



**ELŻBIETA GAWEŁ-LUTY**

Polish Naval Academy of the Heroes  
of Westerplatte in Gdynia, Poland

ORCID iD: [orcid.org/0000-0001-8966-6842](https://orcid.org/0000-0001-8966-6842)

**GRAŻYNA BARTKOWIAK**

Polish Naval Academy of the Heroes  
of Westerplatte in Gdynia, Poland

ORCID iD: [orcid.org/0000-0002-5345-6621](https://orcid.org/0000-0002-5345-6621)

**GRZEGORZ PIEKARSKI**

Pomeranian University in Słupsk,  
Poland

ORCID iD: [orcid.org/0000-0002-5822-0239](https://orcid.org/0000-0002-5822-0239)

## NAUCZYCIEL W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ I EDUKACYJNEJ

## THE TEACHER IN THE CHANGING SOCIAL AND EDUCATIONAL REALITY

## ABSTRACT

The aim of the article is to analyze the functioning of the teacher in the contemporary social and educational reality. The authors pointed to the theories of analysis of social structure, the social role of the teacher, professional identity, competences, attitude to educational policy. The authors emphasized the lack of teachers' sense of security in the creation of their professional role, which resulted in the observed decrease in interest in the teaching profession, which may lead to the disruption of the existing social structure.

## STRESZCZENIE

Celem artykułu jest analiza funkcjonowania nauczyciela we współczesnej rzeczywistości społecznej i edukacyjnej. Autorzy wskazywali na teorie analizy struktury społecznej, roli społecznej nauczyciela, tożsamości zawodowej, kompetencji, stosunku do polityki edukacyjnej. Autorzy zwrócili również uwagę na wybrane przyczyny braku poczucia bezpieczeństwa nauczycieli w kreowaniu swojej roli zawodowej, skutkującego obserwowanym spadkiem zainteresowania zawodem nauczyciela, co może prowadzić do zachwiania dotychczasowej struktury społecznej.

**KEYWORDS:** *teacher, society, education, educational policy, professional identity, job security*

**SŁOWA KLUCZOWE:** *nauczyciel, społeczeństwo, edukacja, polityka oświatowa, tożsamość zawodowa, bezpieczeństwo zawodu*

## WPROWADZENIE

Namysł nad funkcjonowaniem współczesnego społeczeństwa, niezależnie od przyjętych uzasadnień wskazuje na jednostkę czy też grupy społeczne jako koherentny element obowiązującej rzeczywistości. Owa rzeczywistość obejmuje zarówno wyobrażenia swojego społeczeństwa jak i jego określenie. Dlatego też szczególnego znaczenia nabiera potrzeba przygotowania do funkcjonowania w ramach społecznego dorobku poprzez jego zauważenie, zrozumienie oraz poprzez dążenie do antycypacji kierunku jego rozwoju. Zatem społeczny aspekt funkcjonowania nauczyciela i grup nauczycieli w rozumieniu grupy zawodowej powinien być utożsamiany z edukacją i uzyskiwaniem

zdolności rozwiązywania głównych problemów społecznych oraz w partycypacji procesów rozwojowych całego systemu (Ciegis i in., 2009).

## WYBRANE TEORIE ANALIZY STRUKTURY SPOŁECZNEJ

Społeczne uzasadnienia analizy obejmują najczęściej hierarchiczne uzasadnienia stosunków, ról i więzi społecznych. Zatem w ramach struktury społecznej można wyróżnić kilka podejść (Gaweł-Luty, 2021, s. 24-25):

koncepcja konfliktowa, wskazująca na odmiennosć dążeń poszczególnych grup społecznych, co najczęściej doprowadza do dominacji jednej z nich (T. Hobbes, K. Marks);

- koncepcja interakcyjna, dostrzegająca znaczenie relacji interpersonalnych przy podejmowaniu działań grupowych (H. Blumm);
- koncepcja strukturalizacji, wskazująca że społeczeństwo, jego strukturalizacja z jednej strony wynika z przyjętych zasad postępowania, z drugiej zaś daje możliwość realizacji owych działań (A. Giddens);
- teoria funkcjonalno-strukturalna podkreślająca, że społeczeństwo to struktura wieloelementowa, której składniki pozostają we wzajemnej koherencji (H. Spencer, A. Comte);
- koncepcja strukturalistyczna, traktująca struktury społeczne jako wskaźniki dla rozważań nad czynnikami kreującymi funkcjonowanie społeczeństwa. Z kolei czynniki te są kształtowane przez struktury głębokie znajdujące się w mózgu człowieka (C. Levi – Strauss);
- ujęcie holistyczne, uznające że struktura społeczna pozostaje w równowadze poprzez społeczne role wypełniane przez przygotowanych do nich ludzi. Jednak wykładnią kształtu struktury są zinstytucjonalizowane statusy społeczne.

Zatem zgodnie z powyższymi ujęciami elementem łączącym je, jest uznanie że każda struktura społeczna obejmuje: jednostki z ich specyfiką rozumienia własnej roli w społeczeństwie, zasady określające status danego społeczeństwa oraz wiedzę społeczną sformułowaną w aktach prawnych i normatywnych.

## SPOŁECZNA ROLA NAUCZYCIELA

Traktując o społecznej roli nauczyciela, zgodnie z ujęciem holistycznym należy odnieść się zarówno do realizacji roli zawodowej w ramach obowiązującego systemu oświatowego jak i poprzez indywidualną aktywność w roli, zgodną z własnym, subiektywnym namysłem nad nią. Pojawia się zatem pytanie o tożsamość nauczyciela w roli obejmującej zakres jego identyfikacji ze środowiskiem społecznym obejmującym struktury *My* oraz nabywanie podmiotowej wiedzy społecznej obejmującej strukturę *Ja*.

