

ZUZANNA ZBRÓG
AGNIESZKA SZPLIT

POTRZEBY ZAWODOWE POCZĄTKUJĄCYCH NAUCZYCIELI

Perspektywa kieleckich nauczycieli
ze szkół podstawowych i średnich
ze stażem pracy do 5 lat

Raport z badań mieszanych

INFORMACJA O PROJEKCIE DIGITAL TA

Tytuł projektu: Digital Academy in teaching practice for a seamless transition from pre-service to in-service

Numer projektu: ERASMUS-EDU-2021-PEX-TEACH-ACA 101055620

Termin realizacji: 1.06.2022–31.05.2025

Strona internetowa projektu: <https://digitalta.eu>

PROJEKT DIGITAL TA znalazł się w finale projektów UE na nagrodę roku 2025 (Finalist EU Project of the 2025 Year Award). Zdobył 3. miejsce.

Digital TA został jednocześnie zwycięzcą w kategorii: Peoples' Choice Category Winner. Zdobył nagrodę główną wśród użytkowników platformy stworzonej w ramach projektu. <https://2025.triple-e-awards.com/finalists/region/2025global>

TRIPLE E AWARDS to nagrody przyznawane przez Radę Akredytacyjną ds. Przedsiębiorczości i Zaangażowania Uniwersytetów (Accreditation Council for Entrepreneurial and Engaged Universities; ACEEU). Rada, składająca się z czołowych międzynarodowych ekspertów, opracowała pierwszy na świecie system akredytacji przedsiębiorczości i zaangażowania na poziomie instytucjonalnym. Jest to nagroda, która koncentruje się na różnych wymiarach trzeciej misji uniwersytetów.

KONSORCJUM PROJEKTOWE

1. Fundación Universidad Europea del Atlántico, Santander (Hiszpania)
– lider projektu
2. Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (Polska)
3. University of Limerick (Irlandia)
4. Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen (Belgia)
5. Univerzita Palackého v Olomouci (Czechy)
6. Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Segovia (Hiszpania)
7. Fundación Universitaria Iberoamericana (Hiszpania)
8. Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach (Polska)

ZESPÓŁ PROJEKTOWY UJK

dr hab. Agnieszka Szplit, prof. UJK (Wydział Pedagogiki i Psychologii)
– kierownik zespołu

dr hab. Zuzanna Zbróg, prof. UJK (Wydział Pedagogiki i Psychologii)

dr Aldona Kopik (Wydział Pedagogiki i Psychologii)

dr Zofia Okraj (Wydział Pedagogiki i Psychologii)

dr Anna Szczepanek-Guz (Wydział Humanistyczny)

**POTRZEBY ZAWODOWE
POCZĄTKUJĄCYCH NAUCZYCIELI**

ZUZANNA ZBRÓG AGNIESZKA SZPLIT

POTRZEBY ZAWODOWE POCZĄTKUJĄCYCH NAUCZYCIELI

Raport z badań mieszanych

Kraków - Kielce
2025

© Copyright by Authors & Wydawnictwo Libron
Kraków 2025

ISBN 978-83-68637-10-6

Wydanie publikacji zostało sfinansowane
przez Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

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>)

Tytuł projektu: Digital Academy in teaching practice for a seamless
transition from pre-service to in-service
Numer projektu: ERASMUS-EDU-2021-PEX-TEACH-ACA 101055620
Termin realizacji: 1.06.2022–31.05.2025
Strona internetowa projektu: <https://digitalta.eu>

Recenzja:
prof. dr hab. Henryk Mizerek
dr hab. Magda Karkowska, prof. UŁ

Redakcja: Diana Halida
Korekta: Libron
Skład: Libron DTP
Projekt okładki: Libron

Cytowanie: Zbróg, Z. i Szplit, A. (2025). *Potrzeby zawodowe
początkujących nauczycieli. Raport z badań mieszanych*. Libron.



Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner
al. Daszyńskiego 21/13
31-537 Kraków
tel. 12 628 05 12
e-mail: office@libron.pl
www.libron.pl

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE 11

PODZIĘKOWANIA 13

CZĘŚĆ I. PODSTAWY TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE 15

ROZDZIAŁ 1. KONTEKSTY TEORETYCZNE BADAŃ 17

1.1. Kryzys zawodu i kryzys w zawodzie nauczyciela 17

1.2. Stan badań nad potrzebami początkujących nauczycieli 18

1.3. Ramy teoretyczne badań 23

1.4. Definiowanie pojęć w badaniach własnych 28

ROZDZIAŁ 2. METODOLOGIA BADAŃ MIESZANYCH 31

2.1. Strategia badawcza w badaniach mieszanych 31

2.2. Hybrydowe pytanie badawcze 32

CZĘŚĆ II. BADANIA ILOŚCIOWE 35

ROZDZIAŁ 3. METODOLOGIA BADAŃ ILOŚCIOWYCH 37

3.1. Cel i pytania badawcze 37

3.2. Populacja i próba badawcza 39

3.3. Charakterystyka badanej próby 40

3.4. Narzędzie badawcze 43

ROZDZIAŁ 4. WYNIKI BADAŃ ILOŚCIOWYCH 45

4.1. Subiektywne potrzeby zawodowe początkujących nauczycieli - manifestacja potrzeb podstawowych (BPNT) 45

4.2. Hierarchia subiektywnych potrzeb zawodowych 46

4.3. Intencja odejścia z zawodu 49

4.4. Integracja z zespołem nauczycieli 54

4.5. Inne zależności między zmiennymi 58

NAJWAŻNIEJSZE WNIOSKI (część ilościowa) 64

CZĘŚĆ III. BADANIA JAKOŚCIOWE **65**

ROZDZIAŁ 5. OD BADAŃ ILOŚCIOWYCH DO JAKOŚCIOWYCH **67**

5.1. Sekwencyjny projekt eksploracyjny 67

5.2. Selekcja wyników do dalszych analiz 68

ROZDZIAŁ 6. METODOLOGIA BADAŃ JAKOŚCIOWYCH **73**

6.1. Cel i pytania badawcze 73

6.2. Metoda i techniki badań 74

6.3. Narzędzie badawcze 74

6.4. Dobór próby 75

6.5. Procedura badań 75

6.6. Analiza i interpretacja danych 76

ROZDZIAŁ 7. WYNIKI BADAŃ JAKOŚCIOWYCH **77**

7.1. Zaspokojenie i frustracja podstawowych potrzeb zawodowych
początkujących nauczycieli 77

7.1.1. Potrzeby autonomii 77

7.1.2. Potrzeby relacyjności 80

7.1.3. Potrzeby kompetencji 84

7.1.4. Syntetyczne wyniki 89

7.2. Konstruowanie tożsamości zawodowej w procesie tranzycji 94

7.2.1. Dynamika transformacji tożsamości zawodowej 94

7.2.3. Stany emocjonalne towarzyszące tranzycji 100

7.2.3. Syntetyczne wyniki 102

NAJWAŻNIEJSZE WNIOSKI (*część jakościowa*) 104

CZĘŚĆ IV. INTERPRETACJA MATERIAŁU BADAWCZEGO **109**

ROZDZIAŁ 8. DYSKUSJA WYSELEKCJONOWANYCH WYNIKÓW **111**

8.1. Słaba manifestacja potrzeb autonomii 111

8.1.1. Internalizacja kultury kontroli 112

8.1.2. Priorytetyzacja potrzeb kompetencji 112

8.1.3. System awansu jako kontrola zewnętrzna 114

Podsumowanie 115

8.2. Niska wartość wsparcia mentorskiego	116
8.2.1. Łączenie funkcji wspierającej z oceniającą	116
8.2.2. Bierność mentorów i brak informacji zwrotnej	117
8.2.3. Mentoring nieformalny	118
Podsumowanie	119
8.3. i 8.4. Awans zawodowy na nauczyciela mianowanego - kryzys w tranzycji do zawodu	120
8.3.4.1. Pozytywny początek	121
8.3.4.2. Presja awansu jako intensyfikacja kontroli zewnętrznej	122
8.3.4.3. Nasilenie frustracji potrzeb w kontekście procedury awansu	123
8.3.4.4. Konfrontacja z rzeczywistością	123
8.3.4.5. Odkrycie strukturalnej bezsilności dyrekcji	124
8.3.4.6. Wycofanie się	125
Podsumowanie	125
8.5. Paradoks przeciążenia i braku oczekiwań wsparcia	127
8.5.1. Internalizacja problemu jako deficytu osobistego	128
8.5.2. Normalizacja przeciążenia jako cechy zawodu	129
8.5.3. Poczucie bezsilności wobec systemu	129
8.5.4. Fragmentaryzacja problemu i niewidoczność przyczyny	130
Podsumowanie	131
8.6. Pozorna integracja	132
8.6.1. Rozdźwięk między integracją społeczną a wsparciem zawodowym	132
8.6.2. Niskie standardy porównawcze	133
8.6.3. „Pozytywność” - między deklaratywnością a szczerością	134
8.6.4. Generalizacja pojedynczych pozytywnych doświadczeń	135
8.6.5. Czasowa dynamika integracji	135
Podsumowanie	135
8.7. Mobbing jako predyktor odejścia z zawodu	137
8.7.1. Wykluczenie społeczne i segregacja przestrzenna	137
8.7.2. Negacja tożsamości zawodowej	138
8.7.3. Systematyczne blokowanie inicjatyw	139
8.7.4. Brak ochrony instytucjonalnej i przerzucanie odpowiedzialności	140
8.7.5. Międzypokoleniowa reprodukcja kultury mobbingu	141
Podsumowanie	141

CZĘŚĆ V. WNIOSKI Z BADAŃ	143
ROZDZIAŁ 9. INSPIRACJE DO POPRAWY JAKOŚCI PROCESU TRANZYCJI DO ZAWODU NAUCZYCIELA	147
9.1. Podstawowe potrzeby początkujących nauczycieli	147
9.2. Implikacje dla praktyki - wspierania początkujących nauczycieli na terenie szkoły	150
9.3. Obszary wsparcia dyrektora szkoły - polityka edukacyjna	152
ROZDZIAŁ 10. POTENCJAŁ APLIKACYJNY BADAŃ - REKOMENDACJE	153
10.1. Rekomendacje dla dyrektorów	153
10.2. Rekomendacje dla mentorów	154
10.3. Rekomendacje dla uczelni kształcących przyszłych nauczycieli	155
10.4. Rekomendacje dla decydentów / polityki edukacyjnej	155
ZAKOŃCZENIE	159
BIBLIOGRAFIA	163
SPIS WYKRESÓW I SCHEMATÓW	171

W SKRÓCIE

Raport przedstawia wyniki badań mieszanych (ilościowych i jakościowych) dotyczących potrzeb zawodowych początkujących nauczycieli (PN) do 5 lat stażu pracy, z kieleckich szkół podstawowych i średnich. Ramy teoretyczne wyznacza teoria podstawowych potrzeb psychologicznych (BPNT) Ryana i Deciego oraz koncepcja potrzeb społecznych Kocowskiego.

Cel badania: rozpoznanie, jak środowisko szkolne sprzyja zaspokajaniu lub frustracji potrzeb psychologicznych początkujących nauczycieli (autonomii, relacyjności, kompetencji) w kontekście zawodowym.

Metoda: sekwencyjna strategia eksploracyjna: badania sondażowe (N=176 nauczycielek; dobór wyczerpujący) + zogniskowane wywiady fokusowe (N=31).

Najważniejsze ustalenia

1. **Hierarchia potrzeb:** dominują potrzeby kompetencji (praca z uczniami, radzenie sobie z dyscypliną) i relacyjności (atmosfera współpracy); potrzeby autonomii są słabo artykułowane mimo silnego związku z intencją odejścia z zawodu.
2. **Kryzys trzeciego roku:** znaczące nasilenie frustracji wszystkich potrzeb (wzorzec w kształcie odwróconego U) powiązany z presją procedury awansu zawodowego (badania prowadzono w okresie przejściowym dla awansu na nauczyciela mianowanego: 2 lata i 9 miesięcy); rok przygotowania do awansu na nauczyciela mianowanego koreluje z najwyższym poziomem intencji odejścia z zawodu.

3. **Dysfunkcja mentoringu:** łączenie funkcji wspierającej z oceniającą prowadzi do frustracji autonomii; wsparcie koleżeńskie cenione wyżej niż formalne.
4. **Pozorna integracja:** powierzchowna życzliwość bez wsparcia zawodowego tworzy iluzję integracji przy rzeczywistej frustracji potrzeb.
5. **Zachowania wykluczające:** negacja tożsamości zawodowej i ostracyzm (poczucie wykluczenia, brak uznania) to najsilniejsze predyktory intencji odejścia z zawodu związane z frustracją wszystkich potrzeb.
6. **Przeciążenie zadaniami bez jednoczesnej potrzeby wsparcia:** internalizacja problemu jako deficytu osobistego oraz normalizacja przeciążenia jako cechy zawodowej; pokłosie postrzegania zawodu jako misyjnego, wymagającego poświęcenia dla innych, służebnego wobec społeczeństwa.

Główne wnioski: zaspokojenie podstawowych potrzeb zawodowych PN w pewnych obszarach zależy od kultury konkretnej szkoły i od zaangażowania nauczycieli, dlatego może być realizowane oddolnie; dyrektor odgrywa decydującą rolę w konstruktywnej oddolnej zmianie; konieczne są systemowe rozwiązania gwarantujące ochronę i równość dla wszystkich początkujących nauczycieli warunki tranzykcji do zawodu oraz zwiększenie autonomii i ochrony dyrektorów szkół.

Tranzykcja do zawodu (przejście do zawodu) to trudny emocjonalnie i wielowymiarowy proces zmiany tożsamości (Pillen i in., 2013) – **przejście z roli studenta do roli samodzielnego nauczyciela**. Jest to **proces „stawania się” nauczycielem, budowania pewności siebie, konstruowania profesjonalnej tożsamości i własnego stylu nauczania** (Beauchamp i Thomas, 2009). Konfrontacja z realiami pracy w szkole może prowadzić do dezorientacji, rozczarowania i kryzysu tożsamości zawodowej, szczególnie gdy początkujący nauczyciele odkrywają, że ich idealistyczne przekonania pedagogiczne są trudne lub niemożliwe do zrealizowania w rzeczywistej szkole. **Tranzykcję uznaje się za udaną, gdy - wraz z adaptacją - początkujący nauczyciel** rozwija spójną, autentyczną tożsamość profesjonalną opartą na własnych wartościach i przekonaniach pedagogicznych, zachowując poczucie sprawczości i autonomii zawodowej (Alsup, 2006).

WPROWADZENIE

Przedstawiany raport dotyczy potrzeb zawodowych początkujących nauczycieli do 5 lat stażu pracy. Ważnym elementem w procesie przejścia między studiami wyższymi a adaptacją do pracy w szkole jest wsparcie udzielane w różnych przestrzeniach edukacyjnych.

Badanie zostało zaplanowane w taki sposób, aby rozpoznać zarówno aspekty sprzyjające zaspokojeniu podstawowych potrzeb zawodowych początkujących nauczycieli, jak i aspekty utrudniające lub uniemożliwiające ich zaspokojenie.

Zamierzamy odnieść wnioski uzyskane z badań bezpośrednio do najbliższego środowiska pracy początkujących nauczycieli – do przestrzeni, w której modyfikacje sprzyjające zaspokojeniu podstawowych potrzeb są możliwe i realne. Zmiany oddolne, oparte na konstruktywnych i profesjonalnych, a przede wszystkim życzliwych i wspierających relacjach międzyludzkich, nie wymagają nakładów finansowych ani wskazówek i akceptacji decydentów. W każdej szkole dyrekcja wraz z zespołem nauczycieli może stworzyć taką kulturę pracy, aby wszyscy – nie tylko początkujący nauczyciele – realizowali się w zawodzie, doświadczając satysfakcji i zawodowego spełnienia.

Opracowałyśmy rekomendacje uwzględniające działania oddolne, oparte na perspektywie kieleckich nauczycieli ze szkół podstawowych i średnich oraz stażem pracy do 5 lat. Inicjatywa wprowadzenia czynników poprawiających zaspokojenie potrzeb początkujących nauczycieli zależy od dyrekcji i całego zespołu nauczycieli zatrudnionych w konkretnej placówce, a nie od rozwiązań systemowych, które nie zawsze są odpowiednie i oczekiwane.

Mamy nadzieję, że realizacja celu praktycznego podjętych badań, dotyczącego podnoszenia samoświadomości i emancypacji badanych w realizowaniu działań zawodowych, przyczyni się w przyszłości do tworzenia takiej kultury pracy w szkołach, która będzie opierać się na wspólnych celach, współpracy, zaufaniu i pozytywnych relacjach między wszystkimi społecznościami.

Badania przedstawiane w raporcie były przeprowadzane równoległe do realizacji międzynarodowych badań w ramach projektu Erasmus+ Digital TA, z wykorzystaniem tych samych narzędzi badawczych. **Identyfikujemy początkowych nauczycieli jako mających do 5 lat stażu pracy**, zgodnie z ustaleniami konsorcjum projektowego oraz ogólnymi europejskimi wytycznymi dotyczącymi początkowego okresu pracy w zawodzie nauczyciela (Aarts i in, 2020).

Nasze opracowanie ma charakter hybrydowy, tzn. nie można zaliczyć go do „klasycznych” raportów z badań empirycznych, ponieważ posiada rozbudowaną część metodologiczną. Uznałyśmy także, że pogłębiona interpretacja najważniejszych wyników, jest korzystna dla ich odczytania przez potencjalnych odbiorców. Mamy nadzieję, że badacze funkcjonowania szkoły i nauczycieli znajdą w tej pracy inspiracje do swoich badań. Wnioski i rekomendacje kierujemy do decydentów, przedstawicieli administracji oświaty, dyrektorów szkół i wszystkich nauczycieli szkolnych.

PODZIĘKOWANIA

Dziękujemy wszystkim Osobom, które uczestniczyły w konsultacjach dotyczących badań oraz pilotażu narzędzi, czyli międzynarodowym ekspertom i całemu zespołowi pracującemu nad projektem *Digital Academy in teaching practice for a seamless transition from pre-service to in-service*.

Dziękujemy Świętokrzyskiemu Kuratorowi Oświaty Panu Piotrowi Łojkowi za pomoc w rozpowszechnieniu ankiety i wyników badań przedstawionych w raporcie wśród świętokrzyskich dyrektorów szkół.

Dziękujemy Nauczycielkom za poświęcenie czasu i energii na udział w sondażu i w wywiadach grupowych.

Chciałybyśmy także podziękować Panu prof. dr. hab. Henrykowi Mizerkowi oraz Pani dr hab. prof. Uł. Magdzie Karkowskiej za wnikliwą analizę raportu, cenne uwagi merytoryczne i redakcyjne, które pozwoliły nadać publikacji ostateczny kształt.

CZĘŚĆ I.
PODSTAWY TEORETYCZNE
I METODOLOGICZNE

ROZDZIAŁ 1.

KONTEKSTY TEORETYCZNE BADAŃ

1.1. Kryzys zawodu i kryzys w zawodzie nauczyciela

Impulsem do przeprowadzenia badań były wyniki pilotażowych badań zrealizowanych w ramach projektu Digital TA, dotyczących potrzeb początkujących nauczycieli w Polsce i w Hiszpanii, oraz coraz bardziej niepokojące dane statystyczne dotyczące zmniejszającego się odsetka początkujących nauczycieli w Polsce.

Utrata statusu społecznego zawodu nauczyciela powiązana z deficytem społecznego szacunku przypisanego wcześniej do tego zawodu są nie tylko głęboko doświadczane przez już pracujących nauczycieli (Walczak, 2016), ale także widoczne dla potencjalnych kandydatów do tego zawodu. W szkołach brakuje coraz większej liczby nauczycieli, więc ci którzy pracują, zmuszeni są do pracy przekraczającej ich granice.

Stawanie się nauczycielem jest dziś trudniejsze niż kiedykolwiek, ponieważ zawód „**nauczyciel**” **zniknął z pola widzenia decydentów**. Szkołę identyfikuje się obecnie przez pryzmat potrzeb i praw uczniów i ich rodziców oraz potrzeb polityki (Nowosad, Śliwerski, 2025). Potrzeby i prawa nauczycieli zostały zagubione. Pozostały zadania (i coraz więcej zadań), w sferze publicznej – krytyka, roszczenia i pretensje, a w rezultacie – **medialna deprecjacja zawodu** (Dobrołowicz, 2022). Wygórowane oczekiwania otoczenia, nieadekwatne do rzeczywistej sytuacji szkół i nauczycieli, jedynie pogłębiają frustrację wynikającą z **braku szacunku społeczeństwa dla profesji**, której realizacja z roku na rok staje się coraz bardziej złożona. Badania CBOS

(2025) i SW Research (2025) potwierdzają stałą tendencję spadkową prestiżu zawodu. Obecnie „nauczyciel” znajduje się na 15. miejscu w rankingu poważanych zawodów.

Systematyczne obniżanie się uznania społecznego i wypalenie zawodowe połączone z niskim wynagrodzeniem, spowodowały, że wykonywanie zawodu nauczyciela – zwłaszcza w dużych miastach – stało się wyzwaniem (Dobkowska i in., 2024). Szczególnie niepokojący jest **proces starzenia się kadry pedagogicznej** – w 2024 roku ponad 51 tysięcy nauczycieli (7% wszystkich) przekroczyło 60 rok życia, podczas gdy rok wcześniej było to tylko 25 tysięcy osób. Równolegle następuje **masowy odpływ młodych nauczycieli**: w ciągu roku 2023-2024 z systemu zniknęło 26 tysięcy nauczycieli poniżej 30 roku życia (Dobkowska i in., 2024). Raport z Uniwersytetu Warszawskiego ujawnił, że aż 49% badanych nauczycieli rozważa zmianę zawodu, przy czym 75% wskazuje wynagrodzenie jako główny czynnik demotywuujący (Dobkowska i in., 2024).

Kryzys zawodu nauczyciela jest problemem o charakterze systemowym w większości krajów OECD (2025). Nic dziwnego, że prowadzi on do **kryzysu w zawodzie**, dotyczącego zarówno sfery osobistej nauczycieli (decyzje o odejściu), jak i społecznej (brak kadry w szkołach) (Kwiatkowska, 2005). Wchodząc do zawodu w okresie jego kryzysu, **początkujący nauczyciele stają przed podwójnym wyzwaniem: muszą poradzić sobie nie tylko z procesem profesjonalizacji, ale także z koniecznością adaptacji do środowiska doświadczającego chronicznej frustracji i wypalenia zawodowego.**

1.2. Stan badań nad potrzebami początkujących nauczycieli

Podstawę wszelkich teorii potrzeb stanowi przekonanie, że niezaspokojona potrzeba jest źródłem napięcia i (nie)określonego poczucia braku, zaś bez zidentyfikowania potrzeb nie jest możliwe ich zaspokojenie, a tym samym poprawa warunków pracy nauczycieli oraz polepszenie relacji ze szkolnymi i pozaszkolnymi społecznościami.

Przegląd dotychczasowych badań nad potrzebami zawodowymi nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem początkujących nauczycieli, pozwoli

na zidentyfikowanie luk badawczych oraz uzasadnienie wyboru koncepcji teoretycznej przyjętej w raporcie.

Doświadczenia z reform przeprowadzanych w szkołach angielskich, opisywane przez Michaela Fullana (2006), potwierdzają, że dane zgromadzone przez instytucje centralne są niewystarczające. Każda szkoła powinna dysponować własnymi narzędziami do przeprowadzenia analiz dotyczących wewnętrznej sytuacji w placówce, bowiem to **atmosfera danej instytucji decyduje o jakości adaptacji początkujących nauczycieli do pracy**, tzw. tranzycji do zawodu.

Potrzeby zawodowe nauczycieli to kategoria rzadko badana, podobnie jak grupa początkujących nauczycieli (dalej: PN). **Zuzanna Zbróg (2011)** sięgnęła do systemowej koncepcji potrzeb człowieka Tomasza Kocowskiego w celu zbadania identyfikowania i zaspokajania **potrzeb społecznych nauczycieli** w niepublicznych szkołach podstawowych. Dzięki analizie czynnikowej ustalono, że nauczyciele potrzebują: pracy w pozytywnej atmosferze, dobrej organizacji pracy, autonomii, posiadania bliskiej koleżanki/bliskiego kolegi, możliwości rozwoju zawodowego (Zbróg, 2011, s. 221-224).

Obszerne badania jakościowe w grupie PN zostały opublikowane przez IBE w roku 2012. Przedmiotem badań opisywanych w raporcie **Dominiki Walczak (2012)** był stopień przygotowania PN do zawodu, adaptacja do pracy w szkole oraz ich mocne i słabe strony w momencie wejścia do zawodu. Potrzeby zawodowe PN nie były podstawowym przedmiotem badań (główne kategorie teoretyczne to **wyzwania i oczekiwania** definiowane *implicite*). PN mieli przede wszystkim problemy z utrzymaniem dyscypliny w klasie, trudności w relacjach z uczniami (brak cierpliwości, dystansu, opanowania), a także kierowanie się stereotypami w ocenie uczniów. PN brakowało kompetencji wspierających kontakt z rodzicami uczniów, kompetencji niezbędnych do realizacji zadań opiekuńczych i wychowawczych, w tym wiedzy psychologicznej. Kłopotliwe okazały się być także czynności administracyjno-sprawozdawcze: brak precyzji i systematyczności w prowadzeniu dokumentacji, zakres wymaganej dokumentacji i poziom sformalizowania funkcjonowania szkoły. Z raportu wynika, iż w szkołach zbyt mały nacisk kładziony jest na pracę zespołową, zwłaszcza w kontekście usprawniania procesu adaptacji do zawodu początkujących nauczycieli.

Nauczycielskie **motywacje, wartości, dążenia, cele i potrzeby** badał także zespół pracujący pod kierunkiem **Wandy Dróźki (2016)**. Zgromadzono 405 ankiet oraz 112 wypowiedzi nauczycieli w trzech grupach wiekowych. Analizowano m.in. niezaspokojone potrzeby w odczuciu badanych nauczycieli z trzech pokoleń oraz trudności i przeszkody w realizacji nauczycielskich potrzeb, jednak kategoria potrzeby nie została zdefiniowana *explicit*, a szczegółowe analizy nie opierały się na wybranej typologii potrzeb (Kocowski, 1982; Obuchowski, 1995; Ryan, Deci, 2000). Badania Dróźki dowodzą, że nauczycieli absorbują głównie „sprawy finansowe, materialne, trudne warunki pracy, złe stosunki społeczne w szkołach, brak czasu i możliwości wypoczynku” [...] „potrzeby zdrowia, docenienia wysiłku nauczycieli, lepszego wykształcenia, lepszej atmosfery, klimatu społecznego w szkołach, w środowisku, słowem – jakości życia i pracy nauczycieli” (Dróźka, 2016, s. 169-171).

Warto dodać, że wspomniane badania były prowadzone w zupełnie **innym kontekście społeczno-ekonomicznym i w sytuacji nadmiaru nauczycieli na rynku pracy**.

W raporcie z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat ($N = 828$) (Dobkowska i in., 2024) najważniejszą kategorią teoretyczną była **motywacja**. W badaniach połączono standaryzowane skale psychometryczne z analizą jakościową wypowiedzi otwartych zawartych w ankiecie. Wykazano, że prawie połowa badanych (49%) rozważa odejście z zawodu. Nauczyciele kierujący się pobudkami altruistycznymi (chęć pracy z dziećmi, przekazywanie wiedzy) wykazują większą satysfakcję z pracy i rzadziej myślą o odejściu. Najsilniejszymi predyktorami intencji odejścia okazały się: niskie wynagrodzenie (75% wskazań), brak uznania społecznego dla zawodu, wypalenie zawodowe – szczególnie wyczerpanie emocjonalne – oraz niedostateczne przygotowanie do zawodu w czasie studiów. Z kolei czynnikami chroniącymi przed odejściem są: wsparcie w miejscu pracy ze strony dyrekcji i kolegów, poczucie satysfakcji z pracy z uczniami oraz uznanie ze strony uczniów i rodziców. Raport potwierdza, że odpływ młodych nauczycieli z zawodu ma charakter systemowy i wymaga kompleksowych działań związanych z poprawą warunków pracy, wynagrodzenia oraz wsparcia w okresie adaptacji zawodowej.

Badania międzynarodowe prowadzone w ramach teorii samostanowienia (Self-Determination Theory; dalej: SDT) Edwarda Deciego i Richarda Ryana (2000), zwłaszcza będącej jej elementem teorii podstawowych potrzeb psychicznych (Basic Psychological Needs Theory; dalej: BPNT), dostarczają cennych inspiracji dla opisu sytuacji polskich nauczycieli. Liczne analizy odnosiły się do związku między podstawowymi potrzebami psychologicznymi nauczycieli (autonomii, kompetencji i relacyjności) z różnymi czynnikami, m.in. ich emocjami, dobrostanem, zaangażowaniem w pracę, wypaleniem zawodowym czy jakością nauczania. Badania online prowadzone przez Collicie i in. (2015) wśród 485 kanadyjskich nauczycieli (76% kobiet), dowiodły m.in., że **cechy osobowościowe nauczycieli odgrywały niewielką rolę moderującą** we wpływie na powiązanie przekonań i percepcji nauczycieli **na temat miejsca pracy**. Z punktu widzenia własnych badań interesująco przedstawiają się wyniki dotyczące frustracji potrzeby autonomii (np. przez nadmierną kontrolę administracyjną). Dowiedziono, że była ona najsilniejszym predyktorem stresu zawodowego i rozważań o odejściu z zawodu. Natomiast wsparcie autonomii ze strony dyrekcji szkoły oraz poczucie przynależności do grona pedagogicznego są czynnikami chroniącymi przed wypaleniem zawodowym i odejściem z zawodu.

