, takie między innymi jak: krytyczne wydarzenia (Sęk 1991; por. Kędzierska 2012) i krytyczne wydarzenia życiowe (Zych 2010; por. Kuryś-Szyncel, Błachnio 2020). Krytyczne wydarzenia ujmowane są jako relacja między osobą a jej otoczeniem powodująca taki stan niezrównoważenia, który jest stanem zwrotnym wymagającym zastosowania zupełnie nowych sposobów radzenia sobie (Sęk 1991). Aby wydarzenie zyskało status krytycznego powinno wyodrębnić się w toku codziennych wydarzeń, być emocjonalnie znaczące (pozytywność vs negatywność), mieć wyraźnie określone ramy czasowo-przestrzenne i wiązać się z koniecznością dokonania zmian, niekiedy bardzo złożonych (Sęk 1991). Wydarzenia te mogą dotyczyć różnych sfer życia jednostki.

Podobnie, kategoria krytycznych wydarzeń życiowych (ang. *critical events*) odnosi się do znaczących emocjonalnie wydarzeń wyróżniających się z biegu życia i wymuszających zmiany w funkcjonowaniu jednostki (Zych 2010). Wydarzenia te mają pozytywny lub negatywny wydźwięk emocjonalny i „zmuszają” osobę do przystosowania się do nowej sytuacji. W przebiegu życia wyróżnia się różne rodzaje krytycznych wydarzeń życiowych (Kuryś-Szyncel, Błachnio 2020). Pierwsze z nich to zdarzenia normatywne zależne od wieku. Drugim rodzajem wydarzeń są tzw. zdarzenia historyczne zależne od pokolenia, do którego jednostka należy, będące najczęściej pochodną zdarzeń o charakterze politycznym lub społeczno-gospodarczym. Kolejny, trzeci rodzaj zdarzeń odnotowywanych w toku życia jednostki stanowią zdarzenia nienormatywne, które są istotne dla danej jednostki i tylko na nią oddziałują (Kuryś-Szyncel, Błachnio 2020).

Kamienie milowe rozumiem jako pojęcie synonimiczne względem krytycznych wydarzeń (Sęk, 1991) i krytycznych wydarzeń życiowych (Zych 2010). Odnoszę je do emocjonalnie znaczących punktów zwrotnych związanych z jakimś szczególnie ważnym dla nauczyciela wydarzeniem. Wydarzenie to może mieć zarówno charakter nagły (np. śmierć bliskiej osoby), jak i rozłożony w czasie (np. urodzenie dziecka). Punkty zwrotne mogą oznaczać początek i/lub koniec jakiegoś okresu, zdarzenia w cyklu życia i wyraźnie oddzielać jedną fazę kariery od kolejnej, prowadząc do zmian w funkcjonowaniu zawodowym. Dla przebiegu karier kamienie milowe mogą mieć konsekwencje zarówno korzystne (pozytywne), jak i niekorzystne (negatywne).

Wybrane zmiany społeczne i ich znaczenie dla biografii zawodowej nauczycieli

Polscy nauczyciele doświadczyli w ciągu ostatnich 30 lat wyjątkowo gwałtownych zmian – zarówno politycznych, zapoczątkowanych przełomem roku 1989 roku, jak i intensywnych przemian społecznych zachodzących na całym świecie. Namacalną emanacją tych pierwszych było przede wszystkim przejście od gospodarki centralnie zarządzanej przez partię będącą u władzy na rzecz gospodarki zdecentralizowanej. Związane ściśle z tym przełomem tendencje wolnościowe i solidarnościowe spowodowały zmianę roli nauczyciela. Nastąpiło przejście od wzoru nauczyciela „zależnego”, podporządkowanego odgórnym dyrektywom systemu komunistycznego, poprzez nauczyciela „niezależnego” od systemu politycznego, do nauczyciela „współzależnego” rozumianego jako nauczyciela sieci, relacji, dialogu i otwarcia na Innego (Dróżka 2008). Ponadto, brak długofalowej polityki oświatowej i zmienność wymagań stawianych wobec nauczyciela prowadzi do dwóch odmiennych podejść do jego roli (Śliwerski 2010). W pierwszym z nich nauczyciel ma przestrzeń do swobodnego i kreatywnego pełnienia oraz działania w roli zawodowej, a w drugim – jest podporządkowany odgórnie określonym procedurom. Choć począwszy od 1991 roku, w reformowaniu szkolnictwa próbowano wprowadzić procesy demokratyzacyjne do oświaty, postulowano samorządność i sprawstwo zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów placówek oświatowo-wychowawczych, do 2015 roku dominowały tendencje wyrażające ideologię neoliberalną (wymierność i porównywalność osiągnięć), a także upaństwowienie szkolnictwa. Po zmianie władzy w 2017 roku nasiliło się zjawisko wpisywania edukacji szkolnej w „gorset” etatystycznie rozumianej ideologii konserwatywno-narodowej (Śliwerski 2020).

Tymczasem przemiany społeczne zachodzące w wielu krajach wysoko rozwiniętych są związane ze zjawiskami oraz procesami takimi, jak: globalizacja i konsumpcja (Bauman 2005), postmodernizm (Bauman 2000) czy informatyzacja i usieciowienie społeczeństwa – zapoczątkowały inny sposób myślenia o szkole, nauczycielach i uczniach, prowadzący do uznania obecności wielokulturowości, wielogłosu prawd i poglądów czy dominacji kultury wizualnej (nieliniarny przekaz

wideo). W związku z tym nauczyciele musieli się nie tylko nauczyć funkcjonować w nowej rzeczywistości związanej z niesłychanie szybkim przyrostem wiedzy, zmiennością, postępem technologicznym, ale przede wszystkim podejmować działania autoedukacyjne (Jankowski 2012).