Teoria tożsamości osobistej i społecznej znalazła szerokie spektrum uzasadnień w koncepcji M. Jarymowicz (2000, s. 107-125; 2008, s. 147-176). Autorka formułuje tezę o mechanizmie realizowania przez jednostkę w zachowaniach społecznych w jednakowej mierze potrzeb indywidualnych jak i grupowych. Tożsamość osobista jest *substytutem samowiedzy Ja* wyróżniającym jednostkę spośród innych ludzi, na który składają się najbardziej charakterystyczne i dystynktywne atrybuty środowiska społecznego. Tożsamość społeczna stanowi więc substytut wiedzy o samym sobie i Innych, a składają się na niego atrybuty wyróżniające kategorię *My* spośród innych kategorii. Dzięki podwójnemu odniesieniu własnej osoby do Innych kształtuje się z jednej strony poczucie własnej odrębności, zaś z drugiej poczucie przynależności.

Procesy kreowania tożsamości, zarówno jednostkowej jak i społecznej, uwarunkowane są wieloma czynnikami. Teorią porządkującą wyznaczniki i uwarunkowania tożsamości jest Teoria Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego (1995, s. 22-23), w której autor sformułował typy zachowań tożsamościowych:

- pierwszy typ, związany jest z procesem rozpoznania i utożsamiania się zarówno z grupą społeczną jak i miejscem swojego przebywania; zasadniczym elementem jest tutaj spostrzeganie jednostki przez członków jej grupy, a także przez osoby niebędące jej członkami;
- drugi typ, wyznaczony odmiennością kultury społecznej i narodowej, określonej społeczności. W efekcie wchodzenia przez jednostkę w interakcje z członkami grupy o innej specyfice ma ona możliwość zbierania nowych doświadczeń społecznych, które zostają włączone

- do posiadanych już zasobów wiedzy i wykorzystywane w realizacji komunikacji interpersonalnej;
- trzeci typ, nawiązuje do genealogii historycznej i specyficznego charakteru grupy (grup), oraz decydujących o ich funkcjonowaniu schematów. Jednostka znajdująca się w danej przestrzeni społecznej i kulturowej zyskuje możliwość partycypacji w obrębie wyobrażeń i opinii o innych członkach społeczności, czy też grupach społecznych, a także możliwość określenia czynników ich różnicujących. Zdobywa w ten sposób umiejętność do poznawczo-oceniających zachowań, co pozostaje w związku z określoną stratyfikacją społeczną;
  - typ czwarty, zależny od sytuacji gospodarczo-ekonomicznej i poziomu życia grupy (grup). Pokazuje zakres spełniania potrzeb jednostki, oraz kształtuje zachowania tożsamościowe wynikające z porównywania własnej sytuacji i pozycji społecznej z innymi członkami grupy (grup).

Tożsamość jednostki wyznaczona jest zatem obowiązującą w danym społeczeństwie kulturą, która formułuje określony kanon norm i zasad postępowania oraz system akceptowanych wartości. Każda jednostka stanowiąc koherentny element społeczeństwa jednocześnie pozostaje pod jego wpływem. Rodzaj i zakres tego wpływu uzależniony jest między innymi od przestrzeni społecznej w obrębie której funkcjonuje. Przestrzeń tę stanowi grupa społeczna, która jednocześnie poprzez obowiązującą w niej kulturę wpływa na jednostkę. Na kształtowanie się tożsamości człowieka ma zatem wpływ zakres jego identyfikacji ze środowiskiem społecznym obejmującym struktury *My* oraz nabywanie podmiotowej wiedzy społecznej obejmującej strukturę *Ja*.

Zarówno tożsamość osobista jak i tożsamość społeczna stanowią o kształtowaniu się tożsamości jednostki, związanej z pełnionymi przez nią rolami społecznymi, w tym roli zawodowej. W procesie tym wyróżnia się trzy etapy:

1. Wchodzenie w rolę:

- faza orientacyjna, dotycząca pozyskiwania danych co do pożądanego sposobu pełnienia roli, czyli zrozumienia i określenia społecznych wymagań w zakresie jej realizacji. Obejmują one zakres pożądaných kompetencji miękkich, które odnoszą się do cech

- indywidualnych, sposobu działania w otoczeniu, jak również twardej związanych z zakresem posiadanych umiejętności;
- faza poznawcza, związana z posiadaniem kompetencji technicznych pozwalających na odtwarzanie i naśladowanie zachowań innych osób wypełniających rolę zawodową zgodnie z obowiązującą konwencją.
2. Dostosowanie do roli:
- faza adaptacji, obejmująca przystosowanie się do wymagań związanych z realizacją roli, co wynika z poszerzenia i doskonalenia swoich umiejętności w ramach wypełnianych zadań;
  - faza innowacji, związana z posiadaniem umiejętności wprowadzania modyfikacji co do realizacji roli, choć zmiany te dotyczą głównie organizacji działania.
1. Kreatywne przekraczanie roli:
- faza adaptacji twórczej, gdzie jednostka posiada już kompetencje interpretacyjne umożliwiające poszukiwanie własnego przepisu na optymalne wypełnianie roli. Rozpoczyna się wówczas proces zasadniczego rewidowania przepisu roli dzięki refleksji dotyczącej jego uzasadnień;
  - faza samorealizacji, w której jednostka realizuje rolę zgodnie z wypracowaną przez siebie wizją rozwoju osobistego (Brzezińska, 2000, s. 241-242).