Szczególnie istotnym kontekstem dla analiz własnych są badania dotyczące początkujących nauczycieli, a tych jest już niewiele. Badania Skaalvik i Skaalvik (2011) w Norwegii wykazały, że pierwsze lata pracy w zawodzie są okresem szczególnie intensywnej frustracji potrzeb, związanej z brakiem wsparcia, przeciążeniem zadaniami administracyjnymi oraz trudnościami w relacjach z rodzicami.

Z kolei badania Ronfeldt i McQueen (2017) wśród amerykańskich nauczycieli w pierwszym roku stażu (próba reprezentatywna w skali kraju) wykazały, że wsparcie ze strony kolegów (zaspokojenie potrzeby relacyjności) oraz możliwość samostanowienia w zakresie metod nauczania (zaspokojenie potrzeby autonomii) są ważnymi czynnikami retencji (zatrzymania) nauczycieli w zawodzie.

Badania na temat satysfakcji i frustracji potrzeb początkujących nauczycieli z Flandrii wykazały m.in., że wsparcie wprowadzające powinno być traktowane jako obowiązek całej szkoły, a wszyscy uczestnicy powinni mieć swój

udział w realizacji potrzeb kolejnych pokoleń nauczycieli (Hellebaut i in., 2025).

Pomimo bogatej literatury międzynarodowej, analiza stanu badań ujawnia istotne luki, szczególnie w kontekście polskim. Dotychczasowe polskie badania (Walczak, 2012; Dróżka, 2016) nie wykorzystywały teoretycznie ugruntowanej i empirycznie zweryfikowanej koncepcji potrzeb oraz nie zoperacjonalizowały potrzeb zawodowych w sposób umożliwiający ich empiryczną weryfikację i porównanie z badaniami międzynarodowymi.

Badania anglojęzyczne nad potrzebami najczęściej są prowadzone w podejściu ilościowym, mają charakter typowo psychologiczny i odnoszą się do porównań międzykulturowych, często pozaeuropejskich. Chociaż teoria BPNT została szeroko zweryfikowana w kontekstach międzynarodowych, badania w Polsce są nieliczne i nie odnoszą się bezpośrednio do potrzeb początkujących nauczycieli.

Mamy nadzieję, że nasze badania wypełnią te luki poprzez:

- 1) zastosowanie teoretycznie ugruntowanej koncepcji BPNT w kontekście polskim,
- 2) operacjonalizację potrzeb zawodowych nauczycieli,
- 3) połączenie perspektywy ilościowej i jakościowej (sondaż + zogniskowany wywiad grupowy),
- 4) zbadanie aktualnych potrzeb PN podczas pogłębiającego się kryzysu zawodu.

Badacze dostrzegają potencjał SDT i BPTN dla badań edukacyjnych, ponieważ „koncepcja ta dostarcza systematycznych, praktycznych, krytycznych i otwartych ram do badania i promowania tego, co naprawdę ważne dla uczniów, nauczycieli i administratorów” (Anderman, 2020, b.s.). Jej twórcy twierdzą także, że „badania ilościowe zidentyfikowały ogólne zasady, które są zarówno wiarygodne, jak i predykcyjne. Jednak potrzeba więcej badań jakościowych w celu uzyskania bardziej szczegółowych obrazów doświadczeń, praktyk i motywów związanych ze szkołami” (Ryan i Deci, 2020, b.s.). Jest to niezbędne także do tego, aby przełożyć wyniki badań na język zrozumiały w każdym środowisku, mogącym wspierać uczniów i nauczycieli, oraz aby

możliwe było opracowanie programów wsparcia adekwatnych do potrzeb poszczególnych społeczności szkolnych.

1.3. Ramy teoretyczne badań

Większość polskich badań wśród nauczycieli opiera się na intuicyjnym rozumieniu potrzeb lub na teoriach nieweryfikowanych w kontekście zawodu nauczyciela. Zdecydowaliśmy się zatem na integrację jedynej polskiej systemowej koncepcji potrzeb człowieka Tomasza Kocowskiego (1982) z ogólnoswiatową obecnie BPNT (Ryan i Deci, 2017). Uważamy, że obie koncepcje są podobne pod względem założeń teoretycznych, zaś ich komplementarne wykorzystanie jest korzystne dla konceptualizacji projektu oraz kontekstualnej trafności. Naszym zdaniem takie podejście pozwoli pogłębić rozumienie specyfiki środowiska, którego dotyczy przedmiot badań, oraz przygotować interpretację wyników z uwzględnieniem polskich realiów edukacyjnych.

Koncepcja Basic Psychological Needs Theory (BPNT)

Koncepcja BPNT wywodzi się z psychologii zachodniej, jednak badania empiryczne potwierdziły uniwersalność trzech podstawowych potrzeb psychicznych w różnych kulturach i kontekstach. Potrzeby autonomii, kompetencji i relacyjności (przynależności do środowiska społecznego), są widoczne zarówno w próbach zachodnich, jak i niezachodnich oraz niezależne od wartości i pragnień ludzi związanych z tymi potrzebami (Chen i in., 2015). Badania ilościowe przeprowadzone w 27 krajach europejskich w ramach Europejskiego Badania Społecznego (ESS) dowiodły, że potrzeby opisane w BPNT są wzajemnie powiązane i decydują o dobrostanie człowieka (Martela i in., 2023).

W ramach BPNT **potrzebę zdefiniowano jako konieczność, której zaspokojenie nie tylko sprzyja, ale jest niezbędne dla dobrego samopoczucia jednostki, podczas gdy jej frustracja zwiększa ryzyko bierności, złego samopoczucia i postawy obronnej.**

W BPNT rozróżnia się **deprywację potrzeb**, rozumianą jako pasywny brak warunków ich zaspokojenia (np. brak możliwości wyboru, brak umiejętności, niewielka bliskość w relacjach), od **frustracją potrzeb**, która obejmuje aktywne, bezpośrednie blokowanie zaspokojenia przez środowisko społeczne (np. przymus, publiczne upokarzanie, wykluczenie społeczne) (Vansteenkiste i in., 2020). Co ważne, deprywacja i frustracja pozostają w asymetrycznej relacji względem siebie, ponieważ brak warunków do zaspokojenia potrzeby niekoniecznie oznacza obecność frustracji potrzeby, podczas gdy obecność frustracji potrzeby oznacza brak warunków zaspokojenia potrzeby (Vansteenkiste i Ryan, 2013).

„Frustracja stanowi zresztą silniejsze i bardziej zagrażające doświadczenie niż sama niezdolność do zaspokojenia potrzeb” (Vansteenkiste i in., 2020, s. 3). Wywołuje ponadto ogromne koszty funkcjonalne, takie jak niższy poziom szczęścia i różne formy odczuwania nieprzystosowania (Ryan i in., 2016).

Ludzie doświadczający frustracji potrzeb podejmują działania kompensacyjne, np. „wycofanie się z działania lub sytuacji, lub bardziej aktywne próby zrekompensowania sfrustrowanych potrzeb” (Vansteenkiste i in., 2020, s. 11). Jednostki mogą np. „wypracowywać motywy kompensacyjne (*compensatory motives*) lub poszukiwać substytutów potrzeb, które zapewniają krótkotrwałą ulgę, ale nie zaspokajają prawdziwie podstawowych potrzeb” (Vansteenkiste i in., 2020, s. 8).

Trzy podstawowe potrzeby psychiczne człowieka (autonomia, kompetencja, relacyjność/przynależność/wieź z innymi członkami grupy) zostały wyodrębnione na podstawie analiz, zarówno indukcyjnej, jak i dedukcyjnej (Ryan i Deci, 1995). Aby dana potrzeba mogła zostać uwzględniona na krótkiej liście potrzeb psychologicznych BPNT, musiała spełniać szereg obiektywnych kryteriów, które zostały wyczerpująco opisane i zbadane (Vansteenkiste i in., 2020, s. 5-8).

Autonomia odnosi się do „doświadczenia woli i chęci. Kiedy jest zaspokojona, doświadczają poczucia integralności, tak jak wtedy, gdy nasze działania, myśli i uczucia są autentyczne i popierane przez nas samych. Kiedy jest

sfrustrowana, czuje się presję i często konflikt, np. ma się poczucie, że jest się popychanym w niepożądanym kierunku” (Vansteenkiste i in., 2020, s. 3). Autonomia dotyczy „poczucia inicjatywy i odpowiedzialności za własne działania. Jest ona wspierana przez doświadczenia zainteresowania i wartości, a podważana przez doświadczenia bycia kontrolowanym zewnątrz, czy to poprzez nagrody, czy kary” (Ryan i Deci, 2020, b.s.)

Relacyjność (*relatedness*) oznacza „doświadczenie ciepła, więzi i troski. Gdy jej zaspokojenie jest satysfakcjonujące, daje poczucie więzi z innymi i bycia dla nich ważnym. Frustracja związana z doświadczaniem więzi dotyczy poczucia alienacji społecznej, wykluczenia i samotności” (Vansteenkiste i in., 2020, s. 3). Potrzeby relacyjności to także bycie akceptowanym w grupie, rozumianym i wspieranym, bycie szanowanym i traktowanym z troską (Ryan i Deci, 2000, 2020).

Kompetencja dotyczy „doświadczania skuteczności i mistrzostwa. Jest ona zaspokajana, gdy dana osoba potrafi angażować się w działania i doświadcza możliwości wykorzystania i poszerzania swoich umiejętności i wiedzy. W przypadku frustracji odczuwa się poczucie nieskuteczności, a nawet porażki i bezradności” (Vansteenkiste i in., 2020, s. 3). Kompetencje dotyczą także poczucia, że można odnieść sukces i się rozwijać (Ryan i Deci, 2020).

Z perspektywy BPNT **utrata statusu społecznego stanowi frustrację wszystkich trzech podstawowych potrzeb jednocześnie**: kompetencji, relacyjności, autonomii. Niski prestiż zawodowy podważa poczucie kompetencji – społeczeństwo komunikuje, że nauczyciele pracują za mało, co jest sprzeczne z ich rzeczywistym wkładem pracy. Brak szacunku ze strony rodziców i społeczeństwa frustruje potrzebę relacyjności – nauczyciele czują się nieakceptowani i nierozumiani. Niskie wynagrodzenie i brak docenienia ograniczają autonomię poprzez zmuszanie do pracy w warunkach, które nie odpowiadają ich wartościom i aspiracjom.

Za wyborem BPNT jako ramy teoretycznej badań własnych stoi uniwersalność tej koncepcji oraz jej empiryczna weryfikacja w wielu badaniach międzynarodowych. Wyniki metaanalizy przeprowadzonej przez Van den Broeck i in. (2016), obejmujące 99 badań i około 35 tys. badanych potwierdziły, że zaspokojenie trzech podstawowych potrzeb jest uniwersalnym predyktorem

dobrostanu w miejscu pracy, niezależnie od kontekstu kulturowego czy zawodowego. Inna metaanaliza wyników badań prowadzonych w ramach SDT dowiodła, że koncepcja BPNT ma dużą wartość i praktyczne znaczenia w kontekstach edukacyjnych i zawodowych (Vansteenkiste i in., 2020).

Definiowanie w tej koncepcji **potrzeb jako wrodzonych i uniwersalnych konieczności** pozwala uniknąć dowolności w definiowaniu potrzeb lub – co zdarza się częściej w polskich badaniach – opisywania ich wyłącznie *implicite*. Bardzo ważnym argumentem jest silna aplikacyjność teorii, ponieważ wyniki z badań można odnieść do różnych warunków środowiskowych. Korzystając z jej założeń i wyników badań własnych można stworzyć ramową koncepcję dla praktyki i interwencji w świecie rzeczywistym. Jest to szczególnie ważne w kontekście badań własnych. Jednym z ich celów jest rekomendowanie konkretnych obszarów, w których możliwa jest interwencja na poziomie każdej szkoły, bez czekania na zmiany systemowe. Odpowiada to zatem podejściu oddolnemu, do którego odwołujemy się jako autorki raportu.

Na podstawie literatury opracowano wyznaczniki zaspokojenia i **frustracji** podstawowych potrzeb psychicznych nauczycieli:

POTRZEBY AUTONOMII

- doświadczanie siebie jako źródła własnych działań, przestrzeń na własne inicjatywy i podejmowanie decyzji zgodnych z osobistymi wartościami / **narzucone działania**
- możliwość rozwijania własnego stylu pracy / **presja na uniformizację i dostosowanie się**
- szacunek dla autonomii / **nadmierna kontrola**
- włączanie przez dyrekcję w podejmowanie decyzji - współdecydowanie o sobie/ **ignorowanie głosu początkujących nauczycieli**
- odpowiednie warunki pracy (np. wynagrodzenie, zaplecze materialne szkoły) umożliwiające doświadczanie woli i chęci / **niedostatki materialne**
- minimalizacja biurokracji / **nadmierna biurokracja**
- gratyfikacja finansowa / **niskie wynagrodzenie**
- adekwatne obowiązki / **przeciążenie obowiązkami**

- prawo do zachowania sfery prywatności i życia osobistego / przedłużony czas pracy, brak wyboru
- bezpieczeństwo zatrudnienia / umowa tymczasowa
- ogólna ochrona prawna/zabezpieczenie przed samowolą jednostek, urzędów i władz/ brak wsparcia dyrektora

POTRZEBY RELACYJNOŚCI

- doświadczanie przynależności do grupy / samotność
- akceptacja w grupie / poczucie wykluczenia z zespołu
- odczuwanie więzi zawodowej / reglamentacja więzi
- pozytywne relacje z dyrekcją / niewystarczające, formalne relacje
- wsparcie mentora / brak rzeczywistego wsparcia
- poczucie wsparcia ze strony innych / poczucie braku wsparcia
- kultura zaufania w relacjach / konflikty w zespole
- doświadczanie ciepła, życzliwej uwagi, więzi i troski / brak życzliwej uwagi i troski
- odczuwanie więzi z uczniami / negatywne relacje z uczniami
- współpraca i partnerskie relacje z rodzicami / brak szacunku ze strony rodziców, nierówne relacje
- szacunek / brak szacunku

POTRZEBY KOMPETENCJI

- doświadczanie siebie jako osoby skutecznej w interakcjach ze środowiskiem (inni nauczyciele, rodzice, uczniowie) / poczucie nieskuteczności lub braku przygotowania do roli
- świadomość posiadanych umiejętności / świadomość braku umiejętności
- radzenie sobie z wyzwaniami / poczucie nieradzenia sobie
- postępy i sukcesy uczniów / porażki w klasie
- docenianie pracy przez dyrekcję / brak docenienia
- chęć do doskonalenia swoich umiejętności przez podejmowanie wyzwań zawodowych, szkoleń, refleksji itp. (możliwość rozwoju zawodowego) / brak możliwości
- pozytywny i konstruktywny feedback od innych / brak oceny lub negatywna ocena od innych

Twórca polskiej systemowej koncepcji potrzeb człowieka Tomasz Kocowski dowodził, że wyodrębnione przez niego potrzeby społeczne (przynależności, łączności, organizacji, więzi emocjonalnej, społecznej gratyfikacji, społecznej akceptacji, współuczestnictwa oraz ochrony i autonomii) „mają liczne i silne odwzorowania w systemie psychicznym człowieka, a przez niektórych autorów są nawet uważane za najistotniejszą część potrzeb. Wydaje się prawdopodobne, iż najczęstsze w naszej kulturze przypadki przewlekłego i głębokiego braku zadowolenia z życia mają swe źródło w niezaspokojeniu potrzeb społecznych” (Kocowski, 1982, s. 130). Twierdził on także, że większość potrzeb ma „swe źródło w obiektywnych koniecznościach, wynikających z praw fizjologii, ekologii czy organizacji społecznej” (Kocowski, 1982, s. 42). Dostrzegamy tu zbieżność z założeniami SDT, w której „potrzeby autonomii, kompetencji i relacji są uniwersalnymi koniecznościami, dotyczącymi nie tylko różnych jednostek w obrębie danej kultury, ale także różnych kultur” (Ryan i Deci, 2000, s. 74). Ze względu na problematykę badań teorię Kocowskiego potraktujemy jako komplementarną w stosunku do nadrzędnej BPNT.

1.4. Definiowanie pojęć w badaniach własnych

Trudno znaleźć w literaturze wystarczająco precyzyjne rozróżnienie trzech pojęć: potrzeby vs potrzeby zawodowe, vs podstawowe potrzeby psychologiczne. Zwłaszcza **terminy potrzeby i potrzeby zawodowe często są używane zamiennie**. Widzimy zatem konieczność zdefiniowania tych kategorii teoretycznych.

Pojęcie **potrzeba** było precyzowane w rozdz. 1.2. i 1.3. To uniwersalne konieczności dotyczące każdej jednostki niezależnie od wieku, płci, kontekstu: autonomia, relacyjność, kompetencja. Zasadność takiej typologii potrzeb podstawowych była wielokrotnie weryfikowana empirycznie (1.2.).

Potrzeby zawodowe to potrzeby specyficzne dla danego kontekstu zawodowego. Mogą się zmieniać w zależności od doświadczenia zawodowego i środowiska pracy. Pracownicy różnych profesji będą mieć częściowo różne potrzeby subiektywne, np. nauczyciele mogą odczuwać potrzebę wsparcia w zarządzaniu klasą czy potrzebę profesjonalnej więzi z zespołem nauczycieli. Zdaniem Kocowskiego, oprócz aspektu specyficznego, subiektywnego

(co nauczyciele odczuwają), potrzeby mają też aspekt uniwersalny, obiektywny (co jest konieczne).

Podstawowe potrzeby psychiczne (BPNT) to wrodzone potrzeby autonomii, relacyjności i kompetencji, których zaspokojenie jest niezbędne dla dobrostanu człowieka, niezależnie od kultury, wieku czy kontekstu. Są obiektywne (istnieją niezależnie od świadomości) i uniwersalne (dotyczą wszystkich ludzi). **Potrzeby zawodowe manifestują podstawowe potrzeby psychiczne w specyficznym kontekście zawodowym.**

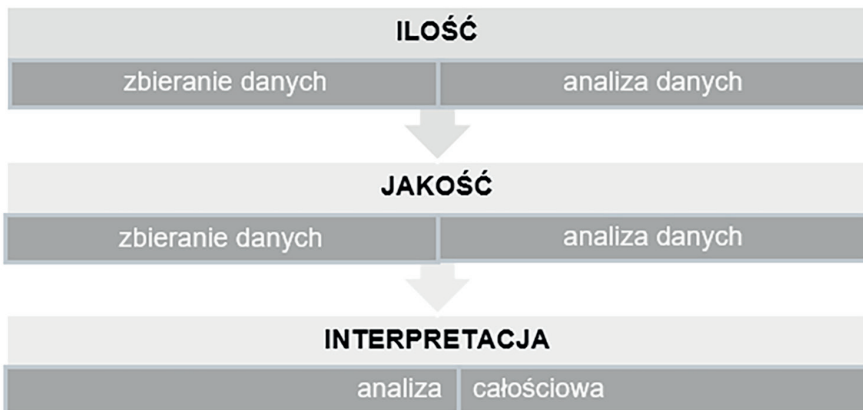
Uznajemy zatem, że obie koncepcje są adekwatne do analiz i interpretacji wyników badań własnych. Podejście BPNT wykorzystamy do skondensowanego opisu wyników badań własnych. Pogłębienie interpretacji, ze zwróceniem szczególnej uwagi na doświadczenia i odczucia PN, będzie możliwe z uwzględnieniem również zbliżonych założeń koncepcji potrzeb społecznych Kocowskiego i wyodrębnienia przez niego niemal tożsamy rodzajów potrzeb człowieka (jak w BPNT).

ROZDZIAŁ 2. METODOLOGIA BADAŃ MIESZANYCH

2.1. Strategia badawcza w badaniach mieszanych

Projekt badawczy zaplanowano jako **badania mieszane prowadzone według sekwencyjnej strategii eksploracyjnej** zaproponowanej przez Johna Creswella (2013).

O wyborze strategii zdecydował charakter problemu badawczego. Ponieważ potrzeby zawodowe polskich początkujących nauczycieli nie były dotychczas systematycznie badane z wykorzystaniem BPNT jako ramy teoretycznej, konieczne było najpierw rozpoznanie ogólnych tendencji w populacji (faza ilościowa), a następnie zrozumienie mechanizmów zaspokajania i frustrowania potrzeb (faza jakościowa). Triangulacja metod (sondaż i zogniskowany wywiad grupowy) sprzyja pogłębieniu perspektywy patrzenia na badaną problematykę oraz wyprowadzeniu wniosków o charakterze typologii warunków korzystnych i niekorzystnych dla realizacji podstawowych potrzeb zawodowych początkujących nauczycieli.



Schemat 1. Strategia sekwencyjna zastosowana w badaniu

Źródło: Creswell, 2013, s. 225.

Najpierw przeprowadzone zostały **badania ilościowe**. Wykorzystano **sondaż** (survey) po to, żeby zebrać podstawowe informacje o przedmiocie badania i wyprowadzić informacje liczbowe. Dzięki temu można było zauważyć ogólne tendencje w opiniach na temat potrzeb zawodowych PN, a następnie wybrać przypadki, które należało dokładniej rozpoznać z wykorzystaniem podejścia jakościowego. Dane zebrane w ramach badań sondażowych pełniły funkcję pomocniczą.

Do zbierania danych szczegółowych **w sekwencji jakościowej** wykorzystano **zogniskowany wywiad grupowy** (focus group interview). Jak wiadomo z literatury, badanie fokusowe daje dostęp do procesów myślowych i emocji badanych „[...] jako rodzaju matrycy, która rozwija się jako wynik adaptacji do ekonomicznych, społecznych i kulturowych warunków u dominującej większości społeczeństwa” (Lisek-Michalska, 2013, s. 56-57).

2.2. Hybrydowe pytanie badawcze

Wybrana strategia wpłynęła na typ zadawanych pytań: odrębnych dla podejścia mieszanego, a następnie oddzielnie sformułowanych dla sekwencji ilościowej (2023/2024) i sekwencji jakościowej (2024/2025).

Pytanie badawcze o charakterze mieszanym przyjęło formę hybrydową:

Jak tematyka podstawowych potrzeb zawodowych PN przyczynia się do wyjaśnienia, dlaczego okres tranzytacji do zawodu nauczyciela może mieć charakter wspierający lub frustrujący?

Sformułowano następnie odrębne szczegółowe cele i pytania badawcze dla sekwencji ilościowej i jakościowej (Creswell, 2013, s. 155-156), ponieważ różne strategie służą realizacji innych celów oraz pokazują inny obraz badanych procesów: „strategia ilościowa pokazuje obraz ogólnych prawidłowości, a strategia jakościowa - obraz indywidualnych doświadczeń osób badanych i zjawisk (...) zachodzących w konkretnym miejscu i kontekście” (Rubacha, 2008, s. 21).

CZĘŚĆ II. BADANIA ILOŚCIOWE

ROZDZIAŁ 3. METODOLOGIA BADAŃ ILOŚCIOWYCH

3.1. Cel i pytania badawcze

Głównym celem projektu w części ilościowej było poznanie podstawowych potrzeb zawodowych początkujących nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych i średnich na terenie Kielc w wymiarze subiektywnym.

Zmienna „subiektywne potrzeby zawodowe” ma charakter złożony i opisowy. Składają się na nią potrzeby zawodowe oraz elementy środowiska, w którym funkcjonują nauczyciele: cechy funkcjonowania szkoły (w tym relacje komunikacyjne z dyrekcją i nauczycielami), cechy i możliwości rozwoju zawodowego, zalety i koszty wykonywania zawodu nauczyciela, które odnosiły się nie tylko do miejsca pracy, ale także życia osobistego badanych.

Zgodnie z zasadami metodologii badań społecznych (MacKinnon, 2011; Kaplan, 2022), status zmiennej jako zależnej lub niezależnej determinowany jest przez postawione pytanie badawcze, a nie przez naturę samej zmiennej. W badaniach z wykorzystaniem modeli mediacyjnych **ta sama zmienna pełni podwójną rolę**: jest **zmienną zależną** w relacji do predyktora oraz **zmienną niezależną** w relacji do wyniku końcowego. Zmienne „subiektywne potrzeby zawodowe”, „chęć odejścia z zawodu” i „ocena integracji z zespołem nauczycieli” pełnią rolę zmiennej zależnej lub niezależnej. Ich status determinuje **pytanie badawcze**.

Sformułowano następujące pytanie badawcze:

Jak subiektywne potrzeby zawodowe początkujących nauczycieli manifestują/ujawniają uniwersalne podstawowe psychologiczne potrzeby zawodowe (BPNT)?

Skonstruowano także pytania szczegółowe:

- PI1.** Jaka jest hierarchia subiektywnych potrzeb zawodowych początkujących nauczycieli?
- PI2.** Jaka część PN rozważa opuszczenie zawodu, a jaka nie bierze tego pod uwagę?
- PI3.** Czy istnieją różnice w chęci opuszczenia zawodu w zależności od:
- subiektywnych potrzeb zawodowych
 - stażu pracy
 - miejsca pracy?
- PI4.** Jak PN oceniają integrację z grupą?
- PI5.** Czy istnieją różnice w ocenie integracji z zespołem nauczycieli w zależności od:
- subiektywnych potrzeb zawodowych
 - stażu pracy
 - miejsca pracy?
- PI6.** Jaka jest zależność między rozważaniem opuszczenia zawodu i oceną integracji z grupą?
- PI7:** Czy istnieją różnice w zaspokojeniu subiektywnych potrzeb zawodowych badanych nauczycieli w zależności od stażu pracy?
- PI8:** Czy istnieją różnice w zaspokojeniu subiektywnych potrzeb zawodowych badanych nauczycieli w zależności od miejsca pracy?

W celu **identyfikacji czynników determinujących zaspokajanie subiektywnych potrzeb zawodowych PN** zastosowano analizę regresji logistycznej. **Model regresji logistycznej** pozwala na oszacowanie prawdopodobieństwa zaspokojenia danej potrzeby i określenia ilorazów szans (Odds Ratios, OR) dla poszczególnych predyktorów przy jednoczesnym kontrolowaniu pozostałych zmiennych w modelu.

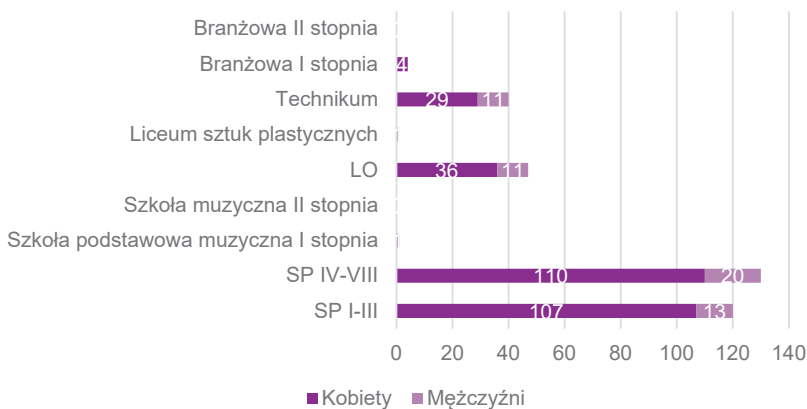
Zmienną zależną stanowiła dychotomiczna zmienna informująca o wskazaniu danej potrzeby jako istotnej (0 - brak wskazania, 1 - wskazanie). Do modelu wprowadzono predyktory (zmiennie niezależne):

- integracja z zespołem nauczycielskim (zmienna ciągła); kategoria referencyjna: integracja bardzo dobra
- staż pracy (zmienna ciągła); kategoria referencyjna: najdłuższy staż (5. rok pracy)
- chęć opuszczenia zawodu (zmienna dychotomiczna: 1 = tak, 0 = nie); kategoria referencyjna: brak chęci opuszczenia zawodu
- miejsce pracy (zmienna dychotomiczna: 1 = szkoła podstawowa, 0 = szkoła średnia); kategoria referencyjna: szkoła podstawowa.

Ze względu na małą liczebność badanych zakwalifikowanych do danej kategorii usunięto z analizy 4 przypadki, które były przypisane do oceny integracji z zespołem nauczycielskim jako źle zintegrowane. Z tego samego powodu połączono kategorie przypisane do miejsca pracy: 4 przypadki ze szkół branżowych dołączono do szkół średnich. Wyniki analiz przedstawiono w postaci ilorazów szans (OR) wraz z 95% przedziałami ufności oraz wartościami p. Poziom istotności statystycznej ustalono na $\alpha=0,05$.

3.2. Populacja i próba badawcza

Dokładną liczebność populacji wszystkich PN do 5 lat stażu pracy, z podziałem na różne etapy edukacji, płeć i typ placówki ustalono na podstawie płatnych danych Ministerstwa Edukacji Narodowej (na podstawie art. 66 ust. 3 ustawy o systemie informacji oświatowej) – stan na 30 września 2023 roku.



Wykres 1. Populacja początkujących nauczycieli do 5 lat stażu pracy w szkołach publicznych w Kielcach - stan na 30 września 2023 r.

