

Joanna Dobkowska \* Anna Zielińska \* Małgorzata Żytko

# MŁODZI NAUCZYCIELE ODCHODZĄ ZE SZKOŁY

Raport z diagnozy uwarunkowań  
odchodzenia z zawodu  
przez warszawskich nauczycieli  
o stażu pracy do 5 lat



# MŁODZI NAUCZYCIELE ODCHODZĄ ZE SZKOŁY



Joanna Dobkowska \* Anna Zielińska \* Małgorzata Żytko

# MŁODZI NAUCZYCIELE ODCHODZĄ ZE SZKOŁY

Raport z diagnozy uwarunkowań  
odchodzenia z zawodu  
przez warszawskich nauczycieli  
o stażu pracy do 5 lat



Recenzenci

*Michał Federowicz*

*Dorota Klus-Stańska*

Redaktor prowadzący

*Ewa Wyszynska*

Redakcja

*Małgorzata Świerzyńska*

Redakcja techniczna

*Maryla Broda*

Korekta

*Elżbieta Szwedo*

Projekt okładki i stron tytułowych

*Anna Gogolewska*

Ilustracja na okładce

*Sylverarts/iStock*

Skład i łamanie

*INK GRAF S.C. Sławomir Ląkocy i Łukasz Ląkocy*

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Warszawski

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 PL (CC BY 3.0 PL) (pełna treść wzorca dostępna pod adresem: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/legalcode>)

Joanna Dobkowska ORCID 0000-0001-9708-659X, Uniwersytet Warszawski

Anna Zielińska ORCID 0000-0002-7686-2673, Uniwersytet Warszawski

Małgorzata Żyto ORCID 0000-0002-1191-9894, Uniwersytet Warszawski

ISBN 978-83-235-6586-4 (druk)

ISBN 978-83-235-6594-9 (pdf online)

ISBN 978-83-235-6403-4 (e-pub)

ISBN 978-83-235-6411-9 (mobi)

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7

e-mail: [wuw@uw.edu.pl](mailto:wuw@uw.edu.pl)

księgarnia internetowa: [www.wuw.pl](http://www.wuw.pl)

Wydanie 1, Warszawa 2024

Druk i oprawa

[Totem.com.pl](http://Totem.com.pl)

# INFORMACJE O PROJEKCIE

Tytuł projektu:	Teacher Drop Out
Numer projektu:	2020-1-UK01-KA201-078982
Agencja Narodowa:	UK01 British Council, in partnership with Ecorys UK – British Council
Termin realizacji:	1.09.2020–31.08.2023

## PARTNERZY

International Links (Global) Ltd	Wielka Brytania
Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń	Polska
Introsport uk ltd	Wielka Brytania
Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Turcja
Karatay Fen Lisesi	Turcja
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Turcja
Miasto Stołeczne Warszawa	Polska
Uniwersytet Warszawski	Polska

*Wsparcie Komisji Europejskiej dla produkcji tej publikacji nie stanowi poparcia dla treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie może zostać pociągnięta do odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych. Numer projektu: 2020-1-UK01-KA201-078982*

Współpraca przy opracowaniu raportu: Beata Walkiewicz, Małgorzata Zasuńska (Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń)

Opracowanie statystyczne wyników badań: firma Smartscope RNC sp. z o.o.



# SPIS TREŚCI

<b>Wprowadzenie</b> .....	9
<b>Informacje o wymaganiach kwalifikacyjnych i zasadach kariery zawodowej nauczycieli</b> .....	13
<b>1. Cel badań i pytania badawcze</b> .....	17
<b>2. Organizacja badań i dobór próby</b> .....	19
2.1. Próba badawcza .....	20
A) Typ placówki .....	20
B) Poziom edukacyjny placówki .....	21
C) Płeć .....	21
D) Wiek .....	22
E) Inne czynniki .....	23
F) Stopień awansu zawodowego .....	24
2.2. Narzędzie badawcze .....	25
<b>3. Wyniki badań</b> .....	29
3.1. Deklaracje dotyczące zmiany zawodu .....	29
3.2. Motywacja a chęć odejścia z zawodu / pozostania w zawodzie .....	33
3.2.1. Motywy wyboru zawodu nauczyciela .....	33
3.2.2. Motywy pozostawania w zawodzie .....	38
3.2.3. Czynniki motywujące i demotywuujące w codziennej pracy .....	42
3.2.4. W poszukiwaniu rozwiązań .....	56
3.3. Satysfakcja i uznanie oraz wypalenie zawodowe nauczycieli a chęć odejścia z zawodu / pozostania w zawodzie .....	59
3.3.1. Satysfakcja zawodowa i jej uwarunkowania .....	59
3.3.2. Samopoczucie psychiczne i fizyczne nauczycieli .....	68
3.3.3. Wypalenie zawodowe .....	69
3.3.4. W poszukiwaniu rozwiązań .....	76



---

3.4. Przygotowanie do pracy nauczyciela w czasie studiów i wsparcie uzyskane w miejscu pracy a chęć odejścia z zawodu / pozostania w zawodzie . . .	77
3.4.1. Wsparcie merytoryczne podczas studiów nauczycielskich: program, metody i techniki nauczania. . . . .	77
3.4.2. Dostosowanie programu studiów do aktualnych potrzeb nauczycieli. . . . .	82
3.4.3. Wyzwania, z którymi spotykają się nauczyciele rozpoczynający pracę a rodzaj i jakość otrzymywanego wsparcia . . . . .	87
3.4.4. Wsparcie nauczycieli rozpoczynających pracę przez doświadczonych nauczycieli . . . . .	91
3.4.5. Formy doskonalenia zawodowego podejmowane w trakcie pracy w szkole . . . . .	98
3.4.6. W poszukiwaniu rozwiązań . . . . .	101
<b>4. Wnioski i rekomendacje</b> . . . . .	103
4.1. Najważniejsze wyniki . . . . .	103
4.2. Wnioski . . . . .	105
4.3. Rekomendacje . . . . .	106
<b>Zakończenie</b> . . . . .	109
<b>Literatura</b> . . . . .	113
<b>Spis wykresów</b> . . . . .	119

# WPROWADZENIE

Wśród wielu czynników, które decydują o jakości i efektywności systemu edukacyjnego oraz bezpośrednio o pracy szkoły, kluczową rolę odgrywają nauczyciele. To oni mają największy wpływ na działania edukacyjne i poza-edukacyjne wspierające potencjał rozwojowy uczniów oraz integrujące grono pedagogiczne, rodziców i lokalną społeczność wobec wyzwań przyszłości. Zadania stojące przed współczesną szkołą wymagają autonomicznych, odważnych, nieschematycznie przygotowanych i działających nauczycieli, którzy będą pracować w kulturze szkolnej zapewniającej im i ich uczniom satysfakcję oraz poczucie uznania, szacunku i sukcesu zawodowego.

W dokumentach Rady Europy, takich jak *Konkluzje* z maja 2014 r. dotyczące jakości i efektywności kształcenia nauczycieli czy *Edukacja i Szkolenia 2020* poświęcone realizacji strategii edukacyjnej, zwraca się szczególną uwagę na:

- podnoszenie jakości pracy w zawodzie nauczyciela i prestiżu społecznego tego zawodu;
- zapobieganie porzucaniu zawodu;
- wspieranie młodych nauczycieli;
- zapewnianie podnoszenia kompetencji zawodowych.

Zadanie wspierania rozwoju nauczycieli młodych stażem, rozpoczynających pracę w zawodzie, jest kluczowe dla budowania ich motywacji i poczucia własnej wartości. Na samopoczucie nauczyciela na początku

jego zawodowej drogi oddziałuje wiele czynników: osobiste nastawienie, poczucie posiadania kompetencji, zakres wsparcia, motywacja budowana w zespole, uznanie społeczne i poczucie satysfakcji. W znacznym stopniu decydują one o jakości edukacji szkolnej, której nauczyciele są współtwórcami. Ważne jest więc, aby monitorować obecność tych czynników i ich wagę w celu wzmacniania motywacji do pracy i zapobiegania odchodzeniu nauczycieli z zawodu.

W 2011 r. Instytut Badań Edukacyjnych przeprowadził badania w grupie początkujących nauczycieli do 5 lat stażu pracy w szkole w podejściu jakościowym. Zrealizowano 76 wywiadów pogłębionych w grupie nauczycieli z różnych poziomów kształcenia. Proszono ich o ocenę przygotowania do zawodu, wskazanie mocnych i słabych stron w zakresie własnych kompetencji. Badani mieli także opisać proces swojej adaptacji w zawodzie, określić motywy wyboru profesji oraz przedstawić jej zalety i wady z perspektywy pierwszych doświadczeń. Nauczyciele wśród kompetencji opanowanych na dobrym poziomie wymieniali przygotowanie merytoryczne i dydaktyczne do prowadzenia zajęć w szkole, niedostatki zaś dostrzegali w zakresie zarządzania klasą, w szczególności utrzymania dyscypliny oraz bezradność wobec problemów wychowawczych uczniów. Podkreślali też brak przygotowania do współpracy z rodzicami i budowania z nimi efektywnych relacji. Wyniki badań wskazały, że początkujący nauczyciele w większości odczuwają satysfakcję z pracy w szkole, ale jednocześnie dostrzegają obniżający się w społeczeństwie prestiż zawodu. Opinie badanych nauczycieli w większości potwierdziły także wywiady z dyrektorami szkół, w których prowadzono badanie (Walczak, 2012).

W międzynarodowych badaniach TALIS (*Teaching and Learning International Survey*)<sup>1</sup>, w których Polska po raz ostatni brała udział w 2013 r., ponad 90% nauczycieli zgadzało się ze stwierdzeniem, że lubi pracę w swojej szkole, wysoko oceniało też jej jakość. Jedynie 17% badanych chciałoby zmienić wykonywany zawód, gdyby miało taką możliwość. W porównaniu ze średnią międzynarodową w pytaniu o chęć zmiany zawodu (21%)

---

<sup>1</sup> W 2018 r. Polska zrezygnowała z udziału w badaniach TALIS. Natomiast obecnie trwają przygotowania do uczestnictwa Polski w badaniu TALIS 2024.

polscy nauczyciele wypadli więc nieco bardziej optymistycznie, choć warto zauważyć, że już w momencie realizacji badania – w czasach intensywnych i ocenianych dziś pozytywnie zmian w systemie edukacji – była to aż jedna szósta badanej populacji. Międzynarodowy poziom zadowolenia z pracy był zbliżony do wyników Polski (Hernik i in., 2014).

W ostatnich latach, a szczególnie po zmianach politycznych w 2015 r., sytuacja polskich nauczycieli zaczęła jednak stawać się coraz trudniejsza. Przede wszystkim w dużych miastach widoczna jest tendencja do odchodzenia ze szkół, uwarunkowana ciągłymi i często słabo uzasadnionymi zmianami w systemie edukacji, niskim statusem ekonomicznym oraz trudnymi warunkami pracy. Ogromne znaczenie ma także spadek prestiżu społecznego nauczycieli, na który wpływ mają media oraz oficjalna narracja dotycząca przedstawicieli tej profesji. Na deprecjację zawodu nauczyciela w kontekście dyskursu medialnego w okresie pandemii Covid-19 i zdalnej edukacji zwraca uwagę m.in. Dobrotowicz (2022). Dlatego zasadne stało się przeprowadzenie kolejnych badań dotyczących zadowolenia nauczycieli z pracy i ich motywacji do pozostania w zawodzie.

Analiza czynników zapewniających dobrostan zawodowy bądź prowadzących do zagrożenia wypaleniem zawodowym stanowiła kluczowy cel międzynarodowego projektu Erasmus+ *Teacher Drop Out*, realizowanego w latach 2020–2023, w którym oprócz Polski brały udział Wielka Brytania i Turcja. Celem tego przedsięwzięcia było poznanie uwarunkowań dobrego startu w zawodzie, zakresu wsparcia udzielanego nauczycielom, ich oceny uzyskanego przygotowania do wykonywania zadań dydaktycznych i wychowawczych w szkole, a także osobistego samopoczucia oraz poczucia uznania społecznego i prestiżu tego zawodu. Dobry start nauczycieli w zawodzie jest warunkowany przez wiele czynników, a wśród nich są: rodzaj motywacji, którą kierowali się, wybierając ten zawód, pokonanie „szoku przejścia” z etapu kształcenia się na uniwersytecie do pracy w szkole czy przebieg procesu adaptacji.

Zauważalny w wielu krajach Unii Europejskiej kryzys związany z brakiem kadry nauczycielskiej, w tym z odchodzeniem z zawodu nauczycieli w ciągu kilku pierwszych lat pracy, wymaga wnikliwego spojrzenia na sytuację tej grupy zawodowej. Poszukiwanie przyczyn odchodzenia z zawodu

jest ogromnym wyzwaniem, ponieważ decyzja ta jest zazwyczaj konsekwencją oddziaływania wielu czynników. Dlatego badania planowane w projekcie poprzedziły analizy teoretyczne w zakresie takich obszarów związanych z pracą w zawodzie nauczyciela, jak: teorie wypalenia zawodowego (Enzmann, Schaufeli, Janssen, Rozeman, 1998; Pine, Aronson, 1988; Demerouti, Bakker, 2008; Santinello, 2008; Maslach, Jackson, 1981; Maslach, 1993; Maslach, Jackson, Leiter, Schaufeli, Schwab, 1996; Maslach, Leiter, 2005, 2008, 2016, 2017a, 2017b, 2021), teorie motywacji (Ryan, Deci, 2000; Wiłkomirska, 2002; Cooman i in., 2007; Çeliköz, 2010; Prokopczuk, 2012; Walczak, 2012), teorie uznania społecznego (Taylor, 1992; Williams, 1997) oraz teorie rezyliencji (Hawley, DeHaan, 1996; Black, Lobo, 2008; Henry, Sheffield Morris, Harrist, 2015; Masten, Monn, 2015; Walsh, 2016; Kwiatkowski, 2019).

Efektom badań było przygotowanie raportu oraz rekomendacji dla systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli dotyczących zapobiegania wczesnemu opuszczaniu zawodu. W niniejszej publikacji prezentujemy wyniki badań zrealizowanych w listopadzie i grudniu 2021 r. w grupie 828 młodych stażem (do 5 lat w zawodzie) nauczycieli pracujących w szkołach i przedszkolach w Warszawie. Wybór do badań nauczycieli warszawskich wynikał z założeń projektu realizowanego we współpracy z władzami oświatowymi Miasta Stołecznego Warszawy i Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, niemniej jednak wyniki badań, w naszej opinii, przedstawiają kondycję nauczycieli i ich problemy w szerszej perspektywie, a wnioski oraz proponowane rekomendacje mogą być wykorzystywane również w innych miastach i miejscowościach.

Mamy nadzieję, że badanie pozwoli wypracować rozwiązania wspierające młodych stażem nauczycieli w pracy zawodowej i wzmocni motywację nauczycieli do pozostania w zawodzie.

Pragniemy serdecznie podziękować nauczycielom, którzy wypełnili ankiety, za zaangażowanie i pomoc w realizacji badania.

# INFORMACJE O WYMAGANIACH KWALIFIKACYJNYCH I ZASADACH KARIERY ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI

## Wymagania kwalifikacyjne

Rozważając sytuację nauczycieli w Polsce, warto przywołać stawiane tej grupie zawodowej relatywnie wysokie wymagania kwalifikacyjne. Podjęcie pracy w szkołach policealnych, liceach ogólnokształcących, technicach, w szkołach branżowych I i II stopnia (czyli szkołach zawodowych), placówkach oświatowo-wychowawczych na stanowisku nauczyciela przedmiotów ogólnych wymaga ukończenia przedmiotowych studiów magisterskich, np. w zakresie matematyki, historii, biologii i ewentualnego uzupełnienia przygotowania do nauczania drugiego przedmiotu lub uzyskania przygotowania pedagogicznego na studiach podyplomowych. Nieco niższe wymagania stawiane są kandydatom na nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych w szkołach branżowych. Powinni oni legitymować się wykształceniem licencjackim lub inżynierskim i posiadać przygotowanie pedagogiczne. Nauczyciele praktycznej nauki zawodu też są obowiązani posiadać przygotowanie pedagogiczne, ale nie wymaga się od nich wyższego wykształcenia. Nauczyciele przedszkoli i szkół podstawowych powinni posiadać wykształcenie wyższe licencjackie lub ukończyć zakład kształcenia nauczycieli. Warto jednak wziąć pod uwagę, że rozporządzenie (tekst jednolity Dz.U. z 2020, poz. 1289) określające wymagania kwalifikacyjne wobec nauczycieli obowiązuje wszystkich nauczycieli, również tych z długotletnim stażem, którzy zdobywali kwalifikacje zawodowe wiele lat temu. Można tu zatem wskazać pewną niespójność i zróżnicowanie wymagań stawianych różnym grupom. Od młodych nauczycieli, wchodzących

do zawodu, wymaga się znacząco wyższych kwalifikacji. Obecnie nauczyciele, którzy chcieliby uzyskać uprawnienia do nauczania początkowego, muszą odbyć jednolite (5-letnie) studia magisterskie, ponieważ tę grupę przygotowuje się do zawodu jedynie w takim trybie. Wymagania stawiane nauczycielom są coraz wyższe i obecnie nie można, w praktyce, objąć stanowiska nauczyciela bez studiów magisterskich, często uzupełnionych studiami podyplomowymi. Powoduje to, że młodzi nauczyciele silniej niż starsi postrzegają istnienie przepaści między wymaganiami kwalifikacyjnymi wobec nauczyciela a jego statusem zawodowym. W tej grupie zawodowej, jak w żadnej innej, wynagrodzenie i prestiż nie są adekwatne do wysiłku potrzebnego do uzyskania kompetencji niezbędnych do wykonywania zawodu. Taka sytuacja może osłabiać satysfakcję z pracy i zaostrzać znaczenie czynników demotywujących do wykonywania zawodu wśród młodych nauczycieli.

### **Kariera zawodowa nauczyciela**

Prawa i obowiązki nauczyciela, zasady oceniania jego pracy i przebiegu awansu zawodowego określają ustawa Karta Nauczyciela (tekst jednolity: Dz.U. z 2023, poz. 984) i uszczegółowienia zawarte w Rozporządzeniu ministra edukacji (Dz.U. z 2022, poz. 1914). Zasady awansu zawodowego nauczycieli są zawarte w rozdziale 3a Karty Nauczyciela, w którym określono stopnie awansu zawodowego i drogę prowadzącą do ich osiągnięcia. W czasie prowadzenia badań obowiązywały jeszcze cztery stopnie awansu zawodowego nauczyciela: stażysty, kontraktowego, mianowanego, dyplomowanego. W sierpniu 2022 r. znowelizowano Kartę Nauczyciela (Dz.U. z 2022, poz. 1730) i m.in. zniesiono stopień nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego. Wprowadzono termin „nauczyciela początkującego”, nieposiadającego stopnia awansu zawodowego, który po odbyciu „przygotowania do zawodu nauczyciela” i spełnieniu wymagań kwalifikacyjnych uzyska stopień nauczyciela mianowanego. Czas potrzebny do uzyskania tego stopnia wynosi obecnie około 5 lat od czasu podjęcia przez nauczyciela pracy w szkole. Prezentowane badania nie obejmowały okresu po wprowadzeniu tych ważnych zmian, analizowaliśmy w nich jednak dokładnie tę grupę, która w świetle nowych przepisów stanowi „nauczycieli

początkujących”. Nowe regulacje prawne pogorszyły sytuację nauczycieli, wydłużając okres uzyskiwania względnej samodzielności i prestiżu zawodowego. Obecnie przez kilka lat, aż do momentu otrzymania stopnia nauczyciela mianowanego, wszyscy nauczyciele będą traktowani jako „początkujący”. Warto również zaznaczyć, że do czasu zmiany ustawy obowiązkowe było uzyskanie stopnia nauczyciela kontraktowego, a następnie nauczyciel sam decydował, czy chce podjąć dodatkowy wysiłek i spełnić wymagania na stopień nauczyciela mianowanego. Obecnie uzyskanie stopnia nauczyciela mianowanego jest obowiązkowe. W szkołach publicznych, prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego, zarobki nauczycieli są związane z posiadanym stopniem awansu zawodowego.





Celem podjętych badań było opisanie uwarunkowań osobistych i decyzji instytucjonalnych o pozostawaniu w zawodzie lub jego opuszczeniu przez nauczycieli młodych stażem – do 5 lat zatrudnienia w szkole lub przedszkolu.

Pytania badawcze zostały skoncentrowane wokół następujących zagadnień:

1. Jakie czynniki motywowały młodych stażem nauczycieli do podjęcia pracy w zawodzie?
2. Jakie czynniki obecnie motywują początkujących nauczycieli do pozostania w zawodzie, a jakie są dla nich demotywujące?
3. Jaka część początkujących nauczycieli rozważa zmianę zawodu?
4. Jakie są główne przyczyny odchodzenia z zawodu początkujących nauczycieli?
5. Czy motywacja do pracy w zawodzie i chęć porzucenia zawodu mają związek z płcią i stażem pracy nauczycieli?
6. Jakie wsparcie dla studentów kierunków nauczycielskich i początkujących nauczycieli może zwiększyć motywację do pozostania w zawodzie i zapobiec przedwczesnemu odejściu?
7. Jaki związek istnieje pomiędzy nauczycielskimi doświadczeniami w środowisku rodzinnym, wypaleniem zawodowym a motywacją do pozostania w zawodzie lub odejścia z niego?



Badania realizowane były w ramach międzynarodowego projektu *Teacher Drop Out* (projekt ERASMUS+ nr 2020-1-UK01-KA201-078982), w którym po stronie polskiej wzięły udział trzy instytucje: Uniwersytet Warszawski, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń oraz Miasto Stołeczne Warszawa. W związku z tym próba badawcza objęła nauczycieli z przedszkoli i szkół warszawskich. Mamy świadomość, że dobór próby nie pozwala wyciągać wiążących wniosków dotyczących ogółu młodych nauczycieli w Polsce – wyższe koszty utrzymania i mniejsza siła nabywczą wynagrodzenia oferowanego młodym nauczycielom w Warszawie stanowią jeden z czynników zniechęcających do pozostania w zawodzie. Wyniki badania wskazują jednak ogólne tendencje, które należy wziąć pod uwagę, analizując zjawisko odchodzenia nauczycieli z zawodu, chociaż obejmują jedynie warszawskich nauczycieli<sup>2</sup>. Problem wynagrodzenia, dotyczący nie tylko nauczycieli w szkołach miejskich (nauczyciele przedmiotowi na terenach wiejskich często muszą np. pokrywać z własnych środków koszty przejazdów między szkołami oddalonymi od siebie nie-rzadko o wiele kilometrów), nie jest jedynym czynnikiem demotywującym nauczycieli w codziennej pracy. Brak uznania społecznego, trudności we

---

<sup>2</sup> Potwierdzają to komentarze nauczycieli w mediach społecznościowych, m.in. w liczącej ponad 40 tys. członków grupie „Nauczyciel zmienia zawód. Grupa wsparcia” na Facebooku ([https://www.facebook.com/groups/2002968916480752/?hoisted\\_section\\_header\\_type=recently\\_seen&multi\\_permalink=6344419459002321](https://www.facebook.com/groups/2002968916480752/?hoisted_section_header_type=recently_seen&multi_permalink=6344419459002321); dostęp: 19.05.2024).

współpracy z rodzicami, warunki i organizacja pracy, a także klimat emocjonalny oraz niesatysfakcjonujące relacje z dyrekcją to demotywatory, które dotyczą nie tylko nauczycieli pracujących w dużym mieście, dlatego wnioski i rekomendacje zamieszczone w niniejszym raporcie warto wziąć pod uwagę w szerszej dyskusji na temat sytuacji młodych nauczycieli, a także potraktować jako punkt wyjścia do dalszych badań.

Podstawowym kryterium doboru próby do badań był staż pracy nauczycieli – nie dłuższy niż 5 lat – oraz zatrudnienie w przedszkolu, szkole podstawowej lub średniej w Warszawie. Zespół badawczy przygotował list, adresowany do dyrektorów szkół w Warszawie, z prośbą o pomoc w przeprowadzeniu badań wśród młodych stażem nauczycieli. Dyrektorzy szkół za pośrednictwem Biura Edukacji m.st. Warszawy otrzymali szczegółową informację o celu i problematyce badań oraz link do internetowej ankiety, o której wypełnienie poprosili nauczycieli ze swojej szkoły.

W badaniach wzięło udział 828 nauczycieli, w tym 720 kobiet, 106 mężczyzn oraz 2 osoby, które zaznaczyły odpowiedź „inna tożsamość płciowa”. Badana próba nie jest reprezentatywna dla całej populacji warszawskich nauczycieli ze stażem pracy do 5 lat. Zatem prezentowane w raporcie procentowe wyniki badań, obejmujące badaną próbę, nie odzwierciedlają realnych proporcji charakteryzujących populację nauczycieli, dostarczają jednak znaczących informacji na temat przekonań warszawskich nauczycieli.

Badania zrealizowano w terminie listopad–grudzień 2021 r. z wykorzystaniem ankiety online typu CAWI. Uzyskany materiał ilościowy poddano analizom statystycznym, a odpowiedzi na pytania otwarte zostały opracowane z wykorzystaniem narzędzia do analizy danych jakościowych Atlas.ti 2022.

## 2.1. Próba badawcza

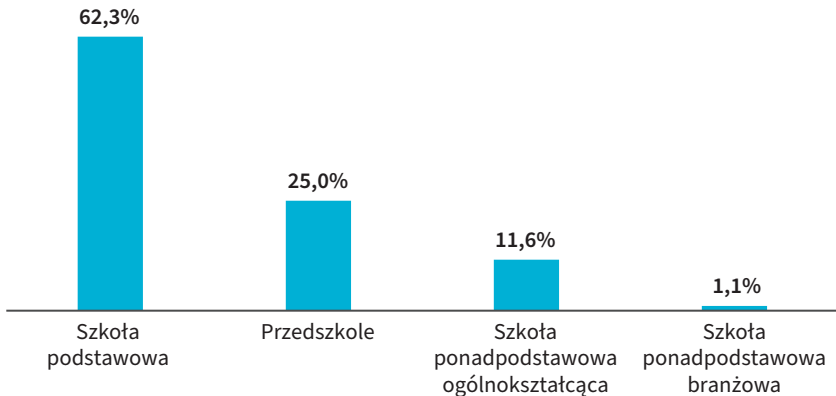
### A) TYP PLACÓWKI

W badaniu w większości wzięli udział nauczyciele ze szkół publicznych (99%), tylko 1% respondentów stanowili nauczyciele ze szkół niepublicznych. Taka sytuacja może wynikać z kanału dystrybucji informacji o badaniu –

być może dyrektorzy szkół publicznych uznali prośbę o wypełnienie ankiety za bardziej obligatoryjną niż dyrektorzy szkół prywatnych i społecznych. W związku z tym kategoria „Typ szkoły” nie była brana pod uwagę w przeprowadzonych analizach.

## B) POZIOM EDUKACYJNY PLACÓWKI

P3: Proszę wskazać poziom edukacyjny placówki;  
można zaznaczyć więcej niż jedną opcję, jeśli Pani/Pan pracuje  
na różnych poziomach edukacyjnych.

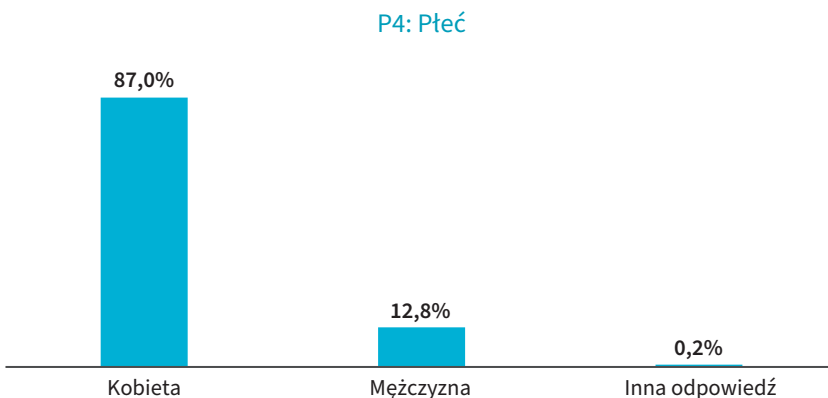


**Wykres 1.** Poziom edukacyjny placówki

Większość uczestników badania stanowili nauczyciele ze szkół podstawowych, a następnie z przedszkoli, mniejszy odzew ankieta wywołała wśród nauczycieli szkół ponadpodstawowych, szczególnie branżowych, dlatego nasze wnioski i konkluzje będą przede wszystkim dotyczyły nauczycieli z sektora szkolnictwa podstawowego i przedszkolnego. Analiza wyników badań w grupie nauczycieli przedszkoli i szkół nie wykazała istotnych statystycznie różnic, dlatego nie uwzględniono kryterium poziomu edukacji w opisie wyników.

## C) PŁEĆ

W badaniu wzięły udział przede wszystkim dominujące w tym zawodzie kobiety. Proporcje kobiet i mężczyzn w naszym badaniu były zbliżone do

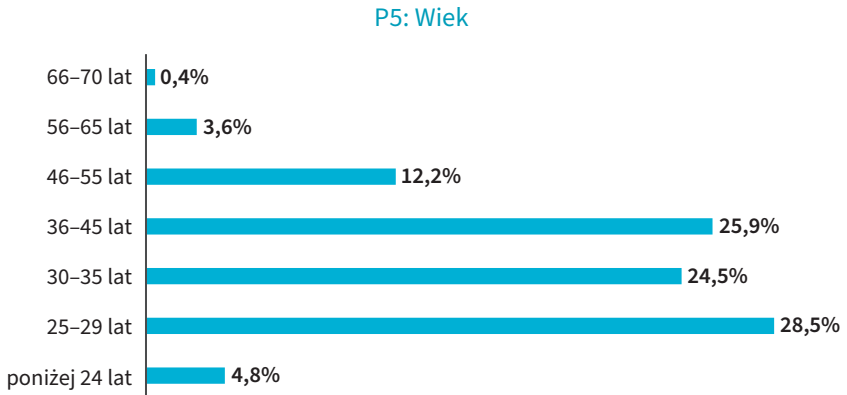


**Wykres 2.** Płeć respondentów

liczby wszystkich nauczycieli ze stażem pracy do 5 lat w Warszawie z podziałem na płeć: 4450 kobiet, 1055 mężczyzn. Dane te wskazują na powszechną w naszym kraju feminizację zawodu nauczyciela, która pokrywa się z tendencjami obserwowanymi w innych krajach europejskich. Na przestrzeni ostatnich pięciu lat odsetek kobiet wśród nauczycieli w szkołach podstawowych w 28 krajach Unii Europejskiej utrzymywał się na bardzo zbliżonym poziomie około 85% (źródło: infografika „Dzień Edukacji Narodowej”, Główny Urząd Statystyczny, 2021). Podobna sytuacja występuje zarówno wśród początkujących nauczycieli, jak i osób w wieku powyżej 50 roku życia. W 2019 r. w grupie wiekowej poniżej 25 lat kobiety stanowiły ponad 84,4% wszystkich nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych w krajach Unii Europejskiej. Natomiast w grupie powyżej 50 roku życia odsetek był jeszcze wyższy i wyniósł 85,28%. W naszym kraju feminizacja zawodu nauczyciela dotyczy także wyższych szczebli edukacji. Rodzi to określone problemy związane z zapewnieniem dobrostanu młodym kobietom, często matkom w pierwszym okresie ich pracy w szkole / placówce.

#### D) WIEK

W badanej grupie prawie co trzeci nauczyciel młody stażem był również młody wiekiem i mieścił się w przedziale wiekowym 25–29 lat. Co czwarty miał 36–45 lat a minimalnie mniej badanych było w przedziale 30–35 lat.