Mając na uwadze, iż realizacja przez nauczyciela zaoferowanej przez społeczeństwo społecznej roli jest między innymi efektem kreowania tożsamości społecznej i jednostkowej, i co się z tym wiąże również z etapizacją wchodzenia przez niego w rolę, to można zauważyć sprzeczne oczekiwania wynikające z odmiennych interesów społecznych grup stanowiących ich nośniki. Jest to związane ze wskazaniem ich członkom na pożądaną sposob interpretowania faktów społecznych i podejmowania działań zmierzających do społecznych obiektywizacji. Zasadnicza wydaje się być gotowość jednostek i grup społecznych/zawodowych do dokonywania własnej, aczkolwiek uwarunkowanej wieloaspektowo aktywności prowadzącej do zmiany zastanej struktury, gdy ta przestaje być zasadną wobec oczekiwań co do sposobu dotychczasowego jej funkcjonowania.

## TOŻSAMOŚĆ ZAWODOWA NAUCZYCIELA

W badaniach dotyczących rozwoju zawodowego nauczycieli obserwujemy wzrost zainteresowania analizą procesów związanych z budowaniem ich tożsamości zawodowej. Jednak w wielu badaniach pojęcie to nie jest wystarczająco zdefiniowane i brakuje spójności między założeniami teoretycznymi a zastosowanymi opcjami metodologicznymi. Interesujące wydają się konceptualizacje, w których tożsamość nauczyciela ujmowana jest jako konstrukt procesu dialogicznego, relacyjnego, dynamicznego i społeczno-historycznie usytuowanego, co implikuje dyskursywną konstrukcję znaczeń o sobie jako nauczyciela i o zawodzie (Solari, Ortega, 2022). Tożsamość zawodowa nauczyciela zaczyna się kształtować, wraz z rozwojem osobistych ram znaczeniowych dotyczących uważania się za nauczyciela. W tych ramach znajdują się wartości dotyczące zawodu nauczyciela, postrzegania skuteczności, przekonań, emocji, postaw, elementów mikropolitycznych dotyczących porządku szkoły i obowiązującej wiedzy. Na elementy te – kształtujące tożsamość zawodową nauczycieli – wpływają różne czynniki biograficzne, cechy osobowości, motywy bycia nauczycielem, własne doświadczenia edukacyjne, które w konsekwencji warunkują motywację do pracy, rozwoju zawodowego oraz zdolności do zarządzania zmianami edukacyjnymi i odzwierciedlania ich w praktyce nauczycielskiej (Yilmaz, Ilhan, 2017).

Wskazanie na realizację tożsamości w rolach niezaprzeczalnie związane jest z różnymi formami aktywności jednostki, w tym z podjęciem w wieku dorosłym czynności zawodowych. W takiej sytuacji szczególna rola przypada pracy, rozumianej jako *wartość, dzięki której powstają i funkcjonują społecznie wszystkie inne wartości* (Wiatrowski, 2007a, s. 54). Praca odgrywa również znakomitą rolę w życiu jednostkowym człowieka, bowiem nie tylko zaspokaja jego potrzeby, ale również stymuluje go do dalszego rozwoju. Zdaniem J. Gałkowskiego znaczenie pracy wynika z jej celów:

- przedmiotowe, obejmujące formułowanie wartości zewnętrznych niezbędnych w życiu (jednostki lub wspólnoty);
- podmiotowe, obejmujące wartości wewnętrzne, których celem jest realizacja potrzeby tworzenia, samospełnienia jednostek (Gałkowski, 2002, s. 24).

Niezależnie od tego, jak traktuje się rolę pracy w życiu człowieka, od myślenia o niej jako konieczności warunkującej egzystencję, po myślenie o niej jako o jakości dającej możliwości samorealizacji należy uznać, że stanowi ona podstawowy element budowania tożsamości jednostki w okresie jej pracy zawodowej. Świadczy o tym wg Z. Wiatrowskiego (2007b, s. 67-68) *linia rozwoju zawodowego pracownika*, zaś przede wszystkim:

- kształcenie przedzawodowe i prozawodowe prowadzące do wyboru zawodu zgodnego ze swoimi oczekiwaniami i możliwościami, co z kolei wpływa na proces rozwoju tożsamości zawodowej;
- osiągnięcie pełnej tożsamości zawodowej poprzez podjęcie pracy i jej realizację zgodną w własnymi oczekiwaniami przez okres aktywności zawodowej, trwającej około czterdziestu lat. Poczucie stabilizacji zawodowej, osiągane jest przez następujące po sobie etapy: od przygotowania zawodowego w ramach wykonywanych czynności, poprzez przystosowanie się do wymogów społeczno-zawodowych, identyfikację z miejscem pracy do poczucia stabilizacji na rynku pracy.
- przekroczenie roli prowadzi do autonomicznej tożsamości w ramach wykonywanych obowiązków zawodowych.