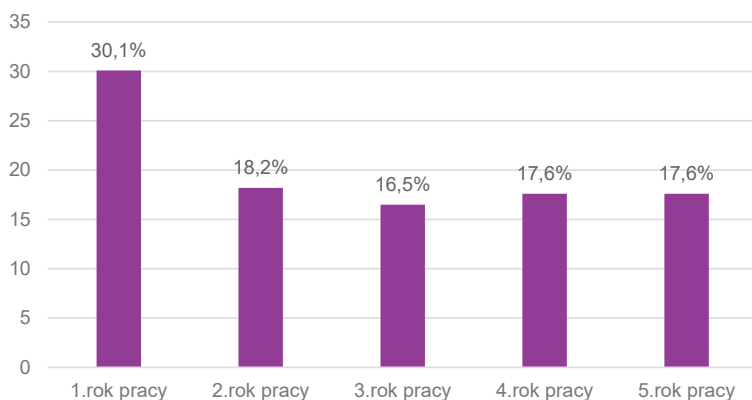
Jak wynika z uzyskanych danych, wszystkich początkujących nauczycieli do 5 lat stażu pracy w Kielcach w roku szkolnym 2023/2024 było 343, z czego 287 to kobiety (83,7%), a 56 to mężczyźni (16,3%).

Procedura doboru próby

Link do elektronicznego formularza kwestionariusza ankiety został rozesłany do szkół przez Kuratorium Oświaty w Kielcach drogą mailową. Podano informację do kogo kwestionariusz jest adresowany, jaki jest cel i problematyka badań, kto je prowadzi, jak długo zajmie jego wypełnienie. Zapewniono także o pełnej anonimowości i poufności danych. Wypełnienie kwestionariuszy było poprzedzone formułą zgody na udział w badaniu - wypełnianie kwestionariusza online można było rozpocząć po jej udzieleniu.

3.3. Charakterystyka badanej próby

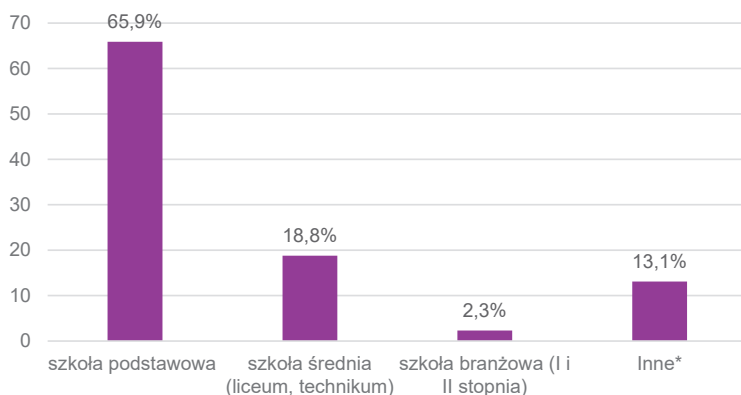
Podstawowym kryterium doboru próby do badań był **staż pracy nauczycieli** - do 5 lat (Wykres 2) oraz **zatrudnienie w Kielcach w publicznej szkole podstawowej lub średniej** (Wykres 3).



Wykres 2. Staż pracy respondentów

Do badania zakwalifikowano 176 kobiet-nauczycielek ze stażem nie dłuższym niż 5 lat, co odpowiada 51,3% populacji PN w Kielcach ($N = 343$) i 61,3% populacji samych kobiet-nauczycielek ($N = 287$). Brak mężczyzn w próbie uniemożliwia uogólnianie wyników na mężczyzn-nauczycieli ($N = 343$; 56 mężczyzn; 16,3%), ale jednocześnie ułatwia wnioskowanie dotyczące kobiet-nauczycielek.

Zdecydowana większość nauczycielek pracowała w szkołach podstawowych.



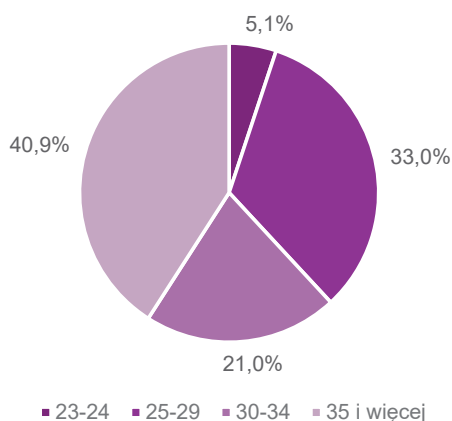
* Odpowiedź „Inne” wybierali nauczyciele pracujący jednocześnie w dwóch rodzajach placówek, np. szkoła podstawowa i średnia, szkoła średnia i branżowa, szkoła średnia i niepubliczna szkoła językowa.

Wykres 3. Miejsce pracy respondentów

Równomierność rozkładu typu szkoły (miejsce pracy) sprawdzono za pomocą testu dopasowania chi-kwadrat. Analiza ujawniła, że próba jest reprezentatywna dla nauczycielek szkół podstawowych i średnich, lecz nie dla szkół branżowych, które były niedoreprezentowane [$\chi^2(2) = 6,81; p = 0,033; V = 0,21$].

Inne dane demograficzne

W badanej grupie **niewielki staż pracy i młody wiek dotyczył 38,1% badanych**. Co trzeci PN mieścił się w przedziale wiekowym 25-29 lat, co piąty mieścił się w przedziale wiekowym 30-34 lat. Najwięcej badanych to nauczyciele po 35 roku życia (Wykres 4).



Wykres 4. Wiek badanych

Wśród osób rozpoczynających pracę w zawodzie nauczyciela około 30 r.ż. i później znalazły się kobiety, które przebywały wcześniej na urloпах macierzyńskich i wychowawczych oraz te, które zdecydowały się na zmianę zawodu.

Zdecydowana większość badanych PN ukończyła wyższe studia magisterskie (93,1%). Ponad połowa z nich wykształcenie uprawniające do pracy w zawodzie zdobyła na studiach uniwersyteckich (104; 59,1%). Szkołę wyższą inną niż uniwersytet ukończyło 68 badanych, w tym było 12 osób, które ukończyły tylko studia licencjackie (38,6%). Nieliczni zdobywali uprawnienia na kursach kwalifikacyjnych (4; 2,2%).

3.4. Narzędzie badawcze

Badania zostały zrealizowane w roku szkolnym 2023/2024 z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety skonstruowanego na rzecz międzynarodowego projektu ERASMUS+ *Digital Academy in teaching practice for a seamless transition from pre-service to in-service* (nr ERASMUS-EDU-2021-PEX-TEACH-ACA 101055620).

W kwestionariuszu używano różnych skal. Wybór skal rangowych typu TOP-3 podyktowany był koniecznością uzyskania jasnej hierarchii potrzeb. Ranking wymuszający wybór pozwala na identyfikację faktycznych priorytetów poprzez konieczność dokonania relatywnych porównań między potrzebami. Korzystano także ze skal kategoryalnych (np. tak/nie), dzięki którym można było np. ocenić proporcje między nauczycielami rozważającymi odejście z zawodu i nie mającymi takich planów. Rzadko stosowano skale ciągłe. Do zbierania danych demograficznych posłużyły skale porządkowe. Zastosowano pytania półotwarte. Dzięki temu respondenci mieli możliwość swobodnego dopisania własnej, nieprzewidzianej w kafeterii odpowiedzi, nakierowującej badaczkę na inne konteksty związane z przedmiotem badań.

Konstrukcja i walidacja kwestionariusza

Kwestionariusz ankiety do badań sondażowych zaprojektował – w ramach projektu Digital TA – zespół UJK. Po zakończeniu całości procesu kwestionariusz poddano walidacji ilościowej. Korzystając z programu SPSS, zastosowano 2 modele: współczynnik Alpha Cronbacha i współczynnik CVR. Współczynnik Alpha Cronbacha wyniósł 0,901, co wskazuje na wysoką rzetelność narzędzia. Współczynnik CVR (ang. Content Validity Ratio; wskaźnik trafności treści) wyniósł 0,66, potwierdzając zadowalającą trafność treściową. Dodatkowo wyliczono współczynnik Fleissa Kappa, który osiągnął wartość 0,624, wskazującą na umiarkowaną zgodność między oceniającymi. Narzędzie do gromadzenia danych uznano zatem za akceptowalne do celów, dla których zostało zaprojektowane.

ROZDZIAŁ 4. WYNIKI BADAŃ ILOŚCIOWYCH

4.1. Subiektywne potrzeby zawodowe początkujących nauczycieli - manifestacja potrzeb podstawowych (BPNT)

Twórca systemowej koncepcji potrzeb człowieka dowodził, że „większość potrzeb posiada odwzorowania subiektywne” (Kocowski, 1982, s. 297). **Potrzeby subiektywne** odnoszą się do indywidualnych, specyficznych potrzeb człowieka (Kocowski 1982; Niebrzydowski 1999). Dotyczą odczuwania przez jednostki „braku czegoś” - punkt odniesienia dla potrzeb tkwi w samej jednostce. Ona sama staje się najczęściej inicjatorem działań w celu likwidacji odczuwanych subiektywnie braków.

Z badań potrzeb wiadomo, że **potrzeby zbiorowości nie są prostą sumą potrzeb jednostkowych**. Za Kocowskim (1982, s. 44) przyjmujemy, że „potrzeby zbiorowości powinny zawierać tę sumę, pomniejszoną o elementy kolidujące z interesem zbiorowości i powiększoną o potrzeby wynikające z organizacji życia zbiorowego i specyficznych celów danej grupy. Aby zatem określić potrzeby zbiorowości trzeba poznać potrzeby jednostek i vice versa”.

Badanie subiektywności potrzeb rozpatrywano w związku z przekonaniem, że dla jednostki **największe znaczenie ma nie tyle obiektywna możliwość zaspokojenia naszych potrzeb przez instytucję, ale subiektywne przekonanie o tym danej jednostki** (Kocowski, 1982).

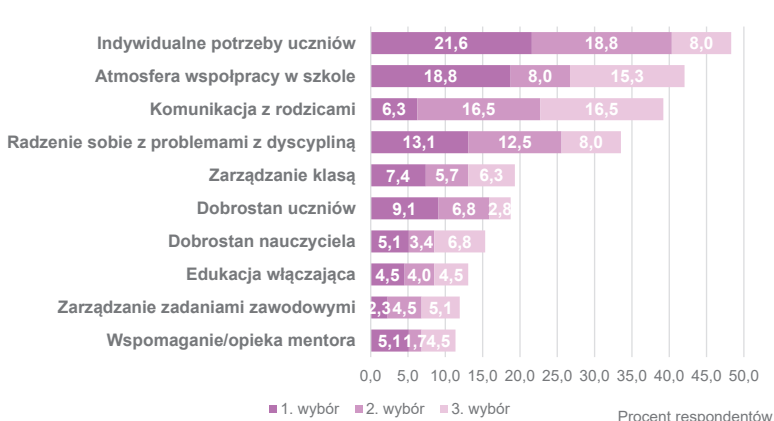
Potrzeby zawodowe manifestują podstawowe potrzeby psychiczne w specyficznym kontekście zawodowym. Innymi słowy, subiektywnie odczuwane i artykułowane przez nauczycieli potrzeby zawodowe są wyrazem

(manifestacją) uniwersalnych potrzeb psychicznych, np.: manifestacją potrzeby autonomii jest potrzeba mniejszych obciążeń administracyjnych/biurokratycznych; manifestacją potrzeby relacyjności jest potrzeba wsparcia przez nauczycieli doświadczonych; manifestacją potrzeby kompetencji jest potrzeba doskonalenia zawodowego w obszarze wybranych przez nauczyciela.

4.2. Hierarchia subiektywnych potrzeb zawodowych

P11. Jaka jest hierarchia subiektywnych potrzeb zawodowych początkujących nauczycieli?

Analiza przedstawionych na wykresie 5. danych pokazuje **hierarchizację zgłaszanych subiektywnych potrzeb zawodowych**. Respondenci zostali poproszeni o wskazanie trzech najważniejszych obszarów, w których odczuwają potrzebę wsparcia zawodowego.



Wykres 5. Subiektywne potrzeby zawodowe badanych początkujących nauczycieli.

Pierwszy wybór - potrzeby priorytetowe

Analiza **pierwszego wyboru**, tj. potrzeby identyfikowanej jako najważniejszej, wskazuje na wyraźną dominację problematyki związanej ze **wsparciem dotyczącym indywidualnych potrzeb uczniów** (21,59% jako pierwszy wybór, 18,8% jako drugi wybór). Niemal co piąty badany nauczyciel uznał ten obszar

za ważny dla swojego rozwoju zawodowego. Wynik ten koresponduje z badaniami międzynarodowymi wskazującymi, że dostosowanie nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów stanowi jedno z najważniejszych wyzwań dla nauczycieli na całym świecie (Darling-Hammond i in., 2017).

Na **drugim miejscu** znalazła się **atmosfera współpracy w szkole** (18,75% jako pierwszy wybór, 15,3% jako trzeci wybór), co może świadczyć o znaczeniu relacji interpersonalnych i środowiska pracy w procesie tranzycji do zawodu. Badania przeprowadzone w różnych krajach dowodzą, że pozytywna atmosfera w szkole, opierająca się na współpracy w zespole nauczycieli, pomaga w rozwoju kompetencji zawodowych (np. de Jong i in., 2022). Warto inwestować w **zaspokajanie potrzeb relacyjności**, ponieważ badania międzynarodowe konsekwentnie wskazują na pozytywny związek między współpracą nauczycieli a ich zadowoleniem z pracy oraz efektywnością nauczania (np. Ronfeldt i in., 2015).

Trzecią co do ważności potrzebą okazało się **radzenie sobie z problemami z dyscypliną w klasie szkolnej** (13,07% jako pierwszy wybór, 12,5% jako drugi wybór). Zarządzanie klasą i pozytywna dyscyplina stanowią jedno z największych wyzwań dla nauczycieli rozpoczynających karierę zawodową (Dicke i in., 2014). Badania wskazują, że w programach kształcenia przyszłych nauczycieli treści dotyczące zarządzania klasą są okazjonalne, co skutkuje poczuciem niedostatecznego ich przygotowania w tym obszarze (Dobkowska i in., 2024). Nauczyciele, którzy skutecznie zarządzają klasą, doświadczają poczucia sprawczości, zatem wskazana potrzeba subiektywna dotyczy **niezaspokojonej potrzeby kompetencji**.

Drugi wybór - potrzeby ważne

W odniesieniu do drugiego wyboru rozkład wskazań uległ pewnym modyfikacjom. **Komunikacja z rodzicami** (16,48% jako drugi wybór, 16,48% jako trzeci wybór) zyskała na znaczeniu, podczas gdy w pierwszym wyborze zajmowała dopiero szóstą pozycję (6,25%). Świadczy to o złożoności tej kompetencji i jej postrzeganiu jako istotnego, choć nie zawsze priorytetowego obszaru wymagającego rozwoju. Relacje z rodzicami często charakteryzują się rzadkością kontaktów i przynoszą rozczarowanie obu stronom, ponieważ nie są oparte na rzeczywistym partnerstwie. W perspektywie BPNT

trudności w komunikacji z rodzicami mogą **frustrować zarówno potrzebę relacyjności** (brak wsparcia ze strony rodziców, konflikty), **jak i potrzebę autonomii** (presja i oczekiwania rodziców ograniczające profesjonalne działania nauczyciela).

Trzeci wybór - potrzeby uzupełniające

Trzeci wybór respondentów przyniósł dalsze przesunięcia w hierarchii potrzeb. **Komunikacja z rodzicami** (16,48%) oraz **atmosfera współpracy w szkole** (15,34%) pozostają na czołowych pozycjach, podczas gdy **indywidualne potrzeby uczniów** spadły do poziomu 7,95%.

Może to sugerować, że choć praca z uczniami o różnorodnych potrzebach stanowi wyzwanie priorytetowe (stąd częste wskazania na miejscu 1. i 2.), to po jego zidentyfikowaniu nauczyciele dostrzegają **szerszy kontekst funkcjonowania zawodowego**, obejmujący relacje z rodzicami i zespołem nauczycieli. Wynik ten potwierdza **systemowy charakter potrzeb zawodowych** – zaspokojenie jednej potrzeby (np. kompetencji w pracy z uczniami) wymaga jednoczesnego wsparcia w innych obszarach (relacje z rodzicami, współpraca z kolegami).

Obszary o najniższych wskazaniach

Warto zwrócić uwagę na obszary, które uzyskały najniższe wskazania we wszystkich trzech wyborach. **Wspomaganie i opieka mentora** (łącznie 11,36% dla wszystkich trzech wyborów), **zarządzanie zadaniami zawodowymi** (11,93%) oraz **edukacja włączająca** (13,07%) znajdują się w dolnej części rankingu potrzeb.

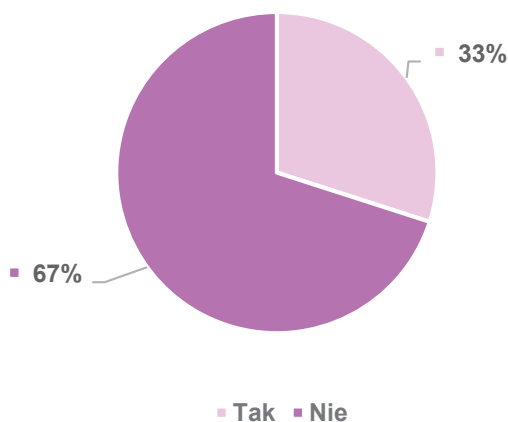
Szczególnie niska pozycja **wsparcia mentorskiego** może wynikać ze struktury badanych pod względem stażu pracy. Najwięcej respondentów znajduje się w pierwszym roku stażu, przez co mogą oni nie mieć jeszcze znaczących doświadczeń we współpracy z mentorem. Utrudnia to ocenę potrzeby tego typu wsparcia. Mimo że PN napotykać liczne wyzwania organizacyjne i administracyjne, **zarządzanie zadaniami zawodowymi** znalazło się nisko w hierarchii zgłaszanych potrzeb.

Odpowiedź na P11: Najwyżej w hierarchii znajdują się potrzeby związane z pracą z uczniami: wsparcie w zakresie indywidualnych potrzeb uczniów (21,59%) oraz radzenie sobie z dyscypliną w klasie (13,07%). Duże znaczenie nauczyciele przywiązują do **atmosfery współpracy w szkole** (18,75%), podczas gdy **najniższe wskazania** uzyskały: wsparcie mentorskie (11,36%), zarządzanie zadaniami zawodowymi (11,93%) oraz edukacja włączająca (13,07%), co – w świetle teorii BPNT – wskazuje na **dominację potrzeb kompetencji i relacyjności** w subiektywnym doświadczeniu PN nad potrzebami autonomii (które pozostają słabiej uświadomione lub słabiej artykułowane).

4.3. Intencja odejścia z zawodu

PI2. Jaka część PN rozważa opuszczenie zawodu, a jaka nie bierze tego pod uwagę?

Wyniki sondażu pokazują, że spośród 176 badanych, jedna trzecia bierze taką możliwość pod uwagę (58), zaś dwie trzecie z nich (118) nie rozważa odejścia z zawodu. Proporcje odpowiedzi przedstawiono na wykresie 6.



Wykres 6. Rozważanie opuszczenia zawodu.

W nawiązaniu do odpowiedzi na P12 przeprowadzono analizę testem niezależności chi-kwadrat, aby uzyskać odpowiedź na pytanie **PI3: Czy istnieją różnice w chęci opuszczenia zawodu w zależności od:**

- subiektywnych potrzeb zawodowych
- stażu pracy
- miejsca pracy?

- Istnieje istotna zależność między **rozważaniem opuszczenia zawodu** a trudnościami w **zarządzaniu klasą**. Analiza rozkładu procentowego wykazała, że rozważanie opuszczenia zawodu z powodu trudności w zarządzaniu klasą zadeklarowała prawie jedna trzecia badanych (32,8%) w stosunku do 12,7% PN, którzy nie planują odejść z zawodu z tego powodu [$\chi^2(1) = 10,026$; $p = 0,001$].
- Istnieje istotna zależność między **rozważaniem opuszczenia zawodu** a potrzebą związaną ze **szkoleniem na temat radzenia sobie z dyscypliną w klasie**. Ogółem tylko jedna czwarta badanych PN oczekuje szkolenia o tej tematyce (25,0%). Badani, którzy rozważają opuszczenie zawodu istotnie częściej wyrażają taką potrzebę (34,5%) niż badani, którzy nie planują odchodzić z zawodu (20,3%) [$\chi^2(1) = 4,148$; $p = 0,04$].
- Spośród **myślących o opuszczeniu zawodu** nauczycieli około jedna trzecia (31,3%) uznała, że jednym z ważniejszych powodów jest nie-realizowana potrzeba ich ogólnego **dobrostanu**. Tylko 7,63% nauczycieli nierozważających odejścia z zawodu uznało potrzebę zadbania o dobrostan nauczycieli jako jedną z ważniejszych [$\chi^2(1) = 16,405$; $p < 0,001$].
- Istnieje istotna zależność między **rozważaniem opuszczenia zawodu** a potrzebą odczuwania **satysfakcji z pracy**. Ogółem połowa badanych PN odczuwa satysfakcję z pracy. Badani, którzy rozważają opuszczenie zawodu istotnie rzadziej mają zaspokojoną tę potrzebę (32,8%) niż badani, którzy nie planują odchodzić z zawodu (60,1%) [$\chi^2(1) = 11,693$; $p < 0,001$].
- Istnieje istotna zależność między **rozważaniem opuszczenia zawodu** a niezaspokojeniem potrzeby **jasnego przepływu informacji**. Ogółem połowa badanych PN (50,1%) czuje się niedoinformowana. Rozważanie opuszczenia zawodu z powodu niejasnego i chaotycznego przepływu informacji zadeklarowało aż 62,1% z tej grupy. Co ciekawe, również nauczyciele niezamierzający odejść z zawodu w dużej części wskazują na niezaspokojenie potrzeby informacji (45,0%). Oznacza to, że jest to jedna z ważniejszych potrzeb PN, która nie jest w szkołach zaspokajana [$\chi^2(1) = 5,000$; $p = 0,03$].

- Ogółem tylko 35,8% uznaje możliwość **rozwoju zawodowego** w zawodzie nauczyciela za jego zaletę. Badani, którzy rozważają **opuszczenie zawodu** istotnie rzadziej mają zaspokojoną potrzebę rozwoju zawodowego (24,14%) niż badani, którzy nie planują odchodzić z zawodu (41,5%) [$\chi^2(1) = 5,115$; $p = 0,02$].
- Ogółem około połowa badanych 51,7% ocenia, że **brak funduszy utrudnia im rozwój zawodowy**. Rozważanie opuszczenia zawodu z tego powodu zgłosiło 63,79% badanych w stosunku do 45,76% PN, którzy nie planują odejść z zawodu z powodu odczuwanych trudności finansowych [$\chi^2(1) = 5,062$; $p = 0,02$].
- Ogółem 35,8% badanych nauczycieli jest zdania, że rozważa **opuszczenie zawodu** z powodu **nadmiernego obciążenia pracą**. Nadmierne obciążenie obowiązkami jest istotnie częściej odczuwane przez biorących pod uwagę odejście z zawodu (48,2%) w stosunku do tych badanych, którzy nie planują odejść z zawodu z powodu nadmiernego obciążenia pracą (30,0%) [$\chi^2(1) = 5,863$; $p = 0,01$].
- Rozważanie **opuszczenia zawodu** z powodu **niskiego wynagrodzenia** zgłosiło 72,4% badanych w stosunku do 27,6% PN, którzy nie planują odejść z zawodu z powodu niskiej pensji [$\chi^2(1) = 7,422$; $p = 0,006$].
- Istnieje istotna zależność między **rozważaniem opuszczenia zawodu** a praktyką **obserwacji lekcji**. Dla ponad połowy badanych, którzy nie planują odejścia z zawodu (56,0%), uczenie się poprzez obserwację lekcji jest pozytywnie oceniane. Dla porównania 40% chcących odejść z zawodu korzysta z tej formy uczenia się [$\chi^2(1) = 4,121$; $p = 0,04$].
- Istnieje istotna zależność między **rozważaniem opuszczenia zawodu** a **autorefleksją**. Ogółem 61,2% PN podejmuje autorefleksję. Aż trzy czwarte badanych biorących pod uwagę odejście z zawodu (75,9%) w ten sposób rozwija swoje kompetencje w porównaniu do 55,9% PN, którzy - również dokonując samooceny poprzez autorefleksję - nie planują odchodzenia z zawodu [$\chi(1) = 6,590$; $p = 0,01$].
- Ogółem tylko 17,0% badanych nauczycieli **nie odczuwa trudności w rozwoju zawodowym**, a więc można wnioskować, że ma zaspokojoną tę potrzebę. Badani, którzy rozważają opuszczenie zawodu istotnie rzadziej mają zaspokojone potrzeby rozwoju zawodowego (77,1%) niż badani, którzy nie planują odchodzić z zawodu (94,83%), ponieważ mogą rozwijać swoje kompetencje [$\chi^2(1) = 8,624$; $p = 0,003$].

Analiza testem chi-kwadrat nie wykazała zależności rozpatrywania odejścia z zawodu nauczyciela od stażu pracy oraz od miejsca pracy.

Wyniki analizy regresji logistycznej

W analizowanym modelu istotnym predyktorem okazało się deklarowane **rozważanie opuszczenia zawodu**.

Kompetencje w zarządzaniu klasą

Osoby doświadczające poczucia **braku kompetencji w zakresie zarządzania klasą** mają **ponad 3-krotnie wyższe szanse na rozważenie odejścia z zawodu** w porównaniu z osobami niewskazującymi tej potrzeby (OR = 3,16; 95% PU: 1,37-7,32; $p = 0,007$).

Wprowadzenie w obowiązki zawodowe przez dyrektora

Nauczyciele rozważający odejście z zawodu mieli **2,5-krotnie wyższe szanse niezaspokojenia potrzeby relacyjności związanej z wprowadzaniem w obowiązki zawodu nauczyciela przez dyrektora** szkoły w porównaniu z osobami niewskazującymi tej potrzeby (OR = 2,49; 95% PU: 1,14-5,43; $p = 0,022$).

Komunikacja z innymi nauczycielami

Dystans w komunikacji z innymi nauczycielami powoduje, że szansa na odejście z zawodu **wzrasta ponad 2,5-krotnie** w porównaniu do PN, którzy nie planują odejścia z zawodu (OR = 2,47; 95% PU: 1,02-5,94; $p = 0,044$).

Niejasny przepływ informacji

Niejasny i chaotyczny przepływ informacji między gronem pedagogicznym, dyrekcją a PN wiązał się z ilorazem szans (OR) o wartości 2,12 ($p = 0,037$) dla chęci opuszczenia zawodu, co oznacza, że PN, którzy wskazali tę potrzebę

mieli **ponad 2-krotnie większą szansę na opuszczenie zawodu** w porównaniu z nauczycielami, którzy pozytywnie oceniają przepływ informacji w szkole (OR = 2,12; 95% PU: 1,04-4,30; $p = 0,037$).

Mobbing jako wyzwanie i trudność w komunikacji z innymi nauczycielami

Wśród wszystkich uwzględnionych predyktorów **chęć opuszczenia zawodu** okazała się najsilniej związana z **mobbingiem**. Iloraz szans (OR) wyniósł 3,40 ($p = 0,047$) dla chęci opuszczenia zawodu, co oznacza, że PN, którzy odczuwali frustrację potrzeby relacyjności związaną z mobbingiem, mieli **3,4-krotnie większą szansę na opuszczenie zawodu** w porównaniu z nauczycielami, którzy nie doświadczyli takiej formy przemocy (OR = 3,40; 95% PU: 1,02-11,33; $p = 0,047$).

Odpowiedź na P13: Chęć opuszczenia zawodu **nie zależy od cech demograficznych** (staż, miejsce pracy), lecz od **jakości zaspokajania podstawowych potrzeb psychicznych** (zgodnie z BPNT), przy czym **niezaspokojenie potrzeby by kompetencji** (przez brak satysfakcji, trudności w zarządzaniu klasą, brak rozwoju) oraz **autonomii** (niskie wynagrodzenie, przeciążenie) to główne predyktory rozważania odejścia z zawodu.

Wykazano istotne zależności ($p < 0,05$) między chęcią opuszczenia zawodu a **niezaspokojeniem potrzeb zawodowych**, w szczególności są to:

- **dobrostan nauczyciela** ($\chi^2 = 16,41$; $p < 0,001$) - niezaspokojenie wszystkich trzech potrzeb
- **brak satysfakcji z pracy** ($\chi^2 = 11,69$; $p < 0,001$) - frustracja kompetencji i relacyjności
- **trudności w zarządzaniu klasą** ($\chi^2 = 10,03$; $p < 0,001$) - frustracja kompetencji.

Inne istotne czynniki:

- niskie wynagrodzenie ($\chi^2 = 7,42$; $p = 0,006$) - frustracja autonomii
- nadmierne obciążenie pracą ($\chi^2 = 5,86$; $p = 0,01$) - frustracja autonomii
- brak możliwości rozwoju zawodowego ($\chi^2 = 8,62$; $p = 0,003$) - frustracja kompetencji i autonomii

- nieprzyjazna atmosfera w zespole ($\chi^2 = 5,43$; $p = 0,01$) – frustracja relacyjności.

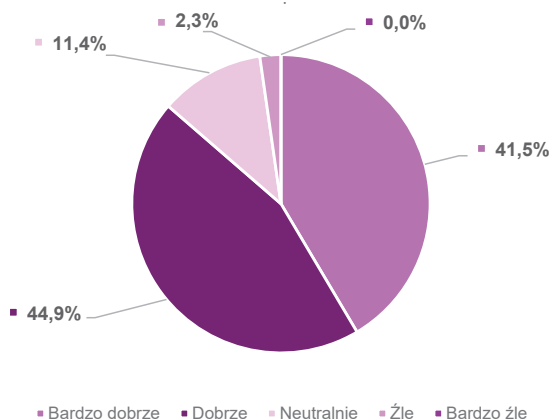
Wyniki zależnościowe potwierdzają, że nawet praktyki potencjalnie rozwojowe, takie jak autorefleksja, nie chronią przed zamiarem odejścia, a w pewnych konfiguracjach mogą wręcz potęgować intencję opuszczenia zawodu poprzez mechanizmy krytycznej, wewnętrznej samooceny kompetencji w warunkach chronicznej frustracji podstawowych potrzeb psychologicznych.