Dojrzały nauczyciel – przegląd wybranych badań

Badania dotyczące nauczycieli dojrzałych (ponad 24 lub 31 lat doświadczenia zawodowego) są głównie prowadzone w paradygmacie badań jakościowych i mają charakter opisowy (Day i in. 2006; Dróżka 2017; Hargreaves 2005; Huberman 1993). W jednym z nich zauważono, że wysoki poziom satysfakcji z pracy nauczycieli-weteranów² wiąże się z dobrą relacją z uczniami (Veldman i in. 2013). W kolejnych zidentyfikowano czynniki, które przyczyniają się do zróżnicowanej efektywności nauczycieli w różnych fazach kariery (Day i in. 2006). Istotne w kontekście opisywanej problematyki wydają się także wyniki badań dotyczące zrozumienia przyczyn i sposobów utrzymania bądź nie motywacji do pracy, przywiązania i poczucia przynależności psychicznej nauczycieli legitymujących się wieloletnim stażem pracy (Day, Gu 2009) czy typologii satysfakcji zawodowej nauczycieli dojrzałych (Admiraal i in., 2019). Warto wspomnieć o badaniach wskazujących kluczowe cechy nauczycieli dojrzałych, którzy są wciąż zaangażowani w nauczanie (Lowe i in., 2019). Są to: ciągła chęć eksperymentowania i podejmowania wyzwań, komfort funkcjonowania w roli nauczyciela oraz gotowość do podejmowania ról przywódczych w różnych kontekstach. Tymczasem w rodzimej literaturze niewiele jest badań dotyczących perspektywy dojrzałych nauczycieli. W jednym z nich ustalono, że wyróżnikiem starszego pokolenia nauczycieli jest traktowanie zawodu nauczyciela jako służby społecznej czy dobrze wypełnionego obowiązku wobec społeczeństwa (Dróżka 2017). Ponadto, pokolenie to wyżej niż młodsze pokolenia nauczycieli ceni wartości uznaniowo-prestiżowe.

Metodologia badania własnego

Prezentowane analizy stanowią fragment wyników szerszego projektu badawczego przeprowadzonego w 2018 roku z wykorzystaniem indywidualnego wywiadu pogłębionego³. Wzięło w nim udział 14 nauczycielek. W badaniach zastosowałam

2 W literaturze zagranicznej, dla wskazania wieloletniego doświadczenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej, stosuje się różne określenia, na przykład: nauczyciel-weteran (ang. *veteran teacher*, Day, Gu 2009), nauczyciel w późnym etapie kariery (ang. *late career teacher*) lub ekspert (ang. *expert teacher*, Huberman 1993). Z uwagi na różnorodność występowania określeń dotyczących nauczyciela legitymującego się wieloletnim stażem pracy, w artykule będę używała określenia „nauczyciel dojrzały”.

3 Zob. artykuł: Strutyńska E. (2022). *Dojrzały nauczyciel o swojej pracy*. „Studia z Teorii Wychowania”, 4(41), 231-248.

wywiad ustrukturyzowany (scenariusz wywiadu), który pozwolił mi uzyskać odpowiedzi na następujące pytania: 1) Proszę opowiedzieć o swoich doświadczeniach bycia nauczycielem, od początku kariery do dnia dzisiejszego. Szczególnie interesują mnie zmiany w postrzeganiu zadań nauczycielskich i/lub możliwość ich realizacji. 2) Jest Pan/i bardzo doświadczonym nauczycielem, co po latach pracy zmieniło się w Pana/i podejściu do wykonywania pracy zawodowej? Jakie były przyczyny tych zmian?

Dobór osób do badań był doborem celowym polegającym na „włączeniu do próbki przypadkowych osób, które spełniają pewien warunek” (Konarzewski 2000, s. 107). W moim przypadku były to nauczycielki, które ukończyły 50. rok życia i przepracowały w zawodzie co najmniej 20 lat. Dodatkowo starałam się zróżnicować „przypadki” pod względem miejsca zamieszkania. Dlatego pięć nauczycielek pochodziło z małego miasta do 20 tysięcy mieszkańców, a pozostałe 9 z dużego miasta powyżej 500 tysięcy mieszkańców.

Wszystkie rozmówczynie posiadały stopień nauczyciela dyplomowanego. Ich staż pracy wynosił od 20 do 36 lat. Nauczycielki poinformowałam o celu badania, jego poufności i anonimowości. Badanie zrealizowałam osobiście w okresie od stycznia do lutego 2018 roku, w miejscu zamieszkania rozmówczyń lub w szkole. Każdy wywiad trwał średnio półtorej godziny.

Celem badania była identyfikacja kamieni milowych w przebiegu karier nauczycielek uczestniczących w badaniu oraz próba określenia ich znaczenia (korzystne vs niekorzystne) dla biografii zawodowej.