Tożsamość zawodowa to zarówno element stanowiący o możliwości samorozwoju człowieka jak i element umiejscowiony w przestrzeni społecznej, który wskazuje na własną odrębność i autonomię, jednocześnie kształtując działania o wymiarze zbiorowym jak i indywidualnym. Wiąże się to z koniecznością partycypowania w obowiązujących strukturach społecznych lub też w dążeniu do zmiany owych struktur zarówno w obrębie przyjętej polityki oświatowej, jak i przeobrażeń wyznaczonych między innymi sytuacją polityczną kraju, odmiennością oczekiwań co do kompetencji społecznych i zawodowych. Stąd kreowanie tożsamości zawodowej związane jest również z potrzebami rynku pracy, co uwagę kieruje na trzy jej wymiary: zaangażowanie (*commitment*), poszukiwanie głębokie (*in-depth exploration*) oraz rewizję zaangażowania (*reconsideration of commitment*). Pierwszy z nich stanowi o podjęciu decyzji w sprawie wyboru zawodu, drugi obejmuje zaangażowanie poprzez poszukiwanie i pogłębianie wiedzy na temat przedmiotu wyboru, jakim jest zawód, trzeci zaś daje możliwość podejmowania wysiłku na rzecz zmiany



danego wyboru, kiedy przestaje on być satysfakcjonujący (Gawęł-Luty 2022, s. 198). W przypadku, gdy nauczyciel zauważa, iż standardy wykonywania roli zawodowej budzą kontrowersje dokonuje legitymizacji drugiego rzędu, co prowadzi do łączenia się całej grupy zawodowej w kierunku podjęcia aktywności mającej na celu zmianę obowiązującej rzeczywistości społecznej i prowadzącej do uprawomocnienia nowej struktury.

## KOMPETENCJE ZAWODOWE NAUCZYCIELA

Nauczyciel na miarę współczesności to osoba o szerokich kompetencjach merytorycznych, metodycznych, psychologicznych oraz pedagogicznych. Winien również kierować się w swoim postępowaniu wartościami etycznymi, posiadać umiejętności interpersonalne, nieodzowne w radzeniu sobie w czasach naznaczonych labilnością znaczeń. Winien również stwarzać uczniom możliwości do samorozwoju, kreować u nich postawę aktywności (Banach, 2004, s. 548). Jest zatem osobą edukującą wychowanków poprzez wyposażenie ich we właściwy zakres wiadomości, przekazującą obowiązujący i pożądaný świat wartości oraz kształtującą kompetencje i umiejętności, także w zakresie ciągłego samorozwoju.(s. 549). Traktowany jest także jako *specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (nauczającej) w instytucjach oświatowo-wychowawczych (w szkołach, przedszkolach, na konkursach lub innych placówkach pozaszkolnych albo poszkolnych)* (Wołoszyn, 1997, s. 439).

Mając na uwadze przemiany współczesności w zakresie społecznym, technicznym, zakresie wiedzy, poczucia bezpieczeństwa obywateli koniecznym stała się zmiana funkcji nauczyciela. Współczesność sytuuje nauczyciela jako przewodnika uczniów w poszukiwaniu i zdobywaniu wiedzy, jak również w dążeniu do kreowania właściwego systemu wartości. Dlatego też nauczyciel, powinien posiadać kompetencje, w skład których wchodzi zarówno kwalifikacje, ale również umiejętności. O posiadaniu odpowiednich kompetencji traktuje dyplom ukończonych studiów, zaś o umiejętnościach właściwe zachowania, przede wszystkim w relacjach z uczniami, ich rodzicami i innymi pedagogami.

Zagadnienie obejmujące zakres kompetencji nauczyciela jest przedmiotem zainteresowania wielu nauk, często pojmowane odmiennie, w ramach

indywidualnego namysłu autorów. Pomimo różnorodności interpretowania pojęcia, należy uznać że znaczeniowo kompetencja odnosi się do zdolności i możliwości podmiotu w obrębie realizacji wskazanych działań, kompetencja może uwidaczniać adaptacyjną lub transgresyjną zdolność jednostki. Należy więc uznać, że kompetencje obejmują kwalifikacje a także uprawnienia do działania.

Wśród badaczy formułujących zakres pożądaných kompetencji nauczyciela, można zauważyć odmienne podejścia metodologiczne, stąd mamy do czynienia z różnicą w ramach kwalifikacji formalnej, semantycznej i działaniowej. S. Dylak traktuje o kompetencjach bazowych, koniecznych i pożądaných (Dylak, 1995, s. 36-44). W ujęciu R. Kwaśnicy (2003, s. 300-300) mówi się o kompetencjach praktyczno-moralnych i technicznych. A Wiłkomirska (2005) wskazuje na kompetencje w zakresie kreatywnym, informacyjno-medialnym i językowym. Natomiast wśród kompetencji XXI wieku wymienia się kreatywność, krytyczne myślenie, komunikację i kooperację (Lamri, 2021, s. 128-137).

Biorąc pod uwagę różne poglądy autorów zasadnym jest wskazanie na zakres podstawowych kompetencji nauczyciela do których należą (Kotusiewicz, 2000, s. 29):

- sprawnościowo-działaniowe: dające możliwość rozwiązywania pojawiających się trudności przy wykorzystaniu zarówno posiadanej wiedzy jak i wyobraźni a także mieć zdolność do poszukiwania alternatywnych rozwiązań, przewidywania skutków własnych działań;
- aktywizujące wybór określonej etyki i filozofii życia: związane z przyjęciem określonej filozofii życia, celów i dążeń, wypracowanie strategii radzenia sobie w sytuacjach problemowych, z godnie z obowiązującym kanonem etycznym, uwrażliwienie na potrzeby innych osób oraz umiejętność radzenia sobie z próbami zdominowania własnej osoby;
- poznawczo-merytoryczne: obejmujące znajomość faktów, rzeczy i zjawisk, co pozwala na zrozumienie wzajemnych uwarunkowań i kontaktów międzyludzkich, na umiejętność poruszania się w labilnym i nieoczywistym świecie znaczeń.