Wyniki analizy regresji logistycznej identyfikują następujące czynniki sprzyjające opuszczeniu zawodu:

- trudności w zakresie zarządzania klasą
- brak wprowadzania w obowiązki zawodu nauczyciela przez dyrektora szkoły
- dystans w komunikacji z innymi nauczycielami
- niejasny i chaotyczny przepływ informacji między gronem pedagogicznym, dyrekcją a PN
- mobbing.

4.4. Integracja z zespołem nauczycieli

Odpowiedź na PI4: Jak PN oceniają integrację z grupą? została przedstawiona na wykresie 7.



Wykres 7. Ocena integracji z zespołem nauczycieli

Najwięcej badanych dobrze (79; 44,9%) i bardzo dobrze (73; 41,5%) ocenia integrację z zespołem nauczycieli, 20 (11,4%) zaznaczyło ocenę neutralną (ani dobrze, ani źle) i tylko 4 (2,3%) – złą.

W nawiązaniu do wyników odpowiedzi na PI4 przeprowadzono analizę testem niezależności chi-kwadrat, aby uzyskać odpowiedź na pytanie **PI5: Czy istnieją różnice w ocenie integracji z zespołem nauczycieli w zależności od:**

- subiektywnych potrzeb zawodowych
- chęci odejścia z zawodu
- stażu pracy
- miejsca pracy?

Należy zaznaczyć, że – w kontekście BPNT – **ocena integracji z zespołem nauczycieli dotyczy przede wszystkim potrzeb relacyjności.**

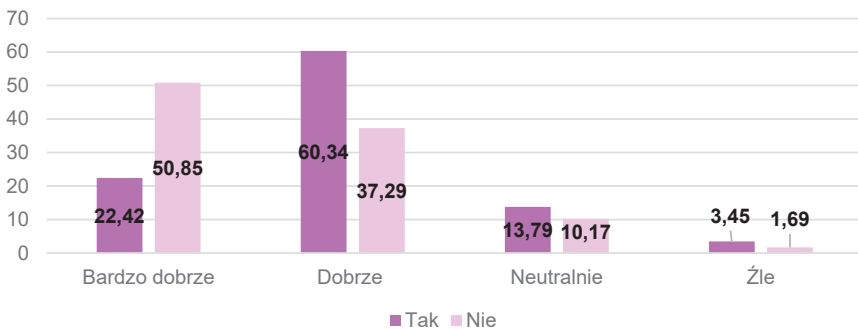
- **Potrzeba opieki/wsparcia mentora** jest związana **ze złym (50,0%) i neutralnym (15,0%) poziomem integracji** z zespołem nauczycielskim. Rzadko wskazują na taką potrzebę osoby bardzo dobrze zintegrowane z grupą (5,48%). Osoby wskazujące dobrą integrację z grupą (86,1%) ponaddwukrotnie częściej potrzebują opieki osoby doświadczonej (13,9%) [$\chi^2(3) = 9,214$; $p = 0,02$].
- PN oceniający swoją **integracją z zespołem na poziomie neutralnym** (ani dobrze, ani źle) istotnie częściej mieli **dodatkowe oczekiwania wobec dyrekcji szkół** (20,0%) niż nauczyciele bardzo dobrze i dobrze zintegrowani z grupą, odpowiednio: 8,2% i 2,5% [$\chi^2(3) = 8,457$; $p = 0,03$].
- Dla trzech czwartych badanych PN (75,0%) ważna jest taka postawa innych nauczycieli, która wiąże się realizacją potrzeby **doradzania w sytuacjach problemowych z uczniami**. Wszyscy nauczyciele negatywnie oceniający integrację z zespołem, oczekiwali realizacji tej potrzeby od grupy. PN **dobrze zintegrowani z grupą istotnie częściej mieli dodatkowe oczekiwania wobec zespołu** (83,5%) niż nauczyciele bardzo dobrze zintegrowani (68,5%) i oceniający swoją integrację z zespołem na poziomie neutralnym (60,0%) [$\chi^2(3) = 8,272$; $p = 0,04$].

- PN **bardzo dobrze i dobrze zintegrowani z grupą istotnie rzadziej odczuwali niesprawiedliwe traktowanie przez dyrekcję** (odpowiednio: 15,07% i 15,19%) niż nauczyciele niezintegrowani (75,0%) [$\chi^2(3) = 10,018$; $p = 0,01$].
- **Zaspokojenie potrzeby rozwoju zawodowego maleje razem z oceną integracji z zespołem nauczycieli.** PN bardzo dobrze i dobrze zintegrowani z grupą częściej odczuwają zaspokojenie tej potrzeby (odpowiednio: 46,58% i 30,38%) niż badani oceniający integrację neutralnie (ani dobrze, ani źle) – 25,0% i nauczyciele źle oceniający swoją integrację w miejscu pracy, którzy odczuwają frustrację tej potrzeby (0,0%) [$\chi^2(3) = 7,943$; $p = 0,04$].
- Ogółem **tylko 15,7% nauczycieli odczuwa równowagę między pracą a życiem prywatnym.** Zaspokojenie tej potrzeby maleje razem z oceną integracji z zespołem nauczycieli. PN dobrze zintegrowani z grupą istotnie częściej odczuwają zaspokojenie tej potrzeby (15,2%) niż pozostali badani. Nauczyciele bardzo dobrze oceniający integrację z zespołem nauczycieli (9,6%) jednocześnie mają najniższy poziom jej zaspokojenia. PN neutralnie oceniający swoją integrację w miejscu pracy (ani dobrze, ani źle) – najwyższy (35,0%) [$\chi^2(3) = 8,099$; $p = 0,04$].
- **Brak niezależności związany jest ze złym (25,0%) i neutralnym (20,0%) poziomem integracji z zespołem nauczycielskim.** Osoby podkreślające bardzo dobrą i dobrą integrację oceniają swoją niezależność bardzo wysoko (odpowiednio: 98,6% i 92,4%). Im wyższy procent poczucia integracji z zespołem, tym mniejszy procent/poziom braku poczucia niezależności [$\chi^2(1) = 11,036$; $p = 0,01$].
- Ogółem **35,8% badanych PN podkreśla, że nadmierne obciążenie pracą przeszkadza im w rozwoju zawodowym.** Analiza wykazała niejednorodny wzorec tej potrzeby w zależności od oceny integracji z zespołem nauczycielskim. Osoby oceniające swoją integrację z zespołem jako bardzo dobrą istotnie rzadziej uważają nadmierne obciążenie pracą za trudność w rozwoju zawodowym (19,18%) niż osoby oceniające je jako złą (50,0%) [$\chi^2(3) = 15,064$; $p = 0,01$].

Odpowiedź na PI5: Poczucie integracji z zespołem nauczycieli funkcjonuje nie tylko jako **wskaźnik zaspokojenia potrzeby relacyjności, ale także jako moderator możliwości zaspokajania potrzeb kompetencji i autonomii.**

Wyniki potwierdzają zatem wzajemne zależności psychicznych potrzeb podstawowych (BPNT). Trzy potrzeby nie funkcjonują niezależnie: zaspokojenie jednej (relacyjności) ułatwia zaspokojenie pozostałych. Wnioski mogą dotyczyć także obserwacji, że te same warunki są różnie postrzegane przez nauczycieli o różnej ocenie integracji.

PI6: W celu odpowiedzi na pytanie **Jaka jest zależność między rozważaniem odejścia z zawodu a oceną integracji z grupą?** przeprowadzono analizę testem niezależności chi-kwadrat.



Wykres 8. Zależność między rozważaniem odejścia z zawodu a oceną integracji z grupą

Istnieje zależność między chęcią opuszczenia zawodu a oceną integracji. **Nauczyciele oceniający integrację jako dobrą częściej rozważali opuszczenie zawodu (60,3%) w porównaniu do oceniających ją jako bardzo dobrą (22,4%)** [$\chi^2(3) = 13,161$; $p = 0,004$]. Rozważanie opuszczenia zawodu było najwyższe wśród nauczycieli oceniających swoją integrację jako dobrą (60,3%) w stosunku do 37,3% nierozważających opuszczenia zawodu. Nauczyciele bardzo dobrze zintegrowani znacząco rzadziej rozważali opuszczenie zawodu (50,8%) w porównaniu do 22,4% rozważających opuszczenie zawodu.

Odpowiedź na PI6: Wynik sugeruje, że dobra (ale nie bardzo dobra) integracja może nie stanowić ochrony przed intencją odejścia z zawodu, a wręcz może ją potęgować. Oznacza to, że dobra (ale nie bardzo dobra) integracja koreluje z intencją odejścia. **Widać tu pewną niejasność, która wymaga pogłębienia jakościowego.**

4.5. Inne zależności między zmiennymi

PI7: Czy istnieją różnice w zaspokojeniu subiektywnych potrzeb zawodowych badanych nauczycieli w zależności od stażu pracy?

Warto przypomnieć, że badania sondażowe przeprowadzono w roku 2023/2024, a więc **w okresie obowiązywania okresu przejściowego dla awansu zawodowego** na stopień nauczyciela mianowanego. PN po 2 latach i 9 miesiącach mogli przystępować do procedury awansowej. Odpowiedzi PN **w trzecim roku stażu wyraźnie różnią się** od odpowiedzi PN z innym stażem pracy. Jest to obserwowalne jako **niejednorodny wzorzec wzrostu lub niedoboru zaspokojenia poszczególnych typów potrzeb** na skali 1.-5. rok stażu pracy.

- Istnieje istotna zależność między **stażem pracy** a potrzebą **radzenia sobie z problemami z dyscypliną** w klasie szkolnej. Ogółem 33,5% badanych nauczycieli wskazało na potrzebę wsparcia w radzeniu sobie z dyscypliną jako jedną z ważniejszych. Potrzeba ta była najwyższa w pierwszym roku pracy (47,2%), spadała w drugim roku (18,8%), następnie rosła w trzecim (37,9%) i czwartym roku (45,2%), by znacząco spaść w piątym roku pracy (9,7%). **Potrzebę tę istotnie częściej zgłaszali nauczyciele w pierwszym roku pracy (47,2%)**, a istotnie rzadziej - nauczyciele z dwuletnim (18,8%) oraz pięcioletnim stażem (9,7%) [$\chi^2(4) = 17,609$; $p = 0,001$].
- Ogółem blisko dwie trzecie badanych PN (64,8%) wskazało na potrzebę **wprowadzania przez dyrekcję w obowiązki nauczyciela**. Potrzeba ta była najwyższa w pierwszym roku pracy (73,6%), spadała w drugim roku (68,8%), następnie rosła w trzecim (79,3%) i czwartym roku (38,7%), by znacząco spaść w piątym roku pracy (58,1%). **Potrzebę tę istotnie częściej zgłaszali nauczyciele w trzecim, a następnie w pierwszym roku pracy**, a istotnie rzadziej - nauczyciele z czteroletnim stażem [$\chi^2(4) = 14,551$; $p = 0,005$].
- Ogółem 44,3% badanych odczuwało potrzebę **włączania do zespołu nauczycieli przez dyrekcję**. Potrzeba ta była wysoka w pierwszym roku pracy (52,8%), spadała w drugim roku (50,0%), następnie **rosła w trzecim roku stażu do najwyższego poziomu (58,6%)**. W czwartym

i piątym roku zmniejszała się, odpowiednio do: 29,0% i 26,3% [$\chi^2(4) = 11,618$; $p = 0,02$].

- Ogółem trzy czwarte badanych PN (75,0%) odczuwało potrzebę **uzyskiwania porad od koleżanek i kolegów w sytuacji problemów z uczniami**. Potrzeba ta była **najwyższa w pierwszym roku pracy (83,02%)**, spadała w drugim roku (65,63%), następnie rosła w trzecim roku stażu (79,31%). W czwartym roku pracy ponownie się zwiększała do poziomu jak w pierwszym roku pracy (83,87%), a w piątym roku zmniejszała się do stosunkowo najniższego poziomu (58,1%), choć i tak **ponad połowa nauczycieli nie czuła wystarczającej realizacji tej potrzeby** [$\chi^2(4) = 9,647$; $p = 0,04$].
- Prawie dwie trzecie badanych PN (63,1%) odczuwało potrzebę radzenia się innym nauczycieli **w sytuacjach problemowych z rodzicami uczniów**. Potrzeba ta była **najwyższa w pierwszym roku pracy (75,47%)**, spadała w drugim roku (56,25%), następnie rosła w trzecim roku stażu (65,52%). W czwartym roku pracy ponownie się zwiększała do poziomu nieco niższego niż w pierwszym roku pracy (70,97%). W piątym roku zmniejszała się do stosunkowo najniższego poziomu (38,71%), choć i tak ponad jedna trzecia nauczycieli nie czuła wystarczającej realizacji tej potrzeby [$\chi^2(4) = 12,941$; $p = 0,01$].
- Ogółem trzy czwarte badanych PN (73,3%) odczuwało **potrzebę wsparcia ze strony innych nauczycieli w postaci dzielenia się z PN posiadanymi zasobami i wiedzą**. Potrzeba ta była **najwyższa w pierwszym roku pracy (84,9%)**, lekko spadała w drugim roku (81,2%), następnie obniżała się w trzecim roku stażu (65,5%). W czwartym roku pracy lekko się zwiększała (71,0%). W piątym roku zmniejszała się do stosunkowo najniższego poziomu (58,1%). Zatem **ponad połowa nauczycieli po niemal pięciu latach nabywania doświadczeń oczekiwała dzielenia się przez koleżanki i kolegów zasobami i wiedzą**, co świadczy o tym, że PN odczuwają niedosyt realizacji tej potrzeby [$\chi^2(4) = 9,743$; $p = 0,04$].
- Ogółem prawie połowa badanych PN (48,3%) odczuwała potrzebę **rozmawiania z bardziej doświadczonymi nauczycielami na tematy zawodowe**. Potrzeba ta była **najwyższa w trzecim roku pracy (62,07%)**, a najniższa - w czwartym roku pracy (29,0%). W pierwszym roku ponad połowa badanych chciałaby prowadzić rozmowy z koleżankami i kolegami (59,4%), w drugim roku pracy odsetek chętnych

się zwiększał (59,4%). W czwartym i piątym roku odsetek ten zmniejszał się odpowiednio do: 29,0% i 26,3% [$\chi^2(4) = 10,857$; $p = 0,02$].

- **Jedna dziesiąta badanych (10,1%) odczuwa potrzebę nabywania kompetencji poprzez oglądanie webinarów.** Najczęściej szkolą się w ten sposób nauczyciele w drugim i trzecim roku pracy (odpowiednio: 25,0% i 13,8%). W ogóle nie korzystają z tego źródła wiedzy nauczyciele w piątym roku stażu (0,0%) [$\chi^2(4) = 12,586$; $p = 0,01$].
- **Niecałe 3% badanych PN odczuwa potrzebę czytania publikacji zawodowych.** Nie odczuwa takiej potrzeby żadna z badanych w pierwszym, drugim i czwartym roku pracy (0,0%). Do tej formy wiedzy sięga **10,3% nauczycieli w trzecim roku stażu** i 6,5% - w piątym roku stażu [$\chi^2(4) = 10,772$; $p = 0,02$].
- Ogółem 44,3% badanych PN odczuwa potrzebę **konsultacji z mentorem**. Nauczyciele na początku tranzykcji, a więc **w pierwszych trzech latach pracy istotnie częściej potrzebują tego typu wsparcia**, które stopniowo maleje; odpowiednio: w pierwszym roku 62,26%, w drugim - 46,88%, w trzecim - 37,93%. Najmniej badanych, bo 29,0% jest zainteresowanych współpracą z mentorem w czwartym roku pracy [$\chi^2(4) = 12,243$; $p = 0,01$].
- Niewiele ponad jedna czwarta badanych PN (27,8%) odczuwa potrzebę **szkolenia się z oceniania uczniów**. Istotnie większe zainteresowanie tą tematyką przejawiają nauczyciele w piątym (45,16%) i czwartym roku stażu (35,48%). Nauczyciele dopiero rozpoczynający pracę mają większą potrzebę w tym zakresie (28,30%) niż nauczyciele w drugim i trzecim roku pracy [$\chi^2(4) = 10,906$; $p = 0,05$].

W związku z uzyskanymi wynikami dodatkowo sprawdzono:

PI7a. Czy istnieją różnice w liczbie oczekiwań wobec dyrekcji oraz zespołu nauczycieli w zależności od stażu pracy?

Analiza testem Kruskala-Wallisa wykazała istotną zależność pomiędzy **stażem pracy a liczbą oczekiwań wobec dyrekcji** [$H(4) = 17,09$, $p > 0,001$] oraz **zespołu nauczycielskiego** [$H(4) = 13,09$, $p = 0,011$]. Porównania parami z poprawką Bonferroniego wykazały, że **nauczyciele z 5-letnim stażem mają istotnie mniej oczekiwań wobec dyrekcji od nauczycieli z rocznym stażem oraz 3-letnim stażem**. Dodatkowo nauczyciele z 4-letnim stażem

mają istotnie mniej oczekiwań wobec dyirekcji od nauczycieli z 3-letnim stażem. Jeżeli chodzi o **liczbę oczekiwań wobec zespołu nauczycielskiego, to nauczyciele w pierwszym roku pracy mają istotnie więcej oczekiwań niż nauczyciele z 5-letnim stażem.**

Wyniki analizy regresji logistycznej

W analizowanym modelu regresji logistycznej istotnym predyktorem okazał się **staż pracy**.

PN w 3. roku pracy mają **ponad czterokrotnie wyższe szanse** wystąpienia potrzeby **wprowadzenia w obowiązki zawodowe przez dyrektora** w porównaniu z osobami o najdłuższym stażu pracy, niewskazującymi tej potrzeby (OR = 4,14; 95% PU: 1,18-14,56; $p = 0,020$). Oznacza to, że potrzeby w tym zakresie wyrażane przez nauczycieli przystępujących do awansu zawodowego są frustrowane.

Atmosfera współpracy (relacje)

Nauczyciele w 3. roku pracy mieli istotnie **niższe szanse na wskazanie potrzeby pozytywnej atmosfery współpracy w szkole** w porównaniu z osobami o najdłuższym stażu (OR = 0,26; 95% PU: 0,08-0,86; $p = 0,027$). Oznacza to, że ich potrzeby **relacyjne w zakresie pozytywnej atmosfery współpracy w szkole są najlepiej zaspokojone**. PN w 3. roku pracy mieli aż o 74% wyższe prawdopodobieństwo doświadczenia atmosfery współpracy w szkole niż badani PN z najdłuższym stażem pracy.

Problemy z dyscypliną (kompetencje)

Staż pracy okazał się najsilniej związana ze **wskazaniem potrzeby kompetencji w zakresie radzenia sobie z dyscypliną w klasie**. Nauczyciele o **najkrótszym stażu (w 1. roku pracy) mieli ponad siedmiokrotnie wyższe szanse frustracji potrzeby kompetencji w zakresie radzenia sobie z dyscypliną w klasie** w porównaniu z osobami o najdłuższym stażu (odpowiednio: OR = 7,88; 95% PU: 2,11-29,35; $p = 0,008$). Efekt stażu pracy jest silny, ale nie

monotoniczny, ponieważ kierunek zależności nie jest stały. Również nauczyciele w 4. roku pracy mieli poczucie niezaspokojenia tej potrzeby (OR = 7,63; 95% PU: 1,88-30,87; $p = 0,034$). Przy tej kategorii stażu szerokie przedziały ufności wskazują na ostrożność interpretacyjną wyników.

Doradztwo w sytuacji problemów z rodzicami (relacje)

Doradztwo w sytuacjach problemowych z rodzicami okazało się istotne dla osób **w 1. roku pracy**. Ci nauczyciele w porównaniu z PN z dłuższym stażem pracy mieli aż 4,6-krotnie wyższe szanse wskazania tej potrzeby, co oznacza większe szanse na **frustrację potrzeby relacyjności w zakresie doradztwa swoich koleżanek i kolegów w sytuacjach problemowych z rodzicami** (OR = 4,58; 95% PU: 1,73-12,15; $p = 0,043$).

Dzielenie zasobów (relacje)

W **1. roku pracy** szansa na **wskazanie potrzeby dzielenia się zasobami i wiedzą przez nauczycieli doświadczonych była aż 4,3-krotnie wyższa** w porównaniu do osób z najdłuższym stażem pracy (OR = 1,46; 95% PU: 1,46-12,93; $p = 0,037$). Oznacza to frustrację potrzeby relacyjności w tym zakresie.

Odpowiedź na PI7 i PI7a: Istnieją istotne różnice w zaspokojeniu subiektywnych potrzeb zawodowych w zależności od stażu pracy, przy czym obserwuje się **niejednolity wzorec typu odwróconego U**: potrzeby są wysokie w pierwszym roku pracy, spadają w drugim roku, **osiągają szczyt w trzecim roku** (związany z presją awansu na nauczyciela mianowanego po 2 latach i 9 miesiącach), a następnie **spadają w czwartym i piątym roku**. Szczególnie istotny jest **spadek oczekiwań wobec dyrekcji między rokiem trzecim a czwartym** ($p < 0,001$). Wyniki dotyczące nieregularnego wzorca potrzeb zawodowych i dynamiki oczekiwań wobec dyrekcji wymagają pogłębienia jakościowego.

PI8: Czy istnieją różnice w zaspokojeniu subiektywnych potrzeb zawodowych badanych nauczycieli w zależności od miejsca pracy?

- Ogółem blisko trzy czwarte badanych PN (73,3%) odczuwało **potrzebę wsparcia ze strony innych nauczycieli w postaci dzielenia się z PN posiadanymi zasobami i wiedzą**. PN ze **szkół podstawowych istotnie częściej** odczuwali taką potrzebę (77,7%) niż nauczyciele ze szkół średnich (56,7%) [$\chi^2(1) = 6,546$; $p = 0,01$].
- Niewiele ponad połowa badanych (54,4%) odczuwało **potrzebę podejmowania autorefleksji na podstawie informacji zwrotnych od uczniów**. PN ze **szkół podstawowych istotnie rzadziej** odczuwali taką potrzebę (50,4%) niż nauczyciele ze szkół średnich (70,3%) [$\chi^2(1) = 4,672$; $p = 0,03$].
- Blisko jedna trzecia badanych (30,1%) docenia **stałą umowę w pracy**. PN ze **szkół średnich istotnie częściej doceniają** taką formę umowy (46,0%) niż nauczyciele ze szkół podstawowych (26,0%) [$\chi^2(1) = 5,579$; $p = 0,01$].
- Ogółem 60,0% nauczycieli lubi swoją pracę ze względu na **kontakt z uczniami**. PN ze **szkół podstawowych istotnie częściej doceniają** swoją pracę z tego powodu (64,8%) niż nauczyciele ze szkół średnich (40,5%) [$\chi^2(1) = 7,115$; $p = 0,007$].
- **Aż 93,8% badanych uznaje swoje wynagrodzenie za wadę zawodu**. PN ze **szkół podstawowych istotnie częściej** oceniali swoją pensję jako wadę zawodu (2,9%) niż nauczyciele ze szkół średnich (19,0%) [$\chi^2(1) = 12,832$; $p < 0,001$].
- **Ogółem 43,8% nauczycieli odczuwa dyskomfort związany z obciążeniem głosu**. PN ze **szkół podstawowych istotnie częściej** cierpią z tego powodu (48,2%) niż nauczyciele ze szkół średnich (27,0%) [$\chi^2(1) = 5,323$; $p = 0,03$].

Odpowiedź na P18: Istnieją istotne różnice między nauczycielami ze **szkół podstawowych i średnich**. Nauczyciele ze **szkół podstawowych** charakteryzują się silniejszą **frustracją potrzeby relacyjności** (77,7% vs. 56,7% potrzebuje wsparcia kolegów; $p = 0,01$) oraz **autonomii** (97,1% vs. 81,0% uznaje niskie wynagrodzenie za wadę; $p < 0,001$), ale jednocześnie – wyższą **satysfakcją z pracy z uczniami** (64,8% vs. 40,5% lubi kontakt z uczniami; $p = 0,007$).

Nauczyciele **szkół średnich** wykazują silniejszą **potrzebę autonomii intelektualnej** (70,3% vs. 50,4% potrzebuje autorefleksji opartej na informacji zwrotnej od uczniów; $p = 0,03$) oraz **częściej doceniają bezpieczeństwo**

zatrudnienia (46,0% vs. 26,0%; $p = 0,01$), co w perspektywie BPNT sugeruje różne profile niezaspokojenia potrzeb w zależności od etapu edukacyjnego, w którym pracują nauczyciele.

NAJWAŻNIEJSZE WNIOSKI (część ilościowa)

Odnosząc się do głównego pytania: ***Jak subiektywne potrzeby zawodowe początkujących nauczycieli manifestują/ujawniają uniwersalne podstawowe psychologiczne potrzeby zawodowe (BPNT)?*** – na podstawie wyników uzyskanych w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania szczegółowe PI1-PI8 – obserwujemy, że subiektywne potrzeby zawodowe PN manifestują uniwersalne potrzeby BPNT na kilka sposobów.

- Można zauważyć **dominację potrzeby kompetencji i relacyjności** (PI1). Na czele hierarchii uzyskanej w ramach analizy rozkładu odpowiedzi znajdują się potrzeby związane z pracą z uczniami i atmosferą współpracy, podczas gdy potrzeby autonomii zajmują najniższe pozycje.
- Wnioski z odpowiedzi na PI2-PI3 dowodzą, że **chęć opuszczenia zawodu najsilniej przewidują**: frustracja **kompetencji** (brak satysfakcji, trudności w zarządzaniu klasą) oraz **autonomii** (niskie wynagrodzenie, przeciążenie zadaniami), podczas gdy zmienne demograficzne (staż, miejsce pracy) nie mają znaczenia.
- Wzorzec w kształcie odwróconego U ujawnia **kryzys niezaspokojenia potrzeb w trzecim roku** (presja awansu) ze **spadkiem oczekiwań wobec dyrekcji w roku czwartym** ($p < 0,001$).
- **Kontekst miejsca pracy** pokazuje, że nauczyciele ze szkół podstawowych manifestują silniejszą frustrację relacyjności i autonomii ekonomicznej, a nauczyciele ze szkół średnich – autonomii intelektualnej, co potwierdza uniwersalność potrzeb przy różnych formach ich manifestacji.
- Subiektywne potrzeby zawodowe PN są **bezpośrednią manifestacją** uniwersalnych potrzeb BPNT, przy czym **potrzeby kompetencji i relacyjności są wyraźnie artykułowane**, podczas gdy **potrzeby autonomii są słabiej manifestowane** mimo silnej predykcji opuszczenia zawodu.

CZĘŚĆ III. BADANIA JAKOŚCIOWE

ROZDZIAŁ 5. OD BADAŃ ILOŚCIOWYCH DO JAKOŚCIOWYCH

Analiza wyników badań ilościowych dotyczących subiektywnych potrzeb zawodowych początkujących nauczycieli ujawniła wzorce statystyczne i zależności między zmiennymi, które domagają się pogłębionej interpretacji, ponieważ dane ilościowe nie wyjaśniają złożonego podłoża zjawisk i kontekstów społeczno-kulturowych stojących za tymi wzorcami. Ryan i Deci (2020) oraz Keese i in. (2023) sugerują zresztą, że nadszedł czas na prowadzenie jakościowych badań odnoszących się do podstawowych potrzeb psychologicznych.

5.1. Sekwencyjny projekt eksploracyjny

Podjęto decyzję o zastosowaniu sekwencyjnego projektu eksploracyjnego na podstawie natury badanego problemu i charakteru uzyskanych wyników ilościowych. Faza jakościowa służy pogłębieniu i wyjaśnieniu wyników uzyskanych w fazie ilościowej (Creswell i Plano Clark, 2017).

W kontekście badań nad potrzebami zawodowymi nauczycieli podejście to jest szczególnie uzasadnione, ponieważ przedmiot badań – „potrzeby zawodowe” – charakteryzuje się:

- złożonością – potrzeby mogą być świadome lub nieświadome, artykułowane lub ukryte
- kontekstowością – realizacja potrzeb zależy od środowiska społeczno-kulturowego szkoły

- dynamicznością – potrzeby zmieniają się w czasie transycji zawodowej
- subiektywnością – to samo obiektywne środowisko może być różnie doświadczane przez różnych nauczycieli.

Metody jakościowe pozwalają na kontekstualizację wyników i identyfikację lokalnej specyfiki funkcjonowania początkujących nauczycieli w polskim systemie edukacyjnym.

5.2. Selekcja wyników do dalszych analiz

Selekcję wyników wymagających pogłębienia w badaniach jakościowych oparto na następujących kryteriach teoretyczno-metodologicznych:

- niezgodność z przewidywaniami teoretycznymi BPNT
- zaskakujący lub nieoczekiwany charakter wyników statystycznych
- interesująca dynamika zmiennych
- konieczność zrozumienia kontekstów kulturowych i organizacyjnych polskiego systemu edukacji.

Na tej podstawie określono obszary badawcze i sformułowano pytania do pogłębienia w fazie jakościowej:

1. Słaba manifestacja potrzeb autonomii

Badania międzynarodowe wskazują autonomię jako podstawowy element satysfakcji i utrzymania nauczycieli w zawodzie (Kaplan, 2022). Wyniki badań własnych wykazały jednak, że potrzeba autonomii zajmuje dopiero 6. miejsce w hierarchii potrzeb początkujących nauczycieli ($\chi^2 = 187,34$; $p < 0,001$), co wymaga wyjaśnienia podłoża tego zjawiska.