**Wykres 3.** Wiek respondentów

Wśród nauczycieli, których staż pracy wynosił nie więcej niż 5 lat, znalazły się jednak również osoby w wieku emerytalnym. Można przypuszczać, że wśród osób rozpoczynających pracę w zawodzie nauczyciela w starszym wieku znalazły się kobiety, które przebywały wcześniej na urloпах macierzyńskich i wychowawczych, osoby, które z różnych względów zdecydowały się na zmianę zawodu, a także emeryci zatrudniani w szkołach w związku z brakami kadrowymi. Przeprowadzone analizy wskazują, że im starsi są nauczyciele, tym mniej skłonni są rozważać rezygnację z zawodu.

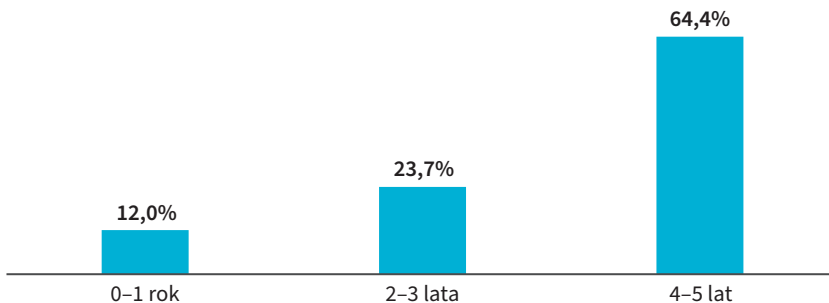
## E) INNE CZYNNIKI

Większość respondentów (81,3%) mieszkała w Warszawie. Nauczyciele dojeżdżający do pracy zamieszkiwali w pobliżu Warszawy w miejscowościach – do 10 km (6,3% wskazań) oraz między 10 a 30 km (5,9% wskazań). Tylko nieliczne osoby wskazały jako miejsce zamieszkania miejscowości oddalone od Warszawy więcej niż 30 km (np. 70–100 km – 2,2%, powyżej 100 km – 1,8%).

Prawie dwie trzecie badanych pracowało w zawodzie już 4–5 lat, a tylko nieliczni ankietowani mieli staż pracy krótszy niż 1 rok. Zdecydowanie najczęściej nasi respondenci byli zatrudnieni na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony, dwukrotnie rzadziej podstawą zatrudnienia była umowa o pracę na czas określony.



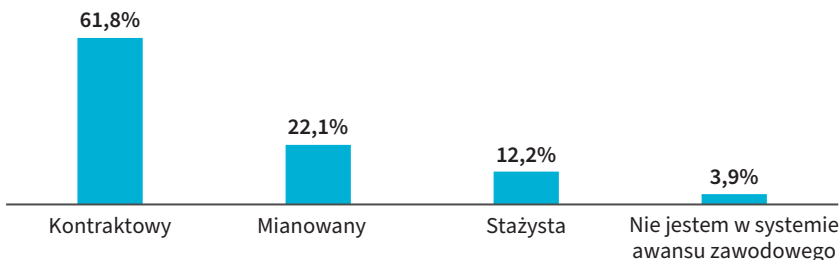
## P7: Doświadczenie zawodowe w zawodzie nauczyciela.



Wykres 4. Doświadczenie w zawodzie nauczyciela

## F) STOPIEŃ AWANSU ZAWODOWEGO

## P9: Stopień awansu zawodowego



Wykres 5. Stopień awansu zawodowego

W przeprowadzonych badaniach większość nauczycieli o krótkim stażu posiadała stopień nauczyciela kontraktowego, który uzyskali – w większości – po roku pracy. Warto podkreślić, że co piąty nauczyciel posiadał stopień nauczyciela mianowanego, możliwy do osiągnięcia w ciągu 5 lat tylko w skróconej procedurze. Małą grupę badanych stanowili nauczyciele stażyści. Niewielki był także odsetek nauczycieli poza systemem awansu zawodowego. Może to dotyczyć tych, którzy nie mają jeszcze pełnych kwalifikacji (np. kończą studia) i nie mogą w związku z tym podejmować stażu rozpoczynającego procedurę awansu zawodowego. Zdarza się także,

że nauczyciele w sektorze niepublicznym nie podejmują awansu zawodowego, bo nie widzą jego uzasadnienia.

Celem systemu awansu miało być podniesienie jakości i efektów procesu edukacji, zwiększenie motywacji nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji oraz doskonalenia warsztatu dydaktycznego i wychowawczego. Z badań wynika jednak, że dotychczas obowiązujący system awansu nauczycieli był nadmiernie sformalizowany i zbiurokratyzowany (por. Wiłkomirska, Zielińska, 2013).

## 2.2. Narzędzie badawcze

Każda z analizowanych podczas przygotowania do badania koncepcji teoretycznych powiązana jest z określonymi narzędziami badawczymi, jednak żadne z tych narzędzi, stosowane samodzielnie, nie dałoby pełnej i wyczerpującej odpowiedzi na pytanie, co powoduje, że młodzi nauczyciele tak szybko odchodzą z zawodu. Ponadto potrzeba uzyskania informacji w tak delikatnym obszarze, jakim jest ocena własnego środowiska pracy i samoświadomość dotycząca satysfakcji z wykonywanych obowiązków, wiązała się z koniecznością doboru narzędzi badawczych, które pozwoliłyby na uzyskanie pogłębionych informacji przy zachowaniu komfortu badanych, a jednocześnie krzyżową weryfikację odpowiedzi respondentów. Sytuację komplikował dodatkowo szybko zmieniający się kontekst zewnętrzny, związany ze zmianami społeczno-politycznymi i prawnymi, które sprawiły, że sytuacja była dynamiczna, a badanie musiało być przeprowadzone w bardzo krótkim czasie.

Na podstawie literatury przedmiotu przyjęto, że w badaniu należy wziąć pod uwagę czynniki społeczno-demograficzne, w tym wiek, doświadczenie zawodowe, płeć i wykształcenie, czynniki organizacyjne, takie jak warunki pracy, oraz czynniki podmiotowe, w tym osobowość, temperamentalne i osobowościowe czynniki wypalenia zawodowego (m.in. reaktywność, wytrzymałość, style radzenia sobie ze stresem), a także inne czynniki, np. deficyty w zakresie kompetencji interpersonalnych, niski poziom umiejętności organizacyjnych, niski poziom motywacji do wykonywania zawodu.

Ostatecznie przygotowano zestaw narzędzi obejmujący:

1. **Autorski kwestionariusz ankiety**, w której znaczną część stanowiły pytania otwarte, służącej pogłębionej analizie zjawiska, w tym uchwyceniu czynników powodujących porzucanie zawodu przez młodych nauczycieli poza wypaleniem zawodowym (badania jakościowe). Ankieta, którą w odpowiednich wersjach językowych zastosowano także w badaniach prowadzonych w ramach projektu w Turcji i w Walii, została poddana badaniu pilotażowemu.
2. **Trzy krótkie kwestionariusze ankiety**: Krótka Skala Wypalenia Zawodowego, Retrospektywna Skala Jakości Wychowania w Rodzinie oraz Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego. Niżej zwięźle charakteryzujemy każde z tych narzędzi.
  - a) **Krótką Skalę Wypalenia Zawodowego** (SSPB–10) (Kwiatkowski, 2019). Skala koncentruje się na przejawach przewlekłego stresu (złe samopoczucie i uporczywe pogarszanie się jakości działań celowych) oraz związanej ze stresem bezradności, określanej również jako utrata autonomii (Burish, 2000). Deficyt autonomii może być rozumiany nie tylko w kategoriach negatywnych doświadczeń jednostki, ale także jako trwałe zaburzenie samoregulacji – nabyty stan niemożności zmiany niekorzystnej sytuacji zawodowej. Obniżone poczucie skuteczności zawodowej może być jednym z objawów utraty autonomii. Dlatego też wypalenie zawodowe można traktować jako trwałe zaburzenie funkcji samoregulacyjnych, co implikuje skupienie uwagi przede wszystkim na utracie autonomii. Szerokie badania pilotażowe potwierdziły wysoką trafność i rzetelność narzędzia (Kwiatkowski, 2019).
  - b) **Retrospektywną Skalę Jakości Wychowania w Rodzinie** (QFURS–12) (Kwiatkowski, Jurczyk-Romanowska, 2022). Konstruując skalę, założono, że procesy wychowania w rodzinie są ściśle związane z prężnością rodziny (rezyliencją). Jakość wychowania rodzinnego zależy nie tylko od treści i skuteczności intencjonalnych działań rodziców skierowanych na dziecko, jego zachowanie i powstałe

problemy, ale także od tego, jak rodzina radzi sobie ze skomplikowaną materią życia, obejmującą zagrożenia zewnętrzne i te powstające w ramach interakcji wewnętrznych. Drugi aspekt – prężność rodziny – jest kluczowy z perspektywy wychowania, ponieważ z jednej strony życie rodzinne pozwala dzieciom uczyć się poprzez obserwację, zdobywać wiedzę w toku komunikacji interpersonalnej i w czasie podejmowanych zadań oraz doświadczać efektów swoich działań, a z drugiej strony skuteczność radzenia sobie rodziny z trudnościami życiowymi, wzmacniając zdolności samoregulacyjne rodziców, może ułatwiać skuteczność ich intencjonalnych działań wychowawczych. Pozycje skali zostały stworzone w odniesieniu do wymiarów trzech koncepcji prężności rodziny (Walsh, 2016; Black, Lobo, 2008; Henry, Sheffield Morris, Harrist, 2015) oraz wymiarów spójności, elastyczności i komunikacji modelu Circumplex Olsona (2011, 2000), konstruktury autorytatywnego wychowania (Baumrind, 1991; Steinberg, Elmen, Mounts, 1989) oraz wybranych czynników z atutów rozwojowych Bensona (2002) – por. Kwiatkowski, 2019.

Rzetelność obu skal, jak wskazuje ich autor, jest potwierdzona statystycznie (por. Kwiatkowski, 2019; 2021). Celem zastosowania wskazanych narzędzi było sprawdzenie, czy istnieją korelacje pomiędzy decyzją o odejściu z zawodu a doświadczeniem rodzinnym i poziomem wypalenia zawodowego. Wykrycie takich związków bądź ich braku pozwala na szybsze i skuteczniejsze opracowanie dla młodych nauczycieli oferty bieżącego wsparcia oraz rozwoju zawodowego i osobistego, które mogą zapobiec porzuceniu zawodu.

- c) **Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego** – OLBI. Kwestionariusz stanowi jedno z kilku stosowanych na świecie narzędzi pomiaru wypalenia zawodowego i oparty jest na koncepcji wypalenia zawodowego Demerouti, Bakker, Nachreiner, Schaufelego (2001). Przygotowane na tej podstawie narzędzie (Halbesleben, Demerouti, 2005) odnosi się do realiów europejskich, a jego polska

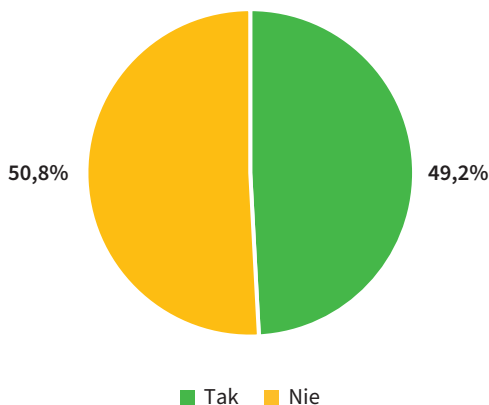
wersja została pozytywnie zweryfikowana pod względem właściwości psychometrycznych (Baka, Basińska, 2016). Kwestionariusz OLBI odnosi się do dwuwymiarowej koncepcji wypalenia zawodowego, które przejawia się w postaci wyczerpania w ujęciu emocjonalnym, poznawczym i fizycznym oraz braku zaangażowania w pracę<sup>3</sup>, powodujących chroniczne, utrzymujące się napięcie spowodowane wymaganiami pracy (Demerouti, Bakker, Vardakou, Kantas, 2003; por. Baka, Basińska, 2016). Takie rozumienie wypalenia jest zgodne z przyjętą przez nas definicją. Warto podkreślić, że żadne z dostępnych narzędzi służących do mierzenia wypalenia zawodowego nie zostało jeszcze w warunkach polskich zastosowane do badania jednorodnej grupy nauczycieli, nie jest więc możliwe porównanie uzyskanych danych z materiałem z wcześniejszych pomiarów, w przyszłości możliwe będzie jednak powtórzenie badania i analiza porównawcza uzyskanych wyników.

---

<sup>3</sup> W polskiej wersji kwestionariusza określenie to zostało przetłumaczone jako „zdystansowanie wobec pracy” i odnosi się do wycofywania się pracownika z relacji interpersonalnych w miejscu pracy, braku zainteresowania treścią i kontekstem pracy oraz utratą identyfikacji z misją wynikającą z pełnionej funkcji i poczucia dokonań osobistych (Mańkowska, 2018; Baka, Basińska, 2016).

### 3.1. Deklaracje dotyczące zmiany zawodu

P18: Czy myślisz o zmianie zawodu?



**Wykres 6.** Plany dotyczące zmiany zawodu

Wyniki badania pokazują, że spośród młodych stażem nauczycieli, którzy wypełnili ankietę, prawie połowa rozważa zmianę zawodu. Ten wynik jest niepokojący i nasuwa pytanie, jak będzie wyglądała szkoła i edukacja za kilka lat, jeśli młodzi nauczyciele zaczną rezygnować z pracy w zawodzie. Trudności w pracy młodego nauczyciela, brak wystarczającego

wsparcia w miejscu zatrudnienia przy nasilaniu się czynników zniechęcających do wykonywania tego zawodu doprowadziły do deprecjacji pracy nauczycieli i skłaniają część z nich do podejmowania radykalnych decyzji o odejściu z zawodu. Zasadne jest w związku z tym pytanie, co powoduje, że nauczyciele decydują się na porzucenie zawodu, a co, że pomimo licznych przeszkód i trudności postanawiają kontynuować pracę w obecnej bądź w innej szkole lub placówce.

O zmianie pracy częściej myślą nauczyciele poniżej 36 roku życia (67% vs. 49% wśród osób nierozważających zmiany zawodu), a jednocześnie osoby z relatywnie dłuższym stażem (69% vs. 60% dla osób, których staż wynosi 4–5 lat). Częściej odejście z zawodu rozważają również nauczyciele zatrudnieni na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony (65% vs. 58%) oraz nauczyciele kontraktowi (70% vs. 54%).

**Nauczyciele, którzy rozważają zmianę zawodu**, deklarują inne motywy podjęcia pracy niż ci, którzy są zdecydowani kontynuować zatrudnienie w przedszkolu lub w szkole. Osoby planujące zmianę profesji częściej decydowały się na wybór zawodu z powodu łatwości znalezienia pracy (14% vs. 4%) oraz w wyniku przypadku (13% vs. 5%), rzadziej natomiast ze względu na zainteresowania i predyspozycje zawodowe (67% vs. 77%) czy możliwości awansu i rozwoju zawodowego (7% vs. 16%). Wśród osób, które myślą o zmianie profesji częściej dochodziło także do zmiany motywacji w okresie wykonywania zawodu (34% vs. 10%). Nawet jeśli początkowo dominujące były czynniki wewnętrzne, obecnie motywacja ma przede wszystkim charakter zewnętrzny – decyduje na przykład przyzwyczajenie (30% vs. 12%), strach przed zmianą pracy (26% vs. 5%) oraz trudności w znalezieniu nowej (9% vs. 1%).

Zaledwie co drugi nauczyciel rozważający zmianę pracy odczuwa satysfakcję z pracy, podczas gdy wśród osób, które chcą zostać w zawodzie, satysfakcję z pracy deklaruje aż 91% nauczycieli.

Osoby planujące zmianę zawodu wskazują mniej powodów, które motywują ich do pracy (średnia liczba wskazanych powodów: 2,4 vs. 2,9), natomiast zdecydowanie więcej czynników demotywuje ich do pracy (3,0 vs. 2,1). Wśród czynników w największym stopniu demotywiających nauczycieli w codziennej pracy wskazano:

- wynagrodzenie (75% wśród wszystkich badanych);
- trudności we współpracy z rodzicami (49%);
- warunki wykonywania pracy (29%);
- organizację pracy w przedszkolu / szkole (22%).

Osoby rozważające odejście z zawodu uzyskują też wyższe wyniki na skali wypalenia zawodowego. We wszystkich pytaniach z tych skal mają średnio wyższe wyniki niż nauczyciele nierozważający zmiany pracy.

Ocena przygotowania do zawodu, programu studiów, metod i technik nauczania, stosunku nauczycieli do studentów czy jakości form doskonalenia nie różnicuje obu grup. Co ciekawe, rozważający zmianę pracy częściej uczestniczyli w formach doskonalenia (97% vs. 80%). Można więc przypuszczać, że próbowali lepiej przygotować się do pracy nauczycielskiej, ale z jakichś powodów nie wzmocniło to ich motywacji do pozostania w zawodzie.

Na skali jakości wychowania w rodzinie praktycznie nie widać różnic między niezadowolonymi i zadowolonymi z wykonywanego zawodu nauczycielami. Wyjątek stanowi stwierdzenie: „W mojej rodzinie panowała miła i spokojna atmosfera, więc chętnie przebywałem/am w domu”, choć i tu różnica nie jest znacząca (zgadza się z nim 62% niezadowolonych i 68% zadowolonych nauczycieli).

**Zadowoleni z pracy** są częściej mężczyźni (14% mężczyzn wśród zadowolonych vs. 9% wśród niezadowolonych), osoby poniżej 24 roku życia (6% vs. 3%) oraz osoby z krótszym doświadczeniem zawodowym nieprzekraczającym roku (15% vs. 5%). Jeśli spojrzeć na typ umowy oraz stopień awansu zawodowego, okazuje się, że osoby zatrudnione na podstawie umowy o pracę na czas określony (32% vs. 20%) oraz stażystów (15% vs. 5%) charakteryzuje wyższa satysfakcja z pracy. Widoczny jest również trend spadkowy między zadowoleniem z pracy a stażem pracy w latach (0–1 rok: 88% nauczycieli jest zadowolonych; 2–3 lata: 76%; 4–5 lat: 66%).

Nauczyciele deklarujący zadowolenie z wykonywanego zawodu wśród czynników, które motywowały ich do wyboru tej profesji, częściej wskazują zainteresowania i predyspozycje zawodowe (76% vs. 65%), możliwość pracy z dziećmi / młodzieżą / dorosłymi (59% vs. 50%), a także możliwości



awansu i rozwoju zawodowego (14% vs. 5%), rzadziej natomiast łatwość znalezienia pracy (7% vs. 13%) oraz przypadek (7% vs. 13%). Częściej utrzymują również, że powody wyboru pracy nie uległy zmianie po kilku latach pracy (12% vs. 48%). Wśród aktualnych czynników motywujących do pracy chętniej wskazują:

- zainteresowania i predyspozycje zawodowe (63% vs. 35% wśród niezadowolonych);
- prestiż zawodu, autorytet społeczny (4% vs. 0%);
- możliwość pracy z dziećmi / młodzieżą / dorosłymi (52% vs. 32%);
- stabilność pracy (31% vs. 23%);
- możliwości awansu i rozwoju zawodowego (11% vs. 4%);
- możliwość pracy na rzecz społeczeństwa i kształtowania przyszłych pokoleń (24% vs. 13%);
- zadowolenie z wykonanej pracy i osiągnięć zawodowych (21% vs. 3%);
- dobre relacje z pracownikami szkoły / przedszkola (28% vs. 19%);
- poczucie bycia docenionym przez dyrektora (13% vs. 5%);
- współpracę w zespole szkolnym (15% vs. 9%);
- a także możliwość korzystania ze wsparcia i szkoleń w szkole i innych placówkach (7% vs. 3%).

Jak widać, znacznie wyższa jest dla nich liczba wskazywanych powodów dalszej pracy w zawodzie (średnio 3,9 vs. 3,0).

Zadowolonych nauczycieli w większym stopniu motywują do pracy takie czynniki, jak współpraca z rodzicami (5% vs. 2%), kontakt z dziećmi / młodzieżą (79% vs. 66%), możliwości rozwoju zawodowego (15% vs. 5%) czy efekty pracy (46% vs. 27%). Wskazują oni również mniej czynników, które demotywują ich do pracy (średnia 2,3 vs. 3,3). Rzadziej też rozważają zmianę zawodu (35% vs. 85%). Badani z tej grupy uzyskują także niższe wyniki na skali wypalenia zawodowego.

## 3.2. Motywacja a chęć odejścia z zawodu / pozostania w zawodzie

Według Philipa Zimbardo motywacja obejmuje procesy związane z inicjowaniem, ukierunkowaniem i podtrzymaniem fizycznych oraz psychicznych działań człowieka (Zimbardo, Gerrig, 2021, s. 468). Procesy te wymagają pobudzenia i determinują możliwe reakcje człowieka w określonej sytuacji, wpływają także na jego działania i wybory (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010, s. 60). Janusz Reykowski zwraca uwagę na znaczenie motywacji, będącej procesem psychicznej regulacji, w uruchamianiu i organizacji zachowań ukierunkowanych na określony cel (Reykowski, 1992, s. 113). Odpowiedź na pytanie o motywację badanych nauczycieli dostarczyła więc ważnych informacji na temat czynników, które odpowiadają za ich decyzje dotyczące pozostania w zawodzie lub odejścia z niego. Aby uzyskać możliwie pełne informacje, zadaliśmy robocze pytania o zależność motywacji do pozostania w zawodzie od motywów, które kierowały badanymi w momencie wyboru zawodu, czynniki motywujące i demotywujące w codziennej pracy oraz motywy wpływające na ewentualną chęć zmiany zawodu.

### 3.2.1. Motywy wyboru zawodu nauczyciela

Wyodrębnienie motywów, którymi kierowali się badani na etapie wyboru zawodu, ma znaczenie nie tylko z punktu widzenia ich biografii zawodowej, ale przede wszystkim dla określenia stopnia identyfikacji nauczycieli z wykonywaną profesją. Jak wykazały wcześniejsze badania, motywy wyboru zawodu mają istotny wpływ na stopień tej identyfikacji oraz poziom wewnętrznej motywacji i zadowolenia z pracy (Cooman i in., 2007, s. 123–136; Çeliköz, 2010, s. 113–127; Prokopczuk, 2012, s. 29–49), decyzja o wyborze zawodu nauczyciela wiąże się bowiem z wyborem określonej postawy moralnej i roli społecznej (por. Rusiecki, 1997).

Odpowiadając na pytanie ankiety, badani mogli wskazać od jednego do pięciu motywów, które kierowały nimi w związku z wyborem zawodu nauczyciela. Na podstawie literatury przedmiotu motywów te można podzielić na:

- a) **zewnętrzne:** łatwość znalezienia pracy, sugestie rodziny, tradycje rodzinne, obciążenie czasowe, stabilność zatrudnienia, możliwość wyboru placówki, prestiż zawodu i autorytet społeczny, wysokość i stabilność zarobków, przypadek. Zgodnie z opracowaną przez Deciego i Ryana teorią autodeterminacji (*Self-Determination Theory – SDT*; Deci, Ryan, 1985) motywacja zewnętrzna może obejmować pragnienia: zdobycia nagrody lub uniknięcia kary (regulacja zewnętrzna), wzmocnienia pozytywnego obrazu własnej osoby lub uniknięcia poczucia winy (introjekcja), osiągnięcia pożądanego celu osobistego (identyfikacja) oraz wyrażenia poczucia siebie (integracja) (por. Meyer, Gagné, 2008, s. 60).
- b) **wewnętrzne:** możliwość pracy na rzecz społeczeństwa i kształtowania przyszłych pokoleń, możliwość pracy z ludźmi, relacje z otoczeniem, możliwość awansu powiązanego z rozwojem zawodowym, a także szansą doskonalenia się i nabywania nowych kompetencji. W literaturze przedmiotu motywacja wewnętrzna definiowana jest jako „wrodzona skłonność do szukania nowości i wyzwań, rozwijania i doskonalenia własnych zdolności, eksperymentowania i uczenia się. Jest to także «siła», która skłania do osiągnięcia wartości «samych w sobie» oraz pobudza do działania «samego w sobie», przejawiając się jako zainteresowanie lub zamiłowanie do czegoś oraz zaspokajanie potrzeb relacji społecznych, kompetencji i autonomii” (Ryan, Deci, 2000, s. 70; Kozłowski, 2009, s. 15, za: Prokopczuk, 2012, s. 31). W konsekwencji jednostka może odczuwać stany przyjemności i zadowolenia (Chrupała-Pniak, Grabowski, 2016, s. 340). Zaangażowanie pracownika, który w działaniach zawodowych kieruje się motywacją wewnętrzną, nie wymaga wzmocnienia za pomocą takich czynników jak nagrody czy środki przymusu – realizacja zadań służbowych sama w sobie będzie dla takiej osoby naturalnym źródłem satysfakcji. Motywacja wewnętrzna wraz z integracją i identyfikacją należą do form regulacji autonomicznej (w przeciwieństwie do regulacji kontrolowanej, typowej dla regulacji zewnętrznej i introjekcji), która prowadzi do wyższych poziomów wydajności, wytrwałości, inicjatywy i kreatywności (por. Meyer, Gagné, 2008, s. 60; Ryan, Deci, 2000).

Według teorii autodeterminacji kluczem do autonomicznej regulacji jest zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych w zakresie kompetencji, czyli wiedzy i umiejętności, które pozwalają z sukcesem realizować wyznaczone zadania, autonomii – niezależności w decydowaniu o sobie i możliwości decydowania o sposobie wykonywania zadań, a także tworzenia więzi społecznych (Ryan, Deci, 2000). Dlatego do motywów wewnętrznych włączyliśmy również możliwość awansu i rozwoju zawodowego, wiążąc go z coraz większym zakresem odpowiedzialności zawodowej. Do wewnętrznych motywów wyboru zawodu część badaczy zalicza także **zainteresowania i predyspozycje zawodowe** (Penc, 2005, s. 243; Kozłowski, 2009, s. 15), inni jednak uważają je za motywy zewnętrzne (Prokopczuk, 2012, s. 35–36; Çeliköz, 2010, s. 113–127). Dlatego zdecydowaliśmy się na wyróżnienie tej kategorii, która zostanie omówiona osobno, choć uzyskane odpowiedzi można sumować z liczbą wskazań odnoszących się do motywatorów wewnętrznych. Na zainteresowania i predyspozycje zawodowe wskazało najwięcej badanych – ponad 72% uznało, że był to istotny motyw wyboru zawodu.

Przeprowadzone w 2002 r. wśród polskich nauczycieli badanie potwierdziło, że osoby kierujące się w procesie wyboru zawodu czynnikami wewnętrznymi, do których należały możliwość pracy z dziećmi oraz powołanie – marzenia o wykonywaniu zawodu nauczyciela, częściej deklarowały zadowolenie z pracy niż osoby, dla których decydujące były wówczas czynniki zewnętrzne, takie jak względy rodzinno-socjalne czy przypadek (Wiłkomirska, 2002). Badania, których celem było stwierdzenie, jak liczna jest grupa nauczycieli mających wewnętrzną motywację do pracy w szkole oraz czy wpływ wewnętrznej motywacji na poziom satysfakcji jest rzeczywiście istotny, przeprowadziła Prokopczuk (Prokopczuk, 2012). Badania te wykazały, że poziom satysfakcji z pracy uzależniony jest od występowania wewnętrznej motywacji. Nauczyciele, którzy przy wyborze zawodu kierowali się chęcią pracy z dziećmi oraz potrzebą pracy na rzecz społeczeństwa i kształtowania przyszłych pokoleń byli z dokonanego wyboru bardziej zadowoleni niż badani z pozostałych grup (Prokopczuk,

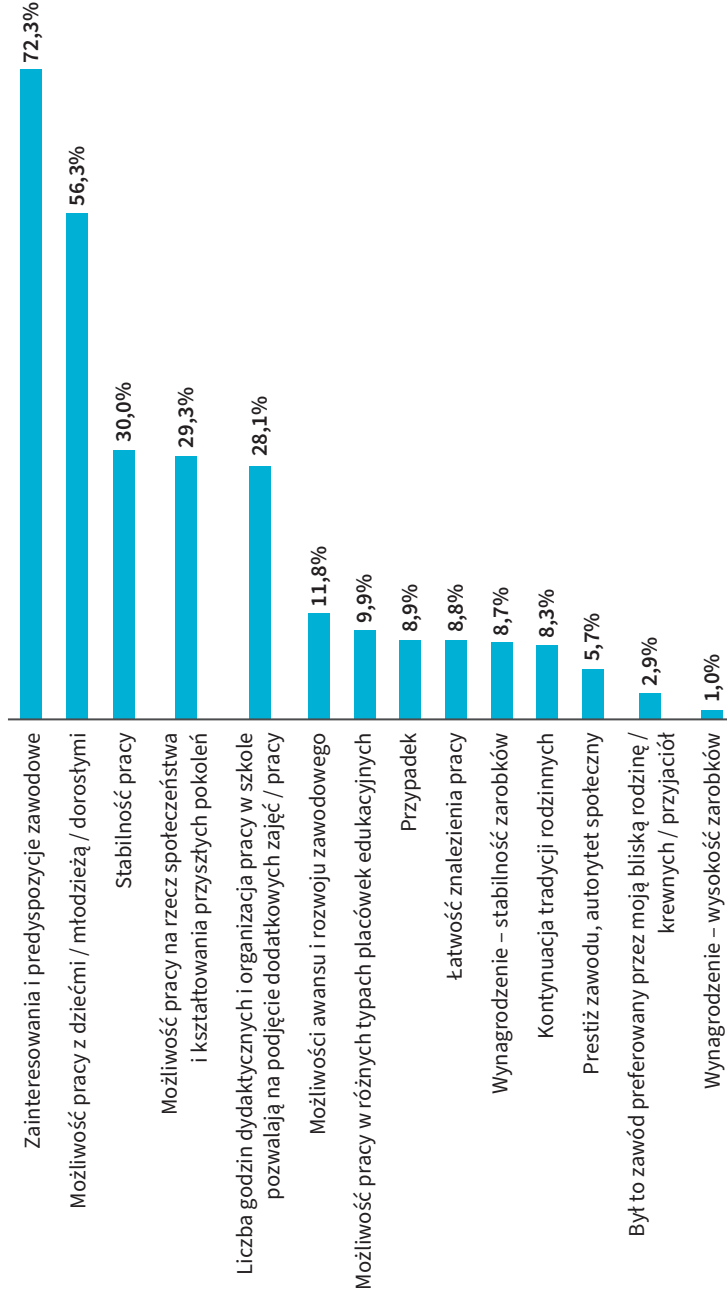
2012, s. 38). W grupie nauczycieli, którzy pracę w szkole podjęli z powodów innych niż wcześniejsze pragnienie jej wykonywania, zamiar zmiany zawodu, jak i rozważanie takiej ewentualności deklarowało zdecydowanie więcej osób. W przypadku grupy nauczycieli, którym „udało się” dostać pracę w szkole, choć nie był to w ich odczuciu wymarzony ani nawet odpowiedni dla nich zawód, procent osób rozważających zamiar przekwalifikowania się był najwyższy i wynosił 80,9% (Prokopczuk, 2012, s. 40).

Wskazane analizy prowadzone były przed dekadą, a ostatnie lata w systemie polskiej edukacji wiązały się z istotnymi zmianami i niepokojem (m.in. wdrażanie dwóch zasadniczo różnych podstaw programowych, zmiany w systemie egzaminów zewnętrznych, strajk nauczycieli w 2019 r. czy zmiany organizacyjno-finansowe w roku 2021), dlatego odpowiedzi na pytanie o motywację nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie obecnie mogą różnić się od tych udzielanych przed dekadą i stanowić interesujący materiał dla badaczy i decydentów oświatowych. Rozkład odpowiedzi w pytaniu „Dlaczego wybrałaś/eś zawód nauczyciela?” przedstawia wykres 7.