Podjęty cel badań wymagał przyjęcia perspektywy interpretacyjnej. Zastosowałam analizę tematyczną, której celem była identyfikacja powtarzających się wątków tematycznych w wypowiedziach nauczycielek przy użyciu jednego z podejść – indukcyjnego albo dedukcyjnego (Braun, Clarke 2006). Nie stosowałam wcześniej ustalonych kodów teoretycznych, a wszystkie wątki zostały wyodrębnione z narracji uczestniczek badania (podejście indukcyjne). Transkrypcje wywiadów przeczytałam wielokrotnie, zaznaczając odpowiednie fragmenty dotyczące konkretnej kategorii. Następnie przeanalizowałam powtarzające się wzorce powiązań pomiędzy tematami (np. nagła choroba – pogorszenie funkcjonowania zawodowego) i uporządkowałam je w szersze kategorie – wątki tematyczne. Po tym kroku ponownie przeszukałam transkrypcje upewniając się, że wyłonione wątki tematyczne wyczerpująco opisują doświadczenia badanych nauczycielek. Przypisywanie tematów i łączenie ich w szersze kategorie tematyczne przeprowadziłam z wykorzystaniem programu MAXQDA 2020. Program ten posłużył mi przede wszystkim do kodowania danych, ich katalogowania oraz później wyszukiwania fragmentów/kodów. Natomiast większość analizy wykonałam ręcznie.

Wyniki

Na podstawie analizy treści zgromadzonego materiału wyszczególniłam dwie nadrzędne kategorie (wątki tematyczne) prowadzące do zmian w funkcjonowaniu zawodowym nauczycielek biorących udział w badaniu (Tabela 1). Odnosiły się one do: 1) wydarzeń niezaplanowanych i niezależnych od nauczyciela oraz 2) wydarzeń/działań zaplanowanych i zależnych od nauczyciela. W przypadku narracji siedmiu nauczycielek obecne były obie kategorie doświadczeń.

Wydarzenia niezaplanowane i niezależne od nauczyciela

1. Okoliczności zewnętrzne obiektywne

W tej kategorii narracji nauczycielki wskazują na znaczące wydarzenia zewnętrzne – reformy oświatowe, wybory parlamentarne w 1989 roku, zmianę na stanowisku dyrektora, które miały wpływ na zmiany w funkcjonowaniu w roli zawodowej.

Wśród najczęściej wymienianych w tej kategorii znaczących wydarzeń są reformy systemu edukacji. W opinii czterech nauczycielek uczestniczących w badaniu wprowadzane reformy dezorganizują pracę szkoły, co ma niekorzystny wpływ na to, jak funkcjonują. Dwie nauczycielki mówią o reorganizacji sieci szkół. Sztandarowym przykładem było wprowadzenie gimnazjum, a potem jego likwidacja właściwie bez konsultacji branżowych z pracownikami systemu edukacji/oświaty oraz związkami zawodowymi. W konsekwencji musiały szukać nowego miejsca, a w ich przypadku było to liceum.

Tabela 1. Kategorie i subkategorie zastosowane w analizie tematycznej wypowiedzi dojrzałych nauczycielek

Wątek tematyczny	Kategoria	Subkategoria (liczba wskazań)*	Opis	Znaczenie wyłonionych subkategorii dla przebiegu karier zawodowych
wydarzenia niezaplanowane i niezależne od nauczyciela	okoliczności zewnętrzne obiektywne	reformy oświatowe (4)	kategoria związana z wydarzeniami zewnętrznymi	niekorzystne (negatywne)
		wybory parlamentarne w roku 1989 (1)		korzystne (pozytywne)
		zmiana na stanowisku dyrektora (2)		niekorzystne (negatywne)
	okoliczności zewnętrzne subiektywne	nagła choroba i śmierć bliskiej osoby (2)	kategoria związana z reakcją nauczyciela na zewnętrzne wydarzenia (trudny rodzic, śmierć bliskiej osoby) oraz obciążenie dydaktyczne	niekorzystne (negatywne)
doświadczenie przeciążenia pracą (1)		niekorzystne (negatywne)		

Wątek tematyczny	Kategoria	Subkategoria (liczba wskazań)*	Opis	Znaczenie wyłoniionych subkategorii dla przebiegu karier zawodowych
wydarzenia zaplanowane i zależne od nauczyciela	okoliczności wewnętrzne	podjęcie aktywności związanej z autoedukacją (4)	do tej kategorii zaliczono wypowiedzi nauczycieli wskazujące na rolę własnej aktywności, a także konsekwencje nabywania doświadczenia zawodowego	korzystne (pozytywne)
		wdrożenie zasad związanych z indywidualizacją kształcenia (2)		korzystne (pozytywne)
		urodzenie dziecka (6)	kategoria powiązana ze statusem rodzinnym i patrzeniem na zadania nauczycielskie poprzez pryzmat własnych dzieci	niekorzystne (negatywne) i korzystne (pozytywne)
		zmiana poziomu szkoły (4)	do tej kategorii zaliczono zmiany	korzystne (pozytywne)
		pierwsze wychowawstwo (2)	w przebiegu kariery nauczyciela związane z pełnieniem roli opiekuna i wychowawcy oraz rozpoczęciem pracy na innym szczeblu edukacji	korzystne (pozytywne)

Źródło: opracowanie własne.