Elementem regulującym podział kompetencji byłoby ujęcie kompetencji nauczyciela jako obszaru jego wiedzy poznawczo-merytorycznej, zdolności działaniowych oraz przyjętej postawy etycznej. Wskazana propozycja daje możliwość

określenia kompetencji koniecznych dla realizacji zawodu oraz metakompetencji stanowiących wykładnię niepowtarzalności, kreatywności, odmienności nauczyciela w zakresie antycypacji świata formułowanego przez młodych.

Niestety pomimo podejmowania wielu prób obecnie zauważa się brak wygenerowanego pojęcia kompetencji nauczyciela. Wynika to z pewnością z ciągłych zmian we współczesnej rzeczywistości, braku możliwości dookreślenia a nawet przewidywania ich kierunku. Dlatego też formuła kształcenia nauczyciela w kierunku wyposażenia go zarówno w umiejętność kreacji procesu edukacji jak również przygotowania go do funkcjonowania w nieprzewidywalności znaczeń jest działaniem często przypadkowym, przede wszystkim wynikającym z potrzeby respektowania przyjętych, jednak ciągle zmieniających się standardów, aniżeli wewnętrzne przekonanie samych podmiotów edukacyjnych, co do konieczności włączania kategorii wielowymiarowości do systemu oświatowego. Być może sens kształcenia pedagoga tkwi w potrzebie wskazania granicy pomiędzy nakazem a swobodą bycia nauczycielem wielu ścieżek.

## NAUCZYCIEL WOBEC POLITYKI OŚWIATOWEJ

Polityka oświatowa jest nieodłączną częścią polityki społecznej. Wskazuje na ustrój szkolnictwa, sposób realizacji i organizacji nauczania, a także określa strategię kształcenia i wychowania. Dlatego też w sferze szkolnictwa i wychowania, państwo formułuje cele kształcenia oraz sposób kierowania instytucjami traktującymi o tym zakresie pracy. Mając na względzie, że system oświatowy powinien być zharmonizowany z sytuacją ustrojową, społeczną, ekonomiczną i kulturalną Minister Edukacji Narodowej na rok 2023/2024 określił kierunki spełniania polityki oświatowej:

1. Kontynuacja działań na rzecz szerszego udostępnienia kanonu i założeń edukacji klasycznej oraz sięgania do dziedzictwa cywilizacyjnego Europy, w tym wsparcie powrotu do szkół języka łacińskiego jako drugiego języka obcego.
2. Wspomaganie wychowawczej roli rodziny poprzez pomoc w kształtowaniu u wychowanków i uczniów stałych sprawności w czynieniu

- dobra, rzetelną diagnozę potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży, realizację adekwatnego programu wychowawczo-profilaktycznego oraz zajęć wychowania do życia w rodzinie.
3. Doskonalenie kompetencji dyrektorów szkół i nauczycieli w zakresie warunków i sposobu oceniania wewnątrzszkolnego.
  4. Doskonalenie kompetencji nauczycieli w pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, w tym w zakresie nauczania języka polskiego jako języka obcego.
  5. Rozwój kształcenia zawodowego i uczenia się w miejscu pracy w partnerstwie z przedstawicielami branż.
  6. Podnoszenie jakości wsparcia dla dzieci, uczniów i rodzin udzielanego w systemie oświaty poprzez rozwijanie współpracy wewnątrz – i międzyszkolnej, a także z podmiotami działającymi w innych sektorach, w tym w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcia rodziny.
  7. Wspieranie nauczycieli w podejmowaniu inicjatyw/działań w zakresie zachęcania i wspierania uczniów do rozwijania ich aktywności fizycznej.
  8. Wspieranie rozwoju umiejętności cyfrowych uczniów i nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem bezpiecznego poruszania się w sieci oraz krytycznej analizy informacji dostępnych w Internecie. Poprawne metodycznie wykorzystywanie przez nauczycieli narzędzi i materiałów dostępnych w sieci, w szczególności opartych na sztucznej inteligencji.
  9. Rozwijanie umiejętności uczniów i nauczycieli z wykorzystaniem sprzętu zakupionego w ramach programu *Laboratoria przyszłości*.
  10. Wspieranie rozwoju nauki języka polskiego i oświaty polskiej za granicą oraz tworzenie stabilnych warunków do nauczania języka polskiego za granicą przez Instytut Rozwoju Języka Polskiego im. świętego Maksymiliana Marii Kolbego, Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą oraz beneficjentów przedsięwzięć i programów ustanowionych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania (MEN, 2023).