PB1. Dlaczego potrzeby autonomii są słabo manifestowane przez początkujących nauczycieli?

2. Niska wartość wsparcia mentorskiego

Badania ilościowe ujawniły rozbieżność między znaczeniem mentoringu w literaturze przedmiotu a jego pozycją w hierarchii potrzeb początkujących nauczycieli – wsparcie mentorskie zajmuje 7. miejsce ($\chi^2 = 187,34$; $p < 0,001$). Wynik ten pozostaje w wyraźnej sprzeczności z dorobkiem badań

międzynarodowych. Ronfeldt i McQueen (2017) w longitudinalnym badaniu amerykańskich nauczycieli wykazali, że mentoring wspiera zaspokojenie:

- relacyjności – poprzez dostarczanie wsparcia emocjonalnego, akceptacji i poczucia przynależności
- kompetencji – poprzez przekazywanie konstruktywnych informacji zwrotnych i modelowanie skutecznych praktyk
- autonomii – poprzez zachęcanie do samodzielności i refleksyjnej praktyki.

PB2. Dlaczego zdecydowana większość początkujących nauczycieli nie ceni wsparcia mentorskiego w okresie tranzykcji do zawodu?

3. Kryzys rozwojowy w trzecim roku pracy

Badania ilościowe ujawniły nieregularny wzorzec zmian potrzeb w zależności od stażu, obserwowany szczególnie w trzecim roku pracy. Sądzimy, że kluczem do interpretacji wyników jest kontekst badania – były one realizowane w roku szkolnym 2023/2024, podczas okresu przejściowego reformy awansu zawodowego nauczycieli.

Warto zauważyć, że ta reforma podkreśliła oceniającą funkcję mentora-opiekuna, co mogło nasilić presję odczuwaną przez nauczycieli w trzecim roku pracy. Wyniki badania mogą zatem częściowo odzwierciedlać specyficzny moment przejściowy w polityce edukacyjnej, co wymaga uwzględnienia przy interpretacji i ogranicza bezpośrednią porównywalność z badaniami z innych okresów.

PB3. Co jest przyczyną „kryzysu rozwojowego” początkujących nauczycieli w 3. roku pracy?

4. Nieregularna dynamika oczekiwań wobec dyrekcji

W badaniach ilościowych obserwowano nietypowy spadek oczekiwań wobec dyrekcji między rokiem trzecim a czwartym. Analiza testem Kruskala-Wallisa wykazała istotną statystycznie zależność [$H(4) = 31,56; p < 0,001$]:

- rok 1 i 3: najwyższe oczekiwania wobec dyrekcji
- rok 4: spadek oczekiwań – istotnie niższe od roku 3

rok 5: najniższe oczekiwania – istotnie niższe od roku 1 i 3.

Interesujące jest, że oczekiwania wobec zespołu nauczycielskiego maleją stopniowo/liniowo [$H(4) = 13,09, p = 0,011$], podczas gdy wobec dyrekcji – nieregularnie.

PB4. Co jest przyczyną nieregularnej dynamiki oczekiwań wobec dyrekcji?

5. Przeciążenie obowiązkami i brak oczekiwania wsparcia

Badania ilościowe ujawniły rozbieżność między intensywnością odczucia przeciążenia pracą a niską pozycją zarządzania zadaniami jako obszaru wsparcia (ostatnie miejsce, 11,93%). Z perspektywy BPNT słabe zarządzanie czasem i zadaniami prowadzi do frustracji wszystkich trzech potrzeb:

- autonomii – chroniczne przeciążenie wywołuje poczucie braku kontroli nad własnym czasem i życiem
- kompetencji – niekończenie zadań, pospieszne przygotowywanie zajęć prowadzą do poczucia niewydolności
- relacyjności – gdy praca zawłaszcza czas wolny, frustrowana jest potrzeba relacji w sferze prywatnej.

PB5. Dlaczego początkujący nauczyciele nie identyfikują zarządzania zadaniami zawodowymi jako obszaru wymagającego wsparcia w związku ze zgłaszanym znacznym obciążeniem pracą?

6. Pozorna integracja

Wyniki sugerują, że dobra (ale nie bardzo dobra) integracja może nie stanowić ochrony przed intencją odejścia z zawodu, a wręcz ją potęgować. Ponadto analiza regresji logistycznej wykazała, że wśród wszystkich predyktorów dobra integracja z zespołem nauczycielskim była najsilniej powiązana z rozważaniem odejścia z zawodu.

PB6. Dlaczego początkujący nauczyciele, którzy istotnie częściej rozważają odejście z zawodu oraz mają istotnie słabiej zaspokojoną potrzebę wsparcia ze strony innych nauczycieli, jednocześnie deklarują dobrą integrację z zespołem?

7. Konteksty doświadczania mobbingu

Wyniki analizy regresji logistycznej pokazują, że wśród wszystkich predyktorów chęć opuszczenia zawodu była najsilniej związana z doświadczeniem mobbingu. Interesujące jest zbadanie, jaki jest charakter tych negatywnych doświadczeń po to, aby dostrzec ich przyczynę i rozważyć środki zaradcze.

PB7. Jakie są konteksty doświadczania mobbingu przez początkujących nauczycieli?

ROZDZIAŁ 6.

METODOLOGIA BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

6.1. Cel i pytania badawcze

Celem badań jakościowych było pogłębienie rozumienia wyników z badań ilościowych poprzez rekonstrukcję subiektywnych doświadczeń początkujących nauczycieli, poszukiwanie wyjaśnień obserwowanych nieregularności statystycznych oraz identyfikację barier kulturowych i organizacyjnych wpływających na realizację ich podstawowych potrzeb zawodowych.

Sformułowano następujące otwarte pytania badawcze:

PBJ1. Jak podstawowe potrzeby zawodowe początkujących nauczycieli są realizowane w środowisku szkolnym w okresie tranzytji do zawodu?

PBJ2. Co sprzyja, a co przeszkadza w zaspokajaniu podstawowych potrzeb zawodowych (autonomii, relacyjności i kompetencji)?

PBJ3. Jak uczestniczki badania opisują swoje doświadczenia w ujęciu dynamicznym (od początku pracy zawodowej)?

PBJ4. Jaka jest jakość procesu tranzytji do zawodu nauczyciela w kontekście realizacji potrzeb zawodowych?

Założono również cel praktyczny badań: podnoszenie poziomu samoświadomości i emancypacji badanych początkujących nauczycieli w realizowaniu działań zmierzających do poprawy jakości procesu tranzytji do zawodu.

6.2. Metoda i techniki badań

Podstawową metodą wykorzystaną do realizacji celu badania był grupowy wywiad fokusowy, ukierunkowany wynikami z części ilościowej. Wartością dodaną wywiadów fokusowych jest możliwość obserwacji interakcji między uczestnikami, co pozwala na ujawnienie mechanizmów społecznych i kulturowych wpływających na kształtowanie się potrzeb i ich manifestację (Barbour, 2011).

Do metody wywiadów fokusowych dobrano techniki projekcyjne standardowo stosowane w badaniach społecznych:

- gwiazda/mapa skojarzeń – do ujawnienia emocji i skojarzeń związanych z procesem transycji
- chiński portret (metafory zwierzęce) – do rekonstrukcji transformacji tożsamości zawodowej
- dyskusja moderowana – do pogłębienia rozumienia zjawisk stojących za wynikami ilościowymi.

6.3. Narzędzie badawcze

Półustrukturyzowany scenariusz grupowego wywiadu fokusowego został skonstruowany na rzecz międzynarodowego projektu ERASMUS+ Digital Academy in teaching profession transitions (nr projektu: 2020-1-PL01-KA203-082197), a następnie zaadaptowany do specyfiki badań własnych z uwzględnieniem wyników fazy ilościowej.

Scenariusz wywiadu zawierał:

- pytania otwarte dotyczące doświadczeń podczas transycji do zawodu
- zadania projekcyjne (mapa skojarzeń, chiński portret)
- pytania pogłębiające rozumienie 7 obszarów problemowych ujawnionych w fazie ilościowej.

6.4. Dobór próby

Podstawowym kryterium doboru uczestników w wywiadach fokusowych jest posiadanie odpowiedniej wiedzy czy doświadczeń w danej sprawie i wspólnota doświadczeń (Gawlik, 2012). Inne kryteria:

Kryteria inkluzji

- praca w szkole podstawowej lub średniej (liceum, technikum, szkoły branżowe I i II stopnia) na terenie Kielc
- staż pracy do 5 lat
- dobrowolna zgoda na udział i nagranie audio.

Kryteria ekskluzji

- zatrudnienie w szkole niepublicznej (odmienny kontekst organizacyjny)
- bezpośrednia współpraca z badaczem (unikanie konfliktu interesów).

Na udział w badaniu wyraziło zgodę 49 kobiet. Elementem zachęcającym była informacja o certyfikacie uczestnictwa w badaniu naukowym oraz możliwość refleksji nad własną praktyką zawodową w gronie koleżanek i kolegów.

Ze względu na liczebność chętnych, założono utworzenie 5 równolicznych grup, mając świadomość, że nie wszyscy zgłoszą się na badanie. Ostatecznie na badania przybyło 31 nauczycielek, które utworzyły 5 grup fokusowych (6-9 osób w grupie). Do badań nie zgłosił się żaden nauczyciel-mężczyzna.

6.5. Procedura badań

Badania zostały zrealizowane w okresie styczeń-marzec w roku szkolnym 2024/2025 z uwzględnieniem zasad etycznych obowiązujących w badaniach społecznych:

- dobrowolna, świadoma zgoda uczestników
- zapewnienie anonimowości i poufności
- prawo do wycofania się z badania w dowolnym momencie
- zapewnienie bezpiecznej atmosfery dla dzielenia się doświadczeniami.

Obie badaczki były moderatorkami dyskusji. Koncentrowały się na uważnym zarządzaniu głosami dominującymi i wyciszczanymi, aby zapewnić reprezentatywność wypowiedzi wszystkich uczestniczek. Wywiady trwały od 60 do 90 minut i były nagrywane (audio) za zgodą uczestniczek. Badania miały charakter poprzeczny – wszystkie grupy były badane w podobnym czasie.

6.6. Analiza i interpretacja danych

Zgodnie z zaleceniem Flicka (2012), za najbardziej istotne uznano udokumentowanie całego przebiegu dyskusji, bez pomijania żadnych fragmentów. Nagrania audio zostały poddane transkrypcji verbatim.

Zastosowano indukcyjną analizę danych (Braun i Clarke, 2006) – szczegółowe informacje połączono w kategorie/zakresy tematyczne. Analiza tematyczna oparta była na orientacji teoretycznej (*theory-driven*) z wykorzystaniem ram BPNT jako perspektywy interpretacyjnej.

Proces analizy przebiegał w następujących etapach:

- zapoznanie się z danymi – wielokrotne czytanie transkryptów
- generowanie wstępnych kodów – oznaczanie fragmentów tekstu kategorii analitycznymi
- poszukiwanie tematów – grupowanie kodów w potencjalne tematy
- przegląd tematów – weryfikacja spójności tematów z danymi
- definiowanie i nazywanie tematów – precyzyjne określenie istoty każdego tematu
- tworzenie raportu – integracja analizy z ramą teoretyczną BPNT.

Przeprowadzona eksploracja pozwoliła na wyodrębnienie i nazwanie cech charakterystycznych środowiska wzmacniającego oraz blokującego realizację podstawowych potrzeb zawodowych początkujących nauczycieli, a tym samym proces tranzykcji do zawodu.

ROZDZIAŁ 7. WYNIKI BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

W rozdziale przedstawiono wyniki badań jakościowych w sposób uporządkowany zgodnie z logiką pytań badawczych. Rozdział składa się z dwóch głównych części: **7.1. prezentuje analizy dotyczące realizacji podstawowych potrzeb zawodowych (PBJ1 i PBJ2), natomiast 7.2. dotyczy transformacji tożsamości zawodowej w procesie tranzycji (PBJ3 i PBJ4).**

7.1. Zaspokojenie i frustracja podstawowych potrzeb zawodowych początkujących nauczycieli

7.1.1. Potrzeby autonomii

Przejawy zaspokojenia potrzeby autonomii

- Początkujące nauczycielki były zadowolone z **możliwości samodzielnego podejmowania decyzji**. Swoboda decyzji może dotyczyć pewnej elastyczności organizacyjnej w szkole lub braku sztywnych ram czy formalnych wytycznych w codziennej aktywności dydaktycznej, np.: *Ta samodzielność między innymi, to jest to, że mogę robić sama... mogę sama sobie kierować w tym wszystkim. [...] Jeżeli chodzi o decyzyjność pod tym kątem, jak prowadzimy lekcje [...] jest pewnego rodzaju taki spokój. Nie ma tych deadline'ów, nie jest wszystko tak sztywno i jest taka trochę bym powiedziała, że swoboda.*
- Mentor rozumiejący swoją rolę przede wszystkim pokazuje otwartość, jest nastawiony na rzeczywistą współpracę, sprawia, że PN ufa mu i **nie boi się dzielić swoimi problemami i obawami oraz wie, że może działać autonomicznie**, np.: *[...] ale też tak jak przedmówczyni powiedziała, że ona się też ode mnie nauczy. To już jest taka starsza*

nauczycielka, więc ona bardzo chłonie różne podejścia do uczniów, te takie bardziej przyjacielskie i kumpelskie również. Więc nie. Nikt mi chyba nic nie narzuca.

- Rozmówczynie zaznaczały **potrzebę znalezienia własnego stylu pracy**, którą wiązały z autonomicznym działaniem: [...] *ale jakby chciałam po swojemu tak po prostu pracować. Tak po swojemu, żebym mogła też dobrze się czuć w tej pracy i jakby znaleźć swoje miejsce. Znalazłam, tak uważam, że znalazłam to miejsce.*

Dyskutantki podkreślały, że odnalezienie się w zawodzie jest jednym z najprzyjemniejszych stanów, wiążących się z odnalezieniem sensu życia. Praca po swojemu jest dla nich źródłem nie tylko radości, ale także potężnym źródłem motywacji wewnętrznej i odczuwania satysfakcji zawodowej.

- **Odnalezienie swojego miejsca w życiu**, wynikające z poczucia powołania, u niektórych badanych rekompensuje deficyty pracy w zawodzie nauczyciela, np.: *Jestem zadowolona z tego, co robię yyy... i pensja mi nie przeszkadza, bo bardziej robię to z pasji niż jakby... już jakby tyle zawodów... wykonywałam różnych.*
- Narratorki bardzo doceniają taką kulturę organizacyjną szkoły, w której normą jest wspieranie realizacji ich pomysłów i możliwość **realizacji aktywności zgodnej ze swoimi wartościami**, np.: *Cieszę się z tego, że mam dobry kontakt i że chce mi się chodzić do pracy, że mam fajną atmosferę i cieszy mnie też fakt, że mogę tak często organizować akcje charytatywne, bo lubię pomagać [...] łączyć przyjemne z pożytecznym.*

Możliwość pracy w zawodzie nauczyciela była okazją do pokazania swoich umiejętności, a jednocześnie sprzyjała ujawnieniu swojego potencjału. Potrzeba samodzielności w realizacji zadań zawodowych niewątpliwie wiąże się z potrzebą autonomii.

- **Satysfakcja z pracy z dziećmi** i ich sukcesów odnoszonych dzięki zaangażowaniu nauczycielek jest jednym z ważniejszych stanów emocjonalnych., np.: *Bez satysfakcji się nie da pracować w tym zawodzie. Satysfakcja z tego, że kogoś się czegoś nauczyło, że ktoś, że ktoś to po prostu docenia, bo to jest bardzo ważne.*

Warto dodać, że poczucie satysfakcji jest dowodem na zaspokojenie podstawowych potrzeb zawodowych: potrzeby kompetencji (poczucie sprawczości i skuteczności pedagogicznej, osiągnięcia celów), relacyjności (więzi z uczniami, społecznej akceptacji, społecznej gratyfikacji) i autonomii (osiągnięcie swoich celów, praca zgodna z wartościami)

Przejawy frustracji potrzeb autonomii

- Duże emocje wywołały grupowe dyskusje na temat **blokowania inicjatyw** i niemożności wprowadzania innowacji z powodu reakcji starszych nauczycieli. Ewidentny w niektórych szkołach **konflikt pokoleń** skutkował u młodych nauczycieli deprivacją wszystkich podstawowych potrzeb, nie tylko autonomii. Niektóre rozmówczynie mierzą się na co dzień z toksyczną atmosferą w gronie nauczycielskim. Przejawia się ona w różnorodny sposób, np.: *Każdy miły, życzliwy, aczkolwiek tak jak mówię, wnieść coś nowego w lekcje czy cokolwiek... Gdzieś człowiek był taki spychany na bok, że nie wpychaj się tam, ... tego nie robimy, tu pracujemy tradycyjnie.*
- Początkujące nauczycielki doświadczają frustracji autonomii przez **otwarte lub zakamuflowane krytykowanie** prób wprowadzania zmian w sposobie pracy. Wyraźnie odczuwają presję dostosowania się do istniejących schematów, również podczas „mentorskiej opieki”, np.: *Ja mam mentora, który niestety ocenia moją pracę, więc tak naprawdę obawiam się przed tym, bo ja muszę mieć co najmniej tą czwórkę wystawioną w tym roku w czerwcu, żeby iść dalej tokiem awansu zawodowego, więc staram się po prostu gdzieś wycofywać, tak. To co każe to robię grzecznie.*

W polskim systemie edukacji nie mamy mentorów formalnie przygotowanych do wspierania nauczycieli. Istnieje system „opieki” nad początkującymi nauczycielami, w którym opiekun-mentor nie zawsze rozumie swoje zadania, jeśli występuje on w roli kontrolera i osoby dominującej, a nawet autorytarnej. Nie jest to osoba wspierająca wówczas, gdy młody nauczyciel jej się boi, gdy nie zadaje pytań i nie podejmuje dyskusji. Łączenie funkcji wspierającej z oceniającą (kontrolującą) nie sprzyja uczeniu się w miejscu pracy, a nawet niszczy autonomię nauczycieli, ponieważ – bojąc się negatywnej oceny – wycofują się z przedstawiania własnych pomysłów i podporządkowują się „zaleceniom” starszego nauczyciela.

- Szeroko dyskutowane przez nauczycieli **przeciążenie pracą** jest faktem, zwłaszcza wśród PN, np. *Staram się to jakoś sobie gdzieś poukładać, żeby tak jakiś sobie dać czas, żeby się tego trzymać. Ale to tak nie wychodzi.*
- Powszechne zaangażowanie w dyskusję poruszył wątek **biurokracji w szkole**, z powodu której nauczycielki mają mniej czasu na przygotowanie kreatywnych lekcji i realizacji swoich pomysłów, np.: *Zamiast energii... poświęcenia energii na przygotowywanie lekcji, nowych pomysłów jest bardzo dużo papierologii.*
- **Niskie wynagrodzenie i braki materialne w szkole** to przejaw niezaspokojenia potrzeb autonomii i jednocześnie potrzeb kompetencji – nauczyciele nie mają szansy pracować zgodnie ze swoimi możliwościami i podejmować decyzji zawodowych adekwatnych do swojego potencjału. Tracą tym samym kontrolę nad swoją pracą, np. swobodą decyzji dydaktycznych: *[...] po prostu nie jest to gra warta świeczki. Chodzi oczywiście o niedofinansowanie nauczycieli.*

7.1.2. Potrzeby relacyjności

Przejawy zaspokojenia potrzeby relacyjności

- Najczęściej nauczycielki doświadczały **akceptacji i życzliwości** od początku podjęcia pracy. Mimo braku doświadczenia uzyskiwały wsparcie dyrekcji i rady pedagogicznej, które z wyrozumiałością podchodziły do pytań i wątpliwości PN, np.: *Wszyscy kiedyś zaczynali... Dasz sobie radę.*
- Podczas dyskusji pojedyncze dyskutantki opowiadały o **wspierającej relacji** z koleżanką uczącą tego samego przedmiotu, np.: *Moja koleżanka (...) Ona mnie w to wszystko wprowadziła i fajnie, że się takich ludzi na swojej drodze spotyka, bo myślę, że jeśli bym trafiła w inne środowisko, może w inne otoczenie osób, to byłoby ciężko, jeżeli chodzi o cały ten proces wprowadzenia.*
- Zwiększanie się poczucia zaspokajania potrzeby przynależności do zespołu nauczycieli wymaga **bezpośredniości i szczerości w relacjach**, mimo różnicy doświadczeń, także równorzędności. Nauczycielki chwaliły podstawę niewywyższania się i koleżeńskej formy kontaktów zawodowych, np.: *Ona ma swoją opiekunkę, która jest doskonała według mnie. Ona jej wszystko bardzo bezpośrednio mówi. Ona są*

w podobnym wieku, być może dlatego jest łatwiej, ale wszystko bezpośrednio jest mówione od razu, że słuchaj, nie mów tego, nie rób tego. Mówią to w formie koleżeńskiej. No oczywiście ta opiekunka nie stara się być najmądrzejsze na świecie, ale chyba dobrze radzić.

- Również zespół innych nauczycieli może być dla nauczyciela **społecznością wspierającą**, np.: *Mam swoje koleżanki, takie bliskie, które jedne są też jakimiś świeżakami, więc się wspieramy w świeżakowaniu i w różnych problemach świeżaków, że się tak kolokwialnie wyrażę. Ale mam też doświadczone koleżanki, które, które za każdym razem słuchają, a jak nawet nie zgłoszę się z problemem, to jeżeli one ten problem zauważą lub, lub wiedzą, że tak powinnam zrobić, a jeszcze tego nie zrobiłam, to same to zgłaszają i mówią bezpośrednio.*
- Źródłem zaspokojenia potrzeb przynależności, łączności jest dla PN **nawiązanie dobrych relacji, opartych na zaufaniu, z uczniami**. Za sukces poczytują sobie stworzenie klasy jako zgranej grupy i utrzymanie ich zaufania. To także realizacja potrzeb kompetencji związanych z poczuciem skuteczności pedagogicznej, np.: *Dostałam klasę (...) indywidualistów (...) Oni nie tworzyli nigdy zespołu (...) Teraz po 2 latach (...) myślę, że się bardzo lubimy i ja to odczuwam przynajmniej (...) Oni nie czuli tego zaufania, a teraz mówią mi o wszystkim (...) Traktujemy się chyba bardzo po koleżeńsku, bo oni naprawdę dużo rzeczy mi opowiadają. Ja tego dalej nie roznoszę, nie przekazuję.*

Szczere, autentyczne relacje z uczniami, ich wzajemność (bardzo się lubimy) oparta na poczuciu bezpieczeństwa, wierze, że drugi człowiek mnie nie zawiedzie (Ja tego dalej nie roznoszę, nie przekazuję) jest związana, wg Kocowskiego, także z zaspokajaniem potrzeb więzi emocjonalnej, dzięki czemu wzajemna życzliwość może dojść do głosu.

Przejawy frustracji potrzeby relacyjnej

- Pozytywna energia płynąca z relacji z dziećmi była kontrastowana z relacjami z innymi nauczycielami. Pełni ona funkcję kompensującą dla **frustracji potrzeby wsparcia ze strony zespołu nauczycieli**, np.: *Ciągle tą... czuję tą energię bardzo pozytywną od dzieci bijącą... powtarzam... od dzieci, bo czasami od współnauczycielek, koleżanek no... niekoniecznie jest to pozytywna energia, bo bardzo często marudzą. Jednak mówię... te wszystkie stereotypy o nauczycielkach są*

niestety prawdziwe. Po wielu latach stają się po prostu takimi...sfrustrowanymi matronami.

- Narratorki bardzo dotkliwie odczuwały wykluczenie z grona nauczycieli. Przykłady podawane podczas dyskusji wywoływały wśród pozostałych rozmówczyń ożywienie połączone z niedowierzaniem. Niektóre przykłady opowiedziane podczas dyskusji są dramatyczne, ponieważ dowodzą **ostracyzmu** i istnienia w niektórych szkołach **rytuałów wykluczenia**. Pozostałe dyskutantki nie mogły uwierzyć, że to naprawdę się jeszcze dzieje w polskich szkołach.: *[...] ty jeszcze nie jesteś nauczycielką, tu jeszcze nie jest miejsce dla ciebie, bo ty jeszcze tu nie może sięść w naszym gronie, tylko tam trochę dalej w sali, czasem na korytarzu...*
- **Segregacja przestrzenna** dotyczyła także pokoju nauczycielskiego – w nim młoda nauczycielka nie mogła nawet usiąść na krześle, mimo że stało puste: *Nie są podpisane miejsca w pokoju nauczycielskim, jakieś tam krzesła są niby dla kogoś. Nikt o tym nie mówi, ale ktoś jak jest nowy, to skąd ma wiedzieć czyje jest to krzeselko za przeproszeniem? Jeszcze mi mówiły: powinnaś wiedzieć.*

Zamiast wsparcia i pomocy w transycji PN otrzymała od „koleżanek” zaniegowanie tożsamości zawodowej (*jeszcze nie jesteś nauczycielką*). Narzędzia wykluczenia „nowych” opierały się na niepisanych regułach, akceptowanych przez dyrekcję. Przynależność do grupy była limitowana dla wszystkich PN w danej szkole.

- Dyskutantki zauważały **niezdrową atmosferę, plotki, obgadywanie, fałszywą życzliwość** połączoną z niechęcią do wspierania młodych, np.: *[...] ale co mi bardzo przeszkadza, to jest jakieś tam plotkowanie, obgadywania za plecami, tak że wchodząc do pokoju nagle milkną. No to można się domyślić o czym... o kim była rozmowa, tak?*

Frustracja potrzeb opartych na relacyjności ujawnia się głównie w braku komunikacyjnej autentyczności i dominującej hipokryzji. W zespołach zbudowanych na fałszywych relacjach nie jest możliwe realizowanie jakichkolwiek potrzeb na wystarczającym poziomie.

- Rozmówczynie dostrzegają **przedmiotowe traktowanie** przez doświadczone grono pedagogiczne nie tylko siebie, ale i dzieci, np.:

Panie są już można powiedzieć rok... 2 lata do emerytury, gdzie tylko i wyłącznie można powiedzieć przyklaskują yyy... przedmiotowemu traktowaniu dzieci, nie podmiotowemu. [...] Jak tylko coś usłyszą, że na przykład dziecku odpowiadam na jego pytanie, to: Nie musisz się mu tłumaczyć, absolutnie nie musisz się mu tłumaczyć.

- Inny przykład frustracji potrzeb relacyjności dotyczy **poczucia samotności**, pozostawienia przez „koleżanki” z problemem bez jakiegokolwiek wsparcia. Pojawia się też izolacja, frustracja potrzeb łączności, organizacji i współuczestnictwa. Prośby o pomoc pozostają bez odpowiedzi, np.: *Miałam sytuację, kiedy poszłam do pracy i myślałam, że dostanę pomoc od strony doświadczonych koleżanek. [...] Nie dostałam w ogóle wsparcia. Musiałam sobie radzić kompletnie sama, a prawda jest taka, że no nie miałam pojęcia praktycznie w ogóle o niczym, no bo wiadomo pierwsze takie zderzenie po studiach z pracą i to było takie dla mnie bardzo, bardzo... Jestem totalnie poza skrzydłami i dowiaduję się z trzeciej ręki właściwie już, a nie od niej. Za wszelkie rady byłabym wdzięczna.*

Dosyć symptomatyczne było to, że nauczycielka poprosiła współdyskutancki o pomoc, o podpowiedzi, jak radzić sobie z grupą bardzo żywiołowych uczniów. Widać było jednak, że wcale jej nie oczekuje, ponieważ jej doświadczenie podpowiada, że nie może się niczego spodziewać. Bardzo szybko zmieniła temat. Miała zatem dobrze zinternalizowane przekonanie: „nie mogę liczyć na innych, muszę radzić sobie sama”.

- PN często **nie mogą liczyć nie tylko na wsparcie koleżeńskie, ale i instytucjonalne**, np.: *Kiedy miałam taką poważną sytuację z rodzicami. Nie otrzymałam żadnej pomocy od nikogo, mimo że to była sytuacja, która powinna być rozwiązana w szkole... to jakby nie uzyskałam żadnej pomocy, tylko dostałam informację, że to jest moja prywatna sprawa albo iść do pani psycholog.*

Frustracja relacyjności potrzeb w opowiedzianej sytuacji trudnej dotyczy wg Kocowskiego także potrzeb ochrony, organizacji, społecznej gratyfikacji oraz przynależności do grupy i więzi emocjonalnej. Jesteś nowa, nie mamy z tobą jeszcze żadnych relacji, nie możesz nas prosić o pomoc. Całkowity **brak solidarności zawodowej** i przerzucenie odpowiedzialności na jednostkę niedobrze świadczy o kulturze tej szkoły.

- Wiele burzliwych emocji wiązało się z dyskusją na temat statusu zawodu nauczyciela w oczach społeczeństwa. Rozmówczynie na co dzień odczuwają **brak szacunku społecznego**, np.: *W oczach społeczeństwa jesteśmy jednym z najgorszych zawodów w tej chwili, nie-robami, przepraszam za określenie, ale niestety... Polityka przez wiele lat tak przedstawiała nauczycieli właśnie.*

Podejście rodziców również do... do nas nauczycieli, do pracy nauczycieli i do tego, że traktują nas okropnie. Jak byśmy byli nic niewartą grupą roboczą tak naprawdę. I to jest chyba najgorsze, co może być... to traktowanie takie uwłaczające.