*Nauczycielki mogły wskazać więcej niż z 1 punkt zwrotny

Inne dwie rozmówczynie wspominają o tym, że likwidacja egzaminów wstępnych do szkół ponadpodstawowych, odstąpienie od sprawdzania prac maturalnych swoich uczniów czy rezygnacja z progu zdawalności z przedmiotu na poziomie rozszerzonym mają negatywny wpływ nie tylko na prestiż nauczycieli liceum, ale także na ich samopoczucie – poczucie bezsilności. Chociaż reformie przyświecał szczytny cel obiektywizacji, to dwie nauczycielki zauważają degradację pozycji nauczyciela sprowadzoną jedynie do przygotowania uczniów do matury. Cztery nauczycielki wskazujące na tę subkategorię zauważają, że ciągle zmieniające się przepisy prawa oświatowego i podstawy programowej wywołują u nich zniechęcenie i frustrację. Podkreślają zarazem, że częstotliwość reform jest zbyt duża i reformy wprowadzają „wieczny zamęt”. Było to powodem pogorszenia ich funkcjonowania w szkole. Niemniej jedna z nauczycielek radzi, aby zachować spokój i robić swoje:

Ja myślę, że to byłoby związane z tymi reformami, bo jeżeli jest spokój, cisza, wszystko idzie, no to robimy to, co robimy i nagle przychodzi reforma, zmiana. Ja już przeżyłam kilka, no to wtedy właśnie się wszystko przemeblowuje, wyrzuca, znaczy odkłada, bo ja nie wyrzucam na szczęście. [W10]

Jedna z rozmówczyń zauważa wyraźne neoliberalne tendencje w reformowaniu szkolnictwa, a w szczególności wszechobecne testowanie, rywalizację między szkołami i masową standaryzację wyników nauczania. Efektem tego jest podporządkowanie szkoły i pracujących w niej nauczycieli mechanizmom rynkowym i logice ekonomii korporacyjnej (Dróźka 2008; por. Rutkowiak 2007), a z drugiej – zmiany w pojmowaniu ich roli i traktowania nauczyciela jako „wyrobnika”.

Kolejny kamień milowy, mający znaczenie dla funkcjonowania zawodowego nauczycielek biorących udział w badaniu, stanowią wybory parlamentarne przeprowadzone w 1989 roku. Pogarszająca się sytuacja gospodarcza wielu krajów tzw. bloku wschodniego w drugiej połowie lat 80. XX wieku spowodowała falę strajków, których efektem były obrady Okrągłego Stołu. Jedna z nauczycielek rozpoczęła pracę w zawodzie w 1981 roku. W momencie przeprowadzania wywiadu miała 36-letni staż pracy. Wspomina rozbudzone nastroje społeczne i powrót idei wolnościowo-solidarnościowych w tamtym czasie. Mówi o takim momencie „oddechu” w szkole, w którym mogła wykorzystać własne doświadczenia „solidarnościowe”, w tym literaturę podziemną w procesie nauczania i wychowania. Poczła powiew wolności oraz dostrzegła sedno reform, które zjednoczyły nauczycieli. Zauważyła, że „rok 1989” spowodował rozkwit szkoły, a wszelkie inicjatywy podejmowane przez nauczycieli nabierały szerszego wymiaru. To wydarzenie sprawiło, że dobrze czuła się w szkole i miała poczucie kształtowania postaw obywatelskich u uczniów.

Wśród innych wydarzeń znaczących, istotnych dla realizacji zadań nauczycielskich, wyłania się punkt zwrotny związany ze zmianą na stanowisku dyrektora szkoły. Dwie nauczycielki stwierdzają, że trudno wyobrazić sobie samorozwój i samokształcenie bez wspierającego i kompetentnego dyrektora. Odpowiedni dyrektor to taki, który tworzy właściwy klimat placówki, dba o atmosferę zarażania innymi ciekawymi pomysłami, podejmuje wysiłek wspólnego działania na rzecz społeczności szkolnej. Skutecznie rozwiązuje konflikty, sprawiedliwie rozdziela zadania, egzekwuje ich terminowe i poprawne wykonanie. Z ich wypowiedzi wynika, że miały takich właśnie dyrektorów, przy których były bardzo aktywne i zmotywowane do działania. Jednocześnie, od kiedy nastąpiła w ich szkołach zmiana na stanowisku dyrektora na takiego, który nie był zainteresowany tym, co dodatkowo robią nauczyciele, zauważają spadek zaangażowania i motywacji do pracy ponadprogramowej oraz odczuwają wyraźne zniechęcenie.

Po tym jak przyszła ta najnowsza dyrekcja, to przestało mi się chcieć. Poczłam się tam jak idiotka, że chcę robić coś więcej poza tym, co muszę. Byli też inni nauczyciele, którzy zachowywali się tak jak ja, ale potem nie widziałam już u nich takiego zaangażowania. Jeżeli ktoś staje przed Radą Pedagogiczną i mówi, że przyszedł tu zarabiać pieniądze, a nie harować. To

potem, jak mówi do mnie koleżanka, że coś trzeba zrobić, to mówię do niej: słuchaj, jestem zdolnym uczniem, a nie idiotką! Też przyszłam tutaj zarabiać pieniądze. [W9]

2. Okoliczności zewnętrzne subiektywne

W tej kategorii trzy nauczycielki biorące udział w badaniu wskazują na zewnętrzne wydarzenia – nagłą chorobę i śmierć bliskiej osoby oraz doświadczenie przeciążenia pracą – jako czynniki warunkujące zmiany w postrzeganiu zadań nauczycielskich. Jedna z rozmówczyń używa bardzo emocjonalnego języka opisując sytuację związaną z uczniem, który sprawiał jej wiele kłopotów dydaktycznych i wychowawczych. Negatywne emocje z tym związane i duże zaangażowanie zawodowe były powodem jej zawału serca. Dopiero ta nagła choroba uzmysłowiła nauczycielce, że nie może tak bardzo angażować się emocjonalnie. Chociaż wspomina to jako osobistą porażkę, nauczyła się „jak przetrwać” w sytuacjach kryzysowych oraz jak wypierać ze świadomości następstwa złych emocji. Niemniej podkreśla, że wciąż odczuwa paniczny strach i czuje się bezbronna, gdy widzi ucznia, z powodu którego doszło do zawału. Jednocześnie wskazuje na wsparcie całego grona pedagogicznego.