Na wewnętrzną motywację dotyczącą wyboru zawodu wskazała duża część badanych. Ponad 70% nauczycieli zadeklarowało, że o wyborze zawodu zadecydowały zainteresowania i predyspozycje zawodowe. Możliwość pracy z dziećmi oraz możliwość pracy na rzecz społeczeństwa i kształtowania przyszłych pokoleń to druga i czwarta z najczęściej wybieranych odpowiedzi (odpowiednio ponad 56% i 29% wskazań). Perspektywa awansu i rozwoju zawodowego w momencie wyboru zawodu istotna była dla niespełna 12% respondentów, co stanowi siódmy wynik pod względem częstotliwości występowania.

Wśród motywów zewnętrznych, które obniżają stopień identyfikacji z wykonywanym zawodem, najczęściej wskazywano stabilność pracy (30% wskazań) oraz liczbę godzin dydaktycznych i organizację pracy w szkole pozwalające na podjęcie dodatkowych zajęć / pracy (28% wskazań). Pozostałe odpowiedzi wybierane były znacznie rzadziej – najrzadziej wskazywano motywację dotyczącą wysokości wynagrodzenia. Warto zadać sobie pytanie, czy niewielka liczba wskazań nie jest w tym wypadku powiązana z faktem, że badania prowadzone były w dużym mieście.

### P11: Dlaczego wybrałaś/eś zawód nauczyciela?



**Wykres 7.** Motywy wyboru zawodu nauczyciela

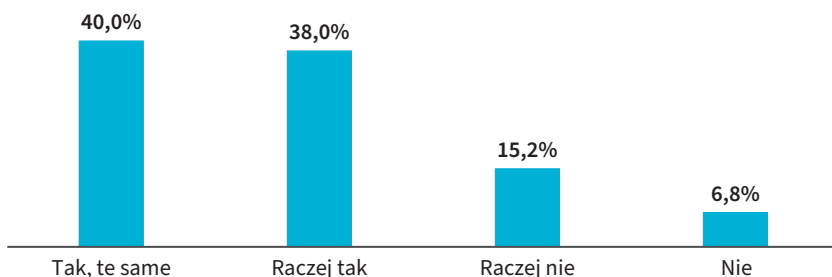
W mniejszych ośrodkach wynagrodzenie nauczyciela ze względu na wysokość i stabilność wciąż może motywować do wyboru zawodu. Jednocześnie w badaniach prowadzonych przez Walczak (2012) nauczyciele bez względu na miejsce wykonywania pracy uznali niskie zarobki za największe zagrożenie (silny demotywator wyboru zawodu), przyczynę niepożądanego rotacji zawodowej (odpływ dobrych nauczycieli), niekorzystną z wychowawczego punktu widzenia przyczynę feminizacji zawodu oraz czynnik sprzyjający obniżeniu prestiżu zawodu i poszukiwaniu dodatkowej pracy, co prowadzi do przeciążenia i przyspiesza pojawienie się syndromu wypalenia zawodowego (Walczak, 2012, s. 139). Niski wskaźnik odnoszący się do motywowania wyboru zawodu wysokością zarobków może także świadczyć o tym, że badani już na początku zawodowej drogi mieli świadomość tego, jak wyglądają wynagrodzenia pracowników sektora edukacyjnego, ale nie był to dla nich czynnik przesądający o dokonywanym wyborze. Jest to wniosek ważny, ponieważ – jak wykażemy niżej – podniesienie wysokości nauczycielskich wynagrodzeń niekoniecznie będzie bezpośrednio wpływać na zahamowanie procesu odchodzenia z zawodu przez młodych nauczycieli.

### 3.2.2. Motywy pozostawania w zawodzie

W pytaniu o to, czy powody pozostawania w zawodzie nauczyciela są tymi samymi, które sprawiły, że respondenci wybrali zawód nauczyciela, prawie tyle samo osób wskazało odpowiedź „tak, te same” (prawie 40%), i odpowiedź „raczej tak” (38%). Ponad 15% wskazań odnosiło się do stwierdzenia „raczej nie”. Najmniej respondentów – niespełna 7% wskazało, że powody pozostawania w zawodzie nauczyciela nie są takie same jak te, które skłoniły ich do podjęcia tej pracy. Dwie ostatnie grupy nauczycieli (odpowiedzi „raczej nie” i „nie”) łącznie stanowią ponad 20% wszystkich respondentów.

Nauczyciele, którzy decyzję o pozostaniu w zawodzie podejmują, kierując się motywami wewnętrznymi, zdecydowanie rzadziej myślą o jego zmianie niż pozostali. Potwierdzają to wyniki wcześniejszych badań (Wiłkomirska, 2002; Prokopczuk, 2012). Szczegółowy rozkład odpowiedzi na pytanie o powody pozostania w zawodzie przedstawia wykres 9.

P12: Zastanów się nad tym, dlaczego w dalszym ciągu uczysz w szkole.  
Czy obecnie są to te same powody, które w przeszłości sprawiły,  
że wybrałeś/wybrałaś zawód nauczyciela?

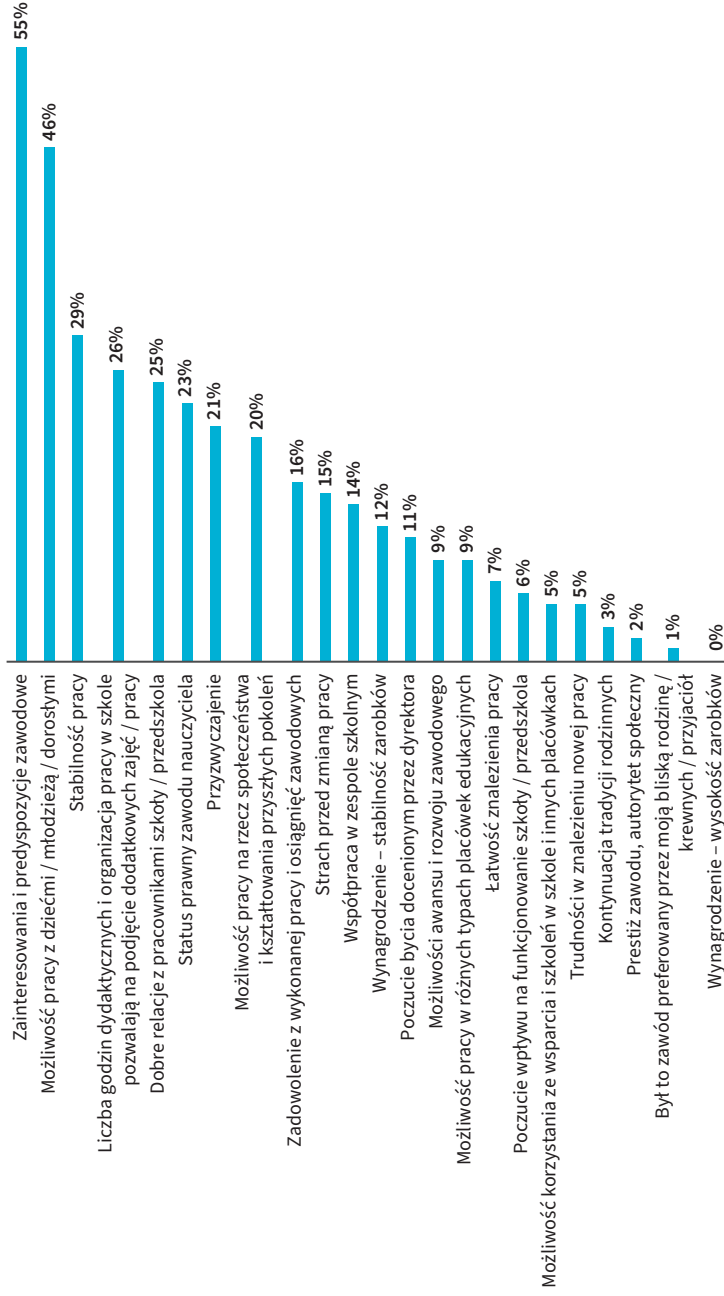


**Wykres 8.** Motywy pozostawania w zawodzie: takie same czy inne

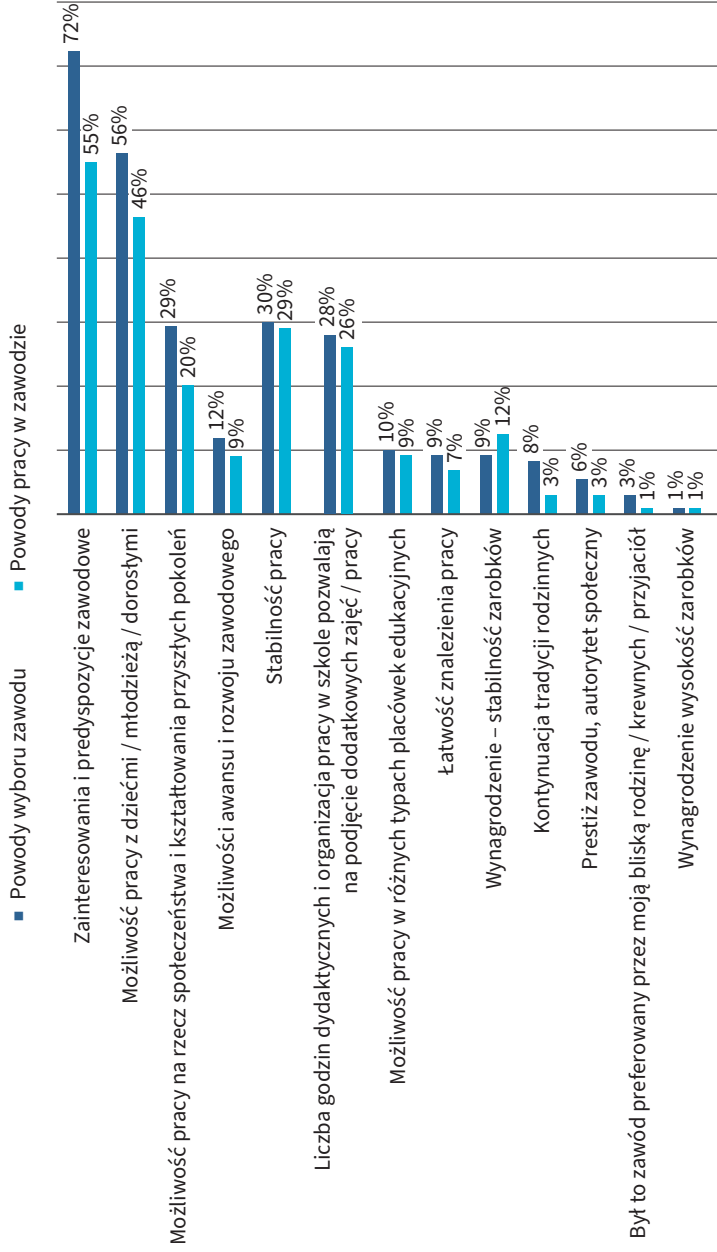
Przedstawione na wykresie 10. zestawienie motywów, którymi kierowali się badani, rozpoczynając karierę zawodową (ciemniejsze kolory na wykresie) oraz podejmując decyzję o pozostaniu w zawodzie (kolory jaśniejsze), wskazuje istotny spadek motywacji wewnętrznej w trakcie pierwszych kilku lat pracy w zawodzie. Z czasem zmniejsza się przede wszystkim znaczenie czynników motywujących do pracy, którymi są przekonanie o posiadaniu predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela oraz zainteresowanie tym obszarem – aż o 17% mniej badanych deklaruje, że jest to powód do kontynuowania pracy w zawodzie. Taki wynik może zaskakiwać, ponieważ obserwowanie rezultatów własnej pracy mogłoby dać przeciwny efekt, przejawiający się wzrostem motywacji i rozwijaniem zainteresowań zawodowych wraz ze wzrostem doświadczenia zawodowego. Warto więc postawić pytanie, co powoduje, że wskaźniki te spadają, a jedynym czynnikiem motywującym, którego wartość rośnie wraz długością stażu pracy jest stabilność i wysokość zarobków. Jest to jednak motyw wybierany niezbyt często – za ważny czynnik u progu kariery zawodowej wskazało go niespełna 9% nauczycieli, jako czynnik decydujący o pozostaniu w zawodzie – 12%.



### P13: Jakie są obecnie najważniejsze powody, dla których pracujesz w zawodzie nauczyciela?



**Wykres 9.** Motywy pozostawania w zawodzie



**Wykres 10.** Zmiana motywacji w trakcie kariery zawodowej

Do istotnych wniosków, które dla tego obszaru wynikają z analizy zebranych danych, można zaliczyć następujące spostrzeżenia:

- więcej kobiet niż mężczyzn wskazuje motywację wewnętrzną jako motyw wyboru zawodu;
- mniej osób, które były / są motywowane wewnętrznymi, myśli o zmianie zawodu niż osób motywowanych zewnętrznymi;
- 75% respondentów, którzy wybrali zawód nauczyciela ze względu na swoje zainteresowania i predyspozycje zawodowe, odczuwa satysfakcję ze swojego wyboru;
- ponad 20% respondentów podało, że ich obecne motywy pozostawania w zawodzie różnią się od tych, które kierowały nimi w przeszłości przy wyborze zawodu;
- dwukrotnie więcej mężczyzn wskazało na znaczenie poczucia bycia docenianym przez dyrektora szkoły.

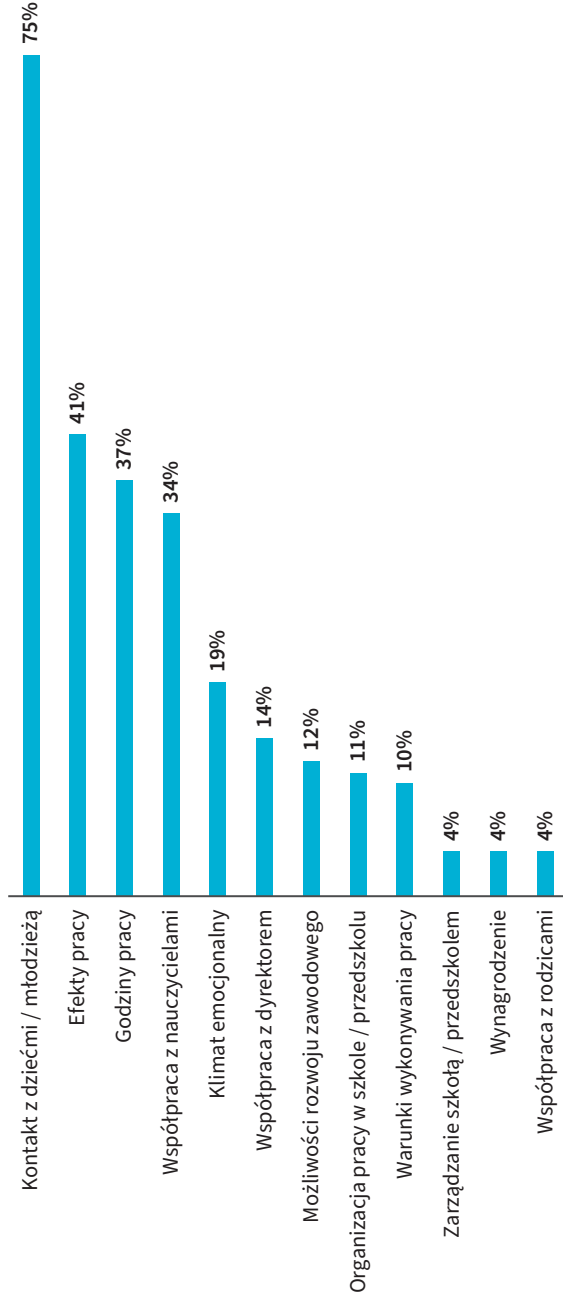
### 3.2.3. Czynniki motywujące i demotywuujące w codziennej pracy

#### Czynniki motywujące

Rozkład odpowiedzi na pytanie o to, co w największym stopniu motywuje nauczycieli w codziennej pracy, przedstawiony został na wykresie 11. Najczęściej badani wskazywali tu kontakt z dziećmi i młodzieżą oraz widoczne efekty pracy. Wyniki te potwierdzają tezę, że motywacja wewnętrzna sprzyja pozostawaniu w zawodzie.

Analiza jakościowa pozwoliła wyodrębnić z zebranego materiału najważniejsze czynniki motywujące nauczycieli w codziennej pracy i zaliczyć je do kategorii, które nie zawsze są rozłączne, ponieważ wskazywane motywy mają często złożony i wielowarstwowy charakter, pozwalają jednak uporządkować bogate w treści wypowiedzi nauczycieli i wyodrębnić to co w nich najważniejsze. **Możliwość pracy z dziećmi / młodzieżą** była najczęściej wskazywana jako czynnik motywujący nauczycieli do codziennej pracy. W ramach tej kategorii ogólnej wyodrębnić można trzy nie w pełni rozłączne podkategorie odpowiedzi badanych nauczycieli. Pierwszą z nich była **radość, przyjemność**, którą dają kontakty z dziećmi i „pozytywna energia” z nimi związana:

P16: Co najbardziej motywuje Cię w codziennej pracy?



Wykres 11. Czynniki motywujące w codziennej pracy

- „Mimo zmęczenia i niejednokrotnie zdenerwowania lub przygnębienia po zakończeniu jednego dnia pracy, następnego dnia rano chętnie znów do niej idę i zazwyczaj jestem witana przez dzieci z uśmiechem”.
- „Lubię pracę z dziećmi to daje dużo pozytywnej energii”.
- „Lubię to co robię. Praca z dziećmi sprawia mi przyjemność”.
- „Kocham to co robię, uwielbiam dzieciaki”.

Druga podkategoria związana z pracą z dziećmi jako czynnikiem motywującym to **możliwość pomagania i kształtowania drugiego człowieka**:

- „Lubię pomagać innym”.
- „Mam wpływ na kształtowanie młodych pokoleń”.
- „Od zawsze chciałam pracować i pomagać zwłaszcza dzieciom. Czuję, że to co robię procentuje”.
- „Widok ucznia, który z chęcią czerpie ode mnie wiedzę i motywację do działania dodaje mi pewności, że dobrze wybrałam”.

Trzecia podkategoria, która wiąże się z dziećmi i stanowi silną motywację do codziennej pracy, to **satysfakcja z pracy i sukcesów uczniów**, jakie ta praca przynosi nauczycielom:

- „Mam satysfakcję, gdy moi uczniowie odnoszą sukcesy”.
- „Odczuwam satysfakcję, gdy rozwiążę problem jakiegoś ucznia lub zażegnám kryzys w klasie”.
- „Zawód przynosi wiele satysfakcji, kiedy pracuje się bezpośrednio z dziećmi”.
- „Pracuję z dziećmi z niepełnosprawnościami, wiem, że dzięki mnie i mojej pracy mogą się rozwijać, osiągać sukcesy”.

**Efekty pracy** jako czynnik silnie motywujący wskazany został przez następną pod względem liczebności, ale prawie dwukrotnie mniejszą grupę nauczycieli. Nauczyciele, którzy wybrali taką odpowiedź, czuli się potrzebni, mieli poczucie sensu wykonywanej, pomimo trudności, pracy. Można tu przytoczyć następujące wypowiedzi nauczycieli:

- „Czuję, że jestem potrzebna. Widzę efekty swojej pracy”.
- „Widzę efekty mojej pracy, cieszę się, że uczę dzieci nowych rzeczy”.

Z odpowiedzi nauczycieli na pytania ankiety wynikało, że często czynnikiem motywującym były (korzystne) „godziny pracy”, ale w uzasadnieniu wskazywanym przez respondentów ten czynnik się nie pojawiał. Rzadko również wspomniano dobrą współpracę z kolegami, w zespołach nauczycielskich. Ważna i wskazywana przez nauczycieli była natomiast **dobra współpraca i docenianie przez dyrektora**. Charakterystyczne są następujące wypowiedzi nauczycieli:

- „Dyrektor nigdy na mnie się nie zawiódł, docenia mój wysiłek”.
- „Satysfakcja wynika z [...] poczucia docenienia ze strony dyrekcji szkoły”.

Sporadycznie pojawiały się odpowiedzi nauczycieli, którzy jednoznacznie pozytywnie oceniali swoją pracę i znajdowali w niej wiele pozytywnych motywacji:

- „Praca w zawodzie nauczyciela daje dużo możliwości w rozwoju zawodowym. Trud, który do tej pory włożyłam w wykonywane obowiązki wynikające z funkcji nauczycielki – bibliotekarki został doceniony przez przełożonych, uczniów i ich rodziców. Sama też niejednokrotnie odczuwam satysfakcję osobistą z racji wykonywanego zawodu, bo praca z uczniem jest wymagającym zadaniem, ale również szlachetnym, bo pomaga dzieciom kształtować postawy i dokonywać właściwych wyborów w życiu”.

Charakterystyczne były natomiast odpowiedzi, w których nauczyciele wskazywali niektóre czynniki motywujące ich do codziennej pracy, ale najczęściej wiązali je z liczną grupą czynników demotywujących, np.:

- „To co robię (praca z dziećmi, nauczycielami i rodzicami) przynosi mi satysfakcję i lubię to. Natomiast warunki pracy, niskie zarobki, zmiany, które planuje wprowadzić ministerstwo do nauczania wpływają bardzo demotywująco”.

- „Odczuwam satysfakcję patrząc jedynie na efekty i przebieg pracy z uczniami, gdyby nie to, że mi na nich zależy i chcę dać im lepszy start w przyszłość to nie wykonywałabym tego zawodu, ponieważ zarobki i biurokracja przytłaczają”.

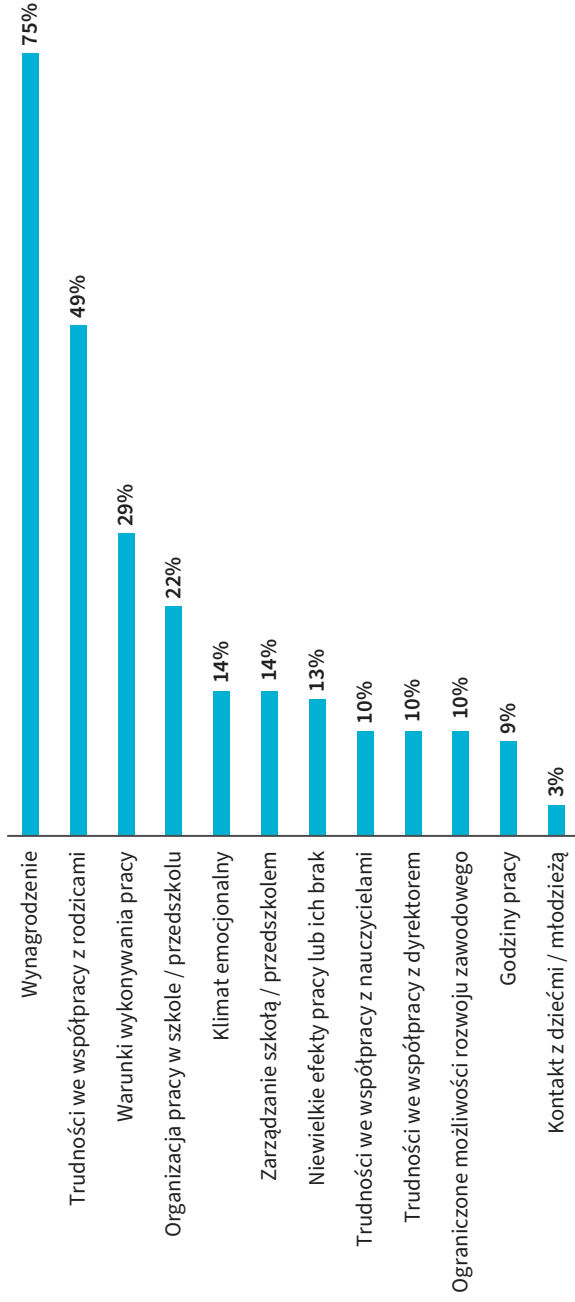
### Czynniki demotywujące

Jak pokazują dane na wykresie 12., wśród najczęściej wskazywanych czynników, które demotywują badanych nauczycieli w codziennej pracy, znalazły się takie jak wynagrodzenie, trudności we współpracy z rodzicami wynikające m.in. z braku szacunku społecznego, które omówimy niżej, oraz warunki i organizacja pracy w placówce.

Warto przeanalizować przykładowe odpowiedzi nauczycieli na otwarte pytania ankiety, wskazujące na najistotniejsze czynniki demotywujące ich w codziennej pracy i skłaniające do odejścia z zawodu. Najczęstsza kategoria uzasadnień wiąże się ze statusem ekonomicznym tego zawodu i nazwano ją **niskie zarobki**. Badani zwracają uwagę na fakt, że wynagrodzenie młodego stażem nauczyciela uniemożliwia godne życie i zaspokajanie podstawowych potrzeb, zwłaszcza w przypadku rodzin z dziećmi. Jest także wyraźnie odczuwanym sygnałem niskiego prestiżu społecznego tego zawodu:

- „Jedyną kwestią jest tylko i wyłącznie kwestia wynagrodzenia. Jest zbyt niskie”.
- „Niestety pensja szkolna jest niewystarczająca do utrzymania się w Warszawie”.
- „Zawód nauczyciela traci na prestiżu. Wynagrodzenie jest bardzo niskie w porównaniu do innych zawodów”.
- „Nieadekwatna płaca do wykonywanej pracy (zbyt niska). Ukończyłam dwa kierunki studiów (oba 5-letnie) oraz 3 podyplomówki oraz liczne kursy i szkolenia. Wynagrodzenie poniżej 3 tysięcy złotych jest uwłaczające ze względu na odpowiedzialność jaką się ponosi za dokumenty, i co najważniejsze za zdrowie psychiczne drugiego człowieka”.
- „Wprawdzie dopiero zaczynam jako nauczyciel i od zawsze chciałam to robić, bo praca z dziećmi przynosi mi szczęście i jak dla mnie jest

P17: Co Cię najbardziej demotywyuje w codziennej pracy?



Wykres 12. Czynniki demotywyujące w codziennej pracy



*tatwa*, ale moje koleżanki po studiach zakładają rodziny, pracując w może mniej prestiżowych zawodach, ale zarabiając dużo większe pieniądze. W dzisiejszych czasach trudno jest zostać w zawodzie tylko z pasji”.

Badani zwracają także uwagę na fakt bardzo dużego zakresu odpowiedzialności zawodowej nauczycieli, co oczywiście nie znajduje odzwierciedlenia w wysokości zarobków. Ilustruje to zagadnienie w kontekście edukacji przedszkolnej następująca wypowiedź:

- „Odpowiedzialność nauczyciela wychowania przedszkolnego jest bardzo duża. Karani jesteśmy nawet za wypadki, na które nie mamy wpływu. Np. dziecko złamie palec u nogi, bo nauczyciel nie zdążył podbiec – jego wina i dla niego kara”.

Krótki czas doświadczeń zawodowych skłania też nauczycieli do głębszej refleksji dotyczącej samopoczucia fizycznego i psychicznego związanego z funkcjonowaniem w zawodzie. Szczególnie wyraźnie widoczna jest negatywna ocena relacji z rodzicami – odpowiedzi dotyczące tej kwestii zostały zaliczone do kategorii **roszczeniowi rodzice**:

- „Rodzice są coraz bardziej roszczeniowi, dzieci coraz częściej wychowywane bez zasad, co przekłada się na pracę w grupie, do tego prestiż zawodu jest bardzo niski, pomimo 5-letnich studiów i ogromu kursów jesteśmy traktowani jak nianie, opiekunki, a nie nauczyciele”.
- „Rosnące oczekiwania, krytyka i ataki ze strony rodziców przy jednoczesnym braku chęci współpracy (poza nielicznymi wyjątkami)”.
- „Coraz trudniejsi rodzice, którym wydaje się, że są mądrzejsi od specjalistów (mam tu na myśli pedagogów z większym stażem niż ja, którzy próbują pomagać dzieciom, a rodzice często zamiast wspierać blokują, nie dopuszczają myśli o problemach dzieci i negują zdanie nauczycieli)”.
- „Rosnące oczekiwania rodziców, pretensje, spadek prestiżu zawodu, powodują, że często odechciewa się czegokolwiek”.

Widoczne w tych wypowiedziach znaczne nasilenie negatywnych emocji wobec rodziców i wyczuwalne napięcie między rodzicami a nauczycielami w zakresie wzajemnych oczekiwań stanowi wyzwanie zarówno dla decydentów oświatowych, dyrektorów szkół, jak i uczelni kształcących przyszłych nauczycieli. Zaburzone relacje między nauczycielami i rodzicami wymagają pogłębionej refleksji i zaplanowania licznych działań, w tym warsztatów dla obu stron, które przyczynią się do poprawy w tym obszarze, gdyż bez wzajemnego zrozumienia i nawet niewielkiej współpracy dla dobra uczniów zagrożona jest jakość edukacji szkolnej, a osiągnięcie zadowalających efektów dydaktycznych i wychowawczych może okazać się niemożliwe. Brak wzajemnego zrozumienia między nauczycielami i rodzicami wpływa także negatywnie na poczucie bezpieczeństwa w szkole i dobrostan uczniów.

Ponadto pojawia się:

- „Brak poczucia bezpieczeństwa zdrowotnego w dobie Covid-19. Liczą się TYLKO szkoły, mówi się TYLKO o szkołach. Nie docenia się tego, że w przedszkolu cały czas pracujemy stacjonarnie w covidzie, narażając swoje zdrowie i życie. Gloria Victis... Nauczyciele szkół dostali nagrody z okazji Dnia Edukacji za pracę zdalną, a my nie dostaliśmy nawet słowa dziękuję... Presja niesprawiedliwych kar dyscyplinarnych ze strony KO za byle co. Rodzic ma zawsze rację...?”

Powyższa wypowiedź ujawnia również podział, jaki funkcjonuje między nauczycielami przedszkoli i szkół w zakresie doceniania wartości ich pracy. Ci pierwsi wskazują na dodatkowy element – zróżnicowanie wewnątrz systemu edukacyjnego, w którym nauczyciele przedszkolni mają dodatkowo poczucie lekceważenia przez administrację oświatową.

- „Warunki pracy nauczyciela przedszkolnego wykonującego pracę w klasie zerowej w szkole podstawowej są gorsze niż nauczyciela wychowania wczesnoszkolnego”.

Kolejną ważną kategorią wyjaśniającą chęć zmiany zawodu są szeroko rozumiane **warunki pracy**. Oprócz niskich zarobków respondenci

zwracają uwagę na wiele innych elementów związanych z pracą w szkole, które dla młodych osób, rozpoczynających także życie rodzinne, są trudne do zaakceptowania. W licznych wypowiedziach zwraca się uwagę na bardzo intensywne zaabsorbowanie pracą, którą w znacznym stopniu przenosi się również do domu. Zadania o charakterze biurokratycznym, brak akceptacji treści podstawy programowej przez nauczycieli oraz dyskryminujący młode kobiety model awansu zawodowego to najważniejsze elementy wymienione w poniższej opinii. To wszystko skłania respondentów do myślenia o zmianie zawodu lub formy zatrudnienia.

- „Jeżeli warunki pracy w szkołach pogorszą się – więcej godzin dydaktycznych, a co za tym idzie więcej dokumentacji (trzeba dokumentować swoją pracę), mniej dni wolnych od zajęć (dla mnie ważnych dni na regenerację), a zarobki nie zwiększą się i awans zawodowy dalej będzie dyskryminujący dla młodych kobiet chcących założyć rodzinę, to nie chcę tkwić w takim miejscu, zwłaszcza że teraz potrzeba psychologów do pracy wszędzie. Zmian wymaga również podstawa programowa przeładowana bzdurami... Łatwiej mi będzie znaleźć pracę w prywatnym sektorze lub otworzyć coś swojego”.