7.1.3. Potrzeby kompetencji

Przejawy zaspokojenia potrzeby kompetencji

- PN podają przykład mentorów, którzy pomagają im w uczeniu się zawodu, poprzez angażowanie w życie szkoły. Czują się wdzięczne, nawet za rzucanie na głęboką wodę, ponieważ dzięki temu szybko uczą się działać w nowej, wymagającej sytuacji, mierzą się z zadaniami czy problemami, których rozwiązanie wymaga samodzielności. Jest to doskonały sposób na zaspokajanie u PN potrzeby sprawczości i nabywania pewności siebie, zwłaszcza gdy działa się bez wcześniejszego przygotowania. Warto zaznaczyć, że **frazologizm rzucanie na głęboką wodę często pojawiał się w dyskusjach w pozytywnym znaczeniu** – stawiania wyzwania, które PN chętnie podejmą, niezależnie od niepewności i lęku towarzyszącym samodzielnemu radzeniu sobie z nowym, np.: *Przedem wszystkim wkręcała mnie we wszystkie wydarzenia, czy jakieś wycieczki szkolne i takie rzeczy. Żebym ja mogła... to znaczy..., żeby po prostu... rzucała mnie też czasami na głęboką wodę, bo ona tak robi. Ona mnie po prostu wszędzie zapisuje, gdzie tylko jest to możliwe przed tym egzaminem. Myślę, że jestem jej w duchu bardzo wdzięczna.*
- Zaspokojenie potrzeby kompetencji, prowadzi do pojawienia się dumy ze swoich osiągnięć oraz **poczucia sprawczości**. Poniższa wypowiedź dowodzi, że nauczycielka zaspokoili swoje potrzeby autonomicznego działania (realizacji własnych pomysłów) i osiągnęła sukces ważny także dla dziecka, np.: *Miałam taką dziewczynkę, która*

miała bardzo niskie poczucie własnej wartości. W domu nie miała wsparcia (...) Taki mały sukces po 3 semestrach to jest to, że ona mi nie zaczyna płakać, że ona mi się nie zamyka. (...) To dla mnie taki duży (...) sukces, duży, że się zmieniła, bo jeżeli bym chciała, żeby nie wiem, nauczyła się czytać czy liczyć, to musimy zacząć od tego, żeby mi zaufała i żeby wierzyła w siebie.

- Do zaspokojenia potrzeby kompetencji zaliczyć można także poczucie podejmowania adekwatnych działań w stosunku do uczniów, rodziców i dyrekcji, które przejawia się **docenieniem pracy nauczyciela**. Kocowski wyodrębnia w takich sytuacjach potrzebę społecznej akceptacji, która dotyczy niezbędnych nauczycielowi gratyfikacji psychicznych: uznania, szacunku, aprobaty, np.: *Z okazji Dnia Edukacji Narodowej i pani dyrektor (...) powiedziała, że chociaż jestem tutaj krótko, to chce żebym wiedziała, że ona docenia moją pracę.*
- Zaspokojenie potrzeby akceptacji społecznej następuje w wyniku **pozytywnej informacji zwrotnej**. Uznanie wyrażone przez inne osoby, potwierdzone obiektywnymi wskaźnikami sukcesu wzmaga poczucie skuteczności i tym samym wewnętrzną motywację, uskrzydla, pobudzając nauczyciela do dalszej pracy, np.: *Rodzice do mnie piszą, że mi bardzo dziękują (...), bo naprawdę, no świetnie sobie radzą dzieci i mają najwyższe średnie aktualnie w szkole z tej klasy. I bez przerwy dostają jakieś wiadomości smsy, że to dzięki mnie to wszystko.*
- Zdobywanie doświadczeń połączone z pewnością coraz lepszego **radzenia sobie w pracy** wraz z upływem czasu, również jest źródłem zaspokajania analizowanej potrzeby, np.: *Myślę, że jestem troszeczkę pewniejsza. Być może dlatego, że znam szkołę, znam dzieci i nauczycieli. Czuję się pewniej w tych murach, no bo wiem, czego się spodziewać przy każdej radzie, przy każdym końcu semestru. Jakie dokumenty przygotować i co w nich napisać.*
- Większość badanych PN uczy się zawodu dzięki **zdobywaniu doświadczeń w miejscu pracy**. Nauczycielki podejmowały refleksję nad swoimi decyzjami zawodowymi, wyborami, świadomie dążąc do stawania się coraz lepszym nauczycielem. Jedna z badanych, dzięki swoim doświadczeniom, poprawiła współpracę z rodzicami, ucząc się przez wzajemne kontakty i rozmowy. Dostrzegła, że poprawa współpracy z rodzicami wiąże się z poczuciem polepszenia jej kompetencji wychowawczych, np.: *Wydaje mi się, że to jest coś*

takiego... związanego też ze współpracą z rodzicami, że pewne rzeczy jakby... no... musiałam sobie... pewnych rzeczy musiałam też doświadczyć właśnie. Przez... taką no... wzajemną... wzajemne komunikaty zwrotne.

Przejawy frustracji potrzeb kompetencji

- **Konflikty nauczycieli początkujących z doświadczonymi** ujawniały się zwłaszcza wtedy, gdy młodzi nauczyciele, mający świadomość swoich kompetencji, próbowali wprowadzać innowacje i pracować niestandardowo, a starsi nieformalnie blokowali ich działania, poprzez **presję na zachowanie status quo**. Najczęściej polegała ona na umniejszaniu wartości nowych pomysłów i dyskredytacji opartej na braku doświadczenia, np.: *[...] gdzie człowiek chciałby się wykaazać czymś nowym, coś nowego wnieść w tą edukację. To zawsze... nie wychodź przed szereg i takie... takie trochę to było uwłaczające.*
- W badaniach własnych powtórzył się jeden z najczęstszych motywów niezadowolenia wynikającego z nieodpowiedniego prowadzenia kształcenia przyszłych nauczycieli. **Przepaść między wiedzą teoretyczną a praktyczną**, zbyt mało godzin na uczenie się w miejscu pracy skutkuje nieprzygotowaniem do podstawowego funkcjonowania PN w szkole, np.: *Bo idziemy z wiedzą, ale później jak ją wykorzystać w praktyce? W sumie uczyliśmy się na studiach treści dużo..., ale to jest też taki stres i strach, że wiedza to jedno, ale żeby umieć funkcjonować w pracy w tej szkole, żeby się odnaleźć.*
- Poczucie zagubienia i jednocześnie frustracji potrzeby kompetencji wynika z **nieznajomości procedur i funkcjonowania szkoły pod kątem organizacyjnym**. Wszystkie te zagadnienia są ujęte w programach praktyk, ale ich realizacja – zapewne – wymaga bardziej rzetelnego podejścia, np.: *Super mi szło na studiach, bo byłam bardzo pilną studentką. Ale jak przyszedłam do szkoły, to tak naprawdę miałam takie poczucie „wiem, że nic nie wiem” i że muszę wszystkiego się nauczyć. Sama wszystko tak naprawdę czerpać od koleżanek, zewsząd.*
- Niezadowolające badanych nauczycieli są także **kontakty z opiekunami stażu czy mentorami**, którzy pełnią tę funkcję wyłącznie z obowiązku, nie wspierając ich w jakikolwiek sposób, np.: *Ja czekam na zaangażowanie, no być może ja mam jeszcze trochę czasu, bo..., bo ja mam chyba tam jeszcze 2 lata, więc może ona czeka na termin. A jeśli nie,*

no to, no to muszę to już od września skutecznie u niej jakoś. Chyba zapytam po prostu, co mam robić, żeby może jakoś wzięła bardziej pod te skrzydła, bo na razie jestem totalnie poza skrzydłami i dowiaduję się z trzeciej ręki właściwie już, a nie od niej.

- **Brak informacji zwrotnej** o jakości swojej pracy, a także brak jakichkolwiek rekomendacji pomagających w rozwoju profesjonalnym, wywołuje deprivację potrzeby kompetencji i konieczność uczenia się na własną rękę. Nie mając pomocy od osoby do tego powołanej, młody nauczyciel jest pozostawiony sam sobie. Nie zaspokaja swojej potrzeby społecznej akceptacji, np.: *Moja pani mentor jest dość bierna, pasywna (...) Nie dostaję żadnych zadań od swojej pani mentor, ona po prostu przyjdzie powie, że jest OK. Tak przyszłam sobie poobserwować. Nie mówi nic i tak naprawdę nie wiadomo, czy jest fajnie, czy jest nefajnie.*
- Naturalna **potrzeba doskonalenia swoich kompetencji i jednocześnie rozwoju zawodowego/profesjonalizmu jest utrudniona w większości szkół**. Z wypowiedzi niemal wszystkich dyskusantek wynika, że szkolenia nie przynoszą rezultatów, ponieważ nie odpowiadają ich potrzebom. Tematyka jest przypadkowa, najczęściej nieadekwatna do zainteresowania nauczycieli. Nawet gdy całe grono prosi o ten sam temat, szkolenie i tak jest, ale dotyczy innych zagadnień, np.: *Bardzo..., ale to bardzo chciałabym poprawić swoją...swoje kompetencje we współpracy z rodzicami, ale moje prośby o szkolenie z tego zakresu nie były skuteczne, że tak powiem...Owszem, są pieniądze na szkolenia, ale informacje przychodzą bez uwzględnienia naszych, że tak powiem...zamówień czy... życzeń. Nikogo nie interesowało szkolenie o robieniu portfolio... no bo wiadomo...każda z nas to umie, a i tak było ze 3 godziny siedzenia... i słuchanie o tym, co już każdy wie.*
- Rozmówczynie odczuwają więc niedosyt, który wynika nie tylko z braku reakcji na ich chęć doskonalenia się w zakresie, którego potrzebują, ale i **nie mają możliwości uzyskania wsparcia od kompetentnej, doświadczonej osoby**, np.: *Szkolenia są a i owszem, ale... to jest jedna wielka porażka. Wszędzie teoria, teoria i jeszcze raz teoria, a my nadal nie wiemy, jak sobie radzić z tymi wszystkimi SPE. Ja mam... dla przykładu powiem... jednego ucznia z ADHD, dwóch ze spektrum... i w tym jeden nie mówi, a drugi jest agresywny... I jak zadaję pytanie na szkoleniu... konkretne... co mam robić, gdy... to pani prowadząca swoje...ni z gruszki, ni z pietruszki..., ale jak ma być inaczej jak ona*

w życiu nie pracowała z takimi dziećmi w klasie tylko sobie poczytała teorię i robi szkolenia dla nas i monetyzuje to co się naczytała [duże wzburzenie całej grupy, potwierdzanie takiego samego zdania]. To jest po prostu zgroza i brak etyki!

Z punktu widzenia PN **poważnym mankamentem jest prowadzenie szkoleń przez kogoś, kto nie jest praktykiem**, ale teoretykiem. Podejrzewają, że prowadzący szkolenia mogą nie być nawet nauczycielami.

Dyskusantki w każdej grupie jednogłośnie stwierdziły, że podnoszenie kwalifikacji w trakcie szkoleń, w których uczestniczyły *to porażka*. Szkolenie, które polega tylko na wysłuchaniu teorii, o których najczęściej *już wszystkie słyszały*, nie ma sensu. Zwłaszcza gdy **prowadzący nie potrafią odnieść się do ich rzeczywistych problemów w klasie** – albo *odwracają kota ogonem* i znowu wracają do teorii, albo – w ostateczności – *udają, że nie słyszeli pytania*. Jest to zatem kolejny element tworzenia pozorów w systemie edukacji i argument za zatrudnieniem do celów szkoleniowych kompetentnych doświadczonych w danej problematyce praktyków/mentorów.

- Frustracja potrzeb kompetencji przejawia się w sytuacjach odczuwania **bezsilności wobec trudnych sytuacji**. Uczestniczki dyskusji podkreślały, że nie mają narzędzi do radzenia sobie z problemami o różnym charakterze. Opowiadały o różnych, dla nich dramatycznych przypadkach, kiedy nie mogły poradzić sobie z **brakiem partnerstwa ze strony rodziców i bezsilnością wobec systemu prawnego**, np.: *Było dziecko w trudnej sytuacji rodzinnej, gdzie mama jest... można powiedzieć kryminalistką i to wnioskowałam do sądu o to, żeby to dziecko zostało umieszczone... żeby mama była pozbawiona praw rodzicielskich, a dziecko umieszczone w jakiejś szkole specjalnej [...] I niestety nie udało mi się nic wskórać... można powiedzieć nawet przez sąd [...] Dla mnie to jest można powiedzieć moja zawodowa największa porażka, że jest już trzeci raz, trzeci rok w drugiej klasie. [...] Bariera, która jest nie do przeskoczenia. Rodzice yy tutaj mają pozycję dominującą, zgodnie z przepisami.*

Dyskusantki bardzo przeżywają sytuacje, w których nie mogą pomóc dzieciom. Zresztą nie jest to jedyny przypadek, kiedy nauczyciele nie mają

możliwości zorganizowania uczniom skutecznej pomocy. Szczególnie często dyskutowano o prawie, które pozwala rodzicom zachować w tajemnicy orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Brak wglądu do takiego orzeczenia utrudnia zorganizowanie mu wsparcia i również zatrudnienia nauczyciela współorganizującego kształcenie. Borykają się wówczas nie tylko z poczuciem bezsilności, ale i porażki.

- Niektóre nauczycielki czuły się **bezzradne wobec zachowania trudnej młodzieży**. Nie czuły się kompetentne w radzeniu sobie z niektórymi uczniami. Uciekały się zatem do metod sprzecznych z własnymi wartościami, np. *W szkole branżowej (...) to są głównie uczniowie z jakimiś niepowodzeniami edukacyjnymi lub po prostu z rodzin jakichś patologicznych i i tu mi się nie udało. (...) Nie udało mi się ich w żaden sposób przyciągnąć do szkoły, jak opuszczali tak opuszczają. Jedynym sposobem jest napisanie do nich po prostu jakiegoś pisma (...) Tylko tak, czyli straszenie.*

7.1.4. Syntetyczne wyniki

POTRZEBY AUTONOMII

Zaspokojenie potrzeb autonomii

Poczucie samodzielności

- poczucie autentyczności, zgody ze sobą (*po swojemu*)
- wewnętrzna motywacja
- satysfakcja zawodowa
- radość z samodzielnego działania

Swoboda decyzyjna

- możliwość podejmowania decyzji dotyczących działań zawodowych
- elastyczność w realizacji programu
- dostosowanie do potrzeb uczniów (działanie bez sztywnego schematu)

Aktywność zgodna ze swoimi wartościami

- znalezienie własnego stylu pracy

- realizacja powołania (rekompensuje koszty wykonywania zawodu)
- możliwość podejmowania inicjatyw i realizacji swoich pomysłów

Frustracja potrzeb autonomii

Blokowanie inicjatyw przez starszych nauczycieli (konflikt pokoleń)

- narzucanie „jedynie słusznych” sposobów pracy
- krytykowanie prób wprowadzania zmian
- komunikaty negujące wartość pomysłów
- presja na dostosowanie się do istniejących schematów, rytuałów

System mentoringu

- łączenie funkcji wspierającej z oceniającą (kontrolującą)
- wycofywanie się z własnych pomysłów (podporządkowanie, zanik aktywności)
- ignorowanie głosu początkujących nauczycieli
- nakazywanie zamiast dialogu

Utrata kontroli nad pracą

- przeciążenie obowiązkami (zaburzone proporcje między pracą a czasem na życie rodzinne/osobiste)
- biurokracja (utrata energii i motywacji, zwłaszcza do kreatywnego projektowania zadań dla uczniów)
- niedofinansowanie szkoły (niedobór lub brak pomocy dydaktycznych)
- niskie wynagrodzenie (uniemożliwia doświadczanie woli i chęci)
- brak ogólnej ochrony prawnej przed samowolą jednostek, urzędów i władz

POTRZEBY RELACYJNOŚCI

Zaspokojenie potrzeb relacyjności

Wspierająca atmosfera w szkole

- życzliwość i akceptacja od początku
- wsparcie od dyrekcji
- doświadczanie ciepła, troski i życzliwej uwagi
- otwartość na nowe osoby

Wspierające relacje z mentorem

- relacja oparta na aktywnym słuchaniu (bez postawy „najmądrzejszej na świecie”)
- zaufanie, bezpośredniość i szczerłość
- równorzędność mimo różnicy doświadczenia (koleżeństwo)
- świadomość przypadkowości („fajnie, że się spotyka”) → potrzeba zmiany systemowej

Zespół jako społeczność wspierająca

- doświadczenie przynależności do grupy
- wsparcie koleżeńskie („świeżacy wspierają świeżaków”)
- proaktywna troska doświadczonych nauczycieli („zauważają problem” bez prośby)
- bezpośrednia i życzliwa komunikacja („mówią wprost”)
- brak hierarchii i zazdrości
- współpraca zamiast konkurencji
- zapraszanie do wspólnego działania

Dobre relacje z uczniami

- autentyczna, szczerza relacja
- wzajemność („bardzo się lubimy”)
- życiodajność „młodej” energii

Frustracja potrzeb przynależności

Ostracyzm i rytuały wykluczenia

- symboliczne wykluczenie z grupy („nie możesz tu usiąść”)
- negowanie tożsamości zawodowej („nie jesteś jeszcze nauczycielką”)
- brak akceptacji mimo wykonywania tej samej pracy
- segregacja przestrzenna (na końcu sali, poza salą)
- rytuał dopuszczenia do „grona” (rozszyfrujesz kody, nie wychylasz się = należysz do nas)

Niezdrowa atmosfera

- brak autentyczności w relacjach – plotki, obgadywanie, fałszywa życzliwość

- niemożność zbudowania zaufania
- poczucie bycia ocenianym za plecami
- hipokryzja: „uśmiech z przodu, nóż w plecy”

Izolacja - samotność w grupie

- samotność w trudnościach
- brak wsparcia mimo prośby
- internalizacja przekonania: „nie mogę liczyć na innych”
- rezygnacja z poszukiwania pomocy

Brak wsparcia instytucjonalnego

- przerzucanie odpowiedzialności na jednostkę („to jest twoja prywatna sprawa”)
- brak solidarności zawodowej
- poczucie opuszczenia

POTRZEBY KOMPETENCJI

Zaspokojenie potrzeb kompetencji

Sukcesy w pracy z dziećmi

- poczucie pokonania trudnego wyzwania
- widoczne efekty pracy
- poczucie sprawczości („radzę sobie”)
- duma z osiągnięcia
- motywacja do dalszej pracy („naprawdę warto”)
- świadomość realizacji właściwej strategii działania
- poczucie wzrastającego profesjonalizmu

Docenianie przez znaczących innych

- informacja zwrotna o efektywności: obiektywne wskaźniki sukcesu („najwyższe średnie”)
- uznanie rodziców, dyrekcji, uczniów
- poczucie skuteczności → motywacja wewnętrzna („uskrzydla”)

Pozytywne doświadczenia w miejscu pracy

- akumulacja doświadczeń (lepsze radzenie sobie w codziennej pracy)
- poprawa kompetencji wraz z nabywaniem doświadczeń (wzrost pewności siebie)

Frustracja potrzeb kompetencji

Konieczność udowadniania kompetencji

- presja na zachowanie status quo (konflikt pokoleń)
- blokowanie innowacyjnych rozwiązań
- unieważnianie tożsamości („jeszcze nie jesteś nauczycielem“)

Brak informacji zwrotnej od mentora

- niemożność oceny własnej skuteczności
- brak wyzwań prowadzących do rozwoju
- uczenie się intuicyjne
- niepewność co do jakości swojej pracy

Przepaść między wiedzą teoretyczną a praktyczną

- brak przygotowania do realnych wyzwań (dokumentacja, zarządzanie klasą, relacje z rodzicami)
- poczucie nieadekwatności przygotowania do realiów szkolnych
- brak strukturalnego wsparcia w nabywaniu kompetencji praktycznych
- nieadekwatne do rzeczywistych potrzeb szkolenia, prowadzone przez teoretyków

Bezsilność wobec trudnych sytuacji

- brak skutecznych narzędzi do radzenia sobie z problemami
- poczucie nieradzenia sobie
- uciekanie się do metod sprzecznych z własnymi wartościami (straszenie)

7.2. Konstruowanie tożsamości zawodowej w procesie tranzycji

Przez **konstruowanie tożsamości** zawodowej rozumiemy proces stania się nauczycielem, który zachodzi w miejscu pracy. Dotyczy samookreślenia się, identyfikacji z zawodem, a także patrzenia na świat z perspektywy i poprzez perspektywę wykonywanego zawodu. Obejmuje on także jakość relacji z innymi osobami spotykanymi w miejscu pracy, uczenie się i refleksję, jakim chcę być nauczycielem, a jakim – zdecydowanie nie chcę. Proces budowania tożsamości zawodowej to dla nauczyciela swego rodzaju **balansowanie między tożsamością osobową – tym, kim jestem (wartości, którymi się kieruję, moje cechy osobowościowe), a tożsamością społeczną – tym, czego oczekuje ode mnie system i znaczący inni** (Kwiatkowska, 2005; Karkowska, 2020). Proces konstruowania tożsamości „może prowadzić do wewnętrznej integracji podmiotu, stanu spełnienia własnych zamierzeń, osiągnięcia postawionych celów, może jednak wieść do rozgoryczenia i poczucia egzystencjalnej pustki” (Karkowska, 2025, s. 252).

Dostrzegamy, że rozmówczynie przedstawiają siebie z punktu widzenia osobowego: z przeżywaniem siebie jako niepowtarzalnej jednostki, ze specyficznymi dla siebie stanami emocjonalnymi, oraz – z punktu widzenia społecznego: z wzięciem pod uwagę tego aspektu tożsamości, który dotyczy przynależności do grupy, więzi z innymi osobami oraz identyfikacją z zawodem wynikającą ze specyficznych cech środowiska pracy.

7.2.1. Dynamika transformacji tożsamości zawodowej

Nauczycielki-narratorki wykorzystywały metafory zwierzęce do opisu swojego rozwoju zawodowego, co umożliwiło prześledzenie transformacji ich tożsamości zawodowej (technika projekcyjna „chiński portret”) oraz umożliwiło dostęp do wymiaru afektywnego doświadczeń uczestniczek badania. Jednocześnie pozwoliło wyjść poza deklaracyjny poziom wypowiedzi narratorek. Warto zauważyć, że większość dyskusantek wyjaśnia metafory w kontekście walki o możliwość realizowania swoich potrzeb autonomii.

Wzorzec 1

(progresja - zmiana pozytywna)
OD LĘKU DO PEWNOŚCI SIEBIE**Przykład 1: owieczka → kot**Na początku:

Na początku pracy taka owieczka... taka załęczniona, wystraszona. Trochę fajnie by było się nią zaopiekować i taka trochę... nie wiem.

Teraz:

Ten kot by w sumie tak by pasował [...], że już mam większe doświadczenie niż miałam i... tak, że to wszystko... cały ten świat to ja potrafię wykorzystać w jakichś tam konkretnych... tak wyważone jest to wszystko. Idę swoją drogą.

Wypowiedź dokumentuje transformację od potrzeby opieki do potrzeby niezależności, wyważenia rozumianego jako zbalansowanie swoich potrzeb z oczekiwaniami środowiska pracy, i podążania własną drogą. Odpowiada ona stopniowej realizacji potrzeby autonomii wyrażającej się w podejmowaniu własnych decyzji, nabywaniu doświadczeń, wypracowywaniu swojego stylu pracy i stopniowej samorealizacji.

Przykład 2: cielątko/ptaszek → piesekNa początku:

Ja na początku byłam taka przestraszona. Być może cielątko. Być może... nie wiem... jakieś płochliwe... jakieś inne... nie wiem... ptaszek? Dlatego że... no po prostu nie wiedziałam, jak jest. Nie znałam nikogo, nie wiedziałam, czy się sprawdzi. Przeraziły mnie dokumenty i ilość papierów do uzupełnienia, zwłaszcza, że dostałam też wychowawstwo na samym początku.

Teraz:

A teraz to bardzo niewiele czasu minęło, więc trudno powiedzieć, że wow!... ale myślę, że jestem troszeczkę pewniejsza. Być może dlatego, że znam szkołę, znam dzieci i nauczycieli. Czuję się pewniej w tych murach, no bo wiem, czego się spodziewać przy każdej radzie, przy każdym końcu semestru... jakie

dokumenty przygotować i co w nich napisać... mniej więcej oczywiście. (...) już chyba się czuję dużo pewniej i może nie lwica... nie, nie, nie lwica... aż nie, ale tak już w miarę szczekający pieseczek.

Ta nauczycielka z 2-letnim stażem pracy podsumowała swoje doświadczenia w formie przechodzenia od przerażenia nieznanym do oswojenia się z nowymi koleżankami, uczniami, rutynami, co doprowadziło do stopniowego zaspokajania potrzeb przez uczenie się w miejscu pracy, zdobywanie doświadczenia zawodowego i wzrostu poczucia kompetencji. Użyta metafora pozwala sądzić, że badana nie boi się już upomnieć o swoje prawa lub pytać/prosić, gdy potrzebuje wsparcia. Nabyła prawo do głosu („szczekania”).

Przykład 3: osioł → kot

Na początku:

Ja się czułam na początku jak osioł [śmiej grupy]. Naprawdę..., bo miałam poczucie, że wiem, że nic nie wiem. Zresztą mówiłam, że po prostu... jeszcze w dodatku powiem szczerze, co spowodowało, że tak się czułam... to, że to była moja szkoła, do której chodziłam, a ja byłam bardzo złą uczennicą [śmiej].

Teraz:

Generalnie moim ulubionym zwierzęciem jest kot. I teraz się czuję jak kot, który jest taki elegancki (...), robi to co chce, wszystko jest takie jakby... takie jakby przemyślane. No także tak mam.

Ten przypadek przedstawia transformację od poczucia niewiedzy do samokontroli, przemyślanych działań, czyli do realizacji potrzeb autonomii.

Przykład 4: piesek → lew

Na początku:

Ponieważ bardzo lubię psy, spróbuję siebie porównać do yyy może na początku troszkę do pieska takiego, który chce się zaprzyjaźnić ze wszystkimi. Właśnie na takiej zasadzie... chcę, żeby wszystko było fajne... dobre... przytulne.

Teraz:

A teraz... myślę, że mogę powiedzieć... jak taki troszeczkę... może mały lew? Ponieważ... no ta pewność siebie i to, że zawsze trzeba walczyć o swoje, bronić swojego, choćby nie wiem, co się działo, to zawsze... wiadomo...

Ten przypadek dotyczy transformacji od chęci podobania się wszystkim do gotowości do walki o swoje przekonania i granice. Wypowiadająca się nauczycielka ujawnia deficyt zaspokojenia potrzeb autonomii, który próbuje uzupełnić zdobywaniem kontroli nad swoją pracą. Nie czeka na pozwolenie innych, lecz walczy o swoje prawa, w tym o możliwość pracy zgodnie ze swoimi wartościami i przekonaniem. To także walka o swoje miejsce w relacjach z zespołem nauczycieli.

Wzorzec 2

(regresja wynikająca ze zmiany stanowiska) OD KOMPETENCJI DO BRAKU KOMPETENCJI

Przykład 5: dziecko → osioł

Wzorzec regresyjny, specyficzny, ponieważ doświadczona nauczycielka zmieniła stanowisko i rozpoczyna pracę w tej samej szkole na stanowisku pedagoga specjalnego, w której nie może uzyskać pomocy od nikogo nie z powodu braku chęci czy niekoleżeńskości. Powodem, dla którego wszystkiego musi się uczyć sama, jest brak osoby w szkole, która mogłaby jej pomóc. Jest pierwszym pedagogiem specjalnym w tej placówce. Metafora dziecka symbolizuje konieczność zachowania dziecięcej perspektywy w pracy z najmłodszymi uczniami, przy jednoczesnej świadomości bycia „dużym”.

Na początku:

Do czego bym się porównała? ... duże dziecko, a w sensie takim, że tutaj trzeba być dzieckiem mimo wszystko jak się zaczyna pracować z takimi mniejszymi dziećmi, ale no takie jakieś przyjazne to dziecko.

Teraz:

No to ja powiem, że ja chyba jestem teraz na tej fazie... tylko osła, bo zmieniłam troszeczkę stanowisko i wszystkiego się uczę początku.

Ten przypadek dotyczy transformacji, która wynikała ze zmiany roli zawodowej. Pokazuje on, że poczucie kompetencji może ulec zachwianiu. Nowe zadania wymuszają konieczność zmiany działania pedagogicznego, co powoduje u narratorki powrót do niepewności i braku wystarczających kompetencji. Pojawia się tu deprywacja potrzeb kompetencji, która mogłaby być stopniowo niwelowana przez uczenie się od doświadczonej specjalistki. Ten przypadek dowodzi także, że tożsamość zawodowa nie jest stanem nadanym raz na zawsze (np. wraz z dyplomem lub doświadczeniem pracy w zawodzie nauczyciela), lecz dynamicznym, trwającym całe życie procesem stawiania się profesjonalistą (*professional becoming*).

Wzorzec 3

(regresja - zmiana negatywna) OD SIŁY DO BEZSILNOŚCI

Przykład 6: lwica → cielątko

Przykład 6. dotyczy transformacji alarmującej w swojej wymowie – od poczucia siły do zmiany do poczucia zagubienia i bycia *głupim cielątkiem*. Nie można mieć wątpliwości, że jest to rezultat systematycznego blokowania inicjatywy przez doświadczone „koleżanki”.

Na początku:

Jak wchodziłam do zawodu nauczyciela to myślałam, że jestem taką lwicą. Ale z tej lwicy przerodziłam się teraz w takie chyba cielątko. Dosłownie. Dlatego że naprawdę... może to jest śmieszne..., ale autentycznie myślałam, że..., dlaczego tak myślę ze względu na to, że podejmując ten zawód myślałam, że tyle mogę zdziałać, tyle mogę wnieść w to wszystko.