Kolejna rozmówczyni wskazuje na śmierć bliskiej osoby w następstwie trwania półrocznej choroby jako powód pogorszenia jej funkcjonowania zawodowego. Wydarzenie to miało dla niej charakter wysoce stresogenny i wiązało się ze zmniejszeniem czasu na rzetelne wypełnianie zadań zawodowych.

W zeszłym roku umierał mi pół roku tata, to wie Pani, może nie wykonywałam swoich obowiązków do końca jak bym chciała? Myślę, że trzeba się wówczas pilnować i co pomaga wtedy? Bardzo pomaga, jeżeli jest w pracy współpraca i są dobre relacje, to ja mogę mojej koleżance powiedzieć: wiesz ja dzisiaj nie przygotowałam klasówki i daj mi swoją. To jest bardzo ważne. [W5]

Inna nauczycielka zauważa, że doświadczenia związane z nadmiernymi obciążeniami dydaktycznymi utrudniają, a czasami wręcz uniemożliwiają jej rozwój zawodowy. Ponadto, powodują, że nie jest w stanie dobrze nauczać. Dopiero zmniejszenie liczby godzin pozwoliło jej na zaangażowanie się w inne niż dydaktyczne aktywności zarówno z uczniami, jak i nauczycielami.

Proszę sobie wyobrazić, że w trzecim roku pracy miałam 27 godzin. I to był punkt zwrotny, że nie mogę mieć tyle godzin naraz. Jeżeli człowiek ma klasy 2, 3, 6, 4 i 5, to nie jest w stanie robić tego dobrze – ja to stwierdziłam i w następnym roku poprosiłam dyrektora, aby zmniejszyć mi liczbę godzin, bo chciałam robić coś z dziećmi, a nie mam już na to czasu po 27 godzinach. [W7]

Wydarzenia zaplanowane i zależne od nauczyciela

1. Okoliczności wewnętrzne

W tej kategorii narracji nauczycielki biorące udział w badaniu wskazują na konkretne wydarzenia mające potencjał trajektoryjny dla przebiegu karier: podjęcie aktywności autoedukacyjnej, przejście z jednego poziomu szkoły do innego, pierwsze wychowawstwo oraz urodzenie dziecka.

Wśród najczęściej wymienianych w tej kategorii znaczących wydarzeń rozmówczynie wskazują na znaczenie decyzji dotyczącej podjęcia działań związanych z autoedukacją rozumianą jako idea pracy nad sobą w ciągu życia (por. Jankowski 2012). Cztery rozmówczynie podkreślają, że są inicjatorkami różnych przedsięwzięć, na przykład: „English Club”, teatr szkolny, scenariusz pikniku powstańczego dla mieszkańców czy indywidualne programy nauczania dla ucznia zdolnego. Nauczanie traktują jako rodzaj aktorstwa, w którym nauczyciel gra różne role, sam pisze scenariusze i jednocześnie kieruje nie tylko własnym procesem rozwoju, ale i procesem uczenia się dziecka. Trzy rozmówczynie zdecydowały się na udział w Stowarzyszeniu Nauczycieli Matematyki. Traktują uczestnictwo w nim jako źródło siły, zastrzyk wiedzy i metod, dzięki którym mają nowe pomysły na lekcje z uczniami. Warto podkreślenia wydaje się też założenie szkoły (społecznej i przyszpitalnej) przez dwie nauczycielki, które pełniły funkcje zarówno kierownicze, jak i nauczycielskie. Czuły niedosyt, pracując w szkole publicznej, związany z tym, że tak mało mogły jako nauczycielki. Dlatego jedna z nich stworzyła szkołę dla własnych dzieci, aby mogły uczyć się języków obcych i informatyki. Wówczas w szkole publicznej nie było takich możliwości. Wspominają, że praca jako dyrektor w założonych przez nie szkołach rozwinęła je nie tylko jako nauczycielki, ale także jako organizatorki czy animatorki życia szkoły. Można zatem odnieść wrażenie, że są one bardzo zaangażowane w pracę i oddane szkole. Poza dydaktyką mają różne zadania i obowiązki poszerzające ich doświadczenie zawodowe oraz podnoszące motywację do pracy.

Rozwój nauczyciela jest wpisany w zawód, ponieważ kwalifikacje nauczycielskie nie mają ostatecznej postaci – powinny być ciągle doskonalone i zmieniane (Kwiatkowska 2008; por. Szempruch 2012). Nauczycielki uczestniczące w badaniu cały czas rozwijają się i widzą potrzebę zmian własnych metod pracy, co może świadczyć o podmiotowym standardzie działania wynikającym z ich wewnętrznej potrzeby (Kwiatkowska 2008). Chociaż stymulacja rozwoju może wiązać się z nadmiarem obowiązków, to nie jest ona u nich powodem ani rezygnacji, ani wycofania; wręcz przeciwnie – motywuje je do dalszej pracy. Jedna z nauczycielek wspomina w szkoleniu dotyczącym pozytywnych informacji zwrotnych o wykonanym zadaniu. Od kiedy każdą informację zwrotną zaczyna od mocnych stron pracy ucznia, zamiast uwypuklać popełnione przez niego błędy, zauważa wzrost motywacji uczniów do uczenia się i większe zaufanie do niej jako nauczyciela.