Wśród argumentów uzasadniających potrzebę zmiany zawodu ze względu na warunki pracy badani wskazywali także **stosunek administracji oświatowej i władz państwowych**, który jest przez nich odbierany jako lekceważący i podważający poczucie wartości oraz godności nauczycieli.

- „Nawet pracy biurokratycznej, odciąga od tego co najważniejsze – od nauczania. Groźenie kolejnymi godzinami obowiązkowej pracy i dokumentowania jej pod płaszczykiem podwyżki. Traktowanie nauczycieli (przez rząd) jak pracowników gorszego sortu, których można zakrzyzczyć i zamknąć im usta”.
- „Mobingująca dyrekcja, roszczeniowi rodzice, pomysły ministerialne idące w dalszą deprecjację zawodu, upolitycznienie szkół oraz nadmierne klerykalizacja”.
- „Mam dość ataku z każdej strony na zawód nauczyciela”.

- „Ponadto będąc nauczycielem i widząc jakimi absurdami wypełniony jest cały system edukacji, nie chcę być tego częścią. W ciągu najbliższych dwóch – trzech lat mam zamiar definitywnie porzucić zawód nauczyciela”.

Kolejną ważną kategorią opisującą motywę, którymi kierują się młodzi nauczyciele chcący zmienić zawód, są **możliwości rozwoju zawodowego**. Zwraca też uwagę dokonana przez badanych ocena **awansu zawodowego** i jego związku z jakością i zaangażowaniem w pracę.

- „Ponieważ praca w zawodzie nauczyciela nie jest już nagrodą, ale niemal karą w naszym społeczeństwie. Idąc na studia pedagogiczne miałam ogromne nadzieje i wielkie cele, rzeczywistość nie tylko podcięła mi skrzydła, ale także jasno pokazała, gdzie jest moje miejsce. W hierarchii edukacyjnej młody nauczyciel jest najniższym ogniwem, znajduje się daleko za roszczeniowym rodzicem czy starszym kolegą z pracy. Wartości nauczyciela nie określa dorobek, zaangażowanie czy motywacja do pracy, ale stopień awansu i wiek nauczyciela”.
- „Pracując w szkole trzeci rok, widzę, że z rozwoju został mi stopień nauczyciela mianowanego i dyplomowanego, jednak różnice w wynagrodzeniu na poszczególnych stopniach nie są na tyle kuszące, żeby do tego awansu dążyć. Pracując 3 rok i widząc sufit zarówno finansowy, jak i rozwojowy, rozważam zmianę pracy zamiast rozpoczęcia stażu na kolejny stopień awansu zawodowego”.

Nauczyciele zwracają też uwagę na przeciążenie pracą, bardzo duży zakres zadań, które powodują, że wykonują je kosztem życia rodzinnego, czasu dla siebie i swojego zdrowia. Odpowiedzi, w których badani wskazywali te czynniki, zostały zaliczone do kategorii **nieograniczony czas pracy i zmęczenie**.

- „W pracy jestem cały czas na nogach, jest to duży wysiłek głosowy, jeżeli zwiększę pensum, fizycznie się wykończę. To nie jest siedzenie za biurkiem samemu w pokoju przez 8 godzin przy kawie przed komputerem.

Poza lekcjami dyżury na korytarzach, zastępstwa, bo brakuje nauczycieli, przygotowywanie się do zajęć, robienie pomocy dydaktycznych, sprawdzanie prac, ocenianie, odpisywanie na wiadomości od rodziców kosztem życia rodzinnego”.

- „Czuję, że moje zdrowie jest wystawione na próbę: słuch, kręgosłup, zdrowie emocjonalne”.
- „Konieczność zostawiania po godzinach lub prace w domu często po nocach (oczywiście nie w ramach nadgodzin). To wszystko powoduje napiętą atmosferę, co odbija się na psychice i motywacji”.
- „[...] ciągły stres i nienormowane godziny pracy. Z dnia na dzień informacje o szkoleniach stacjonarnych lub zdalnych, a nauczyciel ma również rodzinę i swoje dzieci”.
- „Zdrowie psychiczne wyniszczają rodzice dzieci”.
- „Pracownik sklepowy zarabia podobne pieniądze co nauczyciel, choć ten pierwszy po wyjściu z pracy ma czas dla siebie i rodziny, a nauczyciel po powrocie do domu musi dalej żyć życiem szkoły i uczniów, nie własnym. Mamy dbać o wszystkich, a o nas chyba nie dba już nikt...”
- „Należy pamiętać, że przedszkola w Warszawie czynne są do 17–17.30, pracujemy w wakacje i wszystkie dni okołoswiąteczne, nawet w Wigilię. Osoba pracująca w tym zawodzie, jeśli myśli o własnym dziecku, musi liczyć się z tym, że jej dziecko będzie odbierane z przedszkola po jego zamknięciu, ze świetlicy szkolnej jako ostatnie, a w Wigilię czy inne dni trzeba będzie znaleźć dla niego opiekę”.

Centralną kategorią, którą można odnaleźć w odpowiedziach na pytania otwarte dotyczące czynników demotygujących nauczycieli w codziennej pracy, jest **brak**. Brak odpowiedniego wynagrodzenia, współpracy, dobrej organizacji pracy, szacunku dla zawodu i osoby nauczyciela, brak wsparcia w sytuacjach trudnych, brak właściwego klimatu w instytucji najlepiej charakteryzuje doświadczenie zawodowe badanych. Z badań ilościowych wynika, że najsilniej demotygowali nauczycieli (niskie) wynagrodzenie i trudności we współpracy z rodzicami, a w następnej kolejności warunki i organizacja pracy oraz klimat emocjonalny w instytucji. W wypowiedziach otwartych bardzo często pojawiał się jeszcze jeden czynnik –

niski prestiż zawodu nauczyciela, brak szacunku dla jego pracy w społeczeństwie i na różnych szczeblach władzy, kryzys autorytetu nauczyciela. Wskazywano także dysproporcję między wymaganiami i zakresem odpowiedzialności a niską pozycją społeczną i powszechnym niedocenianiem zawodu nauczyciela.

- „Praca nauczyciela nie jest pracą docenianą przez jakikolwiek organ ani w sposób finansowy, ani społeczny. Nauczyciel powinien być autorytetem, a zostaje postrzegany jako bezpłatna opieka. Odpowiedzialność, jaką nauczyciel ponosi jest ogromna, przez większość dnia odpowiadamy za bezpieczeństwo dzieci, uczymy od początku podstaw, które powinny być wprowadzone przez rodziców już w domu. Wymagania od społeczeństwa (rodziców) są wygórowane”.
- „Ten zawód nie ma zupełnie prestiżu w społeczeństwie. Uważam, że zarabiam niewspółmiernie mało w stosunku do włożonego wysiłku i odpowiedzialności, jaka na mnie spoczywa. Ogólnie czuję się jak frajerka, często wstydzę się przyznać, jaki zawód wykonuję”.

Na podstawie analizy jakościowej wypowiedzi nauczycieli możemy wyodrębnić trzy rodzaje **braku szacunku**, lekceważenia nauczycieli i ich pracy, wskazane przez badanych:

1. **Brak szacunku ze strony dyrekcji, nieraz połączony z mobbingiem.**  
Nauczyciele, którzy tak postrzegali brak szacunku, najczęściej wskazywali:
  - brak szacunku ze strony pracodawcy, dyrektora szkoły;
  - niedocenywanie przez dyrektora;
  - mobbing.
2. **Brak szacunku ze strony rodziców połączony z roszczeniowością, często wymieniany łącznie z brakiem szacunku ze strony uczniów.**  
Typowe wypowiedzi nauczycieli to:
  - „demotywuje brak szacunku, roszczeniowość rodziców”;
  - „brak szacunku ze strony uczniów i rodziców”.
3. Najczęściej wypowiedzi nauczycieli wskazywały jednak na **zgeneralizowane poczucie, że nauczyciele jako grupa zawodowa są**

**nieakceptowani, odrzucani, a nawet pogardzani.** Ten rodzaj wypowiedzi, ujawniający głęboką frustrację badanych, jest szczególnie niebezpieczny dla samooceny nauczycieli i ich decyzji o pozostaniu w zawodzie. Oto przykłady takich wypowiedzi:

- „brak szacunku dla zawodu nauczyciela w społeczeństwie powoduje, że wątpię, czy moja praca ma sens”;
- „brak szacunku ze strony dyrekcji, dzieci, społeczeństwa, rządzących”;
- „brak społecznej akceptacji, pogarda”;
- „brak szacunku ze strony społeczeństwa”.

W swobodnych wypowiedziach nauczyciele wskazują także brak współpracy, przede wszystkim z rodzicami i wygórowane, według nauczycieli, oczekiwania rodziców. Problemem w tym zawodzie jest:

- „brak współpracy z rodzicami i ich postawy wobec nauczyciela”;
- „słaba współpraca z rodzicami, często wykazują postawę roszczeniową”;
- „współpraca z rodzicami, którzy mają wygórowane oczekiwania wobec nauczycieli”.

Rzadziej badani zwracali uwagę na brak współpracy lub złą współpracę w zespołach nauczycielskich:

- „brak klimatu do współpracy”;
- „współpraca z [...] pracownikami szkoły bywa różna”.

Często w wypowiedziach nauczycieli jako czynnik demotywujący pojawiał się natomiast **zły klimat emocjonalny** w szkole, strach przed dyrektorem, np.:

- „Nieprzyjemna atmosfera w zespole pedagogicznym, ludzie boją się wszystkiego, brak szacunku ze strony pracodawcy / dyrektora szkoły”.

Wskazywano także na **nadmiar biurokracji**, „papierologii”, którą trzeba wykonać kosztem pracy pedagogicznej i „przetadowanie programów” nauczania:

- „Utrata prestiżu zawodu. Przerzucanie zadań należących do zawodów biurowych, administracyjnych do obowiązków nauczyciela. Przeładowanie materiału powodujące brak czasu dla wychowanków (wyścig z czasem, zbyt duża ilość obowiązków)”.

Zdarzały się także oceny całkowicie negatywne, pełne frustracji, tych nauczycieli, którzy nie widzieli żadnych pozytywnych stron swojej pracy:

- „Moja praca, pomimo zaangażowania i poświęcanego czasu, pomimo pracy na dwóch stanowiskach, brania nadgodzin, jest niezauważana i niedoceniana przez dyrektora i rodziców. Bardzo rzadko słyszę «dziękuję», za to o wiele częściej pretensje, wytykanie nieznaczących błędów i niedociągnięć w kwestiach «na papierze», dokładane są obowiązki, brak docenienia finansowego, toksyczna atmosfera w placówce, mobbing”.

Takie odpowiedzi wskazują na bardzo złą sytuację w niektórych szkołach i brak jakichkolwiek czynników mogących motywować nauczycieli do dalszej pracy. Należy przyjąć, że jeśli nauczyciele tak oceniający swoją placówkę edukacyjną pozostają w zawodzie, ich motywacja do dalszej pracy może wiązać się jedynie z chwilowym lub trwałym brakiem mobilności i niemożnością podjęcia innej pracy.

W odpowiedziach nauczycieli na pytanie otwarte bardzo rzadko pojawiały się natomiast wypowiedzi świadczące o niezadowoleniu z organizacji (22% odpowiedzi twierdzących w badaniu ilościowym) lub warunków pracy (29% odpowiedzi twierdzących w badaniu ilościowym). Nauczyciele „nie rozwinęli” tego tematu w swobodnych wypowiedziach. Można więc sądzić, że, jakkolwiek często pojawiające się w dyskusjach np. w mediach i traktowane przez nauczycieli jako „przypisane” do zawodu, w rzeczywistości mają mniejsze znaczenie i nie demotywują do pracy w szkole. Jako czynniki demotywujące w wypowiedziach nauczycieli nie pojawiły się także uciążliwości związane z dojazdem do szkoły, znaczne oddalenie szkoły / placówki od miejsca zamieszkania. W kontekście innych czynników nie motywowały one ani nie demotywowały młodych nauczycieli w ich codziennej pracy.



### 3.2.4. W poszukiwaniu rozwiązań

Poszukując rozwiązań zatrzymujących młodych nauczycieli w zawodzie, można zapytać, czy zmiany edukacyjne – zarówno na poziomie polityki państwa, jak i funkcjonowania pojedynczych placówek – takie jak podwyżki wynagrodzeń, poprawa warunków, w jakich na co dzień pracują nauczyciele, a także lepsza organizacja pracy w przedszkolach i szkołach, mogą podnieść motywację nauczycieli i sprawić, że pozostaną w zawodzie. Odpowiedź nie jest prosta, ponieważ jeśli chcemy w pełni zrozumieć, w jaki sposób rozwija się zaangażowanie ludzi w zadania, które wykonują, potrzebujemy nie tylko listy motywatorów i demotyatorów – konieczne jest opisanie mechanizmów ich wzajemnego oddziaływania (por. Meyer, Gagné, 2008, s. 61).

Procesy związane z motywowaniem pracowników do efektywnego wykonywania obowiązków (lub w ogóle pozostania w zawodzie) są złożone, a poszukiwanie sposobów zwiększania motywacji skutkującej większym zaangażowaniem w wykonywaną pracę wymaga sięgnięcia do podstaw teoretycznych. Frederick Herzberg, konstruując teorię nastawienia do pracy, podzielił czynniki, które o tym nastawieniu decydują, na dwie kategorie (Herzberg, 1987, s. 112). Do pierwszej z nich, obejmującej czynniki nazwane **czynnikami higieny**, zaliczył te, które wiążą się z biologiczną naturą człowieka i jego potrzebami fizjologicznymi. Są to czynniki zewnętrzne, w dużym stopniu niezależne od pracownika, związane ze środowiskiem pracy. Spośród wyodrębnionych przez nas kategorii zaliczymy do tej grupy **zarządzanie placówką i organizację pracy, warunki i czas pracy, klimat emocjonalny oraz stosunki interpersonalne, obejmujące współpracę z nauczycielami, dyrektorem i rodzicami**. Jednym z głównych czynników należących do tej grupy jest **wynagrodzenie**, które umożliwi zaspokojenie głodu i innych podstawowych potrzeb. Druga kategoria obejmuje **motywatory** związane z potrzebami osiągnięć i rozwoju indywidualnego, stymulowanego odpowiednimi zadaniami, efektami pracy, odpowiedzialnością, jaką powierza się pracownikowi oraz doświadczanym przez niego uznaniem społecznym. Do motywatorów możemy zaliczyć charakter pracy (w zawodzie nauczyciela opierający się na **kontakcie z dziećmi i młodzieżą**), **efekty pracy** zauważane przez samych

badanych i ich przełożonych (w tym prestiż zawodu, uznanie, szacunek dla wykonywanej pracy) oraz **możliwość rozwoju zawodowego**.

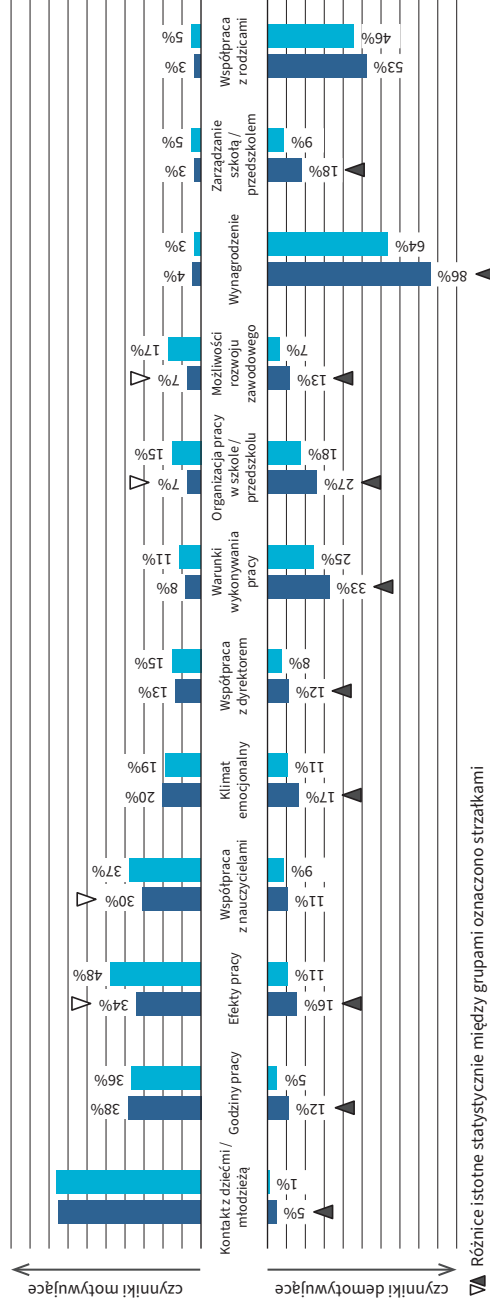
Herzberg na podstawie kilkunastu badań przeprowadzonych w różnych krajach i grupach pracowników wykonujących różne zawody stwierdza, że czynniki wywołujące odczuwaną przez pracownika satysfakcję z wykonywanej pracy i motywującą do jej wykonywania zasadniczo różnią się od tych, które prowadzą do niezadowolenia z pracy i demotywują. Co istotne, odczucia satysfakcji z pracy i niezadowolenia z niej nie są przeciwstawne. Przeciwieństwem zadowolenia z pracy nie jest niezadowolenie z pracy, ale raczej brak zadowolenia z pracy, podobnie przeciwieństwem niezadowolenia z pracy nie jest zadowolenie z pracy, ale raczej brak niezadowolenia z pracy (Herzberg, 1987, s. 113).

Na wykresie 15. zestawiono dane związane z satysfakcją badanych nauczycieli i ich niezadowoleniem z pracy. Rezultat zestawienia potwierdza wyniki uzyskane przez Herzberga na podstawie próby 1685 pracowników, w tym także nauczycieli. Wyniki wskazują na to, że motywatory były podstawowym źródłem satysfakcji z pracy, natomiast czynniki związane z higieną pracy – głównym źródłem niezadowolenia z niej i źródłem demotywacji.

Warto zauważyć, że trzy z wymienionych wyżej motywatorów: efekty pracy, współpraca z nauczycielami oraz możliwość rozwoju zawodowego istotnie częściej wskazywane były w grupie badanych, która nie rozważa zmiany zawodu. Najmocniejszy motywator, którym jest kontakt z dziećmi i młodzieżą, wskazywany był jednak z tą samą częstotliwością w obu grupach, co wiąże się z optymistycznym wnioskiem, że nawet w grupie badanych myślących o zmianie profesji kontakt z uczniami wciąż jest źródłem satysfakcji zawodowej i dobrego samopoczucia, co z jednej strony zapewnia im – choćby minimalny – dobrostan, z drugiej – powoduje, że uczniowie mogą bezpośrednio nie odczuwać frustracji swoich nauczycieli. Jednocześnie należące do grupy czynników higieny wynagrodzenie zdecydowanie silniej zniechęcało do pracy tych, którzy już rozważali zmianę zawodu. Pozostałe czynniki demotywujące również w większym stopniu działały na nauczycieli zniechęconych do swojego zawodu, utwierdzając ich w zwątpieniu i/lub decyzjach o zmianie profesji.

## Czynniki motywujące i demotywujące

■ nauczyciele, którzy myślą o zmianie zawodu ■ nauczyciele, którzy nie myślą o zmianie zawodu



**Wykres 13.** Czynniki motywujące i demotywujące badanych nauczycieli

Odwołanie do teorii Herzberga wskazuje, że – aby utrzymać nauczycieli w zawodzie – nie wystarczy wpłynąć na czynniki higieny. Podwyżki wynagrodzeń czy zmiany organizacyjne, w tym postulowane w mediach odciążenie nauczycieli poprzez zmniejszenie liczebności klas czy odjęcie obowiązków związanych z wypełnianiem dokumentacji, które są stosunkowo najłatwiejsze do wprowadzenia, z pewnością podziałają korzystnie, ale nie zapewnią zwiększenia motywacji wystarczającej do zahamowania odpływu nauczycieli z zawodu, nie zachęcą również młodych ludzi do wyboru studiów nauczycielskich. Ludzie zmotywowani do pracy chcą pracować więcej, a nie mniej, zauważa Herzberg (1987, s. 110). Poza koniecznymi zmianami dotyczącymi zapewnienia nauczycielom podstawowego poczucia bezpieczeństwa kluczowe będą więc działania służące podniesieniu prestiżu zawodu, ale także poczucia wpływu i efektywności działań oraz umożliwienia nauczycielom rzeczywistego rozwoju, którego nie blokują posunięcia dyrektora szkoły, przedstawicieli nadzoru pedagogicznego czy rodziców. Szerzej omówimy to w kolejnym rozdziale.

### **3.3. Satysfakcja i uznanie oraz wypalenie zawodowe nauczycieli a chęć odejścia z zawodu / pozostania w zawodzie**

#### **3.3.1. Satysfakcja zawodowa i jej uwarunkowania**

Poczucie satysfakcji i zadowolenia z pracy to jeden z podstawowych czynników motywujących do aktywności, podejmowania zadań, a więc zaangażowania w działania wykonywane indywidualnie, ale również w zespole i we współpracy. Zapewnia też psychologiczną identyfikację z pracą, poczucie zaspokojenia indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz w konsekwencji dobrą jakość funkcjonowania organizacji (Zawadzka, 2010, s. 143).

Pojęcie satysfakcji zawodowej wiąże się zwykle z subiektywną oceną sytuacji w miejscu pracy dokonywaną przez pracownika oraz z jego doświadczeniami zawodowymi, wynika także z konfrontacji oczekiwań jednostki z rzeczywistością instytucjonalną i zdobywanymi tam doświadczeniami. Badacze najczęściej wyodrębniają pozytywny i negatywny aspekt

w interpretacji satysfakcji zawodowej, czyli emocjonalnego stanu poczucia zadowolenia lub niezadowolenia jednostki z pracy. Taka interpretacja występuje w psychologii i oznacza „uczuciową reakcję przyjemności lub przykrości, doznawaną w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji oraz ról” (Bańka, 2000). W naukach społecznych pojęcie profesjonalnej satysfakcji jest utożsamiane z realizacją aspiracji i potrzeb jednostki. Zadowolenie może wynikać z realizacji wyznawanych wartości, zainteresowań, zdolności, poczucia spełnienia, co motywuje do aktywności zawodowej. Satysfakcja jest zatem uwarunkowana czynnikami osobistymi oraz cechami środowiska i otoczenia zawodowego, w jakim się funkcjonuje (Pyżalski, 2010). Wśród nich wymienia się m.in. wsparcie dyrekcji, autonomię nauczyciela, poczucie wpływu, relacje międzyludzkie, warunki pracy oraz charakter zadań zawodowych.

W obszarze związanym z satysfakcją zawodową sytuuje się także ważne pojęcie, do którego odnosimy się w opisie wyników badania: kategoria „uznania” zdefiniowana za Nowak-Dziemianowicz, która nawiązuje do koncepcji Honnetha (2012): „uznanie jest warunkiem tożsamości jednostki, intersubiektywnością i normą moralną”. Wyodrębnia ona trzy sfery uznania: bezpieczeństwo ontologiczne, autonomię zawodową oraz uznanie ekonomiczne. Bezpieczeństwo ontologiczne to poczucie dobrostanu psychicznego i fizycznego, spowodowane funkcjonowaniem w kontekście społecznym, dającym możliwość zaspokajania poczucia własnej wartości i satysfakcji osobistej. Autonomia to uznanie dla kompetencji zawodowych, niezależność w zakresie formułowania ocen i sądów moralnych bez uzależnienia od centralnego sterowania. Uznanie w sferze ekonomicznej to status materialny mający związek ze znaczeniem pracy nauczycieli w kategoriach społecznych i instytucjonalnych, zakresem ich odpowiedzialności oraz społeczną wartością ich kompetencji (Nowak-Dziemianowicz, 2020).

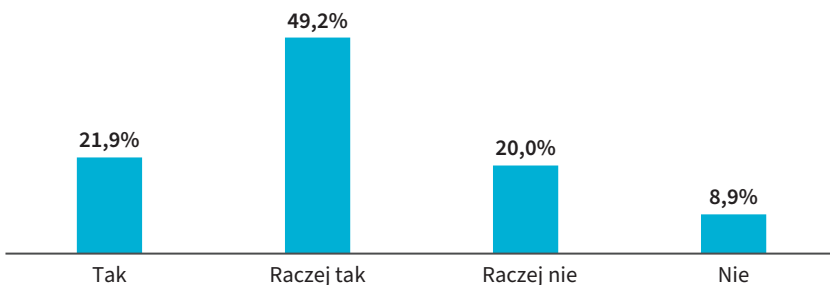
Satysfakcja zawodowa, poczucie zadowolenia konstytuują dobrostan i dobre samopoczucie psychiczne i fizyczne. Natomiast brak satysfakcji, niezadowolenie skutkują złym samopoczuciem, stresem i wypaleniem zawodowym (Schaufeli, Maslach, Marek, 2018). Zjawisko to jest szczególnie niepokojące w przypadku nauczycieli młodych stażem.

W badaniach międzynarodowych PIRLS 2016 i TIMSS 2015 r., które koncentrowały się na analizie umiejętności czytania oraz umiejętnościach matematycznych i przyrodniczych uczniów, badano także poziom satysfakcji nauczycieli z wykonywanej pracy. W badaniu PIRLS 2016 na 50 krajów biorących udział w badaniu polscy nauczyciele zajęli pod względem poziomu satysfakcji zawodowej odległe 40. miejsce (Konarzewski, Bulkowski, 2017). W Europie mniej zadowoleni z zawodu od polskich nauczycieli byli tylko nauczyciele z Bułgarii, Danii, Niemiec, Czech i – najmniej – z Francji. W analogicznym rankingu satysfakcji w badaniach TIMSS 2015 (Konarzewski, Bulkowski, 2016) nauczyciele matematyki z Polski zajęli 46. miejsce, a nauczyciele przyrody – 44. Dla porównania w badaniach PIRLS 2011 polscy nauczyciele wczesnoszkolni zajęli w tym obszarze wysokie 8. miejsce (Konarzewski, 2012). W badaniu TIMSS z 2019 r. poziom zadowolenia z pracy zadeklarowany przez nauczycieli matematyki i przyrody w Polsce był jeszcze niższy, co dało naszemu krajowi przedostatnie miejsce w rankingu (Sitek, 2020). Raport z badania PIRLS 2021 dostarcza jeszcze bardziej alarmujących danych. Polska znajduje się na ostatnim, 53. miejscu wśród wszystkich badanych krajów, zarówno pod względem ogólnej satysfakcji zawodowej nauczycieli, jak również odsetka uczniów mających nauczycieli o wysokim poziomie satysfakcji – jedynie 27% polskich uczniów miało szczęście pracować z takimi nauczycielami, podczas gdy średnia międzynarodowa wynosi 61%. Analogicznie, aż 19% uczniów w polskich szkołach podstawowych pracuje z nauczycielami o najniższym poziomie satysfakcji zawodowej, przy międzynarodowej średniej na poziomie 7%. Wśród analizowanych kategorii opisujących poczucie satysfakcji najwyższy odsetek badanych nauczycieli rzadko lub wcale nie odczuwa dumy ze swojej pracy oraz poczucia bycia docenianym przez innych. Autorzy raportu podkreślają spadkowy trend dotyczący satysfakcji zawodowej nauczycieli i wskazują to zjawisko, jako „ważne wyzwanie stojące przed polskim systemem edukacji” (Kaźmierczak, Bulkowski, 2023, s. 129). Widać więc wyraźnie, że w ciągu ostatnich lat nastąpił znaczący spadek poziomu satysfakcji z pracy, pomimo znacznego wzrostu pozycji polskich uczniów w zakresie opanowania umiejętności czytania: z 28. pozycji w 2011 r. Polska przesunęła się na miejsce 6. zarówno w 2016, jak i w 2021 r.

Średni wynik polskich uczniów w zakresie czytania był w obu tych pomiarach jednym z najwyższych wyników wśród krajów biorących udział w badaniu PIRLS (por. Konarzewski, Bulkowski, 2017; Kaźmierczak, Bulkowski, 2023).

W przeprowadzonym przez nas badaniu na pytanie dotyczące odczuwania satysfakcji z wykonywanego zawodu niecałe 22% badanych młodych stażem nauczycieli odpowiedziało zdecydowanie pozytywnie. Połowa zaś badanych potwierdziła, że uwzględniając aspekt satysfakcji z pracy, dokonała raczej dobrego wyboru. Natomiast około 30% badanych nauczycieli, którzy wybrali pracę w tym zawodzie, ocenia negatywnie swoje doświadczenia, a przede wszystkim odczuwa brak satysfakcji i zadowolenia.

#### P14: Czy odczuwasz satysfakcję z wyboru swojego zawodu?



**Wykres 14.** Satysfakcja dotycząca wyboru zawodu

Warto więc przyjrzeć się uzasadnieniom, które w odpowiedzi na pytanie otwarte formułowali nauczyciele. Ankietowani starali się wskazać, co w pracy sprawia im satysfakcję, a co powoduje negatywne odczucia, łącznie z podejmowaniem radykalnych decyzji o zmianie pracy czy nawet zmianie zawodu.

Wśród nauczycieli odczuwających zadowolenie z wykonywanej pracy dominują argumenty związane z kategoriami wyodrębnionymi w analizie jakościowej uzyskanych odpowiedzi, które nazwano **docenianie pracy** oraz **relacje z uczniami**. Zawierają one wypowiedzi, które świadczą o tym, że badani mają poczucie uznania w środowisku szkolnym czy przedszkol-

nym, szczególnie ważne dla nich, jeśli jest to uznanie ze strony uczniów i rodziców. Ilustrują to następujące przykłady:

- „Pomimo trudności, nadal chodzę do pracy z zadowoleniem. Docenienie przez uczniów i ich rodziców upewnia mnie w tym, że wykonuję swoją pracę dobrze”.
- „Gdybym nie miała satysfakcji z tego, co robię, już by mnie nie było w tym zawodzie. Lubię pracę z dziećmi”.
- „Lubię swoją pracę, mam kontakt z ludźmi. Praca z dziećmi daje mi dużą satysfakcję”.
- „Czuję się potrzebna, czuję, że ta praca ma sens. Krótko mówiąc, satysfakcję daje mi uśmiech dziecka, dobre słowo ze strony rodziców, dyrekcji”.
- „Praca z dziećmi i młodzieżą oraz realny wpływ na młode pokolenie”.
- „Widzę efekty mojej pracy, cieszę się, że uczę dzieci nowych rzeczy”.
- „Uważam, że jest to wdzięczna praca, dająca wiele radości i satysfakcji, a zarazem pełna nowych wyzwań i możliwości, które również mnie rozwijają”.

Najczęściej wymienianym uzasadnieniem satysfakcji z pracy w zawodzie nauczyciela są relacje z uczniami, spełnianie się w działaniach pedagogicznych realizowanych z dziećmi, dostrzeganie efektów własnej pracy w postaci postępów rozwojowych wychowanków.

Część badanych podkreśla też, że do pracy w tym zawodzie skłonity ich **pozytywne doświadczenia z własnej edukacji, inspiracja ze strony nauczycieli** oraz wyzwolone w ten sposób **pasja i zainteresowanie**, które przekształciły się w aktywność zawodową.

- „Czuję satysfakcję pod tym względem, iż realizuję swoją pasję – pracę z dziećmi”.
- „Lubię mieć świadomość, że robię coś, co zawsze chciałem wykonywać. Od dzieciństwa udawałem / bawiłem się w szkołę. Wyobrażałem sobie, że jestem nauczycielem. Praca w szkole potrafi być wdzięczna, ale niekiedy także bardzo męcząca. Zderzyłem się z rzeczywistością, która nie była tak kolorowa, jak sądziłem”.