Wskazane kierunki polityki oświatowej biorą pod uwagę odbiorców i realizatorów systemu edukacji w osobach nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Nie bez znaczenia jest również dostosowanie polityki oświatowej do pojawienia się

w polskiej szkole znacznej grupy dzieci oraz młodzieży z Ukrainy. Określone kierunki polityki oświatowej uwzględniają także konieczność synchronizacji kształcenia z sytuacją na rynku pracy, uwzględniając rozwój tych kierunków kształcenia, które gwarantują znalezienie miejsca pracy. Ministerstwo Edukacji Narodowej wzięło również pod uwagę znaczny wzrost liczby dzieci i młodzieży, którzy nie radzą sobie z problemami współczesności. Z tego też względu podkreślono potrzebę dawania im wsparcia zarówno przez nauczycieli jak i specjalistów. Sformułowane kierunki polityki oświatowej na lata 2023/2024 z jednej strony uwzględniają wymogi współczesnej rzeczywistości, z drugiej zaś wskazują na potrzebę centralnego zarządzania oświatą. Mając na względzie, że głównym realizatorem polityki oświatowej jest nauczyciel, może warto zastanowić się nad poczuciem jego stabilizacji zawodowej w sytuacji ciągłych zmian zarówno w obrębie podstawy programowej, sposobu oceniania wychowanków, znacznych modyfikacji wymogów formalnych co do zakresu obowiązków nauczyciela, czy jego statusu zawodowego. Trudno oprzeć się wrażeniu, że nieustanna transformacja często polegająca na zamiianie jednego na drugie, by powrócić w szerokim zakresie do tego co już było, wywołuje sprzeciw nauczycieli, którzy czują się pogrążeni w odmienności znaczeń w i dla edukacji. Część nauczycieli sprzeciwiając się zastanej i kontynuowanej rzeczywistości edukacyjnej podejmuje działania kwestionujące jej zasadność. Pojawia się zatem proces legitymizacji drugiego rzędu polegający na podjęciu działań zmierzających do restrukturyzacji systemu oświatowego poprzez pryzmat własnej roli zawodowej. Celem takiej aktywności jest zmiana struktury społecznej, która z założenia nie jest czymś stałym, niezmiennym i doprowadzenie do społecznych obiektywizacji. Można również zauważyć, że znaczna grupa nauczycieli porzuca wyuczony zawód na rzecz innego, wymagającego zdobycia nowych kompetencji. W efekcie takich poczynań obecnie odczuwalny jest brak nauczycieli na rynku pracy.

Traktując o kierunkach polityki oświatowej nie wolno pominąć uczniów i ich rodziców, którzy również nie czują się stabilnie w realizacji procesu edukacyjnego, zwłaszcza iż w obrębie danego cyklu kształcenia również następuje zmiana wymagań w zakresie treści programowych czy też sposobu zdawania poszczególnych egzaminów, w tym egzaminu maturalnego. Czynnikiem destabilizującym poczucie bezpieczeństwa edukacyjnego jest również obowiązująca formuła dążenia

do doskonałości, zdobycia jak najszerzego zasobu wiedzy i umiejętności, które staną się gwarantem osiągnięcia sukcesu społecznego i zawodowego.

Wobec trudności jakie napotyka obowiązujący system oświatowy zasadnym jest uznanie, zgodnie z intencją raportu Polska 2023, że podstawą osiągnięcia sukcesu ekonomicznego, politycznego i cywilizacyjnego Polski i Polaków jest zbudowanie (powiększenie) kapitału społecznego, czego zasadniczą częścią jest prawidłowo realizowana polityka społeczna i oświatowa. Należy zatem dążyć do upodmiotowienia realizatorów i odbiorców oświaty, poprzez wypracowanie wspólnej idei edukacji, łączącej różnorodność wymagań i ujęć formułowanych przez jej uczestników w imię dobra wspólnego.

## **POTRZEBA BEZPIECZEŃSTWA W ZAWODZIE NAUCZYCIELA**

Potrzeby bezpieczeństwa (ochrony) znajdują się zaraz po zaspokojeniu potrzeb fizjologicznych i to one kierują naszym zachowaniem. Potrzeby te obejmują: bezpieczeństwo osobiste, bezpieczeństwo ekonomiczne, zdrowie i dobre samopoczucie, zabezpieczenie przed wypadkami i chorobą. Maslow sugeruje, że ludzie potrzebują bezpiecznego środowiska, aby w ogóle skutecznie funkcjonować (Maslow, 2017). Tym samym bezpieczeństwo niejako poprzedzając inne potrzeby pełni funkcję instrumentalną wobec pozostałych. Stąd istotnym staje się również poczucie bezpieczeństwa zawodowego, które jak wskazują badania związane jest z wielowymiarowym zaangażowaniem organizacyjnym nauczycieli, ich identyfikacją z miejscem pracy i ogólną satysfakcją zawodową (Ameyaw Domfeh, Hunsaker, 2020). Kształtowanie się poczucia bezpieczeństwa zawodowego obejmuje szerokie elementy związane z wykonywaniem codziennej pracy. Wymienia się tu: wynagrodzenie, godziny pracy, fizyczne i społeczne środowisko pracy, intensywność pracy, perspektywy rozwoju kariery, autonomię pracowników, udział w podejmowaniu decyzji, pracę zespołową i zaufanie. Poczucie bezpieczeństwa zawodowego jest wprost związane ze zdrowiem, dobrostanem, rozwojem umiejętności i produktywnością (Cazes i in., 2015). W przypadku nauczycieli wpływa na postawy zawodowe, warunkuje ich motywację i zaangażowanie. Ma również kluczowe