Odwołując się do własnego doświadczenia, dwie nauczycielki wskazują na wdrożenie zasad związanych z indywidualizacją kształcenia jako punkt zwrotny w patrzeniu nie tylko na zawód, ale przede wszystkim na uczniów. Wspominają własne wcześniejsze doświadczenia, które skłaniały je do przekonania, że nie ma możliwości indywidualnego traktowania uczniów w klasie 30-osobowej, kiedy ma się na lekcji do dyspozycji 45 minut. Wówczas najbardziej optowały za grupowaniem dzieci do wykonywania zadań zgodnie z ich zdolnościami i ograniczeniami. Wspominają, że w ich szkołach powstawały klasy złożone z uczniów o niższych zdolnościach intelektualnych, żeby nie zestawiać ich mniejszych zdolności/kompetencji z uczniami bardzo dobrymi i zdolnymi. Dopiero z czasem nauczycielki uczestniczące w badaniu zauważyły sens indywidualizacji i dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Można zatem przypuszczać, że podejmując wysiłek analizowania własnych doświadczeń stały się refleksyjnymi praktyczkami.

Wtedy mi się zdawało, że każdy ma określony intelekt i każdy powinien wiedzieć podstawowe rzeczy. Dopiero potem zrozumiałam, że to tak nie działa i że tak nie jest. To był taki mój zwrot w patrzeniu na ten zawód i na tych, z którymi pracuję. Trzeba indywidualizować, ale też trzeba umożliwić warunki do tej indywidualizacji. [W9]

W kolejnej kategorii narracji, 6 nauczycielek biorących udział w badaniu wymienia urodzenie dziecka⁴ jako kamień milowy mający wpływ na ich funkcjonowanie w roli nauczyciela. Z jednej strony jedna z nich wspomina, że trudnością dla nauczyciela jest czas, kiedy własne dzieci chodzą do tej samej szkoły, w której się pracuje. Rozpamiętuje, jak kiedyś wchodziła do pokoju nauczycielskiego i czekała, czy któryś z nauczycieli nie powie coś o jej dziecku. Wspomina też czas, kiedy dziecko chorowało i trzeba było iść na zwolnienie lekarskie. Przyznaje, że wówczas jej się gorzej funkcjonowało w szkole. Uważa, że godzenie obowiązków rodzinnych z pracą w szkole nie zawsze jest łatwe, szczególnie jeśli ma się małe dzieci. Jest to związane z zawłaszczaniem czasu domowego na rzecz szkoły, bo trzeba się przygotować, sprawdzać klasówki i sprawdziany. W kontekście rozwoju kariery posiadanie dziecka jawi się dla niej zatem jako zdarzenie negatywne – ale tylko czasowo. Jednocześnie, jak sama zaznacza, jej dzieci są już dawno dorosłe i dlatego może w większym stopniu bardziej poświęcić się uczniom. Nie ma już takich problemów, jak umiejętnie zarządzać czasem pomiędzy obszarami życia zawodowego i prywatnego.

Z drugiej strony wszystkie sześć rozmówczyń zgodnie stwierdza, że po urodzeniu dziecka zmienia się perspektywa i wiele rzeczy postrzega się zupełnie inaczej. Jak zauważają, na początku kariery były bardziej surowe. Dopiero doświadczając

4 Wyłonionej z narracji kategorii „urodzenie dziecka” przypisałam charakter działań zaplanowanych i zależnych od nauczyciela. Niemniej należy mieć na uwadze, że nie wszystkie aspekty życia rodzinnego da się przewidzieć. Mogą przecież wydarzyć się niespodziewane okoliczności, które determinują przebieg kariery, np. niepełnosprawność, nieplanowana ciąża.

własnego rodzicielstwa i dostrzegając reakcje dzieci, stały się nie tylko bardziej elastyczne i otwarte na indywidualne sytuacje związane z reakcjami uczniów, ale bardziej wyrozumiałe i cierpliwe. W kontekście kariery oznacza to zmianę postrzegania samego siebie, którą można zakwalifikować jako korzystną (pozytywną). Jedna z nauczycielek mówi:

Znaczy (...) na pewno zmiana, jeżeli chodzi o takie inne patrzenie przez pryzmat własnych dzieci, bo jedno dziecko mam bardzo zdolne, a drugie zdolne i leniwe. Już rozumiem takie przypadki, a wcześniej była walka. Zmienił się mój stosunek do uczniów w momencie, kiedy sama mam dzieci. [W1]

Cztery rozmówczynie wspominają przejście z jednego poziomu szkoły (podstawowej) do innego (ponadpodstawowej) jako czynnik mający znaczenie dla pozostania w zawodzie nauczyciela. Specyfika pracy nauczyciela wiąże się bowiem ze zrozumieniem potrzeb i problemów uczniów, a mogą być one różne w zależności od etapu edukacji. Przykładowo, praca w szkole podstawowej częściej wiąże się z większym wysiłkiem nauczyciela dotyczącym egzekwowania zasad na lekcji. Z jednej strony motywem zmiany szkoły był kryzys nauczania w szkole podstawowej związany z trudnością pogodzenia nadmiernych obowiązków wychowawczych i dydaktycznych na różnych poziomach klas, a z drugiej chęć dalszego rozwoju intelektualnego i pracy ze starszymi uczniami. Chociaż intelektualne zmęczenie związane z wdrożeniem i przygotowaniem do roli „Pani Profesor” były odczuwane dla dwóch nauczycielek uczestniczących w badaniu jako trudność, to zmiana poziomu szkoły zaowocowała znalezieniem poczucia sensu pracy i odkrycia pasji do zawodu, czego wskaźnikami są pozytywne komunikaty zwrotne zarówno od uczniów, rodziców, jak i innych nauczycieli.