Przyczyna regresji:

I po drodze właśnie ktoś, kto mnie tak stopuje, gdzie wycofuje... to czasem tak się... tak się czuję, jakbym właśnie była takie zagubione, głupie cielątko. Z takiej walczącej o dobro dziecka, o wszystko lwicy... Także niestety. Zamiast do góry, zamiast wykorzystanie energii, zamiast wzrost, to takie przygaszanie. Tak, to takie przygaszanie, tak.

Kontekst BPNT pozwala zinterpretować powyższy opis doświadczenia jako frustrację autonomii prowadzącą do utraty poczucia sprawczości, internalizacji negatywnej samooceny (*głupie cielątko*), przygaszenia wewnętrznej motywacji. Warto zauważyć, że tak negatywne skutki nastąpiły w ciągu zaledwie 2 lat od rozpoczęcia pracy w zawodzie nauczyciela.

Przykład 7: kot → mrówka

Kot reprezentuje początkową nieufność i niepewność, która z czasem przetradza się w skupienie na systematycznej pracy i konkretnych rezultatach. Mrówka została uznana przez badaną za symbol ciężkiej, systematycznej pracy bez zwracania uwagi na zdanie otoczenia. Uzasadniona jest także interpretacja dotycząca nie do końca wspierającego środowiska. Mrówka symbolizować może odcięcie się od niego i „zamknięcie się” w pracy, ignorowanie „koleżanek” i umniejszanie ich roli we własnym rozwoju. Mimo, że badana nauczycielka znalazła dla siebie rozwiązanie: ratując się, udała się na „wewnętrzną emigrację”, i tak jej samoratunek jest równoznaczny z odcięciem się od grona pedagogicznego. Traktujemy zatem ten przypadek jako regresję, formę bezsilności wobec środowiska niechętnego PN. W BPNT tego typu sytuację uznaje się za próbę kompensacji frustrowanych potrzeb (Vansteenkiste i in., 2020). Zresztą w przyrodzie mrówka uznawana jest za zwierzę prawdziwie społeczne, ponieważ każda mrówka działa na rzecz kolonii. Samotne mrówki nie są w stanie przetrwać samodzielnie, zatem działają jak komórki w jednym, większym organizmie. Metafora mrówki użyta przez badaną obrazuje w tym przypadku mrówkę samotną, robotnicę skupiającą się na przydzielonej pracy, która jednak nie jest członkiem kolonii.

Na początku:

Ja jak zaczęłam pracę... pamiętam w sekretariacie stałam sobie i właśnie weszła jedna z pań i nigdy nie zapomnę jej wzroku. Po prostu to był taki wzrok, który chciał mnie, nie wiem... w kosmos wysłać? To było... tak..., więc ja podeszłam do pracy z taką dużą dozą niepewności. Nie wiem, jakie zwierzę jest bardzo nieufne... może kot... nie wiem... może tak, ale bardziej się skoncentrowałam na pracy... na pewno stwierdziłam, że nie będę zwracała uwagi na nikogo spojrzenia i po prostu... po prostu mnie to nie obchodzi.

Teraz:

A teraz tak od kilku lat jestem po prostu mróweczką. Tak, mróweczka bym powiedziała, że jestem. Pracuję, staram się, jeżeli są wyniki, jeżeli moi uczniowie... nie wiem... mają wyniki, to dla mnie to jest najważniejsze. Mrówka, po prostu mrówka.

Nauczycielka pracująca w niekorzystnym środowisku porównała się do mrówki, pracującej samotnie dla dobra uczniów, ale i odcinającej się od mrowiska. Jednak izolacja i osamotnienie mogą „niekorzystnie wpływać na rozwój tożsamości zawodowej, perspektyw życiowych i orientacji w wartościach człowieka” (Szempruch, 2019, s. 94). Jak inaczej może działać w nieprzychylnym gronie pedagogicznym samotna mrówka?

7.2.3. Stany emocjonalne towarzyszące tranzycji

Stany emocjonalne, które towarzyszyły tranzycji, zostały uzewnętrznione podczas realizacji techniki projekcyjnej zaproponowanej badanym w zadaniu 1: *Z czym kojarzy się Pani najbardziej proces wchodzenia do zawodu nauczyciela? Proszę napisać minimum 3, a najlepiej 5 skojarzeń, które jako pierwsze, natychmiast, pojawiają się w myślach.*

Dwuetakowa analiza tematyczna skojarzeń związanych z wchodzeniem do zawodu nauczyciela pozwoliła na wyodrębnienie i nazwanie kategorii pojawiających się u badanych w związku z realizacją tego zadania.

Pozytywne stany emocjonalne

Nauczycielki wiążą pojawianie się różnych pozytywnych emocji lub stanów emocjonalnych z możliwością realizacji swoich celów osobistych, czyli podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela.

- Zostanie nauczycielem motywuje rozmówczynię do większego zaangażowania się w pracę z uczniami, jest także powodem odczuwania **szczęścia** ze spełnienia marzeń, z urzeczywistnienia dziecięcych aspiracji. Narratorki mają nadzieję, że będą tym elementem edukacji, który przyczyni się do pozytywnej zmiany w szkole. Podczas dyskusji można było zauważyć, że w grupie badanych wybrzmiewają echa misji przypisanej do tego zawodu oraz przejawy poczucia powołania

do tego zawodu: *Szczęście, że wreszcie mi się udało skończyć i mogę wreszcie się zrealizować (...).*

- Dla niektórych badanych rozpoczęcie pracy w szkole wiąże się z **poczuciem spełnienia**, np.: *Mi skojarzyło się szczęście, dlatego, że ja chyba zawsze chciałam od dziecka [być nauczycielką]. Ja rysowałam na tablicy i miśki wszystkie uczyłam, więc chyba... chyba tak. Szczęście i takie spełnienie. Nie można nic więcej wymarzyć...*
- Znaczącym elementem odczuwania pozytywnych stanów emocjonalnych była **nadzieja** związana z możliwością dodatniego wpływu własnej pracy na nowe pokolenia oraz pracą nad zmianą uczniowskich zachowań czy charakteru, np.: *I ta nadzieja, że człowiek robi coś dobrego... tak naprawdę, że mamy wpływ na osobowość dziecka. I że oprócz pracy, pasji jest ten dobry uczynek.*
- Kolejną emocją, która została nazwana podczas wypowiedzi dyskusantek, był **zachwyt**, wynikający z możliwości podjęcia samodzielnej pracy po wcześniejszym pełnieniu innej roli w klasie: *Zachwyt to na takiej zasadzie..., bo ja wcześniej pracowałam jako osoba wspomagająca, więc obserwowałam pracę nauczyciela, więc zachwyt nad tym, że w końcu mogę coś zrobić sama...*

Mieszane uczucia

- Niektóre wypowiedzi można ująć w podkategorię mieszanych uczuć czy stanów emocjonalnych, związanych z podekscytowaniem połączonym z obawami, np.: *To też jest podekscytowanie gdzieś... nowe miejsce, nowi ludzie. Właśnie robi się to, co się lubi, więc to się tak miesza. Trochę właśnie... prawda? Trochę stres z tą radością.*
- Niektóre podkreślały, że pojawiający się w różnych okolicznościach stres, może mieć charakter motywujący do działania, do poszukiwania informacji/odpowiedzi i rozwiązania problemów, np.: *Tak... myślę, że ten stres jest zawsze na początku. Ale nie można zrobić tak żeby... przejął nad nami... Tylko żeby to zamienić w ten taki motywujący.*

Negatywne stany emocjonalne

- Trudne pierwsze doświadczenia zawodowe wywoływały u narratorek napięcia emocjonalne. U PN dominowały **strach i stres** przed nowym środowiskiem, przed dokumentacją, przed oceną na forum publicznym (rada pedagogiczna, wizytacja); podczas opiniowania

kompetencji (przez dyrekcję lub mentora) i oceną wystawianą uczniom, np.: *Strach jeszcze był przed wizytacją pani dyrektor na pierwszych... na pierwszej lekcji...*

- Nauczycielki doświadczały lęku w związku z wieloma niewiadomymi, zwłaszcza **dotyczącymi codziennego funkcjonowanie placówki**. Niepewność co do organizacji szkoły była bardzo dojmująca: nie wiedziały, kogo pytać o ...co..., np.: *Myszę, że taki strach trochę (...) całe to obycie z placówką i z działaniem, organizacją. To też jest taki trochę strach i stres.*
- Brakowało im jakiegokolwiek wiedzy co do współpracy i nawiązywania relacji z rodzicami i uczniami, np.: *Także te rozmowy z rodzicami, z uczniami. Jak to te relacje się będą układać?*
- Jednym z przykładów **trudnych doświadczeń emocjonalnych** jest „ciężar oceniania”, np.: *Jedyną taką negatywną emocją było to, kiedy pierwszy raz wystawiłam jedynkę i musiałam napisać uzasadnienie tej oceny. Napisałam esej na chyba 2 strony. No i to było dla mnie takie po prostu trudne. Ponieważ nigdy do tej pory nie oceniałam w ten sposób, nie stawiałam ocen... tutaj była ta jedynka, no... jeszcze uzasadnienie.*
- W związku z ocenianiem uczniów badanie wskazuje, że jest to dla nich duży **wysiłek emocjonalny**, np.: *(...) na pewno bardzo duży wysiłek emocjonalny. Niesamowicie... jednak nie wiem... Ja nie potrafię podchodzić do ucznia tak obojętnie... przeżywam każdą jego jedynkę, każdą gorszą ocenę. I właśnie to takie zużycie emocjonalne.*

7.2.3. Syntetyczne wyniki

Zaspokojenie potrzeb autonomii

Samorealizacja (metafora kota)

- kot: „robi to co chce” → sprawczość
- kot: „chodzi swoją drogą” → autodeterminacja
- kot: elegancja i wyważenie → harmonia wewnętrzna
- kot: przemyślane działanie → internalizacja wartości zawodowych

Frustracja potrzeb autonomii

Regresja profesjonalnej tożsamości (metafora: lwica → cielątko)

- utrata poczucia sprawczości
- internalizacja negatywnych ocen („głupie cielątko”)
- przygaszenie motywacji wewnętrznej
- rezygnacja z własnych celów

Zaspokojenie potrzeb relacyjności

Dbanie o ważność swojego głosu (metafora: piesek → lew)

- wzmocnienie głosu w walce o prawo do uznania swoich racji (autonomii)
- walka o równość relacji
- asertywność związana ze stanowczym i jasnym wyrażaniem swoich potrzeb

Frustracja potrzeb relacyjności

Regresja profesjonalnej tożsamości (metafora: kot → mrówka)

- izolacja
- odcięcie się od relacji ze środowiskiem
- samotna praca dla dobra uczniów (kompensacja)

Zaspokojenie potrzeb kompetencji

Transformacja profesjonalnej tożsamości: od bezradności do pewności

- adaptacja do środowiska
- umiejętność przewidywania sytuacji
- znajomość procedur i organizacji pracy szkoły
- obrona swojego zdania

Frustracja potrzeb kompetencji

Na początku tranzycji → metafory małych, bezradnych zwierząt (osioł, owieczka, cielątko)

- poczucie niewiedzy i bezradności
- lęk przed oceną

- *lęk przed konsekwencjami wyboru zawodu nauczyciela*
- *brak rzeczywistego wsparcia społeczności szkolnej*

NAJWAŻNIEJSZE WNIOSKI (część jakościowa)

Jakość procesu tranzycji w znaczącej części wynika z kultury danej szkoły i rzeczywistego wsparcia konkretnego środowiska. Balansowanie między tożsamością osobową a tożsamością społeczną jest łatwiejsze, gdy znaczący inni dostarczają początkującym nauczycielom życzliwej uwagi i troski. Decyzje odgórne lub brak niezbędnych decyzji (np. w sprawie stworzenia państwowego systemu wsparcia w procesie tranzycji do zawodu), odbierają początkującym nauczycielom możliwość budowania spójnej tożsamości zawodowej na prawach równych dla wszystkich.

Życzliwe i wspierające środowisko, akceptujące początkowe trudności PN, jest miejscem zaspokajania potrzeb. Bierze się w nim pod uwagę potrzeby przynależności do grupy i relacyjności, uznaje się, że PN ma prawo do dowiadywania się, zadawania pytań, oswojenia z rytuałami i zwyczajami instytucjonalnymi, swobodnego komunikowania się z innymi (Szplit, 2015a; Kędzierska, 2018). Podchodzenie ze zrozumieniem do potrzeby odczuwania sprawstwa, dawanie możliwości podejmowania autonomicznych decyzji stosownie do swojej wiedzy i swojej znajomości uczniów – zaspokaja potrzeby autonomii i kompetencji. PN stopniowo nabywa bowiem pewności, że poradzi sobie w zawodzie, dzięki temu, co już wie i umie.

Dzięki podejściu jakościowemu można wykazać, które elementy środowiska/kultury szkoły są związane z progresją, a które z regresją tożsamości zawodowej. W szkołach charakteryzujących się wspierającą kulturą organizacyjną początkujący nauczyciele doświadczają **progresywnej transformacji tożsamości zawodowej - od lęku i niepewności do pewności siebie i autonomicznego działania**. Doskonałymi symbolami tego procesu są wykorzystywane przez rozmówczynie metafory zwierzęce. Przejście od małych, zależnych zwierząt do bardziej niezależnych i pewnych siebie (rozd. 7.2.1).

Pozytywne zmiany w rozwoju tożsamości nauczycieli są korzystne dla wszystkich środowisk: zespołów nauczycielskich, uczniów, rodziców. Dzięki

wspieraniu (dyrekcji, mentorów, koleżanek) pojawiają się umiejętności przewidywania sytuacji i radzenia sobie z problemami, poczucie kompetencji skutkujące chęcią pomagania innym, opanowanie, świadomość ograniczeń, dbanie o realizację swoich podstawowych potrzeb.

Zgodnie z BPNT, autonomia odnosi się do doświadczania siebie jako źródła własnych działań i podejmowania decyzji zgodnych z własnymi wartościami. W badaniu **potrzeba autonomii okazała się najsilniej frustrowana przez środowisko szkolne**, zwłaszcza zdominowane przez starszych nauczycieli stosujących strategię blokowania inicjatyw PN. Taki wniosek potwierdzają wyniki badań longitudinalnych wśród przyszłych nauczycieli, pokazujące „tendencję do rezygnacji z własnej wizji nauczyciela, ucznia, nauczania, uczenia się i wpasowywanie się w tradycyjnie pojmowane ramy roli nauczyciela. Za ważniejsze badani uznają więc nie nastawienie innowacyjne czy rozwojowe, ale adaptacyjne, przystosowawcze, podtrzymujące mądrość grupową, odziedziczoną po poprzednich pokoleniach nauczycieli, konserwującą polską szkołę” (Zbróg, 2019, s. 467). Kierunek zmian jest więc związany z regułami, jakie narzuca uczestnictwo w grupie zawodowej. Ponadto, poczucie niepewności towarzyszące wszystkim nowym obowiązkom i konieczności podejmowania decyzji w nowych sytuacjach sprawiają, że początkujący nauczyciele opierają swoje działania na czymś pewnym, dobrze im znanym z wcześniejszych doświadczeń szkolnych, rezygnując z konstruowania autentycznej tożsamości zawodowej, opartej na własnych wartościach i własnej wiedzy.

Wykazano, że w toksycznym środowisku szkolnym pojawia się zjawisko kompensacji deprywacji podstawowych potrzeb PN. Źródłem tej kompensacji jest żywa jeszcze u PN pasja oraz pozytywna, życiodajna uczniowska energia. Może ona sprzyjać pozostaniu PN w zawodzie dzięki uczniom, ale - pomimo kultury szkoły, która systematycznie niszczy ich motywację wewnętrzną, a nie - dzięki tej kulturze.

Szczególnie niepokojący jest wykazany w badaniu mechanizm międzypokoleniowej reprodukcji dysfunkcji, w którym dzisiejsi PN - przy braku interwencji dyrektorów szkół - mogą w przyszłości stać się nauczycielami blokującymi następnym pokoleniom PN pomyślny przebieg procesu tranzycji.

W **niesprzyjającym środowisku** frustracja potrzeb autonomii wymagałaby kompleksowej zmiany kultury organizacyjnej szkoły. PN potrzebują środowiska, w którym są zachęceni do samodzielności, doceniani za świeżość perspektywy, mają prawo do błędu jako elementu uczenia się i mentoringu wspierającego autonomię, a nie – kontrolującego i oceniającego. **Zmiana mentalności nauczycieli doświadczonych wymaga uznania przez nich, że szukanie własnej drogi jest wartością, podobnie jak różnorodność podejść pedagogicznych.** Niedopuszczalnym jest, aby przełożeni nie reagowali lub popierali działania starszego grona pedagogicznego przygaszającego entuzjazm PN i odsuwającego ich od wspólnoty.

Potrzeby kompetencji i relacyjności są częściowo zaspokojone i częściowo sfrustrowane. Źródłem frustracji również jest praca w niesprzyjającym środowisku, ale także braki systemowe. Jedną z najważniejszych przyczyn frustracji potrzeb to przepaść między teorią a praktyką (Dobkowska i in., 2024). To, że studia nie przygotowują do pracy w szkole wiadomo od dawna. Brak strukturalnego wsparcia w nabywaniu kompetencji praktycznych powoduje, że wszelkie działania mające na celu poprawę tej sytuacji wynikają z oddolnej aktywności nauczycieli akademickich i nauczycieli opiekunów praktyk (Zbróg, 2014; Żytko i in., 2018). PN doświadczają trudności w pracy z uczniami i rodzicami i nie otrzymują właściwej pomocy. Praca, w której nie są doceniani, w której mają ograniczone możliwości odniesienia choćby drobnych sukcesów, nie przyniesie spełnienia. Tym bardziej gdy niedosyt zaspokojenia obejmuje także potrzeby związane z uznaniem i akceptacją w gronie nauczycielskim i przynależnością do grupy (Nowak-Dziemianowicz, 2020). Wsparcie koleżeńskie, dostęp do szkoleń, których tematykę nauczyciele mogliby wybierać stosownie do swoich potrzeb, to podstawa rozwijania kompetencji w czasie.

Środowisko, które skutecznie doprowadza do regresji w rozwoju tożsamości i negatywnych rezultatów tranzykcji, charakteryzuje się blokowaniem inicjatywy przez starszych nauczycieli, systematycznym krytykowaniem nowych pomysłów i brakiem wsparcia koleżeńkiego, mentorskiego i instytucjonalnego. W takich warunkach PN tracą wiarę w swoje możliwości i kompetencje, ostatecznie się poddają (cielątko) lub izolują (mrówka).

Ważnym ustaleniem jest hierarchia potrzeb w procesie tranzycji: potrzeba przynależności i akceptacji warunkuje możliwość rozwoju kompetencji, które z kolei są fundamentem dla autonomicznego działania. Ta sekwencja ma istotne implikacje praktyczne dla organizacji wsparcia początkujących nauczycieli.

CZĘŚĆ IV. INTERPRETACJA MATERIAŁU BADAWCZEGO

ROZDZIAŁ 8. Dyskusja Wyselekcjonowanych Wyników

W tym rozdziale przedstawiamy alternatywne wyjaśnienia dla każdego z pytań badawczych (dalej: PB) zidentyfikowanych w badaniach ilościowych (rozdz. 5.2.). Odpowiedzi na nie zostały skonstruowane dzięki przeprowadzeniu badań jakościowych. Warto zaznaczyć, że każdy podrozdział integruje konteksty zaspokajania lub frustracji potrzeb ze względu na ich wzajemne związki (BPNT).

8.1. Słaba manifestacja potrzeb autonomii

PB1: Dlaczego potrzeby autonomii są słabo manifestowane przez PN? Co jest tego przyczyną?

Wyniki badań ilościowych wykazały, że potrzeba autonomii zajmuje dopiero 6. miejsce w hierarchii potrzeb początkujących nauczycieli ($\chi^2 = 187,34$; $p < 0,001$), znacząco ustępując potrzebom kompetencji, relacyjności czy wsparcia mentorskiego. Ten paradoksalny wynik – niska pozycja potrzeby, której zaspokojenie jest niezbędne dla motywacji wewnętrznej i pozytywnego rozwoju tożsamości zawodowej – wymaga wyjaśnienia w kontekście doświadczeń jakościowych nauczycieli, zwłaszcza że badania wskazują na systematyczne ograniczanie autonomii zawodowej nauczycieli przez mechanizmy kontroli biurokratycznej i standaryzacji (Śliwerski, 2017; Nowosad i Segiet, 2025). Polski system edukacji systemowo ogranicza nauczycielską autonomię, np. przez przeciążenie obowiązkami, dodawanie kolejnych zadań i rozbudowaną kontrolę administracyjną. W takim kontekście nauczyciele mogą unikać artykułowania potrzeb autonomii, ponieważ system ich uczy, że autonomia im się nie należy.

Opracowałyśmy kilka interpretacji słabej manifestacji potrzeb autonomii przez PN.

8.1.1. Internalizacja kultury kontroli

Powtarzające się komunikaty negujące wartość „nowego” prowadzą do przekonania, że PN nie może występować przeciwko regułom panującym w danej szkole. Uczestniczki dyskusji nauczyły się, że próby autonomicznego działania spotykają się z dezaprobatą, np.: *Mam czasem jakieś pomysły. Ja nie mówię, że to są jakieś, nie wiem, mega pomysły, ale inne niż w szkole. I zamiast: o fajnie, możesz to zrobić. No to jest cisza... albo no tego się u nas nie robi. Więc gdzieś podcinają skrzydełka na początku.*

Eugenia Potulicka i Joanna Rutkowiak (2010), analizujące neoliberalne przekształcenia w edukacji, wskazują na zjawisko „kolonizacji” sfery pedagogicznej przez logikę zarządzania i kontroli. Współczesne reformy edukacyjne w Polsce systematycznie redukują przestrzeń autonomii nauczyciela, zastępując ją kulturą audytu, mierzalności i rozliczalności. W takiej kulturze organizacyjnej inicjatywa nauczyciela jest postrzegana nie jako wartość, lecz jako potencjalne zagrożenie dla standaryzacji i kontroli (Szplit, 2021).

Zamiast formułować potrzeby autonomii jako obszar wymagający wsparcia, początkujący nauczyciele akceptują ograniczenia jako nieunikniony element zawodu na tym etapie pracy. BPNT wyjaśnia ten fenomen jako frustrację autonomii prowadzącą do internalizacji kontroli zewnętrznej jako normy. Jest to zgodne z conceptualizacją Maartena Vansteenkiste’a i Richarda Ryana (2013), którzy argumentują, że frustracja autonomii może być bardziej znormalizowana i mniej świadoma niż frustracja innych potrzeb.

8.1.2. Priorytetyzacja potrzeb kompetencji

Dobrze znaną cechą początkowego okresu pracy, wynikającą ze specyfiki okresu tranzycji do zawodu, jest adaptacja nastawiona na radzenie sobie z podstawowym funkcjonowaniem zawodowym (Kwiatkowska, 2005).

Tranzycja i adaptacja są procesami współzależnymi, ale nie identycznymi, ponieważ różnią się zakresem i perspektywą. **Adaptacja jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym dla udanej tranzycji.** Nauczyciel może być dobrze zaadaptowany funkcjonalnie (znać procedury, być akceptowanym przez grupę, efektywnie zarządzać klasą), ale jednocześnie nieudanie przejść tranzycję, tracąc własną tożsamość zawodową, rezygnując z wartości pedagogicznych czy rozwijając wypalenie zawodowe. Te niekorzystne procesy pojawiają się wówczas, gdy **środowisko pracy wymusza adaptację kosztem tranzycji** (Pillen i in., 2013), gdy kultura szkoły wymaga od początkujących nauczycieli podporządkowania się istniejącym normom i praktykom, nawet jeśli są one sprzeczne z ich przekonaniami pedagogicznymi (Achinstein i Ogawa, 2006; Tłuściak-Deliowska, 2015). W takich kontekstach **nauczyciele stoją przed trudnym wyborem: albo zaadaptować się, tracąc własną tożsamość zawodową, albo oprzeć się i ryzykować wykluczenie ze środowiska lub odejście z zawodu.**

W badaniach własnych obserwujemy intensywny kryzys kompetencyjny w początkowym okresie adaptacji do zawodu, potwierdzając tym samym podobne doniesienia z badań pedeutologicznych (Dróźka, 2004; Szempruch, 2013; Hellebaut i in., 2025). Gdy podstawowe umiejętności zawodowe są zagrożone, potrzeby autonomii schodzą na dalszy plan jako mniej pilne. Uczestniczki dyskusji intensywnie opisywały poczucie nieprzygotowania do realnych wyzwań zawodowych: *Super mi szło na studiach, bo byłam bardzo pilną studentką. Ale jak przyszłam do szkoły, to tak naprawdę miałam takie poczucie wiem, że nic nie wiem i że muszę wszystkiego się nauczyć. Sama wszystko tak naprawdę czerpać od koleżanek, zewsząd.*

Dopiero gdy nauczyciel osiągnie podstawowy poziom zawodowej pewności siebie, może zwrócić uwagę na kwestie autonomii. Problem polega jednak na tym, że w wielu przypadkach środowisko nie pozwala na ten naturalny rozwój. **Zanim nauczyciel dojrzeje do artykułowania potrzeb autonomii, zostaje już zdominowany przez kulturę kontroli** (8.1.1).

Istotnym elementem tego mechanizmu jest także brak wsparcia w adaptacji do zawodu, co dodatkowo wydłuża okres kryzysu kompetencyjnego i tym

samym opóźnia moment, w którym nauczyciel mógłby zwrócić uwagę na potrzeby autonomii. Przywołany wcześniej cytat o biernej mentorce, która po prostu przyjdzie, powie, że *jest OK*, nie dostarczając konstruktywnej informacji zwrotnej, ilustruje brak wsparcia w rozwoju zawodowym, co dodatkowo wydłuża okres kryzysu kompetencyjnego.

8.1.3. System awansu jako kontrola zewnętrzna

Procedury obowiązujące w polskim systemie awansu, zamiast wspierać rozwój autonomii zawodowej, intensyfikują zależność i podporządkowanie, ponieważ koncentrują się na formalnych wymogach biurokratycznych kosztem rzeczywistego rozwoju kompetencji pedagogicznych i autonomii zawodowej (Wiłkomirska, 2014; Madalińska-Michalak, 2019). Ostatnia nowelizacja Karty Nauczyciela nacechowana jest językiem egzaminów, komisji, kontroli, oceny. W rezultacie nauczyciele uczą się, jak spełnić formalne wymogi awansu, zamiast rozwijać własną autonomiczną praktykę pedagogiczną. Ten mechanizm jest szczególnie destrukcyjny dla początkujących nauczycieli, którzy w kluczowym okresie rozwoju zawodowego są socjalizowani do kultury podporządkowania, nie autonomii.

Inetta Nowosad i Bogusław Śliwerski (2025) w swoich analizach na temat reform szkolnych pokazują, jak centralizacja i biurokratyzacja systemu edukacyjnego systematycznie ograniczają autonomię nauczycieli. Obecny system awansu zawodowego jest elementem szerszej struktury kontroli, która redukuje nauczycieli do wykonawców odgórnych wytycznych, frustrując tym samym ich potrzebę autonomii: *..., bo ja muszę mieć co najmniej tą czwórkę wystawioną w tym roku w czerwcu, żeby iść dalej tokiem awansu zawodowego, więc staram się po prostu gdzie wycofywać, tak. To co każe to robię grzecznie.*

System awansu intensyfikuje motywację zewnętrzną w 3. roku pracy (presja procedury awansu), prowadzi do rozczarowania i wycofania w roku 4., i tym samym uniemożliwia rozwój motywacji autonomicznej opartej na wartościach wewnętrznych. Zamiast wspierać profesjonalizację, system ten działa jako mechanizm reprodukcji kultury kontroli.

Podsumowanie

Nauczyciele oczekują wsparcia nie w rozwijaniu autonomii, lecz w przejściu przez biurokratyczne wymogi. Duży spadek ich potrzeb w 4.-5. roku stażu odzwierciedla rozczarowanie i wycofanie nauczycieli, którzy odkryli, że system nie wspiera ich autonomicznego rozwoju.

Na podstawie całościowej analizy danych można wysunąć wniosek, że **im słabiej nauczyciele artykułują potrzeby autonomii, tym bardziej mogą być one frustrowane**. W długiej perspektywie ukryta, nieświadomiona frustracja autonomii prowadzi do wypalenia zawodowego, utraty motywacji wewnętrznej i odejścia z zawodu (BPNT). Dlatego proaktywne wspieranie autonomii PN nie jest sprawą komfortu, lecz koniecznością systemową dla zachowania kadry nauczycielskiej (Slemp i in., 2018).

Warto przypomnieć w tym miejscu element teorii potrzeb człowieka Kocowskiego (1982). Jego koncepcja uwzględnia jednocześnie potrzeby ochrony i autonomii. **Aby nauczyciel mógł korzystać z wolności osobistej w różnych obszarach swojego funkcjonowania zawodowego, musi mieć zapewnione prawo do samoobrony oraz ogólną ochronę prawną, która daje mu zabezpieczenie przed samowolą innych jednostek, urzędów i władz** (zob. Zbróg, 2011, s. 211-221).