znaczenie dla tworzenia skutecznych środowisk uczenia się, a przez to podejmowania przez nauczycieli działań ukierunkowanych na ich dalszy rozwój (Bascia, Rottmann, 2011). Badania wskazują, że nauczycieli charakteryzuje silne poczucie niepewności, która co prawda z jednej strony może być przyczynkiem do innowacyjności nauczycieli i demokratyzacji edukacji. Z drugiej jednak, częściej okazuje się być czynnikiem paraliżującym nauczycielską aktywność, powodującym podporządkowanie, czego bezpośrednim skutkiem jest mniejsza motywacja do pracy i rozwoju co w konsekwencji prowadzi do rezygnacji. Może to być zupełne (fizyczne) odejście lub psychiczna nieobecność charakteryzująca się wycofaniem nauczyciela z pełnienia swojej roli zawodowej w sposób twórczy i świadomy (Pękała, Białożył-Wielonek, 2021). Brak poczucia bezpieczeństwa mocno koreluje z wiekiem i płcią. Na podstawie prowadzonych w tym kierunku badań (Vasilea i in., 2011) zaobserwowano wyższe wyniki u młodszych nauczycieli, którzy częściej są także rozczarowani zawodem, który wybrali. Tu poza kwestiami niskiego uposażenia wskazuje się również na specyfikę polskich szkół, które funkcjonując w wyjątkowych warunkach społeczno-politycznych ograniczają autonomię i niezależność nauczycieli (Leek i in., 2020). Zauważa się także, że z powodu wyzwań związanych z brakiem bezpieczeństwa z zawodu odchodzą także wieloletni i doświadczeni nauczyciele. Podobnie większy brak poczucia bezpieczeństwa obserwuje się u mężczyzn, niż u kobiet. Może to być związane ze strukturą społeczną, która w tradycyjny sposób mężczyźni narzuca obowiązek zapewnienia swojej rodzinie bezpieczeństwa (w tym finansowego). Poczucie społecznej presji w rezultacie odczuwane jest jako ciężar, co bezpośrednio odpowiada za wzrost poziomu niepewności.

Wydaje się, że nauczyciele są:

1. Przeciążeni nadmiarem obowiązków związanych z biurokracją, co w konsekwencji zawęża przestrzeń do kreatywnego i angażującego nauczania (Buchner i in., 2021, s. 24).
2. Rozczarowani brakiem pomocy w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, co prowadzi do wycofanej, biernej postawy wobec potrzeb uczniów, wyznaczonej tylko obowiązkiem dydaktycznym (Buchner i in., 2021, s. 21-22).

3. Narażeni na cyberprzemoc i agresję ze strony uczniów i rodziców, np. zamieszczanie treści deprecjonujących nauczyciela (Center, Stevenson, 2001, s. 330);
4. Nieposiadający wystarczających środków i rozwiązań do wspierania uczniów zróżnicowanych kulturowo, np. zbyt mała liczba nauczycieli wspomagających, asystentów międzykulturowych (Młynarczyk-Sokołowska, Szostak-Król, 2022).
5. Nieodczuwający satysfakcji w ramach współpracy, czy wręcz jej brakiem z rodzicami uczniów (Gulczyńska, 2020; Zalewska-Bujak, 2020, s. 21).
6. Pozbawieni realnej możliwości brania udziału w procesach decyzyjnych funkcjonowania szkoły, a także całego systemu oświaty, np. konieczność podporządkowania się zdaniu dyrektora w kwestiach spornych (Łukasik, 2011; Zalewska-Bujak, 2020, s. 28).
7. Niecierpiący satysfakcji z wykonywanego zawodu, ze względu na deprecjonowanie społecznej roli nauczyciela, także w wymiarze satysfakcji materialnej, np. krytyka na łamach mediów zawodu nauczyciela z okresu pandemii Covid-19, czy z żądaniami nauczycieli względem płac, gdzie wzrosty wyposażenia obejmują większe pensum godzinowe (Dobrołowicz, 2022).
8. Narażeni na działanie długotrwałego i powtarzającego się stresu (Chang, 2009), a przez to częściej doświadczający wypalenia zawodowego (Piekarski, Piotrów, 2022).

Z pewnością można byłoby wskazać na jeszcze inne dylematy, wyzwania i niebezpieczeństwa, przed którymi stają współcześni nauczyciele. W efekcie jawi się bardzo niepokojący, obserwowany już od kilku lat spadek zainteresowania zawodem nauczyciela (Madalińska-Michalak, 2020, s. 261-262), co może doprowadzić do zaburzenia istniejącej struktury społecznej.



## ZAKOŃCZENIE

Współczesna oświata napotyka zarówno na problemy związane z jej usytuowaniem w ramach zmieniającej się struktury społecznej, jak również w zakresie określenia roli społecznej nauczyciela, poczucia jego tożsamości zawodowej, kompetencji czy też stosunku do polityki edukacyjnej. Stąd za ważny uznać należy postulat prowadzenia w sposób ciągły badań obejmujących funkcjonowanie środowiska edukacyjnego zwłaszcza w zakresie:

- właściwego zarządzania zmianami oświatowymi;
- analizy społecznych skutków wprowadzania zmian w systemie kształcenia;
- prognozowania pożądanych kierunków kształcenia w powiązaniu z potrzebami rynku pracy;
- diagnozowania źródeł braku poczucia bezpieczeństwa pracy nauczyciela;
- optymalizacji działań w kreowaniu systemu edukacji poprzez analizę zgłaszanych potrzeb przez nauczycieli, uczniów, ich rodziców i innych interesariuszy.