Śliwerski (2001, s. 12) pisze, że „szkoły nie można pozbawić funkcji wychowawczej tak samo, jak każdej innej instytucji, w której spotykają się ze sobą formalnie lub nieformalnie przedstawiciele różnych generacji, profesjonalni wychowawcy z dziećmi i młodzieżą – nawet gdyby ktoś powziął taką decyzję, to i tak nie mógłby jej urzeczywistnić w praktyce, gdyż – czy tego chcemy, czy nie – i tak wychowujemy lub zaprzeczamy sensowi tego procesu”. Szkoła sprawuje także opiekę nad uczniem – samodzielnie lub we współpracy z różnymi instytucjami. Rolę pierwszego wychowawstwa dla przebiegu karier podkreślają dwie nauczycielki uczestniczące w badaniu – nauczanie stało się dla nich pasją, czuły się potrzebne, że mogą wspierać uczniów w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi czy nieoczekiwanymi porażkami. Charakterystyczne w tych narracjach jest to, że do dzisiaj mają kontakt ze swoimi uczniami z klas wychowawczych i traktują kontakty z absolwentami jako osobisty sukces wychowawczy.

Konkluzje

W zgromadzonym materiale wyłaniają się różne znaczenia przypisywane kamieniom milowym w karierze zawodowej nauczyciela zarówno korzystne (pozytywne),

jak i niekorzystne (negatywne)⁵. Z jednej strony nauczycielki biorące udział w badaniu doceniają możliwości, jakie stworzył im „rok 1989” – powiew wolności i niezależności. Świadomie kreują własny rozwój poprzez tworzenie sytuacji sprzyjających nabywaniu przez nie doświadczeń. Wiedza wyrasta z ich praktyki i jest wyrazem osobistych znaczeń poznawczych, co wpisuje się w humanistyczny sposób myślenia o nauczycielu (Kwiatkowska 2008, por. Szempruch 2013). Co więcej, aktywnie uczestniczą w rzeczywistości szkolnej. Wydaje się też, iż nauczycielki doskonale wiedzą, że nauczyciel podejmujący działania autoedukacyjne jest sprawczy i twórczy w doskonaleniu siebie zarówno w wymiarze indywidualnym (np. samodoskonalenie, samorozwój), społecznym (np. podejmowanie różnych aktywności i działań wraz z uczniami) i zawodowym (np. zmiana poziomu szkoły). Nauczyciel nieustannie „staje się”, rozwija i odkrywa (por. Łukasik 2015) w różnych rolach, np. wychowawcy, opiekuna czy dyrektora. W kontekście rozwoju osobistego nauczycielki biorące udział w badaniu dostrzegają ważność typu przywództwa wspierającego (Day 2008), które odnosi się do stopnia, w jakim dyrektor szkoły włącza nauczycieli do podejmowania działań czy decyzji. W wypowiedziach nauczycielek dominuje silna identyfikacja z zawodem (por. Dróżka, 2017), która budzi w nich pozytywne emocje, takie jak radość i wdzięczność.

Z drugiej strony nauczycielki uczestniczące w badaniu wymieniają kamienie milowe mające negatywne znaczenie dla przebiegu ich karier. Zaliczają do nich: odgórne, rządowe reformy i marketingowe nastawienie szkoły, doświadczenie przeciążenia pracą, postawę dyrektora, nagłą chorobę i śmierć bliskiej osoby. Te „negatywne” kamienie milowe budzą w nich pewne rozżalenie, zniechęcenie czy frustrację. Nauczycielki zauważają, że wiele dotychczas przeprowadzonych reform, które w deklaracjach miały zmierzać w kierunku autonomii, samorządności szkół i nauczycieli, jest wciąż centralnie sterowanych (por. Śliwerski 2020). Negują fakt, że twórcami reform powinni być politycy. Jednocześnie rozmówczynie szczególną uwagę zwróciły na zmiany organizacyjne i programowe. Z założenia system rozliczalności w obszarze edukacji miał zwiększyć jego efektywność mierzoną stosunkiem nakładów do osiągniętych wyników kształcenia, a doprowadził do hierarchizacji osiągnięć edukacyjnych uczniów, powodując selekcję edukacyjną (por. Męczkowska-Christiansen 2010).

Wydaje się, że nauczycielki biorące udział w badaniu dostrzegają występowanie konfliktu praca-rodzina (por. Zalewska 2008), gdyż obowiązki zawodowe utrudniały im udział w życiu rodzinnym. W kontekście przebiegu kariery urodzenie dziecka jawi się zatem jako negatywne, ale tylko czasowo. Jednocześnie nauczycielki nadają urodzeniu dziecka wysoką rangę i z perspektywy czasu – pozytywną,

5 Należy mieć na uwadze, że wyłonione w toku badań kamienie milowe mogły być uznane za ważne jedynie przez nauczycielki uczestniczące w badaniu. Istotny charakter tych kamieni milowych leży w znaczeniach, jakie nadają im nauczyciele. Te same wydarzenia mogą być znaczące dla jednego nauczyciela, a dla innego już nie (por. Kędzierska, 2012).

pozycjonując je jako jeden z czynników zmiany postrzegania własnej osoby i stosunku do uczniów.