- „Być może zainspirowali mnie nauczyciele, którzy mnie uczyli – dziś są moimi kolegami / koleżankami z pracy. Po ich opowieściach mogę stwierdzić, że włożyli naprawdę dużo pracy, aby szkoła wyglądała tak, jak ja ją widziałem. Twierdzili, że nie zawsze im wychodziło. Dziś, dzięki nim i wspaniałej dyrekcji mojej szkoły, mogę tworzyć coś sam. Gorzej byłoby w placówce, gdzie wszystko sprowadzałoby się jedynie do powielania starych, nieprzemyślanych schematów”.

To poczucie satysfakcji i zadowolenia, które towarzyszy części nauczycieli, wiąże się jednak często w wypowiedziach badanych z negatywnym aspektem tego zawodu, obejmującym **kontekst ekonomiczny, społeczny, polityczny**, w jakim funkcjonują nauczyciele. Dobrze ilustruje to poniższy cytat:

- „Satysfakcjonująca jest dla mnie praca sama w sobie – pomaganie ludziom w rozwoju. Zniechęcająco działa system – wynagrodzenie, mieszanie się polityki do nauczania (zwłaszcza, gdy nie zgadzam się z zaściankowymi poglądami obecnie sprawujących władzę), przerzucania na nauczycieli zadań i odpowiedzialności, które powinny być w gestii rodziców, pomocy społecznej czy ludzi zajmujących się pomocą psychologiczną”.

W tej wypowiedzi nauczyciel zwraca uwagę na to, co najczęściej pojawia się w odpowiedziach na pytania otwarte – brak docenienia rangi tego zawodu w postaci odpowiedniego do kwalifikacji i odpowiedzialności wynagrodzenia. W tej wypowiedzi jest też opisany jeszcze jeden element rzeczywistości edukacyjnej: nadmierne przeciążenie obowiązkami i brak współpracy z instytucjami, które zajmują się wsparciem psychologicznym oraz pomocą społeczną. Nauczyciel podkreśla też istnienie swobodnego dylematu moralnego – wykonuje ten zawód, ale nie identyfikuje się ze sposobem myślenia o edukacji oraz polityką ówczesnego rządu w tym zakresie, którą określa mianem „zaściankowej”. Oznacza to, że tkwi ona korzeniami w przeszłości i nie pozwala myśleć o edukacji w kategoriach współczesnych celów i zadań oraz wyzwani przyszłości.

Natomiast bardzo wyraźnie w wypowiedziach respondentów pojawia się kategoria **brak szacunku**. Wśród charakterystycznych opisów i wyjaśnień nauczycieli w tej kategorii znalazły się następujące:

- „Brak szacunku ze strony dyrekcji, dzieci, społeczeństwa, rządzących”.
- „Jesteśmy traktowani byle jak. Mało kto widzi jak ważny zawód wykonują nauczyciele i kształtują nowe pokolenia. Rząd ma nas za nic”.
- „Opinia męża i rodziny, która uważa, że bycie nauczycielem to największe frajerstwo świata – nikt w żadnej pracy nie pozwoliłby sobie na takie traktowanie i wykonywanie tylu obowiązków za darmo”.

Nauczyciele z badanej grupy podkreślają, że dość powszechnie odczuwają brak szacunku społecznego, uznania dla ich zawodu. Zwracają uwagę na fakt, że praca nauczyciela wiąże się z dużym zakresem odpowiedzialności, zaangażowaniem w tak ważnym społecznie obszarze jak edukacja. Wymaga to szczególnych kompetencji i przygotowania do wykonywania tego zawodu, co niestety nie spotyka się z docenieniem przez polityków, uznaniem rodziców, a także szacunkiem uczniów. Czynnikiem, który w ich opinii odgrywa ważną rolę, jest kwestia bardzo niskich zarobków, co rzutuje na odbiór społeczny i rangę tego zawodu w społeczeństwie.

Warto zauważyć, że taka opinia respondentów znajduje w pewnym sensie potwierdzenie w wynikach badań ogólnopolskich, przeprowadzonych w 2021 r. na reprezentatywnej próbie Polaków na temat zawodów cieszących się największym społecznym uznaniem. Nauczyciele sytuują się na 13. miejscu, po pracowniku sprzątającym i informatyku. Darzy ich szacunkiem prawie 54% badanych. Natomiast we wcześniejszych badaniach Centrum Badania Opinii Społecznej z 2019 r., zrealizowanych na reprezentatywnej próbie losowej 965 dorosłych mieszkańców Polski, nauczyciele sytuowali się na 7. miejscu w skali uznania zawodów, po profesorze uniwersytetu i lekarzu, i 77% badanych darzyło szacunkiem ten zawód. Można więc dostrzec znaczny spadek społecznego zaufania, na który wpływ miało wiele czynników, w tym strajk nauczycieli w 2019 r. i jego odbiór społeczny, wzmocniony negatywną polityką rządu w stosunku do tej grupy zawodowej. W badaniach zrealizowanych w Polsce w 2023 r. nauczyciele

zajmują 11. miejsce z poparciem ponad 57% badanych (Ranking prestiżu zawodów, 2023). Na uwagę zasługują wyniki międzynarodowych badań zaufania do zawodów publikowane przez IPSOS (2023). Nauczyciele sytuują się w tym rankingu w pierwszej trójce zawodów cieszących się największym zaufaniem społecznym – po lekarzach i naukowcach. Badania w 2023 r. zrealizowano 31 krajach w Europie i na świecie, można więc porównać procentowe poparcie dla zawodu nauczyciela w różnych krajach. W Polsce procentowy wskaźnik zaufania jest jednym z najniższych i wynosi 38%, dla porównania w Austrii 58%, w Hiszpanii 61%, Wielkiej Brytanii 54%, a we Włoszech 47%.

Badani nauczyciele zwrócili szczególną uwagę na rolę i znaczenie rodziców w zapewnianiu uznania społecznego tej profesji. Zacytowana poniżej wypowiedź wskazuje, z jakimi trudnościami mierzą się nauczyciele w codziennej pracy. Oprócz rozbudowanej biurokracji, która ogranicza czas na przygotowanie się do zajęć, pozbawia poczucia sensu podejmowanych działań, najwięcej uwag dotyczy relacji nauczycieli z rodzicami.

- „Bardzo lubię pracować z dziećmi i młodzieżą. Ta część mojej pracy sprawia mi ogromną satysfakcję i daje dużo radości. Jednak, obecnie, praca «przy tablicy» stanowi jedynie 10% moich obowiązków – resztę wypełnia «papierologia», zbyt częste rady pedagogiczne, które zabierają jedynie czas i energię, którą mogłabym poświęcić na przygotowanie ciekawych, kreatywnych zajęć, sprawdzanie prac itp. Problem sprawia także nieograniczona władza rodziców, którzy nie traktują nauczycieli, jak specjalistów, a jak służących”.

Nauczyciele podkreślają, że praca z dziećmi daje im dużo satysfakcji, ale

- „[...] z drugiej strony wyzwala poczucie bezsilności, kiedy rodzice nie współpracują, są coraz bardziej roszczeniowi, nie wychowują swoich dzieci (luźne podejście do zasad bądź niekiedy brak dyscypliny oraz konsekwencji niewłaściwego zachowania). Roszczeniowi rodzice, którym się wydaje, że szkoła ich wyręczy w wychowaniu dzieci”.

Zwracają też uwagę na fakt, że w środowisku rodzinnym przekazują się negatywne opinie o nauczycielach:

- „[...] w domach uczniów mówi się źle o nauczycielach, więc dzieci również mówią źle. Rodzice uważają, że pracujemy zbyt mało, co nie jest prawdą”.

W przestrzeni publicznej funkcjonują stereotypowe sądy o pracy nauczyciela, wzmacniane w przekazie medialnym:

- „[...] media wspierane przez rząd przyczyniają się do dezinformacji na temat pensji nauczycieli, społeczeństwo / rodzice / obsługa są przekonani, że zarabiamy o wiele więcej, dlatego pojawiają się z ich strony wygórowane wymagania, pretensje i konfliktowe sytuacje, rodzice nie są skory do współpracy, reagują agresją”.

Rodzice nie doceniają, zdaniem nauczycieli, znaczenia ich pracy dla rozwoju dzieci:

- „[...] coraz częściej traktują nauczycieli wychowania przedszkolnego jak darmową opiekę”;
- „[...] nawet jeśli przygotuję zajęcia z pracą w grupie, z nowoczesnymi technologiami... mimo starań rodzice nie dostrzegają pedagogów specjalnych”.

Nowak-Dziemianowicz, nawiązując do teorii uznania Honnetha, podkreśla ważność dla tożsamości człowieka społecznych przejawów aprobaty. Ich brak, negatywne oceny, poniżanie, deprecjonowanie kompetencji są krzywdzące, bowiem naruszają „pozytywne samorozumienie, pozytywną wiedzę o samym sobie, będącą rezultatem intersubiektywnych relacji. Między naszą tożsamością a aprobatą ze strony innych ludzi istnieje nie-naruszalny związek. Rozerwanie go prowadzi do poczucia zranienia, cierpienia czy nawet do rozpadu naszej tożsamości” (Nowak-Dziemianowicz, 2020, s. 118).

Przytoczony powyżej fragment z wypowiedzi nauczyciela o rodzicach traktujących nauczycieli nie jak kompetentnych w swojej profesji specjalistów, ale „służących” brzmi niezwykle dobitnie. W ten sposób ujawnia się przekonanie o tym, że część społeczeństwa, którą stanowią rodzice dzieci uczęszczających do przedszkoli i szkół, nie docenia zawodu nauczyciela. Nie postrzega tej profesji jako godnej zaufania, wyróżniającej się kompetencjami niezbędnymi dla pomyślnego rozwoju dzieci. „Taka moralna dyskredytacja nie tylko dowodzi odmowy uznania i opartej na niej pogardy. Taka moralna dyskredytacja podważa całą tożsamość nauczyciela, gdyż jest ona często zbudowana na pozytywnej identyfikacji z tym zawodem” (Nowak-Dziemianowicz, 2020, s. 119). Badani nauczyciele wielokrotnie bowiem podkreślali, że ważnym elementem budowania ich tożsamości zawodowej są pozytywne doświadczenia związane z pracą z dziećmi, to jest część działań, która sprawia im satysfakcję, ale konteksty społeczny, polityczny i ekonomiczny wpływają negatywnie na rozwój ich zawodowej tożsamości i identyfikacji z zawodem. Nie można wykluczyć, że część konfliktów, szczególnie pomiędzy nauczycielami i rodzicami, może wynikać także z poczynionego *a priori* przez nauczycieli założenia, że rodzice ich nie szanują i są „po przeciwnej stronie barykady”. Nagłaśniane przez media konflikty między nauczycielami i rodzicami, a także nagonka medialna na nauczycieli związana ze strajkiem w 2019 r. mogą powodować, że nauczyciele nie są w stanie spojrzeć na rodziców jako partnerów, którzy nie mają złych intencji, przyjąć i przemyśleć ich argumentów. Odrzucają uwagi rodziców, nawet jeśli dotyczą one ważnych dla uczniów i szkoły spraw. Jednak bez względu na to, kto i w jakiej proporcji przyczynił się do konfliktu tych dwóch najważniejszych dla wychowania przyszłego pokolenia grup, konflikt ten powinien być dogłębnie przeanalizowany, ze wskazaniem jego przyczyn i przejawów oraz zaproponowaniem sposobów rozwiązania. Taka analiza przekracza ramy naszego opracowania i dlatego formułujemy ją jako rekomendację dla przyszłych badań.

### 3.3.2. Samopoczucie psychiczne i fizyczne nauczycieli

W prezentowanych wynikach badań znalazła się też część danych dotyczących samopoczucia psychicznego i fizycznego nauczycieli młodych

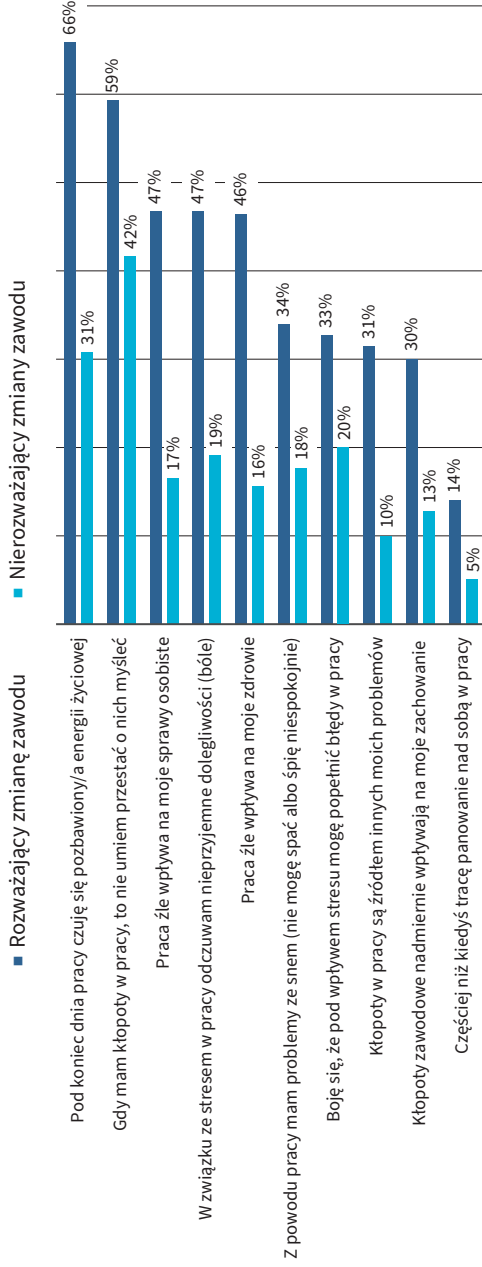
stażem. Na wykresie 15. przedstawiamy wyniki badań z podziałem na dwie grupy respondentów – rozważających zmianę zawodu oraz pozostających w zawodzie. Tę pierwszą charakteryzuje zdecydowanie wyższe w porównaniu z drugą grupą **wyczerpanie psychiczne**: czują się pozbawieni energii życiowej po dniu pracy, odczuwają silny stres i obawiają się, że wpływa on negatywnie na jakość ich pracy, mogą popełniać więcej błędów, deklarują, że praca źle oddziałuje na ich zdrowie. Sygnalizują też częściej określone dolegliwości fizyczne, jak kłopoty ze snem, bóle głowy, brzucha, silne bicie serca, skoki ciśnienia. Trudności napotymane w pracy, z którymi nie zawsze potrafią sobie poradzić, a nie mają dostatecznego wsparcia, wpływają niekorzystnie na ich życie osobiste i rodzinne.

Analiza danych przedstawionych na wykresie 16. wskazuje, że większość badanych nauczycieli zarówno z grupy rozważających zmianę, jak i przekonanych o pozostaniu w zawodzie odczuwa **zmęczenie i wyczerpanie emocjonalne** oraz potrzebuje **więcej czasu na relaks po powrocie do domu**. Jednak grupa nauczycieli nierozważających zmiany zawodu znacznie lepiej niż druga grupa radzi sobie z obciążeniem dużą liczbą zadań w pracy, rzadziej wypowiada się negatywnie o swojej pracy, częściej dostrzega interesujące strony zawodu nauczyciela, pozytywne wyzwania, jest też bardziej zaangażowana. Warto również podkreślić, że 55% badanych nauczycieli z grupy nierozważających zmiany pracy w porównaniu z 25% z drugiej grupy badanych deklaruje, że w ich przekonaniu to jest jedyna profesja, którą chcą wykonywać w życiu.

### 3.3.3. Wypalenie zawodowe

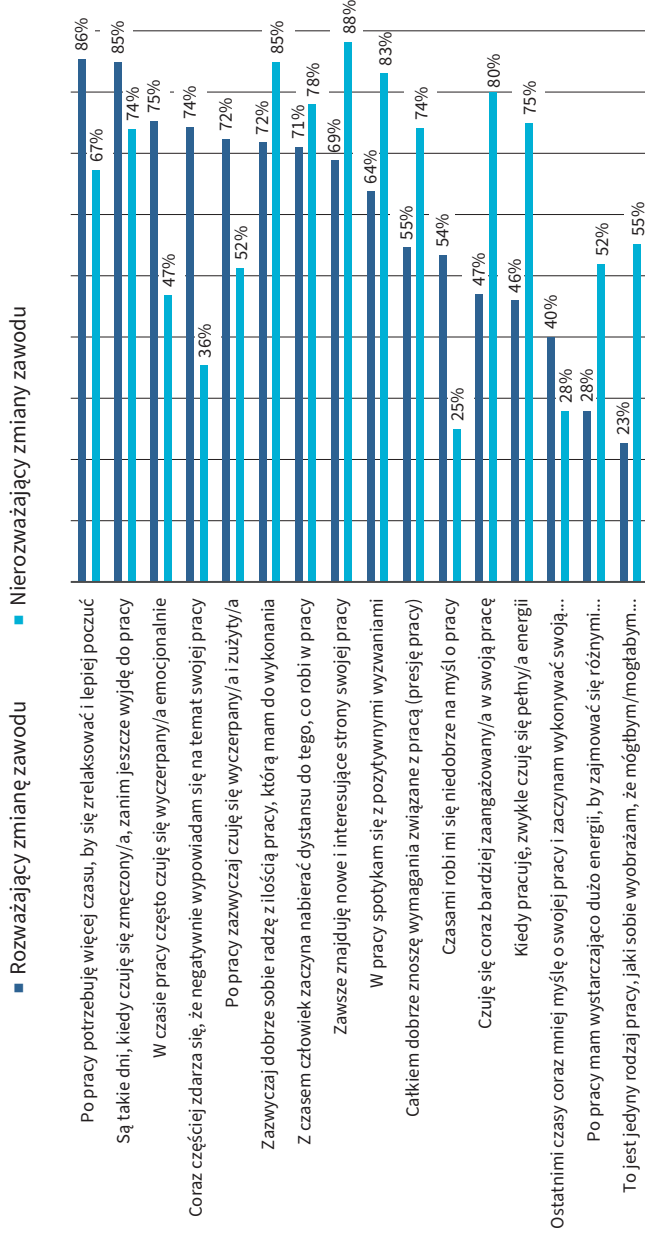
Stres związany z wykonywaną pracą jest zazwyczaj zjawiskiem tymczasowym, pojawiającym się okresowo. Natomiast wypalenie zawodowe to stan chroniczny, degradujący jednostkę psychicznie i fizycznie. Jest ono definiowane jako stan wyczerpania fizycznego i psychicznego, będący wynikiem podejmowania nadmiernego wysiłku związanego z trudnymi do realizacji, często nierealnymi oczekiwaniami, stawianymi sobie przez nauczyciela lub przez dyrekcję czy współpracowników. Jest to często chęć podejmowania działań zgodnie z określonymi normami społecznymi, ale z brakiem zaspokojenia osobistych potrzeb nauczyciela (Mojsa-Kaja,

## Zawód nauczyciela a samopoczucie i życie osobiste



**Wykres 15.** Samopoczucie młodych stażem nauczycieli w podziale na dwie grupy (rozważający zmianę, pozostający w zawodzie)

## Samopoczucie nauczycieli



**Wykres 16.** Samopoczucie młodych stażem nauczycieli



Golonka, Marek, 2015). Wyróżnia się trzy aspekty wypalenia zawodowego: wyczerpanie emocjonalne (poczucie wyczerpania zasobów psychicznych), depersonalizację (obojętność i negatywne postawy wobec innych) oraz zachwianie poczucia osiągnięć i skuteczności zawodowej (Maslach, Leiter, 2011). Zawód nauczyciela jest związany z silnym stresem, a brak wsparcia, współpracy w środowisku, a także społecznego uznania znacząco wpływają na efektywność działań i dobrostan psychiczny i fizyczny (Zalewska-Bujak, 2022).

Poza kwestionariuszem ankiety w przeprowadzonym przez nas badaniu wykorzystano również narzędzia, które umożliwiły zbadanie korelacji pomiędzy różnymi czynnikami oddziałującymi na badanych i uwarunkowaniami ich motywacji: Krótką Skalę Wypalenia Zawodowego, Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego (OLBI), a także Retrospektywną Skalę Jakości Wychowania w Rodzinie.

**Wypaleni zawodowo według Krótkiej Skali Wypalenia Zawodowego** to częściej osoby z dłuższym stażem przekraczającym 4 lata (76% vs. 64% wśród ogółu nauczycieli). Mimo że motywacje do podjęcia zawodu są w tej grupie identyczne jak wśród wszystkich nauczycieli, którzy wypełnili ankietę, to jednak znacząco różnią się w zakresie powodów kontynuowania pracy w zawodzie nauczyciela. Nauczyciele wypaleni zawodowo chętniej przyznają, że kierują nimi negatywne emocje w postaci przyzwyczajenia (36% vs. 21%) i strachu przed zmianą pracy (30% vs. 15%), a także trudności w znalezieniu nowej pracy (11% vs. 5%).

Chociaż – podobnie jak w całej badanej grupie nauczycieli – zainteresowania i predyspozycje stanowią najpopularniejszą motywację do wykonywania zawodu, jednak nauczyciele odczuwający wypalenie zawodowe zdecydowanie rzadziej wskazują je jako główną motywację do pracy (40% vs. 55%). Rzadziej też motywują ich możliwość pracy na rzecz społeczeństwa i kształtowania przyszłych pokoleń (14% vs. 20%) oraz zadowolenie z wykonanej pracy i osiągnięć zawodowych (6% vs. 16%).

W odniesieniu do czynników motywujących do codziennej pracy grupa wypalonych zawodowo nie różni się od ogółu nauczycieli. Istotne różnice widać natomiast na poziomie czynników demotywujących. Podczas gdy ogół nauczycieli wskazuje średnio 2,6 powodów, które demotywują

ich w pracy, osoby wypalone wskazują prawie jeden powód więcej (3,5). Praktycznie wszystkie brane pod uwagę w badaniu czynniki demotywują ich częściej niż ogół nauczycieli:

- trudności we współpracy z rodzicami (64% vs. 49%);
- warunki wykonywania pracy (39% vs. 29%);
- organizacja pracy w szkole / przedszkolu (38% vs. 22%);
- klimat emocjonalny (27% vs. 14%);
- zarządzanie szkołą / przedszkolem (23% vs. 14%);
- trudności we współpracy z dyrektorem (20% vs. 10%);
- godziny pracy (16% vs. 8%);
- trudności we współpracy z nauczycielami (15% vs. 10%).

Nauczyciele wypaleni zawodowo zdecydowanie rzadziej są zadowoleni z wyboru zawodu (45% vs. 71%) i częściej myślą o zmianie (77% vs. 49%).

Jak wskazują wyniki uzyskane w badaniu Retrospektywną Skalą Jakości Wychowania w Rodzinie, nauczyciele wypaleni zawodowo nie różnią się od ogółu we wskaźnikach dotyczących rezylencji. Tak samo jak pozostali oceniają spójność rodziny, wspólnotowość, proces socjalizacji. Można jednak wyróżnić grupę osób, która zdecydowanie lepiej ocenia proces wychowania w rodzinie i jest to grupa osób o najniższych wskaźnikach na skali wypalenia zawodowego. Można przypuszczać, że pewna spójność rodziny chroni nauczycieli w dorosłym życiu przed wypaleniem, ale tylko do pewnego momentu.

Wypaleni zawodowo według Krótkiej Skali Wypalenia Zawodowego osiągają też wyższe wyniki na **skali wypalenia mierzonej Oldenburskim Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego**. Średni wynik na podskali wyczerpania wynosi 3,2 vs. 2,6 wśród wszystkich uczestników tego badania oraz 2,7 vs. 2,4 na podskali zdystansowania wobec pracy.

**Wypaleni zawodowo według podskali wyczerpania OLB1** to częściej osoby zatrudnione na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony (68% vs. 61%) i nauczyciele kontraktowi (70% vs. 62%). Do wyboru zawodu tych nauczycieli częściej motywowała łatwość znalezienia pracy (13% vs. 9%), a nieco rzadziej możliwość awansu i rozwoju zawodowego (7% vs. 12%).

Co trzeci nauczyciel wypalony zawodowo przyznaje, że powody, które motywują go do pracy, uległy zmianie (36% vs. 22%). Obecnie do pozostania w zawodzie przedstawiciele tej grupy częściej motywuje przyzwyczajenie (31% vs. 21%), strach przed zmianą pracy (26% vs. 15%) i trudności w znalezieniu nowej (8% vs. 5%). Rzadziej – zainteresowania i predyspozycje zawodowe (42% vs. 55%), możliwość pracy z dziećmi / młodzieżą / dorosłymi (37% vs. 46%) czy pracy na rzecz społeczeństwa i kształtowania przyszłych pokoleń (15% vs. 20%). Wśród innych motywacji do wykonywania zawodu rzadziej wymieniane są współpraca w zespole szkolnym (8% vs. 14%), zadowolenie z wykonanej pracy i osiągnięć zawodowych (6% vs. 16%), poczucie bycia docenionym przez dyrektora (6% vs. 11%), możliwości awansu i rozwoju zawodowego (4% vs. 9%) i prestiż zawodu, autorytet społeczny (1% vs. 3%).

Osoby z tej grupy zdecydowanie rzadziej odczuwają satysfakcję z wyboru zawodu (49% vs. 29%). Aż trzy czwarte z nich myśli o zmianie zawodu (vs. 49%). Nauczyciele ci wskazują także mniej czynników motywujących ich do codziennej pracy niż w przypadku ogółu badanych (2,3 vs. 2,6). Rzadziej motywują ich współpraca z dyrektorem (8% vs. 14%), organizacja pracy w szkole / przedszkolu (7% vs. 11%), możliwości rozwoju zawodowego (7% vs. 12%), sposób zarządzania jednostką oświatową (2% vs. 4%) i współpraca z rodzicami (2% vs. 4%).

Nauczyciele z tej grupy częściej wskazują następujące czynniki jako demotywujące do codziennej pracy:

- wynagrodzenie (80% vs. 75%);
- warunki wykonywania pracy (37% vs. 29%);
- organizacja pracy w szkole / przedszkolu (31% vs. 22%);
- klimat emocjonalny (23% vs. 14%);
- zarządzanie szkołą / przedszkolem (21% vs. 14%);
- trudności we współpracy z dyrektorem (15% vs. 10%);
- niewielkie efekty pracy lub ich brak (19% vs. 13%);
- godziny pracy (15% vs. 8%);
- kontakt z dziećmi / młodzieżą (5% vs. 3%).

W badaniu Retrospektywną Skalą Jakości Wychowania w Rodzinie nauczyciele z tej grupy częściej udzielają odpowiedzi świadczących o gorszej ocenie procesu socjalizacji. Są mniej skłonni przyznać, że w rodzinie panowała miła i spokojna atmosfera (59% vs. 65%), rzadziej twierdzą, że wśród członków rodziny był ktoś, kto potrafił poprawić złe samopoczucie i rozładować napięcie (60% vs. 65%), rzadziej też uważają, że w rodzinie panowało poczucie wspólnoty (56% vs. 62%).

**Wypaleni zawodowo według podskali zdystansowania OLBI** to najczęściej nauczyciele mianowani (33% vs. 22%). Do zawodu częściej pchał ich przypadek (19% vs. 9%), rzadziej zainteresowania i predyspozycje zawodowe (57% vs. 72%), możliwość pracy z dziećmi / młodzieżą / dorosłymi (45% vs. 56%) oraz awansu i rozwoju zawodowego (3% vs. 12%). Prawie połowa przyznaje, że powody, które motywują ich do pracy uległy zmianie (49% vs. 22%). Obecnie do pracy częściej kieruje ich przyzwyczajenie (46% vs. 21%), strach przed zmianą pracy (28% vs. 15%) i trudności w znalezieniu nowej (11% vs. 5%). Rzadziej natomiast niż ogół nauczycieli wśród motywacji wymieniają:

- zainteresowania i predyspozycje zawodowe (26% vs. 55%);
- możliwość pracy z dziećmi / młodzieżą / dorosłymi (24% vs. 46%);
- możliwość pracy na rzecz społeczeństwa i kształtowania przyszłych pokoleń (9% vs. 20%);
- możliwości awansu i rozwoju zawodowego (1% vs. 9%);
- współpracę w zespole szkolnym (1% vs. 14%);
- zadowolenie z wykonanej pracy i osiągnięć zawodowych (0% vs. 16%);
- poczucie bycia docenionym przez dyrektora (3% vs. 11%);
- dobre relacje z pracownikami szkoły / przedszkola (12% vs. 25%).

Osoby z tej grupy zdecydowanie rzadziej odczuwają satysfakcję z wyboru zawodu (67% vs. 29%). Aż 80% z nich myśli o zmianie zawodu (vs. 49%). Wskazują także mniej czynników motywujących ich do codziennej pracy niż ogół nauczycieli (1,9 vs. 2,6). Rzadziej motywują je następujące czynniki: kontakt z dziećmi / młodzieżą (63% vs. 75%), współpraca z nauczycielami (20% vs. 34%), efekty pracy (16% vs. 41%), możliwości rozwoju

zawodowego (5% vs. 12%), organizacja pracy w szkole / przedszkolu (4% vs. 11%) oraz współpraca z dyrektorem (2% vs. 14%). Natomiast częściej niż ogół nauczycieli motywują ich godziny pracy (47% vs. 37%).

Nauczyciele wypaleni zawodowo z tej grupy częściej wskazują następujące czynniki jako demotywujące do codziennej pracy:

- klimat emocjonalny (30% vs. 14%);
- niewielkie efekty pracy lub ich brak (26% vs. 13%);
- zarządzanie szkołą / przedszkolem (24% vs. 14%);
- trudności we współpracy z dyrektorem (20% vs. 10%);
- ograniczone możliwości rozwoju zawodowego (17% vs. 10%);
- kontakt z dziećmi / młodzieżą (7% vs. 3%).

Nauczyciele, którzy osiągnęli wysokie wyniki na wskazanej podskali, wskazują średnio 3,5 czynników demotywujących w codziennej pracy, podczas gdy ogół nauczycieli zaledwie 2,6. Osoby z tej grupy nie różnią się w zakresie czynników wchodzących w skład Retrospektywnej Skali Jakości Wychowania w Rodzinie od ogółu nauczycieli. Mają jednak zdecydowanie wyższy wynik na Krótkiej Skali Wypalenia Zawodowego (64 vs. 45).

#### 3.3.4. W poszukiwaniu rozwiązań

Analiza wyników zaprezentowana w tej części raportu wskazuje, jak ważną rolę w zawodzie nauczyciela (i każdym innym o szczególnym znaczeniu społecznym) odgrywa poczucie satysfakcji osobistej, ale także uznania społecznego i dostrzegania wartości, wpływu oraz zakresu odpowiedzialności osób podejmujących się pracy z dziećmi i młodzieżą. Jednocześnie brak zaspokojenia tych potrzeb, niedostatek zaufania społecznego i powiązany z tym wysiłek, z którym wiąże się na co dzień praca w szkole czy przedszkolu, powodują konsekwencje w obszarze zdrowia psychicznego i fizycznego nauczycieli, a także życia osobistego. Specyfika tego zawodu polega też na tym, że praca nauczyciela nie ogranicza się do ściśle określonej liczby godzin, ale często ma nielimitowany charakter i przenosi się także do życia rodzinnego. W tym kontekście warto odpowiedzieć sobie na pytanie, w jakim zakresie miejsce pracy nauczyciela (szkoła czy przed-

szkole) zaspokajają potrzebę bezpieczeństwa ontologicznego, autonomii zawodowej i uznania społecznego. Bezpieczeństwo ontologiczne należy wiązać z dobrostanem psychicznym i fizycznym, na który ma wpływ poziom zaspokojenia takich potrzeb, jak docenienie społecznej roli tego zawodu, wzmocnienie poczucia własnej wartości nauczycieli, respektowanie ich kompetencji. Wyniki naszych badań wskazują, że grupa nauczycieli deklarujących pozostanie w zawodzie w porównaniu z tymi, którzy rozważają odejście lub zmianę jest bardziej odporna na niedogodności związane z niskim statusem ekonomicznym czy przeciążeniem psychicznym i fizycznym pracą. Rekompensują sobie te negatywne aspekty zawodu przekonaniem o efektywności działań, o realnym i przynoszącym satysfakcję wpływie na rozwój wychowanków, wyższym poziomem motywacji wynikającym z dobrych relacji w zespole oraz przeświadczeniem, że dokonali dobrego wyboru, co potwierdza ich dotychczas zdobyte doświadczenie.