**BIBLIOGRAFIA**

- Ameyaw Domfeh, H., Hunsaker, W.D. (2020). *The Effect of Job Security on the Commitment of Teachers in Ghana: The Mediating Role of Career Satisfaction*, 17, 164-171. WSEAS Transactions on Business and Economics. <https://doi.org/10.37394/23207.2020.17.18>
- Banach, Cz. (2004). Nauczyciel. w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, 548-553. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bascia, N., Rottmann, C. (2011). *What's so important about teachers' working conditions? The fatal flaw in North American educational reform*, 26(6), 787-802. Journal of Education Policy. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.543156>
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Scholar.
- Buchner, A., Fereniec-Błońska, K., & Wierzbička, M. (2021). *Między pasją a zawodem. Raport o statusie nauczycielek i nauczycieli w Polsce 2021*. Dostęp 29.08.2023 z [https://fundacja.orange.pl/app/uploads/2021/09/Miedzy\\_pasja\\_a\\_zawodem-raport.pdf](https://fundacja.orange.pl/app/uploads/2021/09/Miedzy_pasja_a_zawodem-raport.pdf)
- Cazes, S., Hijzen, A., & Saint-Martin, A. (2015). *Measuring and Assessing Job Quality: The OECD Job Quality Framework, OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 174, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jrp02kqw1mr-en>
- Center, D. B., Steventon, C. (2001). *The EBD Teacher Stressors Questionnaire*, 24(3), 323-335. Education and Treatment of Children.
- Chang, M.L. (2009). *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*, 21(3), 193-218. Educational Psychology Review. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Ciegis, R., Ramamaleskiena, J., & Strartieme, G. (2009). *Theoretical reasoning of the use of indicators and indices for development assessment*, 3(63), 33-40. Engineering Economics.
- Dobrowicz, J. (2022). *Deprecjacja zwodu nauczyciela w polskim dyskursie prasowym z okresu zdalnej edukacji*, 14(50), 21-34. Roczniki Pedagogiczne. <https://doi.org/10.18290/rped22142.3>
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gałkowski, J. (2002). *Zasady etyki zawodowej – etyka biznesu*. w: M. Borkowski, J. Gałkowski (red.), *Etyka w biznesie*, 13-42. TN KUL.
- Gawęł-Luty, E. (2021). *Nauczyciel wobec współczesnej rzeczywistości społecznej*. w: A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, 23-37. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Gawęł-Luty, E. (2022). *Contemporary labour market as a place of creating a professional identity*, 23, 188-199. School-Profession-Labour.
- Gulczyńska, A. (2020). *Współpraca nauczycieli z rodzicami – systemowe propozycje rozwiązań*, 39(2), 181-193. Lubelski Rocznik Pedagogiczny. <https://doi.org/10.17951/lrp.2020.39.2.181-193>

- Jarymowicz, M. (2000). Psychologia tożsamości. w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, 107-125. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jarymowicz, M. (2008). Szkic o rozwoju tożsamościowych podstaw identyfikowania się z innymi ludźmi. w: P. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, 147-176. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kotusiewicz, A. (2000). Trzy kategorie edukacyjne w myśleniu i działaniu nauczyciela. w: G. Koć-Seniuch, A. Cichocki (red.), *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*. Trans Humana.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, 291-319. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lamri, J. (2021). *Kompetencje XXI wieku*. Wolters Kluwer.
- Leek, J., Góralaska, R. & Kosiorek, M. (2022). (Un)Sustainable Development in Poland's Teacher Education Programme: Experiences from a Post-communist Country. w: M. Öztürk, (red.), *Engagement with Sustainable Development in Higher Education. Universities as Transformative Spaces for Sustainable Futures*, 39-50. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-07191-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-031-07191-1_3)
- Lewowicki, T. (1995). O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom Teorii Zachowań Tożsamościowych. w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, 13-27. Trans Humana.
- Łukasik, J. (2011). *Komunikacja a relacje w gronie nauczycieli: o rzeczywistości wyko-rzenującej z ideału*, 4, 54-59. Debaty Edukacyjna.
- Madalińska-Michalak, J. (2021). *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Masłow, A. (2017). *Motywacja i osobowość*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MEN, *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2023/2024*. Dostęp 27.02.2024 z <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20232024>
- Młynarczyk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2022). Polska szkoła wobec wyzwań wynikających z nowego kontekstu przymusowej migracji. Ku metodyce wspierającej edukację i integrację uczniów pochodzących z Ukrainy. w: Z. Zbróg (red.), *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych*, 233-246. Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Pękala, J.L., Białożył-Wielonek, K. (2021). *Obszary (nie)pełności w pracy współczesnego nauczyciela*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Piekarski, G., Piotrów, E. (2022). *Styles of coping with stressful situations and the phenomenon of Professional burnout of special educators*, 2(46), 59-78. Colloquium. <https://doi.org/10.34813/14coll2022>

- Vasilea, C., Margaritoiub, A. & Eftimiec, S. (2011). *Security needs among teachers*, 29, 1251-1256. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.360>
- Wiatrowski, Z. (2007a). Praca jako wartość uniwersalna i jako problem XXI wieku. w: W. Furmanek (red.), *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, 51-62. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wiatrowski, Z. (2007b). *Działalność zawodowa jako sposób określenia swojej tożsamości*, 51,65-69. *Pedagogika Pracy*.
- Wiłkomirska, A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych.
- Wołoszyn, S. (1997). Nauczyciel. w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, 439-445. Fundacja Innowacja.
- Yilmaz, F., Ilhan, M. (2017). *Who are teachers? A study of identify hierarchy*, 4(1), 1384638. *Cognet education*. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1384638>
- Zalewska-Bujak, M. (2022). *Źródła i przestrzenie deficytów satysfakcji zawodowej nauczycieli*, 21(59), 21-31. *Horyzonty Wychowania*. <https://doi.org/10.35765/hw.2022.2159.04>