Refleksje końcowe

Na pracę nauczyciela należy spojrzeć kompleksowo poprzez uwzględnienie wielu zmiennych mających znaczenie dla przebiegu karier zarówno wydarzeń zewnętrznych (np. sytuacja geopolityczna i społeczna, polityka oświatowa), jak i czynników wewnętrznych (będących następstwem sposobu, w jaki nauczyciel podejmuje ważne decyzje osobiste i zawodowe). Pojawia się wiele obszarów wymagających szczególnej uwagi, jak na przykład neoliberalna polityka oświatowa czy doświadczenie przeciążenia pracą. Zakładam, że rozpoznanie kamieni milowych poza wymiarem poznawczym (zaprezentowanym w artykule) może nieść też potencjał polityczny, związany głównie z kształtowaniem systemu i rozwiązań sprzyjających zadowoleniu z pracy i rozwojowi zawodowemu oraz przeciwdziałającym dalszemu deprecjonowaniu zawodu i/lub odejściu nauczycieli z zawodu.

Niewątpliwie katalog przedstawionych kamieni milowych w przebiegu karier ma charakter niepełny. Wyników tych cząstkowych badań nie można przenosić na wszystkich nauczycieli ani na nauczycieli obojga płci. Warto zatem podjąć dalsze poszukiwania badawcze pozwalające na głębsze rozumienie tej problematyki.

Bibliografia

- Admiraal W., Veldman L., Mainhard T., van Tartwijk J. (2019). *A typology of veteran teachers' job satisfaction: their relationships with their students and the nature of their work*. „Social Psychology of Education”, 22, 337-355.
- Bauman Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Sic!
- Bauman Z. (2005). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Braun V., Clarke V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. „Qualitative Research in Psychology”, 3(2), 77-101.
- Day C. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Day C., Gu Q. (2009). *Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention*. „Teachers and Teaching: Theory and Practice”, 15(4), 441-457.
- Day C., Stobart G., Sammons P., Kington A., Gu Q., Smees R., Mujtaba T., (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. DFES Research Report 743. London, Department for Education and Skills.
- Dróżka W. (2017). *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat 1989/1990; 2014/2015*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe UJK.
- Dróżka W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce: Uniwersytet Humanistyczno-Pedagogiczny.
- Dubas E. (2011). *Życie zdeteterminowane historią. Uczenie się z biografii Innego. Na przykładzie relacji Renee Villancher „Moje skradzione życie”*. W: E. Dubas, W. Świtalski

- (red.), *Biografia i badania biografii* (s. 77-92). T. 2. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Eurostat (2021). *Demographic balances and indicators by type of projection*. <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> [dostęp 12.02.2022].
- GUS (2021). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*. Warszawa, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/16/1/oswiata_i_wychowanie_2020_2021.pdf [dostęp 25.05.2022].
- Hargreaves A. (2005). *Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change*. „Teaching and Teacher Education”, 21, 967-983.
- Huberman M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Jankowski D. (2012). *Edukacja i autoedukacja*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Kędzierska H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kuryś-Szyncel K., Błachnio A. (2020). *Krytyczne wydarzenia życiowe i ich znaczenie w biografiiach seniorów*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 1(10), 114-136.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lortie D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lowe G., Gray Ch., Prout P., Jefferson S., Shaw T. (2019). *Positive veteran teachers: Who are they, and where are they to be found?* „Issues in Educational Research”, 29(3), 823-840.
- Łukasik J.M. (2015). *Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne*. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej* (s. 43-57). Kraków: Wydawnictwo internetowe e-bookowo.
- Męczkowska-Christiansen A. (2010). *Neoliberalizm i edukacja ku nieodpowiedzialności*. W: M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Koźyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy* (s. 79-95). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- NIK (2021). *Informacja o wynikach kontroli. Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych*. Warszawa: Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Ricca B.P. (2014). *Milestones, Touchstones and Just Plain Stones*, *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 11(1), 1-4.

- Rutkowiak J. (2007). *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznienie edukacji*. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna* (s. 101-116). Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Sęk H. (1991). *Procesy twórczego zmagania się z krytycznymi wydarzeniami życiowymi a zdrowie psychiczne*. W: H. Sęk (red.), *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne* (s. 30-41). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Strutyńska E. (2022). *Dojrzały nauczyciele o swojej pracy*. „Studia z Teorii Wychowania”, 4(41), 231-248.
- Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Śliwerski B. (2020). *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Śliwerski B. (2010). *Nauczyciel jako zawód*. W: H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciel. Znaczenia i dylematy profesji* (s. 9-28). „Studia Pedagogiczne”, LXIII. Radom: KNP PAN.
- Veldman I., Van Tartwijk J., Brekelmans M., Wubbels T. (2013). *Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies*. „Teaching and Teacher Education”, 32, 55-65.
- Zalewska A. (2008). *Konflikty praca-rodzina – ich uwarunkowania i konsekwencje. Pomiar konfliktów*. W: L. Golińska, R. Dudek (red.), *Rodzina i praca z perspektywy wyzwań i zagrożeń* (s. 403-418). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zych A.A. (2010). *Leksykon gerontologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.