Zatem zatrzymanie młodych stażem nauczycieli w zawodzie jest w dużym stopniu uzależnione od polityki państwa, w której edukacja i zawód nauczyciela stanowią rzeczywisty, a nie deklaracyjny priorytet. Wymaga to podjęcia działań wspierających i upowszechniających w społeczeństwie wiedzę o tym zawodzie, zakresie odpowiedzialności i ograniczeniach, które też się z nim wiążą. Niezwykle istotnym czynnikiem jest klimat panujący w instytucji edukacyjnej. Jego kluczowymi elementami są pozytywne motywowanie, docenianie działań młodych nauczycieli, wsparcie w rozwiązywaniu problemów, zapewnianie poczucia sprawstwa i dbanie o dobrostan psychiczny i fizyczny nauczyciela.

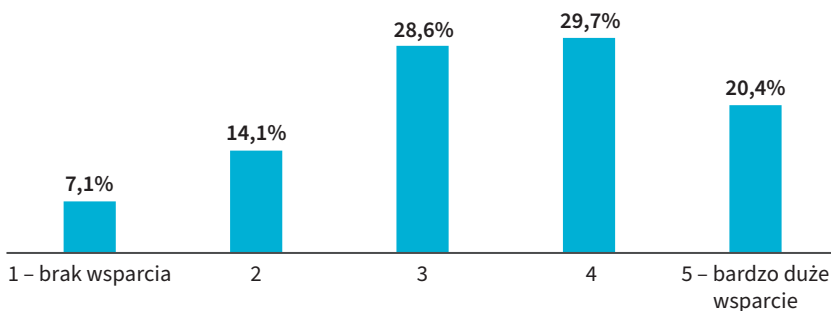
### **3.4. Przygotowanie do pracy nauczyciela w czasie studiów i wsparcie uzyskane w miejscu pracy a chęć odejścia z zawodu / pozostania w zawodzie**

#### **3.4.1. Wsparcie merytoryczne podczas studiów nauczycielskich: program, metody i techniki nauczania**

Niezwykle ważnym elementem edukacji uniwersyteckiej jest przygotowanie do podjęcia wyzwań zawodowych w przyszłej pracy. Może on zdecydować o tym, czy absolwent dobrze zaadaptuje się w swoim zawodzie

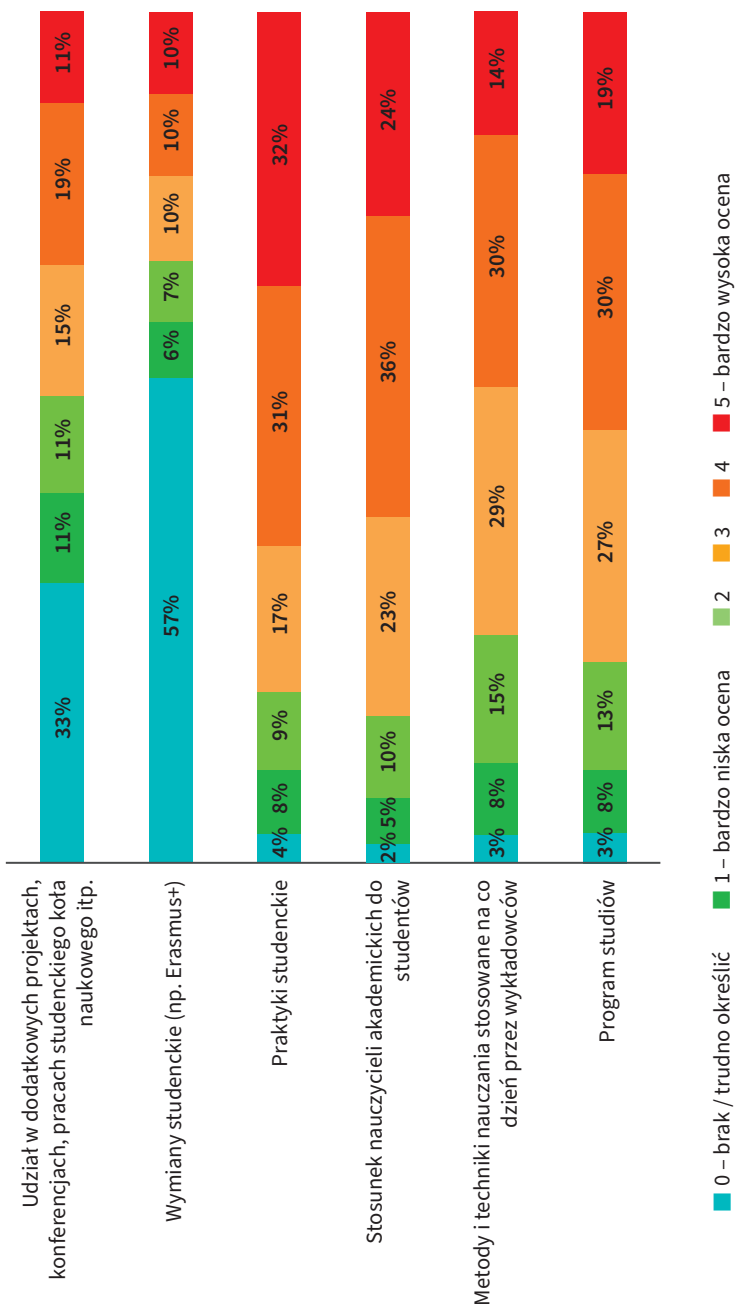
i będzie gotowy do pogłębiania wiedzy i umiejętności w miejscu pracy, czy wprost przeciwnie – szybko zniechęci się do nowych zadań i będzie myśleć o zmianie zawodu. Każdy absolwent szkoły wyższej przystępujący do pracy mierzy się z licznymi nowymi wymaganiami i trudnościami. W pracy nauczyciela wydaje się to szczególnie istotne, gdyż od pierwszego dnia w klasie wymaga się od niego, aby przekazywał uczniom wiedzę, wspomagał ich w nabywaniu nowych umiejętności i wspierał ich rozwój. Z tego powodu warto było zapytać nauczycieli, jak oceniają wsparcie merytoryczne, które otrzymali na studiach. Rozkład odpowiedzi przedstawia wykres 17.

**P20: Jak ogólnie oceniasz wsparcie merytoryczne, jakie otrzymałeś/otrzymałaś w trakcie studiów?**



**Wykres 17.** Ocena wsparcia merytorycznego w trakcie studiów

Ponad połowa nauczycieli oceniła, że otrzymali duże lub bardzo duże wsparcie. Duża grupa respondentów oceniła, że było ono przeciętne. Co piąty nauczyciel uważał, że wsparcie to było niewielkie i tylko nieliczni uznali, że nie było go wcale. Kolejne pytanie było bardziej szczegółowe. Poproszono respondentów o ocenę przygotowania do zawodu w zakresie poszczególnych elementów studiów, tj. programu studiów, metod i technik nauczania stosowanych przez wykładowców, stosunku nauczycieli akademickich do studentów, praktyk studenckich, wymian oraz udziału w dodatkowych działaniach, takich jak praca w kołach naukowych, udział w konferencjach i projektach. Wyniki przedstawiono na wykresie 18.



**Wykres 18.** Znaczenie elementów studiów w przygotowaniu do pracy zawodowej



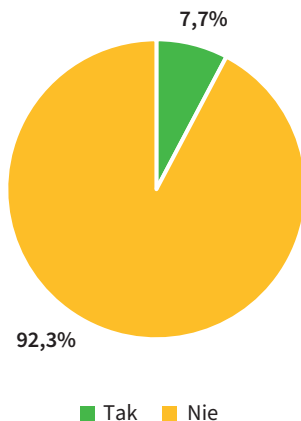
Połowa badanych wysoko oceniła jakość programu studiów, co czwarty badany ocenił ją przeciętnie, a tylko co piąty uznał, że ta jakość była niska. Podobnie oceniono metody i techniki nauczania stosowane przez wykładowców. W tej kategorii również około jednej piątej badanych nauczycieli nisko oceniło metody nauczania na uczelniach, a prawie połowa oceniła je wysoko lub bardzo wysoko. Najwyżej został oceniony stosunek nauczycieli akademickich do studentów i tylko co siódmy badany uważał, że te relacje były negatywne. Nauczyciele w większości byli także zadowoleni z jakości praktyk studenckich. Odpowiedzi na dwa ostatnie pytania dotyczące wymian studenckich i uczestnictwa w dodatkowych działaniach pokazały, że ponad połowa nauczycieli nie zetknęła się z nimi na studiach. Oceny tych nauczycieli, którzy uczestniczyli w takich działaniach były zróżnicowane, ale z przewagą ocen wysokich. Z odpowiedzi na pytanie dotyczące oceny dodatkowych działań, tj. udziału w studenckich kołach naukowych i konferencjach wynikało, że jedna trzecia badanych nie miała takich doświadczeń lub nie potrafiła ich ocenić, także jedna trzecia badanych zadeklarowała wysoką przydatność do zawodu takiej aktywności podczas studiów.

Efektywnymi formami pracy ze studentami są **tutoring** i **mentoring**. Obecnie w wielu publikacjach wskazuje się pozytywne efekty wprowadzania tutoringów do pracy z uczniem w klasie (Dziedziczak-Foltyn, Karpińska-Musiał, Sarnat-Ciastko, 2020). Dlatego ważne jest, by nauczyciel poznał te metody w trakcie studiów i sam był uczestnikiem zajęć edukacyjnych prowadzonych tutoringowo lub mentoringowo. Łatwiej byłoby mu bowiem po takich doświadczeniach studenckich zastosować podobne rozwiązania w pracy z własnymi uczniami.

Niestety tylko niewielki odsetek respondentów spotkał się z mentoringiem lub tutoringiem w trakcie studiów. Ponad 90% nauczycieli nie miało takich doświadczeń. Ocena respondentów dotyczącą zajęć prowadzonych w formie tutoringów / mentoringów przedstawia wykres 20.

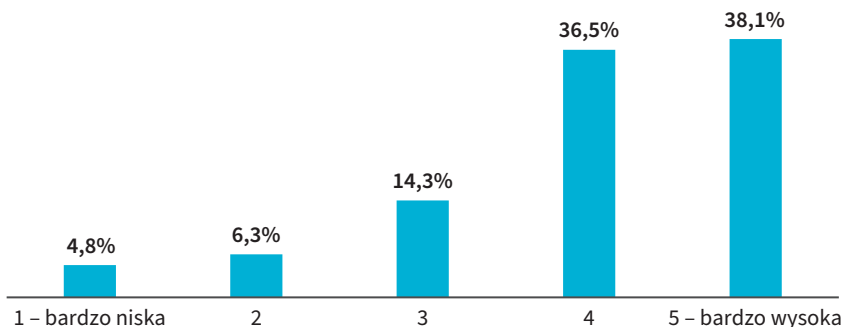
Osoby, które miały okazję uczestniczyć w tutoringach lub mentoringach w większości oceniły wysoko lub bardzo wysoko jego jakość. Zdecydowana mniejszość oceniła jakość tej formy pracy jako przeciętną lub niską. Można więc zauważyć, że ci nauczyciele, którzy mieli na studiach kontakt z tutoringami lub mentoringami, w większości byli z niego zadowoleni.

### P26: Czy miałaś/eś możliwość skorzystania z tutoringu / mentoringu w ramach zajęć uniwersyteckich?



**Wykres 19.** Korzystanie z tutoringu / mentoringu podczas studiów

### P27: Ocena jakości tutoringu / mentoringu



**Wykres 20.** Ocena jakości tutoringu / mentoringu podczas studiów

Badanie przeprowadzone za pomocą Krótkiej Skali Wypalenia Zawodowego pozwoliło zauważyć, że uzyskane podczas studiów wsparcie merytoryczne niżej oceniają nauczyciele wypaleni zawodowo. 33% z nich (vs. 21%) twierdzi, że nie otrzymało wsparcia lub wsparcie było zdecydowanie niedostateczne. Gorzej wypada również szczegółowa ocena procesu

nauczania i przygotowania do zawodu. Nauczyciele doświadczający wypalenia zawodowego są bardziej krytyczni wobec programu studiów (27% vs. 20% oceniających negatywnie), metod i technik nauczania (31% vs. 23%) oraz praktyk studenckich (24% vs. 17%). Dlatego też częściej przyznają, że program studiów dla przyszłych nauczycieli powinien zostać poddany gruntownym zmianom (75% vs. 66%).

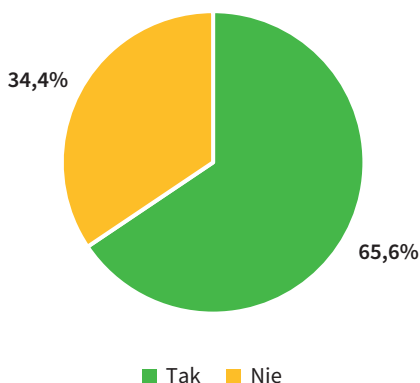
#### 3.4.2. Dostosowanie programu studiów do aktualnych potrzeb nauczycieli

Pytanie o to, czy w programie studiów dla przyszłych nauczycieli powinny być wprowadzone zmiany miało pokazać, co myślą na ten temat absolwenci szkół wyższych, osoby, które niedawno studiowały, a obecnie niejako „testują” otrzymane przygotowanie do pracy nauczyciela, będąc na początku swojej kariery zawodowej. Wcześniejsza refleksja nad poszczególnymi elementami studiów miała pomóc nauczycielom odnieść się do ewentualnych modyfikacji programu studiów. Pomimo opisanej wcześniej na ogół dobrej oceny jakości studiów, nauczyciele widzieli potrzebę wprowadzenia zmian. Warto zauważyć, że prawie dwukrotnie więcej respondentów wskazało na potrzebę takich zmian, niż uważało, że zmiany w programie kształcenia nie są potrzebne. Wyniki przedstawiono na wykresie 21.

Wśród odpowiedzi na pytanie o rodzaj zmian, które powinny zostać wprowadzone w programie kształcenia przyszłych nauczycieli, dominującą kategorią odpowiedzi było **więcej praktyki**:

- „Więcej zajęć praktycznych, ograniczenie przedmiotów teoretycznych”.
- „Niektóre nauczane przedmioty są niepotrzebne i powinny być zredukowane, więcej zajęć praktycznych”.
- „Przede wszystkim więcej zajęć praktycznych oraz więcej wiedzy praktycznej. Nie czułam się po studiach kompletnie przygotowana do zawodu, pierwszy rok był katorgą i jednym wielkim stresem”.
- „Powinno być więcej zajęć praktycznych i praktyk dla studentów pokazujących prawdziwą pracę w placówce oświatowej”.
- „Powinno być więcej zajęć praktycznych i spotkań z nauczycielami już uczącymi w szkole”.

P22: Czy uważasz, że w programie studiów dla przyszłych nauczycieli powinny być wprowadzone zmiany?



**Wykres 21.** Potrzeba wprowadzenia zmian w programie studiów

Nauczyciele podkreślali potrzebę organizacji podczas studiów większej liczby doświadczeń praktycznych związanych z pracą szkoły jako instytucji edukacyjnej. Zwracali też uwagę na znaczenie spotkań z nauczycielami – liderami praktyki edukacyjnej i dzielenia się przez nich doświadczeniem z kandydatami do zawodu nauczycielskiego.

Kolejna kategoria wyodrębniona wśród odpowiedzi badanych, którzy wskazywali na potrzebę zmian, dotyczyła **zmiany programu studiów**. Pojawiło się wiele propozycji będących efektem refleksji oraz skonfrontowania własnych umiejętności zawodowych po ukończeniu studiów z doświadczeniami zdobywanymi podczas pierwszych lat pracy w szkole lub przedszkolu.

W poniższej wypowiedzi nauczyciela sformułowano kilka konkretnych postulatów. Zawierają one jednak wspólną myśl – konieczność organizowania zajęć praktycznych oraz przekazywania wiedzy, która dawałaby większe poczucie bezpieczeństwa nauczycielom rozpoczynającym pracę w zawodzie, gdy stają przed wyzwaniem zorganizowania zajęć dydaktycznych, rozmowy z rodzicami, wspomaganie dzieci z problemami psychologicznymi czy wychowawczymi:

- „Super, że na UW dalej stawia się nacisk na przedmioty ogólnouniwersyteckie, filozoficzne, kształtujące światopogląd. Dodatkowo powinien być jednak nacisk na przedmioty, które przygotowują nas do tego, co faktycznie będziemy robić na co dzień – jak przygotowywać zajęcia, jakie metody, przykładowe rozwiązania, jak budować zajęcia, które kształtują myślenie, etapy, które musi przejść dziecko, żeby się czegoś nauczyć – tego nauczyłam się dopiero w praktyce. Dodatkowo jak rozmawiać z rodzicami, jak pomagać dzieciom z trudnościami psychologicznymi, wychowawczymi i ich rodzicom”.

Z wypowiedzi badanych bardzo wyraźnie wyłania się wątek **lepszego przygotowania do prowadzenia zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej** oraz **wsparcia** samego **nauczyciela w efektywnym funkcjonowaniu zawodowym i społecznym**.

- „Powinno być więcej zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej; wypełnianie IPET [indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego] i WOPFU [wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia]; a także szkoleń z zakresu asertywności (głównie w kontaktach z rodzicami)”.
- „Na studiach też powinny być prowadzone warsztaty z bycia asertywnym wobec rodziców”.
- „Dodatkowo więcej zajęć tj. emisja głosu, które datyby narzędzia do pracy nad sobą”.
- „Więcej zajęć praktycznych oraz uczenia wypełniania dokumentacji szkolnej, np. pisanie opinii o uczniu do poradni oraz sztuka rozmowy z rodzicami uczniów”.
- „Więcej zajęć o metodach pracy, ale nie tych utartych przez wiele lat, ale też nowatorskich. W pracy z dziećmi nie siedzimy za biurkiem i mówimy do nich, tylko jesteśmy z nimi, bierzemy udział w ich wychowaniu. Chciałabym być lepiej przygotowana po studiach na to, co mnie czeka”.

Wśród opinii nauczycieli dość wyraźnie wybrzmiewa potrzeba ściślejzego **związku programu kształcenia nauczycieli z różnorodnością**

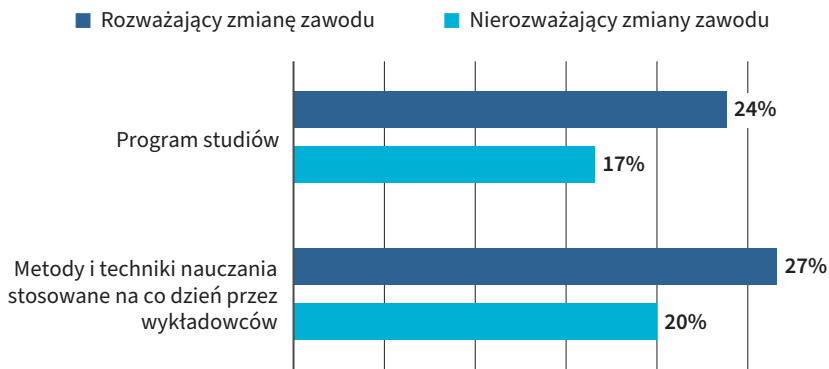
**doświadczeń zaczerpniętych z praktyki edukacyjnej.** Jak zadeklarowano w ostatniej wypowiedzi, nauczyciele chcą dokładniej wiedzieć, jakie czekają ich wyzwania, na co powinni się przygotować, jakie umiejętności będą ważne i potrzebne w pierwszych latach ich pracy. Szczególnie istotne staje się **nawiązanie efektywnej współpracy z rodzicami.** To jest bowiem obszar trudnych doświadczeń młodych nauczycieli, ściśle związany z wcześniej wskazywanym brakiem wystarczającego przygotowania do efektywnej komunikacji z rodzicami, brakiem umiejętności negocjacji, rozwiązywania konfliktów, współpracy partnerskiej, odpowiadania na oczekiwania rodziców i zaspokajania ich. Nauczyciel wyposażony w te kompetencje nie traktuje rodziców jako uciążliwych petentów, wobec których należy wykazywać się przede wszystkim asertywnością, ale widzi w nich partnerów w procesie edukacyjno-wychowawczym.

- „Powinno być zdecydowanie więcej zajęć praktycznych i omawiania tych zajęć z opiekunem – nie wytykania trudności. Wszak młody nauczyciel ma prawo uczyć się na błędach. Praktyki powinny odbywać się w każdej szkole. Najlepsi pedagodzy z danej szkoły w określonym czasie powinni być odciążeni od innych zadań i mieć możliwość skupienia się na wprowadzeniu nowego nauczyciela do zawodu. Także ćwiczeniu z nim zadań okołoedukacyjnych – jak prowadzenie spotkań z rodzicami, odpowiedzi na ich maile, organizowanie wycieczek, przygotowywanie konkursów, przedstawień, imprez szkolnych. Teraz młodzi nie wytrzymują presji i natłoku obowiązków. Brak im faktycznego wsparcia w szkole, bo nie ma możliwości w szkołach zaopiekowania się tymi osobami. Właściwe wsparcie wymaga czasu, a tego w szkole brak – za dużo teorii i biurokracji, za mało zwyczajnej pomocy szczególnie w pierwszym roku pracy”.

Z powyższej wypowiedzi wynika, że **przygotowanie zawodowe podczas studiów powinno być kontynuowane** wobec młodych nauczycieli **w szkole.** Brak wsparcia w szkole, szczególnie w pierwszym okresie pracy i częste zagubienie nauczyciela w nowej rzeczywistości może zadecydować o zniechęceniu do zawodu.

Z prezentowanych odpowiedzi nauczycieli wyłania się pewna ambiwalencja dotycząca oceny przygotowania do pracy w szkole. Z jednej strony czują się gotowi do zawodu zarówno pod względem merytorycznym, jak i dydaktycznym oraz metodycznym, z drugiej strony czują się niedostatecznie przygotowani do radzenia sobie z sytuacjami szkolnymi związanymi z relacjami z rodzicami i gronem pedagogicznym, z problemami wychowawczymi oraz wypaleniem zawodowym i osobistym dobrostanem. Z przeprowadzonych badań wynika także, że dobre przygotowanie uzyskane w trakcie studiów nie jest czynnikiem zapobiegającym odpływowi z zawodu, zaprezentowany poniżej wykres wskazuje nawet, że nauczyciele lepiej oceniający otrzymane wykształcenie, zarówno program studiów, jak i sposób pracy ze studentami na uczelni są bardziej skłonni do rozważania możliwości zmiany zawodu. Wydaje się, że dobre przygotowanie do zawodu wzmacnia poczucie własnej wartości nauczycieli, ale nie zwiększa chęci pozostania w obecnej szkole. Poczucie własnej wartości i świadomość posiadanych kompetencji może stanowić czynnik, który zwiększa gotowość do podejmowania wyzwań w innych obszarach zawodowych – paradoksalnie – zachęca młodych nauczycieli do odchodzenia z zawodu.

### Pozytywna ocena elementów studiów nauczycielskich



**Wykres 22.** Ocena studiów nauczycielskich w dwóch grupach badanych nauczycieli

Respondenci pytani byli także o bardziej szczegółową ocenę poszczególnych elementów przygotowania zawodowego uzyskanego na uczelni, takich jak: znajomość technologii informacyjno-komunikacyjnych, metodyk nauczania przedmiotowego, pracy wychowawczej, a także gotowości do samodzielnego kierowania rozwojem i awansu zawodowego w kontekście pozostania w zawodzie / porzucenia zawodu. Niewielkie różnice w odpowiedziach nauczycieli nie pozwalają na wyprowadzenie szczegółowych wniosków, jednak uzyskane wyniki potwierdzają przypuszczenie, że lepsza ocena kształcenia na uczelni nie zwiększa gotowości nauczycieli do kontynuacji pracy w zawodzie. Wydaje się, że większe znaczenie dla pozostania w zawodzie lub decyzji o jego opuszczeniu mogą mieć doświadczenia z pierwszego miejsca pracy i jakość wsparcia udzielanego młodemu stażem nauczycielowi.

### 3.4.3. Wyzwania, z którymi spotykają się nauczyciele rozpoczynający pracę a rodzaj i jakość otrzymywanego wsparcia

Podstawową kategorią, która definiuje problemy nauczyciela rozpoczynającego pracę w szkole, jest „brak”. Problem powszechnych „braków” w zawodzie nauczyciela pojawił się już w pytaniu o czynniki demotywujące do pracy, odpowiedzi na kolejne pytanie potwierdzają postrzeganie dzisiejszej szkoły jako „szkoły braku”. Nauczyciele mówili o „braku współpracy” w szkole i „braku wsparcia” (te kategorie pojawiły się w aż 279 wypowiedziach). Występuje również problem „braku autorytetu” w społeczeństwie, „braku szacunku” dla pracy nauczyciela. Oto typowe wypowiedzi grupy nauczycieli, którzy wskazali ten problem:

- „Brak społecznej akceptacji dla pracy nauczyciela”.
- „Brak autorytetu wśród uczniów i rodziców”.
- „Brak szacunku społecznego również od uczniów i rodziców. W pakiecie na start”.

Następnym podstawowym problemem był **nadmiar biurokracji**, „**papierologia**” – na to wyzwanie na starcie zawodowym wskazało aż 195 nauczycieli: „ogarnięcie dokumentacji”, „wypełnianie niepotrzebnej dokumentacji”,



„za dużo biurokracji”, a także: „Wszystko wygląda inaczej, niż przedstawiano na studiach. Nauczyciele zarzucani są papierologią, na wszystko i od wszystkich trzeba mieć papier”.

Kolejnym problemem były **niskie zarobki i nieodpowiednie do wkładu pracy wynagrodzenie**. Ten czynnik jako utrudniający im start w zawodzie wymieniło 138 nauczycieli:

- „Przeżycie do pierwszego”.
- „Dużo pracy, demotywuujące zarobki”.
- „Wynagrodzenie nieadekwatne do obciążenia pracą”, „Niewspółmierność wysiłku w stosunku do wynagrodzenia”.
- „Karygodne niskie wypłaty (banki odmawiają kredytów na mieszkanie)”.
- „Szukanie możliwości pogodzenia tych zadań z dodatkową pracą, konieczną do podjęcia ze względów finansowych”.

Zwracano także uwagę, że nauczyciele nie mają wystarczającego wsparcia finansowego w podnoszeniu kwalifikacji:

- „Niskie dofinansowanie szkoleń”.
- „Duże koszty w wyposażeniu swojego warsztatu pracy – pomoce, materiały, książki”.

Następnym bardzo ważnym, wspomnianym już wcześniej wyzwaniem dla młodego nauczyciela są **rodzice**, trudności z ułożeniem z nimi współpracy, a nawet strach przed nimi: „roszczeniowi rodzice”, „trudni rodzice”, „współpraca z rodzicami”, „zebrania z rodzicami” (problem rodziców pojawił się w 86 wypowiedziach). Typowe wypowiedzi nauczycieli zwracających uwagę na ten aspekt ich pracy to:

- „Pierwszy kontakt z rodzicami, czyli zebrania”.
- „Kontakt z rodzicem, który uważa, że młody nauczyciel nie ma wystarczającej wiedzy”.
- „Niechęć rodziców do młodego nauczyciela”.
- „Zebrania z rodzicami i rozmowy z rodzicami na temat złych zachowań dzieci”.

Rzadziej wskazywano na **trudności w pracy z uczniami** związane z ich problemami emocjonalnymi i złym zachowaniem.

Nauczyciele **nie są** często **wspierani** ani przez dyrekcję, ani przez starszych kolegów, przy tym nieraz są lekceważeni:

- „Brak wsparcia od innych doświadczonych nauczycieli”.
- „Starsi nauczyciele nie słuchają młodych”.
- „Trudna grupa społeczna jaką są nauczyciele”.

Nauczyciele zwracali także uwagę na problemy związane z ogólnym **nieprzystosowaniem szkoły do potrzeb współczesnego** życia, a szerzej dysfunkcyjnością systemu oświatowego, anachronicznością w kontekście wyzwań przyszłości. Często nauczyciele nie są w stanie „odnaleźć się” w takiej szkole. Najpełniej takie stanowisko oddają następujące wypowiedzi:

- „Za duży materiał do opanowania przez uczniów ujęty w podstawie programowej. System kształcenia jest archaiczny, anachroniczny, nieżyłowy, nie odpowiadający współczesnemu rynkowi pracy. Stawia na encyklopedyczną wiedzę, a nie na umiejętności rozwiązywania problemów. Ogranicza uczniów, nie pozwalając rozwijać własnych zainteresowań”.
- „Szkoła jest zarządzana w starodawnym stylu, gdzie liczą się dobre relacje z dyrektorem, nie rzeczywiste osiągnięcia. Nieumiejętność zarządzania olbrzymią szkołą przez kadrę kierowniczą, która szuka spisków i potwierdzenia swojej «ważności»”.

Część nauczycieli zwróciła także uwagę na **brak odpowiedniego przygotowania do pracy w trakcie studiów**, nieadekwatność tego, do czego przyszli nauczyciele przygotowywali się, do wyzwań, z którymi musieli się zmierzyć w tym zawodzie. Pojawia się znowu, wskazywany już wcześniej, niedostatek przygotowania praktycznego do pracy w realiach współczesnej szkoły. Nie dotyczy on jednak tylko zbyt małej liczby praktyk, ale przedstawiania w trakcie studiów nieadekwatnego, wyidealizowanego obrazu szkoły, przygotowywania na uczelni do pracy w szkole, która nie

istnieje. Dotyczy tego szczególnie pierwsza z cytowanych wypowiedzi nauczycieli:

- „Zderzenie z rzeczywistością. Studia studiami natomiast praca w rzeczywistości wygląda zupełnie inaczej”.
- „Brak dobrego przygotowania praktycznego w trakcie studiów”.

Wiążą się z tym także **złe warunki pracy w realnej szkole połączone często z nadmiernymi wymaganiami pracodawcy**.

- „Nadmiar obowiązków”.
- „Zbyt duża liczba dzieci w grupie”.
- „Brak czasu na indywidualną pracę z uczniem / gonienie realizacji podstawy programowej, z której jesteśmy rozliczani”.
- „Praca w hałasie, brak przerw”.

Związane z tym problemem jest **nakładanie dodatkowych obowiązków na młodych nauczycieli** i obciążanie ich nadgodzinami, typowa dla takiego stanowiska jest wypowiedź:

- „Duża liczba nadgodzin, ogólne zmęczenie i w konsekwencji trudności w dopełnieniu obowiązków takich jak przygotowanie się do lekcji”.

**Niewystarczające wyposażenie szkół i placówek** też wydaje się szczególnie uciążliwe dla młodego nauczyciela:

- „Brak pomocy dydaktycznych w placówkach”.

Pojawiające się wcześniej problemy powracają w pytaniu o główne wyzwania stojące przed młodymi nauczycielami. Te same czynniki zniechęcają do pracy, pozbawiają satysfakcji, utrudniają start w zawodzie: brak współpracy, nadmierna biurokracja, niskie zarobki, przeciążenie obowiązkami, trudności w relacjach z rodzicami. Większego znaczenia nabierają czynniki związane z brakiem adekwatnego przygotowania podczas studiów do pracy w realnej szkole, brak uprzedzenia przyszłego nauczyciela o trudnościach, z którymi będzie musiał się zmierzyć w tym zawodzie

i uodpornienia na nie. Pojawiały się także wypowiedzi wskazujące na specyfikę zawodu nauczyciela, którego można nauczyć się dopiero w pracy, podejmując zadania zawodowe:

- „Nowy nauczyciel uczy się zawodu, pracując. Wszystko jest dla niego wyzwaniem”.

#### 3.4.4. Wsparcie nauczycieli rozpoczynających pracę przez doświadczonych nauczycieli

Odpowiedzi udzielone w pytaniu otwartym przez 666 respondentów wskazują obszary, w których badani potrzebowali wsparcia na początku zawodowej drogi, a z perspektywy czasu widzą możliwość udzielenia pomocy w tych zakresach przez bardziej doświadczonych nauczycieli. Jest to informacja ważna dla dyrektorów szkół, którzy – poprzez umiejętnie zorganizowaną współpracę koleżeńską – mogą wspierać młodych nauczycieli już od pierwszych dni ich pracy. Wśród odpowiedzi udzielonych przez badanych można wyróżnić kilka istotnych obszarów takiej współpracy / wsparcia zawodowego.

1. **Pomoc merytoryczna i dydaktyczna.** W wypowiedziach nauczycieli, którzy wskazywali na ten obszar, pojawiają się takie odpowiedzi, jak:
  - „praktyczne wskazówki, jak pracować z uczniami – bank dobrych praktyk”;
  - „lekcje pokazowe / lekcje koleżeńskie”;
  - „dzielenie się materiałami – pomocami edukacyjnymi”;
  - „rady dotyczące sprawdzania i oceniania wyników pracy uczniów”;
  - „wskazywanie publikacji, czasopism, stron internetowych, które mogą być przydatne, aby rozwijać warsztat i wiedzę”;
  - „szkolenia przed nowym rokiem szkolnym”;
  - „wskazywanie wartościowych szkoleń poza szkołą”;
  - „pomoc przy dokumentacji, obsługa dziennika elektronicznego, przekazywanie wzorów różnych dokumentów, np. opinii; wprowadzenie w świat biurokracji oświatowej”;
  - „wsparcie w sprawach prawnych i dotyczących wynagrodzenia”;

- „wsparcie w terminowej realizacji zadań związanych z dokumentowaniem pracy”;
  - „wskazywanie możliwości, dróg rozwoju, dawanie zadań, które umożliwiają rozwój”;
  - „przygotowanie do awansu zawodowego, plan rozwoju zawodowego, nauczyciel w 1 roku swej pracy naprawdę nie wie, co to jest plan rozwoju zawodowego, a nie dość, że nie wie, to ma go napisać!”
2. **Wsparcie w zakresie pracy wychowawczej.** W tym obszarze mieszczą się takie działania, jak:
- „dzielenie się doświadczeniami / spostrzeżeniami na temat bieżącej pracy; wymiana doświadczeń”;
  - „budowanie atmosfery w klasie; metody pracy z dużą grupą”;
  - „formułowanie sugestii dotyczących rozwiązywania problemów wychowawczych, dyscypliny w klasie, wskazówek dotyczących efektywnego prowadzenia zajęć, budowania autorytetu, unikania konfliktów”;
  - „formułowanie sugestii dotyczących organizacji pracy i współpracy z rodzicami, stawiania granic rodzicom, budowania dystansu, rozwiązywania sytuacji problemowych dotyczących uczniów oraz koordynacji współpracy na osi nauczyciel – rodzic; pokazywanie wzorców zachowań w konkretnej sytuacji, np. podczas rozmowy z rodzicem; dać dobre rady jak od samego początku postawić granice rodzicom. Dużo młodych nauczycieli chce być «kolegami» rodziców i później źle się to kończy”.
3. **Wdrożenie w specyfikę placówki.** Do tego obszaru można zaliczyć takie propozycje pomocy, jak:
- „pomoc we wdrożeniu się w obowiązki organizacyjne”;
  - „wskazywanie zasobów szkoły”;
  - „wymiana doświadczeń dotyczących realiów pracy w danej placówce – wprowadzenie w specyfikę szkoły, zapoznanie z innymi pracownikami placówki”;
  - „ustalenie podziału obowiązków i odpowiedzialności za konkretne zadania w placówce”;
  - „przekazanie informacji o konkretnych uczniach, charakterze klas i metodach, które się tam sprawdzają; analiza przypadków; dzielenie się swoją wiedzą na temat uczniów i rodziców”;

- „pomoc przy organizacji zebrań z rodzicami”;
  - „ze strony dyrekcji: niedawanie najtrudniejszych klas początkującym nauczycielom”;
  - „wytłumaczyć na czym dokładnie polega praca. Że to nie tylko 5 godzin dziennie”.
4. **Wsparcie psychologiczne, integracja.** Tego obszaru dotyczy duża część zróżnicowanych wypowiedzi respondentów, często bardzo obszernych, co może wskazywać na duże znaczenie tego rodzaju wsparcia. Wśród przykładów odpowiedzi można wskazać takie, które odnoszą się do regularnej współpracy:
- „wsparcie emocjonalne / empatia – rozmowy w pokoju nauczycielskim; rozmowa o bieżących sprawach, rozmowa, nawiązywanie kontaktu; chęć / gotowość do pomocy”;
  - „organizowanie systematycznych spotkań w celu omówienia bieżących problemów w małym gronie zaufanych osób; powołanie grupy superwizyjnej”;
  - „pomoc w codziennych wątpliwościach; wskazówki w momencie trudności; obserwacja zajęć i weryfikacja błędów; wskazanie, co jest zrobione dobrze”;
  - „codzienna informacja zwrotna (co robisz dobrze, nad czym warto pracować); obserwowanie pracy młodego nauczyciela i udzielanie po każdej obejrzonej lekcji rzetelnej informacji zwrotnej”;
  - „współpraca przy nowych projektach; włączenie do zespołów nauczycielskich i współpraca przy realizacji zadań”;
  - „tutoring – mentoring – coaching – superwizja; wyznaczenie dodatkowej osoby w szkole do wsparcia młodych nauczycieli; opiekun stażu powinien mieć dodatkowe płatne godziny, w ramach których miałby czas na wsparcie swojego podopiecznego. Powinien być tutorem”.

Wiele odpowiedzi wskazuje również na **znaczenie codziennego zachowania**, życzliwości okazywanej przez doświadczonych kolegów, gestów budujących dobrą atmosferę i poczucie bezpieczeństwa początkującego nauczyciela:

- „odpowiadanie na pytania”; „Tłumacząc w prosty sposób”; „Nauczyciele z dłuższym stażem często nie pamiętają, jak to jest na początku. Rzucają hasła do wykonania i oczekują, że nowe osoby powinny już wszystko wiedzieć”; „Powinni być otwarci na niewiedzę i odpowiadać na wszystkie, nawet «głupie» pytania”;
- „inspiracja, zachęta; optymizm dotyczący pracy; chociażby prostym gestem jakim jest uśmiech! – niekrytykowanie i nieocenianie młodego nauczyciela – «jest młody nic nie wie o życiu»”;
- „otwartość na nowe pomysły młodych ludzi; dawanie przestrzeni do działania i nie podcinanie skrzydeł gadaniną, że tego się nie da, tamtego się nie da, «ja na początku też tak miałem»”;
- „życzliwość, wyrozumiałość, nieocenianie”;
- „zainteresowanie i inicjatywa – być może jakieś spotkania online czy w rzeczywistym świecie, ale przede wszystkim czas i otwartość – takie ludzkie cechy by zapytać (kontrolnie) czy wszystko gra – czy wszystko jasne, czy X pamięta o tym czy innym terminie, który nadchodzi”;
- „pozytywna atmosfera – spotkania integracyjne; budowanie relacji międzyludzkich”;
- „pocieszanie, podtrzymywanie na duchu w trudnych sytuacjach, wsparcie w codziennych wyzwaniach”;
- „przedstawienie innym współpracownikom – serdeczne, ciepłe przyjęcie do grona pedagogicznego”;
- „własny przykład”;
- „danie przestrzeni do działania”.

Wśród odpowiedzi respondentów wyróżniłyśmy także kategorię, którą można określić jako **brak negatywnych działań**, umożliwienie wdrażania własnych pomysłów, nieblokowanie inicjatywy młodych nauczycieli. Do kategorii tej zaliczają się takie odpowiedzi, jak:

- „[...] wystarczyłoby, żeby nie przeszkadzali”.
- „[...] mniej plotkowania i narzekania”.
- „Przed wszystkim powinni być otwarci na pomysły młodych ludzi. Często dochodzi do nieporozumień dlatego, że starsi nauczyciele mają

wypracowane pewne schematy i nie zgadzają się ze zdaniem młodszych nauczycieli. W dodatku nie idzie złamać ich upartości. Niejednokrotnie słyszałem w pokoju nauczycielskim: «Byłe do emerytury» bądź: «Daj sobie spokój».

- „[...] brak krytyki, nie demotywować, nie podcinać skrzydeł”; „nie wpływać na ich nastawienie przez betonowe metody rodem z SS”; „inspirować zamiast demotywować”; „zachować swoje «dobre rady» dla siebie”; „traktować partnersko, wspólnie zastanawiać się nad tokiem prowadzenia lekcji, nie uciszać, nie usadzać”.
- „brak rywalizacji, brak zawiści”.
- „nieblokowanie kreatywności – nienegowanie dobrych pomysłów”.
- „brak wykorzystywania młodych nauczycieli”; „nieobciążanie młodych nauczycieli zadaniami związanymi z wykorzystywaniem nowych technologii”.

Odpowiedzi tego rodzaju świadczą o negatywnych doświadczeniach młodych nauczycieli w zakresie współpracy z gronem pedagogicznym i innymi pracownikami szkoły bądź przedszkola. Jest to ważna informacja dla dyrektorów placówek, zwłaszcza że aż 297 badanych wskazało współpracę z innymi nauczycielami jako czynnik motywujący do pracy, co potwierdzają takie wypowiedzi, jak: „Ze względu na grono pedagogiczne to mój najlepszy rok pracy”; „Tylko ludzie trzymają mnie w tym miejscu”.

Wśród odpowiedzi na omawiane pytanie pojawiły się także takie, które **kwestionują możliwość wsparcia początkujących nauczycieli przez kolegów starszych stażem**, np.:

- „Myślę, że dydaktycznie nie mogą pomóc, bo oni byli uczeni czegoś innego niż ja”.
- „Nie mogą pomóc, ponieważ są wypaleni zawodowo i nieufni wobec młodszych stażem”; „To nauczyciele mają pomagać? Oni mają dość swojej pracy. Młodzi nauczyciele powinni być przygotowani po studiach, a wsparcie powinien okazywać dyrektor – to jest JEGO obowiązek”.
- „Jako młody nauczyciel widzę, jak wypaleni są «weterani». Nie ma w nich chęci do pracy, nie ma motywacji, sami swoją postawą nie zachęcają



do kontynuowania rozwoju w tym zawodzie. Jak słyszę, że nauczyciel pracujący w szkole zarabia raptem 500 zł więcej ode mnie, to myślę tylko i wyłącznie o ewakuacji z zawodu”; „Nijak. Nauczyciele dryfują do dyplomowania i wtedy cokolwiek robią, po osiągnięciu tego stopnia awansu ich aktywność opada – mają w poważaniu młodych i pomoc im”.

Zaskakująco wielu respondentów wskazywało także na bardzo specyficzną „pomoc”, jakiej oczekiwaliby od bardziej doświadczonych kolegów:

- „Poradzić szybką zmianę pracy”; „zachęcić do zmiany zawodu, zachęcać do przebranzowienia się”; „odradzić im ten zawód”.
- „Płacą gorzej niż na kasie w Biedronce”; „Doświadczeni nauczyciele zniechęcali mnie do podjęcia pracy w tym zawodzie już na samym początku. Sami już dawno nie czerpią satysfakcji z nauczania w aktualnych warunkach”.

W odpowiedziach tego rodzaju można zauważyć ironię i rozgoryczenie związane z wykonywanym zawodem, charakteryzujące często całe grono pedagogiczne. Pojawiły się również odpowiedzi, w których **doświadczeni nauczyciele są postrzegani jako osoby, które powinny występować w interesie początkujących kolegów** – zarówno na poziomie szkoły „powinni powiedzieć głośno dyrektorowi, gdy przychodzi młody nauczyciel, żeby nie wyeksploatować go w miesiąc, bo z niewolnika nie ma pracownika. Przynajmniej nie na długo”, jak i całego systemu edukacji: „doświadczeni nauczyciele powinni walczyć (a nie dawać sobą pomiatać) o swój status społeczny oraz ekonomiczny, który nieustannie jest obniżany przez rządzących naszym krajem”.

Podsumowując tę część analizy, można stwierdzić, że pewna **grupa młodych nauczycieli nie odczuwa potrzeby wsparcia od starszych kolegów**:

- „Raczej nie potrzebuję pomocy – trzeba mieć predyspozycje do tego zawodu i przejść samodzielnie przez wszystkie trudności, wypracować

sposoby pracy, wzbogacać samodzielnie swój warsztat pracy, poszerzać wiedzę, szkolić się i podglądać lepszych”.

- „Nie. W tej chwili przy tylu innowacjach. To młodzi pomagają doświadczonym np. ogarnąć komputer”.
- „Powieм tak, nie czerpię wiele od starszych koleżanek. Moim zdaniem uczą one starym systemem, używają nieodpowiedniego słownictwa, ich podejście do ucznia jest znikome, zero empatii i zrozumienia. W całym tym procesie nie liczy się uczeń”.

**Większość nauczycieli wskazuje** jednak bardzo konkretne **obszary** możliwej **pomocy lub mówi o potrzebie kompleksowego wsparcia**:

- „Mogą pomóc we wszelaki sposób! Rozpoczynając od wprowadzenia w życie szkoły, relacje z dyrekcją i rodzicami, poprzez dzielenie się doświadczeniem w prowadzeniu lekcji i tym, jakie narzędzia w roli nauczyciela sprawdzają się bardziej, a jakie mniej”.
- „Ja uzyskałam ogromne wsparcie – w każdej dla mnie problemowej sytuacji mogłam liczyć na pomoc. Jak czegoś nie wiedziałam lub nie byłam pewna (pod względem dydaktycznym, tworzenia dokumentacji czy kontaktów z rodzicami) dostawałam wskazówki, a czasem sprawdzone rozwiązania. Myślę, że taka współpraca dała mi dużo więcej niż suche fakty uzyskane podczas studiowania”.
- „Każde wsparcie na początku drogi zawodowej jest na wagę złota”.

Głównym **czynnikiem, który uniemożliwia pomoc, jest brak czasu**. Starsi nauczyciele, obciążeni pracą, są wypaleni i niechętni do udzielania wsparcia młodszym kolegom:

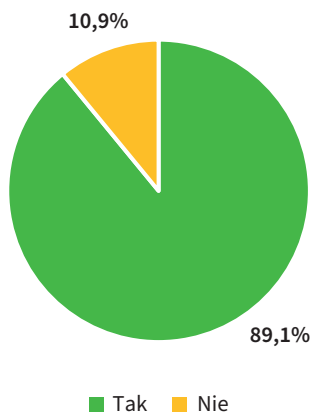
- „Powinni być mniej obciążeni nic nie wnoszącą pracą papierkową. Wtedy mieliby więcej czasu na pomoc mniej doświadczonym koleżankom / kolegom”.
- „Nauczyciele mają bardzo dużo zadań, projektów. Są również braki kadrowe i ciągłe zastępstwa. Nie ma czasu na prowadzenie za rękę nowych nauczycieli”.

- „Mogą wesprzeć, porozmawiać, udzielić wskazówek, podzielić się doświadczeniem, kserówką, sposobem na klasę. Jednak tego nie robią, bo nie mają czasu, nie chce im się, nikt im za to nie zapłaci, są zmęczeni pracą”.
- „U mnie w szkole jest jedna wspaniata nauczycielka, która zawsze jest chętna wesprzeć młodych – jest wyrozumiała i taktowna. Zawsze pomoże. Ale nie ma rodziny... Inni łapią okruchy prywatności, więc mimo chęci stałego wsparcia nie ma. Każdy biega, żeby nadążyć ze wszystkim. Mentor nie może być wiecznie pod presją czasu, powinien mieć zmniejszony zakres obowiązków”.

#### 3.4.5. Formy doskonalenia zawodowego podejmowane w trakcie pracy w szkole

Doskonalenie zawodowe pracujących nauczycieli, ustawiczne pogłębianie wiedzy i umiejętności powinno być nieodłącznym elementem pracy w tym zawodzie. Nauczyciel zgodnie z przepisami regulującymi zatrudnienie

P28: Czy w trakcie pracy w szkole uczestniczyła Pani / uczestniczył Pan w formach doskonalenia zawodowego?



Wykres 23. Uczestnictwo w formach doskonalenia zawodowego

w szkole (Karta Nauczyciela) powinien przeznaczać na doskonalenie zawodowe określoną liczbę godzin tygodniowo. Doskonalenie zawodowe organizowane jest w szkole w formie szkoleniowych rad pedagogicznych lub poza szkołą, w ośrodkach doskonalenia nauczycieli.

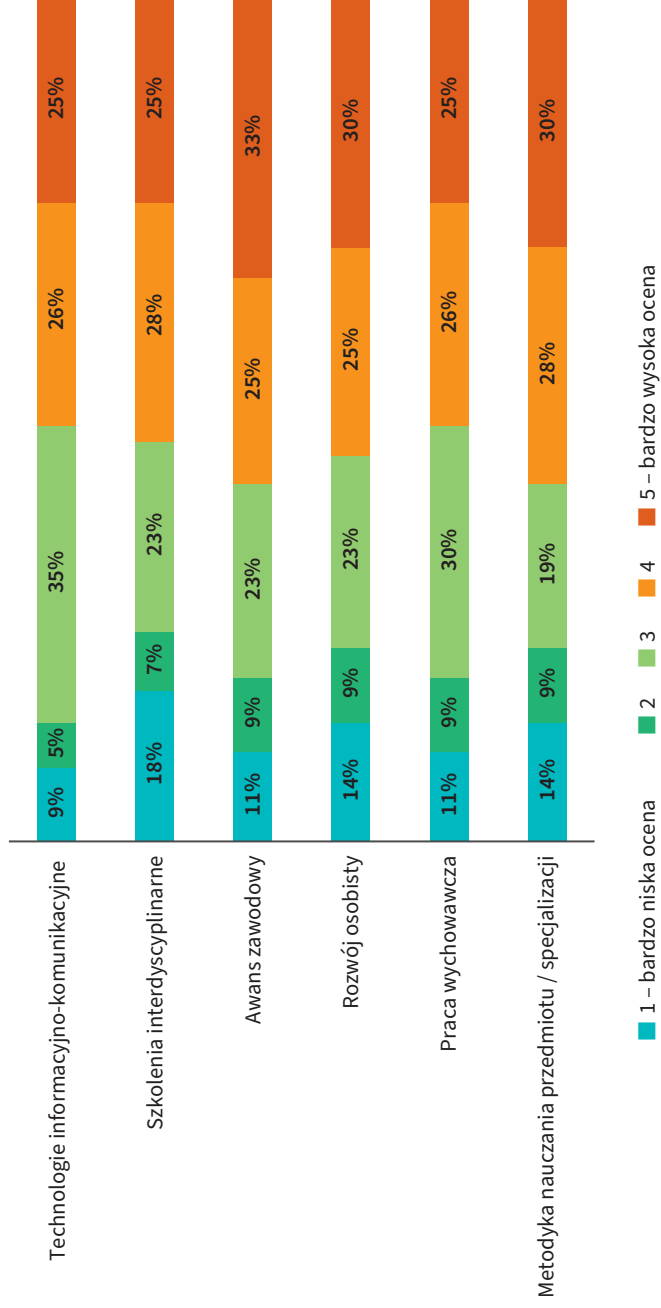
Nauczyciele szkół warszawskich mają dostęp do wielu wartościowych, bezpłatnych szkoleń, organizowanych w różnych formach, zarówno w szkołach, jak i w ośrodkach pozaszkolnych i zdecydowana większość z nich korzysta. Jednak w naszym badaniu mała grupa respondentów udzieliła odpowiedzi na to pytanie, w tym pozytywnej N – 57, a negatywnej N – 7. Zatem co dziesiąty nauczyciel odpowiadający na to pytanie nie uczestniczył w żadnych formach doskonalenia zawodowego.

#### P29. Jakich zagadnień dotyczyły szkolenia i inne formy wsparcia, w których wzięła Pani / wzięł Pan udział?



Wykres 24. Obszary szkoleń metodycznych

Spośród osób, które brały udział w szkoleniach i odpowiedziały na to pytanie, określając obszar, którego szkolenie dotyczyło, najczęściej badanych wskazało na szkolenia dotyczące metodyki nauczanego przedmiotu lub specjalizacji, nieco mniejsza grupa wybrała szkolenia z technologii informacyjno-komunikacyjnych i dotyczące pracy wychowawczej czy awansu zawodowego. Tylko co trzeci nauczyciel spośród odpowiadających na to pytanie brał udział w szkoleniach interdyscyplinarnych i w zakresie rozwoju osobistego. Inni nauczyciele nie określili, w jakiego rodzaju szkoleniach brali udział.



**Wykres 25.** Ocena szkoleń

Wśród odpowiedzi na pytanie o ocenę jakości szkoleń, w których uczestniczyli nauczyciele, spotykamy się z różnymi opiniami. Jakkolwiek przeważają oceny pozytywne, to w przypadku wszystkich typów szkoleń ok. 20% nauczycieli formułuje oceny negatywne, a znaczny procent ocenia szkolenia jako przeciętne.

Najwyższe oceny zdobyły szkolenia z zakresu awansu zawodowego, metodyki nauczania przedmiotu, rozwoju osobistego, ale także ponad połowa nauczycieli dobrze i bardzo dobrze oceniła szkolenia interdyscyplinarne, z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych i pracy wychowawczej.

### 3.4.6. W poszukiwaniu rozwiązań

Przygotowanie do pracy w czasie studiów, kontynuowane w miejscu pracy, a także wsparcie otrzymane od dyrektora i starszych kolegów w pierwszym okresie pracy w szkole są istotne dla rozwoju zawodowego nauczyciela i jakości wykonywanej przez niego pracy. Nie przekładają się jednak wprost na decyzję o kontynuacji pracy w zawodzie bądź zmianie zawodu. Nauczyciele, którzy wyżej oceniali swoje przygotowanie w okresie studiów, wykazywali nawet większą skłonność do porzucenia pracy w szkole. Zdobywanie wysokich kompetencji pozwalało im łatwiej zdecydować się na zmianę zawodu, jeśli warunki pracy w szkole ich nie satysfakcjonowały. Bardziej wydawały się zapobiegać zmianie zawodu dobre relacje z kolegami w miejscu pracy, wsparcie otrzymywane od nich i od dyrektora szkoły. Jednak wobec wykraczających poza placówkę edukacyjną uwarunkowań kryzysu zawodu nauczyciela, niskich zarobków, braku uznania i prestiżu nawet dobre relacje w miejscu pracy i możliwość doskonalenia zawodowego okazywały się niewystarczającymi czynnikami przeciwdziałającymi porzuceniu zawodu, tym bardziej że wyniki niepublikowanych w tym raporcie wywiadów z nauczycielami, którzy odeszli ze szkoły wskazują, że często kontynuują oni pracę nauczyciela, np. udzielając korepetycji, prowadząc kursy, ucząc w szkołach językowych.

Jak wynika z wcześniej prezentowanych analiz, zatrzymanie młodych nauczycieli w szkole wymaga nie tylko poprawy klimatu, relacji, wsparcia i warunków pracy w szkole, ale także zmian na poziomie ogólnokrajowym,

przede wszystkim poprawy sytuacji materialnej nauczycieli, podjęcia działań zwiększających prestiż zawodu i odbiurokratyzowania wymagań wobec tej grupy zawodowej. Potrzebne jest także wprowadzenie zmian w sposobach kształcenia przyszłych nauczycieli w czasie studiów, lepiej przygotowujących ich do nowych wyzwań zawodowych, uodparniających na trudne sytuacje i wspierających w zadbaniu o zdrowie psychiczne i fizyczne oraz dobrostan nauczycieli.

Istotnym zadaniem dla uczelni kształcących nauczycieli jest utrzymywanie stałego kontaktu ze szkołami i przedszkolami, i nie tylko korzystanie z ich zasobów w celu organizowania praktyk studenckich, ale także wspieranie ich w kontynuacji przygotowania zawodowego absolwentów w miejscu pracy. W pracy szkół wyższych prowadzących studia nauczycielskie ważne jest także inicjowanie badań i uczestniczenie w badaniach dotyczących sytuacji młodych nauczycieli w kontekście zmian społeczno-kulturowych i zmieniających się uwarunkowań pracy w szkołach i przedszkolach oraz dostosowywanie swojej oferty programowej do wyników tych badań. Istotne jest także, aby studenci, szczególnie ostatnich lat studiów nauczycielskich, nie tylko poznawali najlepsze, modelowe szkoły i placówki, ale także szkoły „przeciętne”, z licznymi problemami i niedostatkami. Należy się uczyć od najlepszych, ale warto również poznać gorzej funkcjonujące szkoły, miejsca przyszłej pracy wielu absolwentów. Ważne jest, żeby pokazywać przyszłym nauczycielom realnie działające placówki edukacyjne, żeby uchronić ich przed „szokiem kulturowym”, a jednocześnie wyposażać w instrumenty pozwalające doskonalić swoje miejsce pracy przy jednoczesnym zachowaniu dobrostanu i ochronie przed wypaleniem zawodowym.

### 4.1. Najważniejsze wyniki

Spośród badanych nauczycieli prawie połowa myśli o zmianie zawodu. Można zastanawiać się, czy osoby z tej grupy nie były w większym stopniu skłonne do wypełnienia ankiety niż osoby zadowolone z wykonywanej pracy i nierozważające jej zmiany, niemniej jednak sygnalizuje to istotny problem, który – w odniesieniu do danych z innych badań wskazujących na liczebność nauczycieli w poszczególnych grupach wiekowych<sup>4</sup> – staje się tym bardziej znaczący.

O zmianie pracy częściej myślą młodszy wiekiem nauczyciele poniżej 36 roku życia, ale jednocześnie osoby z relatywnie dłuższym stażem wynoszącym 4–5 lat. Zatem nieco wyższe zarobki, zdobycie stopnia awansu zawodowego (nauczyciel kontraktowy), stabilizacja zatrudnienia to nie są czynniki na tyle istotne, aby zatrzymać młodych nauczycieli w zawodzie. Ten wynik można również interpretować potrzebą zdobywania przez młodych ludzi nowych doświadczeń w innych miejscach pracy, poszukiwaniem w pełni satysfakcjonującego zatrudnienia. Co ciekawe, rozważający zmianę pracy częściej niż niedeklarujący takich zamiarów uczestniczyli w różnych formach doskonalenia. Można więc przypuszczać,

---

<sup>4</sup> Raport z badania PIRLS 2021 wskazuje, że 82% uczniów w Polsce jest uczonych przez nauczycieli języka polskiego mających 40 lat i więcej, z czego połowa ma 50 lat i więcej (Kaźmierczak, Bulkowski, 2023).



że próbowali lepiej przygotować się do pracy nauczycielskiej, ale z jakichś powodów nie wzmocniło to ich motywacji do pozostania w zawodzie, a wręcz przeciwnie – zachęciło do zmian. Warto zauważyć, że to dość naturalne zjawisko wśród młodych, którzy chcą zaspokajać zawodowe potrzeby odpowiednio do swojego potencjału kwalifikacji, ale także realizować osobiste plany życiowe. Kilka lat pracy w zawodzie nauczyciela pozwala im sprawdzić się w określonym miejscu i roli, ale wyzwala także motywację do zmiany i spróbowania swoich możliwości w innym miejscu. Nie zawsze jest to zmiana zawodu, czasem inna forma zatrudnienia dająca samodzielność i niezależność działania oraz sprawiająca większe zadowolenie.

**Nauczyciele, którzy rozważają zmianę zawodu**, deklarują też inne motywy podjęcia pracy niż ci, którzy są zdecydowani kontynuować zatrudnienie w przedszkolu lub w szkole. Częściej wybierają ten zawód z powodu łatwej możliwości znalezienia pracy oraz w wyniku przypadku. Nawet kiedy kierowali się na początku zainteresowaniami i predyspozycjami czy możliwością awansu i rozwoju w zawodzie, to w trakcie kilku lat pracy następowało osłabienie tych czynników motywacyjnych na rzecz przyzwyczajenia czy przewidywanych trudności w znalezieniu nowej pracy.

Osoby planujące zmianę zawodu wskazują mniej powodów, które motywują ich do pracy, natomiast zdecydowanie więcej czynników demotywujących, takich jak: wynagrodzenie, współpraca z rodzicami, warunki i organizacja pracy. Uzyskują też wyższe wyniki na skali wypalenia zawodowego. We wszystkich pytaniach z tej skali mają średnio wyższe wyniki niż nauczyciele nierozważający zmiany pracy.

**Zadowoleni z pracy** to osoby młode, dopiero rozpoczynające swoją zawodową karierę, ale przede wszystkim charakteryzujące się wyższym poziomem satysfakcji i zadowolenia z wykonywanej pracy w porównaniu z grupą deklarującą chęć zmiany. Im dłużej pracują, tym poziom tej satysfakcji nieco się osłabia, ale nie skłania jednak do radykalnych decyzji dotyczących zmiany. Motywują ich bowiem do pracy takie czynniki jak: zainteresowania i poczucie, że mają predyspozycje do wykonywania tego zawodu, czerpanie satysfakcji z pracy z dziećmi i młodzieżą oraz przekonanie, że jest to zawód dający możliwość rozwoju. W trakcie kilku lat pracy

taka motywacja nie ulega zmianie, staje się znaczącym predyktorem dłuższego zatrudnienia czy pozostania w tym zawodzie. Dostrzegają też częściej niż osoby deklarujące zmianę, że ten zawód stwarza okazję do pracy w zespole, w którym panują dobre relacje, dyrektor docenia pracę, mogą liczyć na różne formy wsparcia w rozwoju zawodowym. Znacznie mniej czynników w porównaniu z drugą grupą działa na nich demotywująco. A to wiąże się również z niższymi wynikami w skali wypalenia zawodowego.

## 4.2. Wnioski

Na podstawie badania można wskazać najważniejsze czynniki mające znaczenie dla porzucania zawodu przez młodych nauczycieli:

1. Częściej zmianę zawodu rozważają nauczyciele, którzy mają już pewne doświadczenie w pracy w szkole i uzyskali stopień nauczyciela kontraktowego. Można więc przypuszczać, że taka decyzja jest efektem doświadczeń zawodowych i nauczyciel „dojrzewa” do niej kilka lat. Można zauważyć niepokojący trend: wraz ze wzrostem stażu w zawodzie nauczyciela spada zadowolenie z pracy.
2. Odejście ze szkoły biorą pod uwagę częściej ci nauczyciele, którzy wybrali zawód ze względu na motywację zewnętrzną (np. łatwość w znalezieniu pracy) lub przez przypadek, niż nauczyciele kierujący się motywami wewnętrznymi (np. zainteresowania, chęć rozwoju zawodowego, potrzeba pracy z dziećmi) i predyspozycjami. Zmiana motywacji do wykonywania zawodu z wewnętrznej na zewnętrzną w trakcie pracy zmniejsza identyfikację z zawodem i jest czynnikiem zwiększającym ryzyko porzucenia zawodu.
3. Młodzi nauczyciele, którzy rozważają odejście z zawodu, jako przyczyny takiej decyzji wskazują: niskie zarobki, roszczeniowość rodziców połączoną z brakiem szacunku dla nauczyciela, trudne warunki pracy, nienormowany czas pracy i związane z nim zmęczenie.
4. Nauczyciele chcący odejść z zawodu uzyskują wyższe wyniki na skali wypalenia zawodowego. Znacząco rzadziej odczuwają satysfakcję

zawodową, wskazują mniej czynników motywujących, a więcej demotyujących ich do pracy w stosunku do nauczycieli, którzy nie chcą zmieniać zawodu.

5. Nauczyciele nie mają poczucia uznania społecznego. Autorytet nauczyciela jest niski, jego praca nie jest doceniana w społeczeństwie, zarobki są niewystarczające i nieadekwatne do ponoszonej odpowiedzialności i wagi wykonywanych zadań. Te wszystkie aspekty mają duże znaczenie przy podejmowaniu przez nauczycieli decyzji o porzuceniu zawodu.
6. Nauczyciele są nadmiernie przeciążeni obowiązkami, w tym biurokratycznymi, i nie mają odpowiedniego wsparcia zawodowego i psychologicznego w miejscu pracy.
7. Część nauczycieli nie identyfikuje się z aktualną polityką władz oświatowych i czuje się źle w szkole zarządzanej w sposób „dyktatorski” – to także można zakwalifikować jako czynnik ryzyka porzucenia zawodu nauczyciela.
8. Nauczyciele nie zostali odpowiednio przygotowani podczas studiów do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami w pracy i nie poznali realistycznego obrazu szkoły, w której przyszło im pracować.
9. Szkoła współczesna to w opinii nauczycieli „szkoła braku”. „Brak” to kategoria, która najczęściej pojawia się wypowiedziach nauczycieli na pytania otwarte. Nauczyciele wskazują przede wszystkim na brak wsparcia, brak autorytetu, brak szacunku, brak odpowiedniego wynagrodzenia, nieco rzadziej – brak współpracy w zespołach nauczycielskich i brak odpowiedniego wyposażenia.
10. Szczególnie ważne dla nauczycieli jest docenianie ich pracy oraz właściwe relacje z uczniami. Poczucie uznania w środowisku szkolnym czy przed-szkolnym ma szczególnie znaczenie, jeśli pochodzi ze strony uczniów i rodziców, i jest czynnikiem chroniącym przed porzuceniem zawodu.

### 4.3. Rekomendacje

Wyniki raportu wskazują na kilka obszarów związanych z funkcjonowaniem młodych nauczycieli w zawodzie, które wymagają szybkich działań i niezbędnych zmian:

1. Status społeczny i ekonomiczny nauczycieli wymaga radykalnych zmian. Decyzje w tym zakresie muszą być podejmowane na szczeblu centralnym, ponieważ niezbędne jest wzmocnienie prestiżu zawodu, które przełoży się na społeczny wizerunek nauczycieli i ich poczucie uznania, potrzebne są także zmiany prawa. Ewentualna rezygnacja z Karty Nauczyciela wymaga przyjęcia innego aktu prawnego, w którym zostałyby precyzyjnie określone prawa i obowiązki nauczycieli, a także wskazana droga kariery i perspektywy awansu materialnego tej grupy zawodowej. Konieczna jest również kampania społeczna, której celem będzie ukazywanie roli i znaczenia edukacji oraz zawodu nauczyciela dla przyszłości narodu i społeczeństwa. Nauczyciele i ich praca powinni być przedstawiani w mediach częściej oraz w rzetelny sposób. Potrzebne są działania, które wzmocnią rangę zawodu nauczyciela zarówno wśród społeczeństwa, jak i decydentów oświatowych.
2. Ważnym działaniem jest podnoszenie kwalifikacji nauczycieli w zakresie współpracy z rodzicami, wspieranie ich w rozwijaniu umiejętności niezbędnych do budowania pozytywnych relacji opartych na wykorzystywaniu potencjału obu podmiotów w procesie wspierania rozwoju dzieci i młodzieży. Aktywnym zawodowo nauczycielom warto zaproponować zajęcia i warsztaty wzmacniające ich kompetencje interpersonalne, szczególnie komunikacyjne, pomagające im budować autorytet oparty na zaufaniu, a równocześnie pozwalające wzmacniać ich dobrostan i radzić sobie z kryzysami i trudnymi sytuacjami w szkole.
3. Niezbędne jest tworzenie i wzmacnianie demokratycznej kultury szkoły opartej na zaufaniu, poszanowaniu wszystkich członków społeczności szkolnej, nastawionej na współpracę, dzielenie się doświadczeniem, połączonej z demokratycznym i partycypacyjnym stylem zarządzania oraz dywersyfikowaniem odpowiedzialności. Niezbędne jest wprowadzenie do programu studiów podyplomowych i kursów dla przyszłych dyrektorów szkół i przedszkoli zajęć w większym zakresie przygotowujących do demokratycznego zarządzania szkołą i przywództwa edukacyjnego.

4. Zmiany wymagają relacje dyrektor–nauczyciel i sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego oraz relacje w zespołach nauczycielskich. Wskazane byłoby odejście od systemu nieustannej kontroli pracy nauczycieli i rozliczania ich z jej efektów na rzecz wsparcia, coachingu, mentoringu, współpracy nauczycieli oraz tutoringu koleżeńskiego. Relacje w zespołach nauczycielskich wymagają zmiany na bardziej kooperacyjne, a mniej oparte na konkutowaniu.
5. Konieczne jest propagowanie i wspieranie stylu pracy nauczyciela ukierunkowanego na współpracę i integrowanie środowiska wokół zmian w edukacji, otwartego w komunikacji z uczniami, ale też w szczególności z rodzicami, słuchającego, dzielącego się swoją wiedzą i kompetencjami w partnerski sposób, będącego pedagogicznym liderem i przewodnikiem.
6. Potrzebne jest wprowadzenie zmian w kształceniu nauczycieli (także w zakresie standardów kształcenia nauczycieli), podniesienie jakości przygotowania praktycznego i „przenikania się” przygotowania teoretycznego z analizą doświadczeń, wprowadzenie tutoringu akademickiego nastawionego na rozwijanie kompetencji osobistych kandydatów na nauczycieli, związanych ze współpracą, nawiązywaniem relacji, negocjowaniem, radzeniem sobie z trudnościami, efektywną komunikacją, budowaniem koncepcji rozwoju zawodowego. Ważne jest także, żeby nauczyciel podczas studiów otrzymał rzetelne informacje o problemach, z którymi przyjdzie mu zmierzyć się w pracy zawodowej, realistyczny, a nie wyidealizowany obraz współczesnej polskiej szkoły, i żeby był wyposażony w kompetencje, które pozwolą mu zmierzyć się z jej realiami.

## ZAKOŃCZENIE

Z badań prowadzonych na początku XXI w. w Polsce, w szczególności analiz obejmujących interpretację rozwoju tożsamości zawodowej nauczycieli, które prezentowała Kwiatkowska, wynikało, że „nauczyciele są grupą zawodową wielorako zdegradowaną, zwłaszcza materialnie i prestiżowo, co może być głównym powodem złego stanu ich kondycji zawodowej” (Kwiatkowska, 2005, s. 122). Jednocześnie Autorka zauważała, że przez cały okres powojenny do lat 80. XX w. sytuacja ekonomiczna zawodu nauczyciela była na niskim poziomie, ale też nie różnicowała znacząco tego zawodu w porównaniu do innych. Natomiast ważną rekompensatę tych niedoborów stanowiła narracja obecna w polityce państwa wobec nauczycieli, która podkreślała znaczenie misji społecznej, jaką mieli do spełnienia wykonawcy tego zawodu, wspólnie z naukowcami i ludźmi kultury. To właśnie taka forma uznania, niejako wyróżnienia, była doceniana przez nauczycieli, nadawała znaczenia profesji i poprawiała samopoczucie.

Współcześnie jednak tradycyjne aspekty braku uznania społecznego pozostały, ale do nich dołączył czynnik związany z celową polityką państwa deprecjonującą wysiłek, zaangażowanie i znaczenie społeczne tego zawodu. Już nie podkreśla się jego szczególnej misji, ale eksponuje się negatywne przykłady funkcjonowania, niechęć do wprowadzanych zmian, niekompetencję, krótszy niż w innych zawodach czas pracy. Efektem tych działań jest rosnąca dezintegracja tej grupy zawodowej, napięcie w relacji ze społeczeństwem, szczególnie z rodzicami. Kwiatkowska (2005), analizując

cechy tożsamości zawodowej polskich nauczycieli z początku XXI w., wymieniała m.in.:

- wyalienowanie z relacji i więzi grupowej;
- solidarność w traumatycznych doznaniach;
- narażenie na frustracje;
- uwikłanie w terażniejszość;
- wrażliwość na własną odrębność;
- dominację standardu przedmiotowego;
- zniewolenie powinnością (Kwiatkowska, 2005, s. 218–231).

Autorka zarysowała więc obraz tożsamości nauczyciela, który nie identyfikuje się w pełni ze swoją grupą zawodową, określa się cechami będącymi w opozycji do atrybutów grupy. Natomiast identyfikuje się poprzez cechy negatywne, a cechy pozytywne są rozproszone i niespójne oraz ujmowane z indywidualnej perspektywy. Frustracje są wynikiem wielu czynników, ale najważniejszy z nich to brak współuczestnictwa w tworzeniu polityki edukacyjnej państwa, a tym samym ograniczenie wpływu na rzeczywistość oświatową. Tożsamość nauczyciela cechuje też orientacja na terażniejszość, a ona w polskiej rzeczywistości oświatowej jest zmienna, zdominowana częstymi reformami, nieprzejrzysta w regulacjach prawnych, uwarunkowana zmianami politycznymi. Nauczyciel patrzy na przeszłość i przyszłość w kontekście terażniejszości, która ma właśnie taki charakter. Zatem, jak podkreśla Kwiatkowska, „terażniejszość jest negatywnie osaczona, ponieważ niedostatecznie czerpie z tradycji [...] i jest pozbawiona rozwojowej koncepcji przyszłości” (2005, s. 226). Poza tym nauczycielska tożsamość wedle tej analizy, wspartej wynikami badań, obejmuje też dominację przedmiotowego standardu, a więc ograniczonej autonomii działania, obecność hierarchicznych zależności, dominację określonych powinności wyznaczonych mocą zewnętrznych, narzuconych decyzji i uregulowań oraz obecność tożsamości określanej mianem adaptacyjnego technika (Lewartowska-Zychowicz, 2009).

Porównanie wyników badań nauczycieli o krótkim stażu pracy w zawodzie przedstawionych w tym raporcie z analizami sprzed niespełna

20 lat wskazuje na istnienie wielu podobieństw ze współczesną kondycją zawodową polskich nauczycieli, ale też pozwala wyjaśnić uwarunkowania tego stanu. Wspólnym problemem, który powraca obecnie ze zdwojoną siłą, jest kwestia autonomii w zawodzie nauczyciela, rozumienia jego roli w demokratycznym społeczeństwie, budowania poczucia wpływu, sprawstwa w pracy z uczniami w klasie, ale też w szerszej skali funkcjonowania instytucji szkolnej i systemu edukacji w państwie.

To wymaga zasadniczych zmian w polityce oświatowej, ale też reinterpretacji pojęcia autorytetu nauczyciela. Witkowski, redefiniując pojęcie autorytetu, wprowadza metaforyczne określenie „strażnik braku” i uważa, że prawdziwy „autorytet musi budować niepokój”, który zachęca do nieustannego pytania o „jak” naszego życia, a nie do ślepego naśladowania i bezkrytycznej uległości czy podziwu. Zdaniem Witkowskiego (2009, s. 347, 355) zadaniem autorytetu pedagogicznego jest ukazywanie uczniom „horyzontu różnicowania i sporu”. Dlatego też oczekiwanie, aby w XXI w. autorytet stanowił źródło prawdy i pewności, jest bezpodstawne. Można się zatem zgodzić z Witkowskim, który sądzi, że „upadek kojarzenia autorytetu nauczyciela z wiedzą i kompetencjami wydaje się już przesądzony” (s. 351). W kontekście wieloznaczności prawdy funkcja nauczyciela jako „depozytariusza i przekaziciela sensów, wartości oraz norm postępowania” (Kwiatkowska, 2008, s. 145) współcześnie musi zostać zweryfikowana. Czy nauczyciele są przygotowani do tworzenia nowego znaczenia własnej profesji, konstruowania alternatywnych źródeł autorytetu?

Odpowiedź na to pytanie wiąże się m.in. z koniecznością wprowadzania dość istotnych zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Z pewnością wymaga głębokiej dyskusji i przeformułowania akademickiego modelu kształcenia nauczycieli, który marginalizuje profesjonalne przygotowanie do zawodu. Tradycyjne podejście do kształcenia nauczycieli charakteryzuje hierarchiczna relacja między teorią i praktyką. Zakres wiedzy teoretycznej jest szeroki, ale niezintegrowany. Treści psychologiczno-pedagogiczne, humanistyczne tworzą kolekcję (Bernstein, 1975) odrębnych przedmiotów – psychologia, pedagogika, dydaktyki szczegółowe, których poznanie wyprzedza praktykę. Jest to rodzaj wiedzy formalnej, która stanowić ma fundament przygotowania przyszłego nauczyciela.



Praktyki studenckie w trakcie studiów służą aplikacji zdobywanej wcześniej wiedzy. W tradycyjnym podejściu do kształcenia nauczycieli dominuje modelowanie, prezentowanie określonych wzorców i interpretacji praktyki edukacyjnej, co wymaga przyswojenia i ćwiczenia. Ten model kształcenia akademickiego zdaniem Gołębiak (2021) nie jest do utrzymania w tak dynamicznie zmieniającej się praktyce edukacji, do której nauczycieli nie można przygotować, bazując wyłącznie na centralnie określonych standardach kształcenia. Co zatem w zamian? Przede wszystkim dostrzeżenie znaczenia studiowania praktyki edukacyjnej poprzez uczestnictwo, partycypację, działanie, któremu towarzyszy refleksja, współdzielenie się znaczeniami i indywidualnymi perspektywami podmiotów współtworzących edukację w szkołach i uczelniach. To próba przełamania hierarchicznej relacji teoria–praktyka i stworzenie modelu współpracy tych dwóch obszarów w procesie kształcenia nauczycieli, z wyraźnym podniesieniem rangi praktyki edukacyjnej jako miejsca dialogu, badań i działania. Jest to przeniesienie akcentu z nabywania wiedzy na uczestnictwo w jej współtworzeniu poprzez integrację, rozszerzenie i zróżnicowanie pola doświadczeń podczas praktyk studentów. Kluczowym zadaniem na poziomie systemowym staje się zbudowanie określonej relacji między uczelniami kształcącymi nauczycielami a szkołami. To oznacza budowanie partnerstwa, którego cechą charakterystyczną jest otwartość na dialog, wymianę interpretacji między badaczami i nauczycielami, studentami i nauczycielami, tutorami studentów i ich szkolnymi mentorami, z uwzględnieniem specyfiki lokalnej społeczności (Zamorska, 2018). Ta wymiana może w efekcie prowadzić do zmiany zarówno w odniesieniu do uczelni kształcącej nauczycieli, jak i szkoły – miejsca tak rozumianych studenckich praktyk. Ten model, zwany triologicznym, inaczej koncepcją rozszerzonego uczenia się, zdaniem Gołębiak (2021) zakłada „rozwój partnerstwa ze szkołami dla kreowania środowiska uczenia się poprzez transformację systemów działalności” (s. 178).

Zmiana koncepcji profesjonalnego kształcenia nauczycieli jest wyzwaniem, ale w kontekście przyszłości zadaniem niezbędnym.

## LITERATURA

- Baka, Ł., Basińska, B. A.** (2016). Psychometryczne właściwości polskiej wersji Oldenburgskiego Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego (OLBI). *Medycyna Pracy*, 67(1), 29–41. DOI: 10.13075/mp.5893.00353
- Bakker, A. B., Demerouti, E.** (2008). Towards a model of work engagement. *Career development international*, 13(3), 209–223. DOI: 10.1108/13620430810870476
- Bańka, A.** (2000). Psychologia organizacji. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. (Tom 3, s. 329–331). Gdańsk: GWP
- Baumrind, D.** (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. W: P.A. Cowan, M. Hetherington (red.), *Family transitions* (s. 111–163). Hillsdale: Erlbaum
- Benson, P. L.** (2002). Adolescent development in social and community context: a program of research. *New Directions for New Development*, 95, 123–147. DOI: 10.1002/yd.19
- Bernstein, B.** (1975). *Class, codes and control* (Vol. 3). London: Routledge and Kegan Paul
- Black, K., Lobo, M.** (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*, 14(1), 33–55. DOI: 10.1177/1074840707312237
- Burish, M.** (2000). W poszukiwaniu teorii – przemyślenia na temat natury i etiologii wypalenia. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (s. 58–82). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- CBOS 2019.** Komunikat z badań: Które zawody považamy? Nr 157, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K\\_157\\_19.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_157_19.PDF) (dostęp: 9.04.2024)
- Çeliköz, N.** (2010). Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate preschool teachers. *Education*, 131(1), 1357–1365. DOI: 10.1016/j.sbspro.2009.01.240
- Chrupała-Pniak, M., Grabowski, D.** (2016). Skala motywacji zewnętrznej i wewnętrznej do pracy (WEIMS-PL): wstępna charakterystyka psychometryczna polskiej wersji kwestionariusza Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale. *Psychologia Spoteczna*, 3, 339–355. DOI: 10.7366/1896180020163808

- Cooman, R., Gieter, S., Pepermans, R., Du Bois, C., Caers, R., Jegers, M. S. (2007). Graduate teacher motivation for choosing a job in education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(2), 123–136. DOI: 10.1007/s10775-007-9117-5
- Council of the European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Official Journal of the European Union, C 119, 28.05.2009, s. 2–10, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Demerouti, E., Bakker, A. B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. W: J. Halbesleben (Ed.), *Hand-book of stress and burnout in healthcare* (s. 65–78). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512. DOI: 10.1037/0021-9010.86.3.499
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments. *European Journal of Psychological Assessment*, 19, 12–23. DOI: 10.1027/1015-5759.19.1.12
- Dobrowitcz, J. (2022). Deprecjacja zawodu nauczyciela w polskim dyskursie prasowym z okresu zdalnej edukacji. *Roczniki Pedagogiczne*, 14(50), 2, 21–34. DOI: 10.18290/rped22142.3
- Dziedziczak-Foltyn, A., Karpińska-Musiak, B., Sarnat-Ciastko, A. (2020). *Tutoring drogą do doskonałości akademickiej. Percepcja i implementacja personalizacji kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym w latach 2014–2019*. Kraków: Impuls
- Edukacja i Szkolenia 2020. Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, Kształcenie i szkolenie 2020: najważniejsze wnioski z posiedzeń grup roboczych ET 2020 w latach 2018–2020, Urząd Publikacji, 2021, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/932334>
- Enzmann, D., Schaufeli, W. B., Janssen, P., Rozeman, A. (1998). Dimensionality and validity of the Burnout Measure. *Journal of occupational and organizational psychology*, 71(4), 331–351. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1998.tb00680.x
- Gołębniak, D. B. (2021). *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa
- Halbesleben, J. R. B., Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work & Stress*, 19(3), 208–220. DOI: 10.1080/02678370500340728
- Hawley, D. R., DeHaan, L. (1996). Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives. *Family process*, 35(3), 283–298. DOI: 10.1111/j.1545-5300.1996.00283.x

- Henry, C. S., Sheffield Morris, A., Harrist, A. W. (2015). Family resilience: Moving into the third wave. *Family Relations*, 64(1), 22–43. DOI: 10.1111/fare.12106
- Hernik, K., Malinowska, K., Piwowarski, R., Przewłocka, J., Smak, M., Wichrowski, A. (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Herzberg, F. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 65(5), 109–120. DOI: 10.1007/978-1-349-02701-9\_2
- Honneth, A. (2012). *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, tłum. J. Duraj. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”
- Każmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2023). *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PILRS 2021*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Konarzewski, K. (2012). *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna
- Konarzewski, K., Bulkowski, K. (2016). *TIMSS 2015. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Konarzewski, K., Bulkowski, K. (2017). *PIRLS 2016. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Rada Unii Europejskiej (2014). Konkluzje Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie zapewnienia jakości w celu wspierania kształcenia i szkolenia. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, 2014/C 183/07, 1–6, [http://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(07\)](http://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(07))
- Kozłowski, W. (2009). *Zarządzanie motywacją pracowników*. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Kwiatkowski, P. (2019). *Pracownicy w rozwojowych ścieżkach zdrowia. O wypaleniu z perspektywy koncepcji „resilience”*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT
- Kwiatkowski, P., Jurczyk-Romanowska, E. (2022). A retrospective measure of the quality of family upbringing – a proposition of a new tool. *Wychowanie w Rodzinie*, 3, 13–28. DOI: 10.34616/www.2022.3.013.028
- Leiter, M. P., Maslach, C. (2017b), Burnout and engagement: Contributions to a new vision, *Burnout Research*, 5, 2017, 55–57. DOI: 10.1016/j.burn.2017.04.003.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2009). Nauczyciel w relacjach wolności i przymusu. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna –*

- dyskursy, problemy, rozwiązania (s. 158–169). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Mańkowska, B.** (2018). Wypalenie zawodowe. Dylematy wokół istoty zjawiska oraz jego pomiaru. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23(2), 430–445. DOI: 10.14656/PFP20180212
- Maslach, C.** (1993). Burnout: a multidimensional perspective. W: W. Schaufeli, Ch. Maslach i T. Marek (Eds.), *Professional burnout: recent developments and research* (s. 19–32). London: Taylor & Francis
- Maslach, C., Jackson, S. E.** (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113. DOI: 10.1002/job.4030020205
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., Schwab, R. L.** (1996). *Maslach burnout inventory. Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Maslach, C., Leiter, M.** (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Leiter, M.** (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 3, 498–512. DOI: 10.1037/0021-9010.93.3.498
- Maslach, C., Leiter, M.** (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience, *Burnout Research*, 3, 4, 2016, 89–100. DOI: 10.1016/j.burn.2016.09.001.
- Maslach, C., Leiter, M.** (2017a). New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout. *Medical Teacher*, 39, 160–163. DOI: 10.1080/0142159X.2016.1248918
- Maslach, C., Leiter, M.** (2021). How to measure burnout accurately and ethically. *Harvard Business Review*, 7. <https://hbr.org/2021/03/how-to-measure-burnout-accurately-and-ethically>
- Maslach, C., Leiter, M. P.** (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Masten, A. S., Monn, A. R.** (2015). Child and family resilience: A call for integrated science, practice, and professional training. *Family Relations*, 64(1), 5–21. DOI: 10.1111/fare.12103
- Meyer, J. P., Gagné, M.** (2008). Employee Engagement From a Self-Determination Theory Perspective. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 60–62. DOI: 10.1111/j.1754-9434.2007.00010.x
- Mojsa-Kaja, J., Golonka, K., Marek, T.** (2015). Job burnout and engagement among teachers – work life areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* 2015, 28(1), 102–119. DOI: 10.13075/ijomeh.1896.00238
- Nowak-Dziemianowicz, M.** (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Olson, D. H.** (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 144–167. DOI: 10.1111/1467-6427.00144
- Olson, D. H.** (2011). FACES IV and the circumplex model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 64–80. DOI: 10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x

- Penc, J.** (2005). *Role i umiejętności menedżerskie: sekrety sukcesu i kariery*. Warszawa: Difin
- Pines, A., Aronson, E.** (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free press
- Prokopczuk, A.** (2012). Motywy wyboru zawodu a motywacja do pracy. *Management and Business Administration. Central Europe*, 20, 5, 29–49. DOI: 10.7206/mba.ce.2084-3356.28
- Pyżalski, J.** (2010). Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 31–46). Kraków: Impuls
- Ranking prestiżu zawodów i specjalności. 2023.** <https://swresearch.pl/ranking-zawodow>
- Reykowski, J.** (1992). Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna* (s. 59–113). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Rusiecki, J.** (1997). Motywy wyboru zawodu. *Edukacja i Dialog*, 1, 43–46. [http://edukacja-idialog.pl/archiwum/1997,95/styczen,125/motywy\\_wyboru\\_zawodu,544.html](http://edukacja-idialog.pl/archiwum/1997,95/styczen,125/motywy_wyboru_zawodu,544.html)
- Ryan, M. N., Deci, E. L.** (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Santinello, M.** (2008). *LBQ Link Burnout Questionnaire. Manuale*. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., Marek, T.** (2018). *Professional Burnout. Recent Developments in Theory and Research*. London: Routledge
- Sitek, M.** (2020). (red.) *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Steinberg, L., Elmen, J. D., Mounts, N. S.** (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60 (6), 1424–1436. DOI: 10.2307/1130932
- Taylor, Ch.** (1992). *Multiculturalism and „The Politics of Recognition”*. Princeton: Princeton University Press
- Walczak, D.** (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Walsh, F.** (2016). Family resilience: A developmental system framework. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 313–324. DOI: 10.1080/17405629.2016.1154035
- Williams, K. D.** (1997). Social ostracism. W: R. M. Kowalski (Ed.), *Aversive interpersonal behaviors* (s. 133–170). New York: Plenum Press
- Wiłkomirska, A.** (2002). *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Wiłkomirska, A., Zielińska, A.** (2013). *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

- Witkowski, L.** (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Impuls
- Zalewska-Bujak, M.** (2022). Źródła i przestrzenie deficytów satysfakcji zawodowej nauczycieli. *Horyzonty Wychowania*, 21(59), 21–31. DOI: 10.35765/hw.2022.2159.04
- Zamorska, B.** (2018). Interwencje formatywne w i dla inkluzji. Podejście kulturowo-historycznej teorii działalności. W: B. D. Gołębniak, M. Pachowicz (red.), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej* (s. 133–148). Poznań–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
- Zawadzka, A.** (2010). (red.) *Psychologia zarządzania w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Zimbardo, P., Gerrig, R. J.** (2021). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Zimbardo, P., Johnson, R. L., McCann, V.** (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

## Akty prawne

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela** (tekst jednolity: Dz.U. z 2023, poz. 984 z późn. zm.)
- Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw** (Dz.U. z 2022, poz. 1730)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli** (tekst jednolity: Dz.U. z 2020, poz. 1289)
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela** (tekst jednolity: Dz.U. z 2021, poz. 890)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie użytkowania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli** (Dz.U. z 2022, poz. 1914)

## Strony WWW

[https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K\\_157\\_19.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_157_19.PDF)

Ipsos | Global Trustworthiness Index 2023, s. 8 <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-11/Ipsos-global-trustworthiness-index-2023.pdf>

Główny Urząd Statystyczny, 2021, <https://stat.gov.pl/infografiki-widzety/infografiki/infografika-dzien-edukacji-narodowej-dzien-nauczyciela-14-10-2021,15,7.html>

# SPIS WYKRESÓW

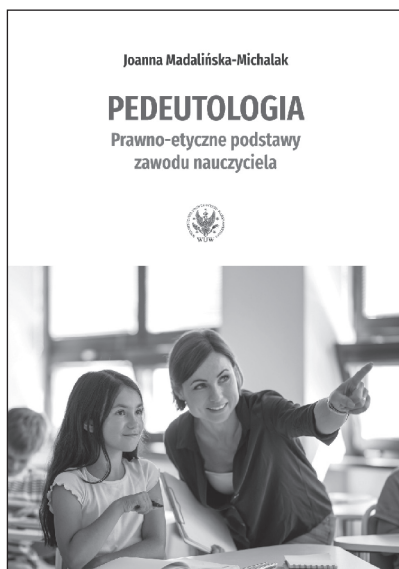
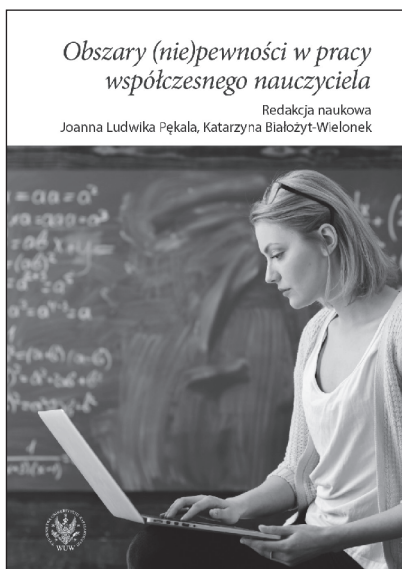
<b>Wykres 1.</b> Poziom edukacyjny placówki .....	21
<b>Wykres 2.</b> Płeć respondentów .....	22
<b>Wykres 3.</b> Wiek respondentów .....	23
<b>Wykres 4.</b> Doświadczenie w zawodzie nauczyciela .....	24
<b>Wykres 5.</b> Stopień awansu zawodowego .....	24
<b>Wykres 6.</b> Plany dotyczące zmiany zawodu .....	29
<b>Wykres 7.</b> Motywy wyboru zawodu nauczyciela .....	37
<b>Wykres 8.</b> Motywy pozostawania w zawodzie: takie same czy inne. ....	39
<b>Wykres 9.</b> Motywy pozostawania w zawodzie .....	40
<b>Wykres 10.</b> Zmiana motywacji w trakcie kariery zawodowej. ....	41
<b>Wykres 11.</b> Czynniki motywujące w codziennej pracy. ....	43
<b>Wykres 12.</b> Czynniki demotywujące w codziennej pracy .....	47
<b>Wykres 13.</b> Czynniki motywujące i demotywujące badanych nauczycieli .....	58
<b>Wykres 14.</b> Satysfakcja dotycząca wyboru zawodu .....	62
<b>Wykres 15.</b> Samopoczucie młodych stażem nauczycieli w podziale na dwie grupy (rozważający zmianę, pozostający w zawodzie). ...	70
<b>Wykres 16.</b> Samopoczucie młodych stażem nauczycieli .....	71
<b>Wykres 17.</b> Ocena wsparcia merytorycznego w trakcie studiów .....	78



---

<b>Wykres 18.</b> Znaczenie elementów studiów w przygotowaniu do pracy zawodowej .....	79
<b>Wykres 19.</b> Korzystanie z tutoringu / mentoringu podczas studiów .....	81
<b>Wykres 20.</b> Ocena jakości tutoringu / mentoringu podczas studiów.....	81
<b>Wykres 21.</b> Potrzeba wprowadzenia zmian w programie studiów.....	83
<b>Wykres 22.</b> Ocena studiów nauczycielskich w dwóch grupach badanych nauczycieli.....	86
<b>Wykres 23.</b> Uczestnictwo w formach doskonalenia zawodowego .....	98
<b>Wykres 24.</b> Obszary szkoleń metodycznych.....	99
<b>Wykres 25.</b> Ocena szkoleń.....	100





Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego  
ul. Smyczkowa 5/7, 02-678 Warszawa  
tel. 22 55 31 333  
[www.wuw.pl](http://www.wuw.pl)

Wśród wielu czynników, które decydują o jakości i efektywności systemu edukacyjnego oraz bezpośrednio o pracy szkoły, kluczową rolę odgrywają nauczyciele. To oni mają decydujący wpływ na działania edukacyjne i pozaedukacyjne wspierające potencjał rozwojowy uczniów, a także integrujące grono pedagogiczne, rodziców i społeczność lokalną wobec wyzwań przyszłości. Zadania stojące przed współczesną szkołą wymagają autonomicznych, odważnych, nieschematycznie przygotowanych i działających nauczycieli, którzy będą pracować w kulturze szkolnej zapewniającej im i ich uczniom satysfakcję oraz poczucie uznania, szacunku i sukcesu zawodowego.

W Polsce sytuacja nauczycieli staje się jednak coraz trudniejsza. Ostatnie lata to szczególnie widoczna w dużych miastach tendencja do odchodzenia z pracy w szkole. Autorki przedstawiają w raporcie kluczowe czynniki motywujące do pozostania w zawodzie lub do jego porzucenia, wyodrębnione na podstawie badań przeprowadzonych w obszernej grupie młodych stażem nauczycieli pracujących w szkołach i przedszkolach w Warszawie. Prezentują także rekomendacje dla systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli dotyczące zapobiegania wczesnemu opuszczaniu zawodu.