Odpowiedź na PB1: Potrzeby autonomii są słabo manifestowane przez początkujących nauczycieli nie dlatego, że są słabe lub nieobecne, lecz z powodu złożonego systemu mechanizmów, które blokują ich artykulację. Przyczyny te widoczne są na różnych poziomach: organizacyjnym (kultura szkoły), psychologicznym (świadomość potrzeb), strukturalnym (system awansu) i kulturowym (normy społeczne). Wzajemnie się wzmacniają, tworząc spójny system reprodukcji frustracji autonomii. Wsparcie w zakresie autonomii wymaga zatem działania proaktywnego – nie można czekać, aż nauczyciele sami zgłoszą potrzebę autonomii, ponieważ przedstawione mechanizmy skutecznie to uniemożliwiają. To groźny wynik, ponieważ w ramach BPNT ustalono, że wsparcie autonomii ułatwia zaspokojenie wszystkich trzech podstawowych potrzeb (Ryan i Deci, 2017).

8.2. Niska wartość wsparcia mentorskiego

PB2: Dlaczego zdecydowana większość PN nie ceni wsparcia mentorskiego w okresie tranzycji do zawodu?

Mentoring może wspierać zaspokojenie wszystkich trzech podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomię (poprzez zachęcanie do samodzielnego rozwiązywania problemów), kompetencję (poprzez systematyczną informację zwrotną i modelowanie) oraz relacyjność (poprzez budowanie wspierającej relacji opartej na zaufaniu) (Ryan i Deci, 2000, 2017).

Dane ilościowe z badań własnych pokazują, że wsparcie mentorskie zajmuje 7. miejsce w hierarchii potrzeb początkujących nauczycieli ($\chi^2 = 187,34$; $p < 0,001$). Ponadto, analiza dynamiki oczekiwań wobec mentoringu w kolejnych latach kariery pokazuje wzór nieliniowy: lata 1-2 (45,2%), rok 3 (52,1%), lata 4-5 (31,4%).

W polskim kontekście badania nad mentoringiem nauczycieli są ograniczone. Istnieją rozbieżności między deklarowanym systemem wsparcia (formalny mentoring w ramach awansu zawodowego) a rzeczywistymi doświadczeniami nauczycieli, które często charakteryzują się izolacją i brakiem skutecznego wsparcia. **Polski system mentoringu jest bardziej nastawiony na kontrolę realizacji wymogów formalnych niż na rzeczywiste wspieranie rozwoju zawodowego.**

Na podstawie percepcji problemu przez rozmówczynie, ustaliłyśmy podstawowe przyczyny odnoszące się do struktury systemu mentoringu, kompetencji mentorów oraz alternatywnych źródeł wsparcia dostępnych w środowisku szkolnym.

8.2.1. Łączenie funkcji wspierającej z oceniającą

Pierwszym i najważniejszym powodem dysfunkcji mentoringu jest strukturalne połączenie funkcji wspierającej z funkcją oceniającą w ramach procedury awansu zawodowego nauczycieli. Ta podwójna rola mentora tworzy konflikt interesów, który utrudnia budowanie autentycznej relacji wspierającej. Wypowiedzi dyskutantek przywołane w rozdz. 7.1. dowodzą, że relacja

mentorska nie zawsze jest wypełniona przestrzenią dialogu, refleksji, eksperymentowania i uczenia się z błędów poprzez refleksję (Mizerek, 2021), ale nierzadko jest relacją hierarchiczną opartą na posłuszeństwie. Zgodnie z SDT mamy tu do czynienia z kontrolą zewnętrzną frustrującą autonomię.

Mechanizm ten ma **destrukcyjny wpływ na wszystkie trzy podstawowe potrzeby psychologiczne:**

- **kompetencji** – strach przed oceną utrudnia/uniemożliwia przyznanie się do trudności i prośenie o pomoc w obszarach, w których nauczyciel czuje się niepewnie; zamiast uczenia się na błędach, nauczyciel ukrywa problemy;
- **relacyjności** – asymetria władzy (mentor-opiniujący v. nauczyciel-oceniany) utrudnia/uniemożliwia budowanie autentycznej relacji opartej na zaufaniu; początkujący nauczyciel nie może być szczery wobec mentora, ponieważ szczerość może skutkować negatywną oceną;
- **autonomii** – początkujący nauczyciel nie może działać samodzielnie ani eksperymentować z własnymi rozwiązaniami, ponieważ obawia się negatywnej oceny; wycofuje się z własnych pomysłów i podporządkowuje się wytycznym mentora, nawet jeśli są sprzeczne z jego wiedzą i przekonaniem pedagogicznymi.

W rezultacie **mentoring formalny nie jest postrzegany jako źródło wsparcia, lecz jako element systemu kontroli.**

8.2.2. Bierność mentorów i brak informacji zwrotnej

Jakość mentoringu bywa niska z powodu bierności mentorów i braku konstruktywnej informacji zwrotnej. Rozmówczynie wielokrotnie opisywały frustrację wynikającą z relacji z mentorami, którzy formalnie pełnią swoją rolę, ale nie angażują się w rzeczywiste wspieranie rozwoju. Opisana wcześniej sytuacja „biernej, pasywnej” mentorki, która nie dostarcza zadań ani konstruktywnej informacji zwrotnej, ilustruje ten problem (rozd. 7.1.).

Bierność mentorów może wynikać z kilku przyczyn. Po pierwsze, w polskim systemie edukacji mentorzy nie są formalnie przygotowani do pełnienia tej roli – są jedynie wybierani spośród nauczycieli z dłuższym doświadczeniem,

bez certyfikowanego szkolenia w zakresie mentoringu (Szczepanek-Guz i Valladares, 2024; Okraj i Lenihan, 2024). Po drugie, mentorzy często pełnią tę funkcję z obowiązku, nie z powołania, co prowadzi do minimalnego zaangażowania.

Bierność mentorów jest szczególnie frustrująca dla początkujących nauczycieli, którzy przychodzą do zawodu z wysoką motywacją i chęcią rozwoju. Potrzebują oni konstruktywnej informacji zwrotnej, wyzwań dostosowanych do ich poziomu kompetencji oraz modelowania przez doświadczonego praktyka. Gdy tego nie otrzymują, tracą wiarę w wartość mentoringu jako źródła wsparcia.

Niektórzy mentorzy traktują swoją rolę jako dodatkowe, niepożądane obciążenie, nie jako **szansę także na rozwój własny**. Postrzeganie mentoringu jako obowiązku administracyjnego prowadzi do bierności i powierzchowności relacji mentorskiej. Mentorzy koncentrują się na minimum formalnym (obecność na lekcjach, podpisanie dokumentów), unikając czasochłonnego, głębokiego zaangażowania w rozwój początkującego nauczyciela. Relacje mogą być zatem pozorne i nastawione na wypełnienie wymogów dokumentacyjnych, a nie na rzeczywisty rozwój nauczyciela.

8.2.3. Mentoring nieformalny

W sytuacji braku adekwatnej do potrzeb relacji z mentorem, początkujący nauczyciele preferują wsparcie od zespołu nauczycieli, częściej od konkretnych, życzliwych koleżanek/kolegów. W wywiadach fokusowych wielokrotnie pojawiały się opisy spontanicznych, nieformalnych form wsparcia koleżeńskiego, które były wysoko cenione. Przywołana wcześniej wypowiedź nauczycielki o „bliskich koleżankach” – zarówno innych „świeżakach”, jak i doświadczonych nauczycielkach, które proaktywnie oferują wsparcie – ilustruje ten mechanizm alternatywnego źródła pomocy (rozdz. 7.1.).

W przypadkach tego typu wsparcia koleżeńskiego mamy do czynienia z **zaspokajaniem wszystkich trzech podstawowych potrzeb psychologicznych:**

- **relacyjności** – dzięki budowaniu autentycznych więzi opartych na zaufaniu i wzajemności;

- **kompetencji** – dzięki dostarczaniu praktycznych sugestii, okazji do refleksji bez lęku przed oceną;
- **autonomii** – dzięki pozostawieniu nauczycielowi wyboru, kiedy i do kogo się zwrócić o pomoc.

Można zatem wnioskować, że początkujący nauczyciele nie cenią wsparcia mentorskiego nie dlatego, że nie potrzebują tego wsparcia, lecz dlatego, że znaleźli lepsze źródła wsparcia w postaci nieformalnych relacji koleżeńskich. Formalny mentoring nie może konkurować z elastycznością, autentycznością i różnorodnością wsparcia koleżeńskiego.

Podsumowanie

Wyraźnie ujawnił się strukturalny konflikt interesów wynikający z łączenia funkcji wspierającej z oceniającą. Ten mechanizm przekształca mentoring z relacji rozwojowej w relację hierarchiczną opartą na kontroli. Z punktu widzenia BPNT mamy tu do czynienia ze środowiskiem kontrolującym, które frustruje autonomię i uniemożliwia rozwój motywacji wewnętrznej (Ryan i Deci, 2017). Nasze badania potwierdzają te mechanizmy.

Warto zaznaczyć, że **początkujący nauczyciele nie odrzucają wsparcia jako takiego, lecz znajdują lepsze źródła wsparcia w postaci nieformalnych relacji koleżeńskich**. To wskazuje, że **problem nie tkwi w potrzebach początkujących nauczycieli, lecz w jakości oferowanego im wsparcia formalnego**. Wsparcie nieformalne jest bardziej elastyczne, autentyczne, oparte na zaufaniu i wolne od asymetrii władzy, czyli dokładnie takie, jakie powinien oferować skuteczny mentoring. Zresztą Bogusława Gołębiak i Beata Zamorska (2014) wskazują, że wspólnoty praktyków mogą skutecznie wspierać rozwój profesjonalny nauczycieli.

Odpowiedź na PB2: Niska wartość wsparcia mentorskiego w percepcji początkujących nauczycieli nie wynika z braku potrzeby wsparcia czy z niedoceniań znaczenia mentoringu. Przeciwnie, **początkujący nauczyciele intensywnie potrzebują wsparcia i wysoko cenią skuteczny mentoring, gdy go doświadczają**. Problem tkwi w systemowej dysfunkcji polskiego modelu mentoringu, który zamiast wspierać podstawowe potrzeby psychologiczne (autonomia, kompetencja, relacyjność), systematycznie je frustruje.

Dostarczany jest im nadzór, kontrola, biurokratyczny rytuał, zamiast autentycznego wsparcia rozwojowego. Dopóki system się nie zmieni, nauczyciele będą szukali (i znajdowali) wsparcie w innych miejscach czy w nieformalnych relacjach koleżeńskich. To rodzaj bardzo wartościowej pomocy, jednak dostępny tylko tym, którzy mają w swoich szkołach zaangażowane osoby.

8.3. i 8.4. Awans zawodowy na nauczyciela mianowanego - kryzys w tranzycji do zawodu

PB3: Co jest przyczyną „kryzysu rozwojowego” w 3. roku pracy?

PB4: Co jest przyczyną nieregularnej dynamiki oczekiwań wobec dyrekcji?

Poszukiwanie odpowiedzi na oba pytania pozwoliło na obserwację, że przyczyny obu zjawisk są jednakowe. Interesujący wzór nieliniowej, nieregularnej dynamiki oczekiwań wobec dyrekcji pokrywa się z kryzysem rozwoju zawodowego w 3. roku pracy. Analiza wywiadów fokusowych w połączeniu z danymi ilościowymi pozwala zidentyfikować jako przyczynę tego „kryzysu” polski system awansu zawodowego nauczycieli. Według przepisów znowelizowanej ustawy – Karta Nauczyciela (art. 9a ust. 2 oraz art. 9ca ust. 1, 2, 4 KN) – nauczyciel nieposiadający stopnia awansu zawodowego, zwany „nauczycielem początkującym”, zatrudniony w wymiarze co najmniej jednej drugiej obowiązkowego wymiaru zajęć zgodnie z wymaganymi kwalifikacjami, odbywa przygotowanie do zawodu nauczyciela w wymiarze 3 lat i 9 miesięcy lub w wymiarze skróconym do 2 lat i 9 miesięcy (w okresie przejściowym zmiany przepisów) – wówczas prowadzone były badania własne.

Rozwój zawodowy nauczycieli nie jest procesem liniowym. Charakteryzuje się okresami intensywnego wzrostu przeplatane momentami kryzysu i stagnacji. Badania nad karierą nauczycieli identyfikują **pierwsze lata pracy jako najbardziej krytyczne dla decyzji o pozostaniu w zawodzie** (Skaalvik i Skaalvik, 2011; Ingersoll, 2012; Dobkowska i in., 2024). Jednak większość badań zakłada relatywnie liniowy model tranzycji: początkowy szok realności, stopniowa adaptacja i wzrost pewności siebie, osiągnięcie stabilności zawodowej.

Badania własne pokazują specyficzny, nieregularny wzór dynamiki potrzeb zawodowych charakteryzujący się wysoką artykulacją potrzeb zawodowych

w 3. roku pracy. Dane ilościowe ujawniają wzór nieliniowej dynamiki w kształcie odwróconej litery U: oczekiwania wobec systemu awansu wynoszą 61,3% w latach 1-2, osiągają szczyt 79,3% w roku 3 (wzrost o 18 punktów procentowych), a następnie gwałtownie spadają do 38,7% w latach 4-5 (spadek o ponad 40 punktów procentowych; $\chi^2 = 28,94$; $p < 0,001$). Podobny wzór obserwujemy w oczekiwaniach wobec dyrekcji: z 61,3% przez 79,3% do 38,7% ($\chi^2 = 31,56$; $p < 0,001$). Co szczególnie niepokojące, **rok 3. koreluje również z najwyższym poziomem intencji odejścia z zawodu.**

Harmonogram polskiej procedury awansu zawodowego koresponduje z obserwowanymi wynikami:

Lata 1-2: początkowa adaptacja, uczenie się zawodu, budowanie podstawowych kompetencji. Relatywnie niskie oczekiwania wobec dyrekcji.

Rok 3: przygotowanie do procedury awansu na nauczyciela mianowanego (po 2 latach i 9 miesiącach). Maksymalizacja oczekiwań wobec dyrekcji (79,3%) i intensyfikacja podporządkowania się wymogom formalnym.

Rok 4-5: po przejściu (lub nieprzejściu) procedury awansu następuje gwałtowny spadek oczekiwań wobec dyrekcji (38,7%) i „odpoczynek” od wymagań systemowych.

Ten wzór nie jest zatem artefaktem statystycznym ani przypadkową fluktuacją, lecz rezultatem struktury systemu awansu zawodowego. Aby zrozumieć mechanizmy psychologiczne i społeczne odpowiedzialne za obserwowany wzór, konieczna jest analiza jakościowa doświadczeń początkujących nauczycieli w tym okresie.

8.3.4.1. Pozytywny początek

PN często doświadczają życzliwego przyjęcia przez dyrekcję na początku swojej kariery. Nowi nauczyciele są witani z życzliwością, zapewniani o wsparciu, zachęceni do zaangażowania (rozdz. 7.2.2.). Te pozytywne pierwsze doświadczenia tworzą początkowe zaufanie do dyrekcji jako potencjalnego źródła wsparcia. Jak opisano już w rozdziale 8.1.2., początkujący nauczyciele jeszcze nie potrzebują intensywnego wsparcia instytucjonalnego.

Koncentrują się na podstawowej adaptacji do zawodu, uczeniu się przez doświadczenie, na budowaniu relacji z uczniami i innymi nauczycielami. Oczekiwania wobec dyrekcji pozostają umiarkowane, ponieważ nauczyciele jeszcze nie stanęli przed sytuacjami wymagającymi interwencji administracyjnej, nie mają jeszcze wysokich oczekiwań, bo nie wiedzą, czego będą potrzebować w najbliższej przyszłości. Na podstawie danych można uznać, że początek pracy najczęściej jest udany, dzięki dosyć powszechnej obopólnej życzliwości. Opiera się ona jednak bardziej na dobrych intencjach niż na konkretnych doświadczeniach. Tworzy to początkowy kapitał zaufania, który będzie testowany w późniejszych fazach (Krasuska-Betiuk, 2024).

8.3.4.2. Presja awansu jako intensyfikacja kontroli zewnętrznej

Pierwszy mechanizm kryzysu trzeciego roku dotyczy transformacji charakteru motywacji zawodowej pod wpływem presji procedury awansu. W terminologii teorii autodeterminacji (Ryan i Deci, 2017) jest to przejście od motywacji autonomicznej (działanie zgodne z własnymi wartościami i zainteresowaniami) do motywacji kontrolowanej (działanie ze względu na zewnętrzne nagrody lub kary).

Postępowanie kwalifikacyjne na nauczyciela mianowanego odbywa się przed komisją powołaną przez organ prowadzący (gmina/powiat) – jest to zatem egzamin zewnętrzny. Nauczyciel, którym opiekuje się mentor-kontroler, rezygnuje z autonomii i podporządkowuje się jego wskazówkom. Z perspektywy teorii autodeterminacji obserwujemy tu działanie motywowane nie wartościami wewnętrznymi, lecz presją zewnętrzną i lękiem przed negatywną oceną.

W tym okresie nauczyciele nie oczekują wsparcia w rozwoju autonomicznym, lecz wsparcia w spełnieniu wymogów formalnych procedury awansu. Wzrost oczekiwań nie oznacza wzrostu motywacji wewnętrznej, lecz wzrost lęku i podporządkowania. Jest to czas doświadczania frustracji autonomii, ponieważ nie mogą oni działać zgodnie z własną wiedzą, muszą natomiast podporządkować się wymogom procedury. Takie rozwiązanie systemowe powoduje, że czas, w którym początkujący nauczyciele powinni odczuwać wzrost pewności siebie i poczucia kompetencji, staje się okresem maksymalnego podporządkowania i utraty sprawczości.

8.3.4.3. Nasilenie frustracji potrzeb w kontekście procedury awansu

Ubieganie się o stopień nauczyciela mianowanego wymaga spełnienia szeregu formalnych wymagań i przejścia oceny. W tym kontekście wzrost oczekiwań wobec dyrekcji ma specyficzny charakter. Nauczyciele nie oczekują wsparcia w autonomicznym rozwoju zawodowym, lecz wsparcia w przeprowadzaniu ich przez zawiłości biurokratycznego systemu awansu. Potrzebują:

- jasnych wytycznych co do wymogów formalnych procedury
- wsparcia w przygotowaniu wymaganej dokumentacji
- zapewnienia, że ich praca jest oceniana pozytywnie
- ochrony przed ewentualnymi komplikacjami w procedurze.

Maksimum oczekiwań w roku 3. (79,3%) **nie oznacza zatem wzrostu zaufania do dyrekcji, lecz wzrost lęku i potrzeby zabezpieczenia się przed niepowodzeniem w procedurze awansu.**

W roku przygotowania do awansu na nauczyciela mianowanego początkujący nie otrzymują autentycznego wsparcia rozwojowego, lecz wsparcie administracyjne konieczne do pozytywnego przejścia procedury.

Nauczyciele zwiększają oczekiwania wobec dyrekcji, ponieważ zdają sobie sprawę, że ich kariera zawodowa zależy od decyzji instytucjonalnych. W terminologii BPNT jest to przejaw motywacji działania nie z potrzeby wewnętrznych wartości, lecz z presji zewnętrznej wynikającej ze strukturalnego przymusu systemu awansu. Tym samym procedura awansu wymaga większego zaangażowania dyrekcji (np. w ocenie pracy nauczyciela). Jest to powodem obserwowanego zwiększenia oczekiwań wobec tej instytucji.

8.3.4.4. Konfrontacja z rzeczywistością

Niektóre dyskutantki z czasem odkrywały, że życzliwe powitanie często ma charakter deklaracyjny, tzn. dyrekcja zapewnia o wsparciu, ale wtedy, gdy PN nie doświadcza jeszcze sytuacji, które tego wsparcia wymagają i wówczas, gdy pomoc prawna/instytucjonalna byłaby rzeczywiście potrzebna. PN przyjmują te deklaracje w dobrej wierze.

W okresie procedury awansu (rok 3.) i bezpośrednio po niej (rok 4.) początkujący nauczyciele doświadczają szeregu sytuacji, w których testują, czy dyrekcja faktycznie wspiera ich potrzeby. Analiza wywiadów fokusowych ujawnia prawidłowość: deklaracje życzliwości nie przekładają się na realne wsparcie w trudnych sytuacjach.

Nauczycielki wielokrotnie opisywały sytuacje, w których dyrekcja, zamiast stanąć w ich obronie lub przynajmniej pomóc w rozwiązaniu konfliktu, pozostawiała je same z problemem (rozd. 7.1.3). Nauczycielka, która oczekiwała wsparcia instytucjonalnego, dowiaduje się, że dyrekcja nie będzie jej wspierać. Zamiast solidarności zawodowej i ochrony instytucjonalnej, doświadczają przerzucenia odpowiedzialności na nią. Warto zaznaczyć, że we wspomnianej sytuacji był to konflikt komunikacyjny, niezwiązany z ograniczeniami dyrekcji w pełnieniu swojej funkcji.

8.3.4.5. Odkrycie strukturalnej bezsilności dyrekcji

Kolejny mechanizm odnosi się do głębszego zrozumienia, które pojawia się u niektórych początkujących nauczycieli w 4. i 5. roku pracy. Nie chodzi tylko o to, że dyrekcja nie chce wspierać, ale także o to, że często nie może skutecznie wspierać ze względu na strukturalne ograniczenia systemu edukacyjnego.

Nauczycielki opisywały sytuacje dramatycznej bezsilności wobec problemów, w których nawet zaangażowana dyrekcja nie mogła im pomóc, co ujawnia bezsilność systemu szkolnego wobec problemów wykraczających poza jego kompetencje (rozd. 7.1.3). Nauczyciel (i potencjalnie dyrekcja) chce pomóc dziecku, ale system prawny tego nie umożliwia. Podobna bezsilność dotyczy wielu innych obszarów, o których wspominają uczestniczki wywiadu:

- rodzice mogą ukrywać orzeczenia o potrzebach edukacyjnych dziecka, uniemożliwiając zorganizowanie skutecznego wsparcia;
- dyrekcja nie może zatrudnić dodatkowych nauczycieli z powodu ograniczeń budżetowych;
- system biurokratyczny wymusza procedury, które zajmują czas potrzebny na pracę dydaktyczną;
- centralne regulacje nie pozwalają na elastyczne rozwiązania dostosowane do lokalnych potrzeb.

Początkujący nauczyciele zdają sobie sprawę, że nawet najbardziej zaangażowana i wspierająca dyrekcja nie jest w stanie rozwiązać wielu problemów. To powoduje spadek oczekiwań nie dlatego, że stracili zaufanie do konkretnego dyrektora, lecz dlatego, że utracili zaufanie do możliwości wsparcia instytucjonalnego w ogóle.

8.3.4.6. Wycofanie się

Obserwowany w wynikach spadek oczekiwań z 79,3% do 38,7% ($p < 0,001$) może mieć jeszcze inną przyczynę. Po zdobyciu stopnia nauczyciela mianowanego, PN nie potrzebują już wsparcia ze strony dyrekcji. W okresie przygotowania do awansu dokładnie rozpoznali wymagania administracyjne kierowane wobec nich i radzą już sobie samodzielnie. Martin Huberman (1989) identyfikuje okres „środkowy” tranzycji jako ten, w którym nauczyciele są już stabilni zawodowo i gotowi do fazy eksperymentowania i rozwoju, ponieważ:

- zrozumieli specyfikę kultury organizacyjnej konkretnej szkoły
- nawiązali relacje z doświadczonymi nauczycielami
- opanowali procedury administracyjne i dokumentację.

Radzenie sobie z trudnymi sytuacjami (konflikty z rodzicami, problemy z zarządzaniem klasą) pozostają nadal poza kompetencją badanych początkujących nauczycieli.

Podsumowanie

Wiele badań wykazało, że PN oczekują od dyrekcji wprowadzenia w obowiązki nauczyciela i do grona pedagogicznego (Kwiatkowska, 2005; Zbróg, 2011; Madalińska-Michalak, 2015; Szplit, 2015b) oraz że wsparcie dyrekcji szkoły jest predyktorem dla ich sukcesu zawodowego, satysfakcji i decyzji o pozostaniu w zawodzie (Ingersoll i Smith, 2004; Skaalvik i Skaalvik, 2011). Wsparcie przez dyrekcję rozumiane jest w kategoriach administracyjnych jako **dość dostępność dyrekcji, sprawiedliwe traktowanie, konstruktywna informacja zwrotna oraz ochrona przed nieuzasadnioną krytyką.**

W kontekście SDT (Ryan i Deci, 2017) wsparcie dyrekcji może zaspokajać wszystkie trzy podstawowe potrzeby psychologiczne: autonomię (poprzez

delegowanie odpowiedzialności i zaufanie do profesjonalizmu PN), kompetencję (poprzez konstruktywną informację zwrotną i możliwości rozwoju) oraz relacyjność (poprzez budowanie poczucia przynależności do społeczności szkolnej).

Dyrektor wspierający autonomię tworzy kulturę organizacyjną, w której nauczyciele czują się bezpiecznie, mogą eksperymentować z nowymi metodami oraz otrzymują pomoc i ochronę w trudnych sytuacjach.

Analiza wywiadów fokusowych w połączeniu z danymi ilościowymi ujawnia, że nieregularna dynamika oczekiwań wobec dyrekcji nie jest przypadkową fluktuacją, lecz może być związana z kilkoma opisanymi przyczynami.

Porównanie z badaniami międzynarodowymi nad wsparciem administracyjnym (Ladd, 2011; Skaalvik i Skaalvik, 2011) ujawnia, że w systemach edukacyjnych charakteryzujących się wysokim zatrzymaniem nauczycieli w zawodzie wsparcie dyrekcji jest stałe i przewidywalne. Nauczyciele wiedzą, czego mogą oczekiwać i że mogą liczyć na wsparcie w trudnych sytuacjach.

Większość modeli tranzykcji do zawodu nauczyciela (np. Huberman, 1989; Kagan, 1992; Kwiatkowska, 2005; Szempruch, 2013) zakłada relatywnie liniowy rozwój: początkowy szok realności, stopniowa adaptacja, osiągnięcie stabilności. Wzór dynamiki potrzeb obserwowany w naszych danych sugeruje, że **procedura awansu zawodowego może gruntownie zaburzać naturalny proces profesjonalnego rozwoju, w tym konstruowania tożsamości zawodowej.**

Procedura awansu zawodowego działa jako czynnik kontrolujący (Ryan i Deci, 2017; Szplit, 2015b), który systematycznie przekształca motywację autonomiczną (działanie zgodne z wartościami) w motywację kontrolowaną (działanie ze strachu przed oceną).

System awansu w aktualnej formule działa jak mechanizm selekcji negatywnej - limituje autentyczny rozwój lub demotywuje nauczycieli refleksyjnych, autonomicznych i kreatywnych, ponieważ premiuje konformistów i rzemieślników-wykonawców.

Zamiast rozwijać motywację autonomiczną opartą na wartościach pedagogicznych i pasji, początkujący nauczyciele uczą się, że system wymaga podporządkowania, ale nie oferuje wystarczającego wsparcia. To tworzy fundament dla wypalenia zawodowego i odejścia z zawodu.

Odpowiedź na PB3: Kryzys rozwojowy trzeciego roku polega na systemowo generowanej transformacji motywacji autonomicznej w motywację kontrolowaną pod wpływem presji procedury awansu zawodowego, po której następuje rozczarowanie i wycofanie zaufania do wsparcia instytucjonalnego. Obecna struktura systemu awansu zawodowego nauczycieli działa na niekorzyść ich rozwoju profesjonalnego. Zamiast wspierać stopniowe nabywanie kompetencji i pewności siebie, system tworzy cykl frustracji potrzeb zawodowych, który może prowadzić do wypalenia zawodowego i odejścia z zawodu.

Odpowiedź na PB4: Nieregularna dynamika oczekiwań wobec dyrekcji składa się z cyklu różniącego się od badań międzynarodowych i od założeń teorii tranzykcji do zawodu nauczyciela. Jego inna konstrukcja wynika z istniejących procedur awansu zawodowego. Nie mamy co do tego wątpliwości, ponieważ w danych ilościowych widoczny jest zdecydowany wzrost potrzeby wsparcia ze strony dyrekcji w 3. roku pracy, pokrywający się z przejściowym okresem 2 lat i 9 miesięcy wymaganym do rozpoczęcia awansu zawodowego.

8.5. Paradoks przeciążenia i braku oczekiwań wsparcia

PB5: Dlaczego PN nie identyfikują zarządzania zadaniami zawodowymi jako obszaru wymagającego wsparcia w związku ze zgłaszanym znacznym obciążeniem pracą?

Dane ilościowe ujawniły, że zarządzanie zadaniami zawodowymi zajmuje ostatnie miejsce w hierarchii zgłaszanych potrzeb wsparcia przez początkujących nauczycieli – zaledwie 11,93% badanych wskazało ten obszar jako wymagający wsparcia ($\chi^2 = 187,34$; $p < 0,001$). To najmniejszy odsetek ze wszystkich badanych obszarów, mimo że analiza jakościowa wywiadów fokusowych pokazuje intensywne doświadczenie przeciążenia pracą, braku czasu i trudności w organizacji zadań zawodowych. Nauczycielki wielokrotnie opisują zabieranie pracy do domu, spędzanie całych dni przy biurku, brak czasu na przygotowanie lekcji z powodu „papierologii”. Nauczyciele doświadczają

zatem deprywacji (w tym przypadku w zakresie kontroli nad czasem i zadaniami), ale nie artykułując tego jako potrzeby wymagającej wsparcia.

Analiza wywiadów prowadzi do odkrycia możliwych wyjaśnień wyników uzyskanych w części ilościowej.

8.5.1. Internalizacja problemu jako deficytu osobistego

Dyskutantki interpretują przeciążenie nie jako problem organizacyjny lub systemowy (zbyt wiele obowiązków, nieefektywna organizacja pracy w szkole, nadmierna biurokracja), ale jako problem własnego braku umiejętności organizacji czasu, nieskuteczności osobistej lub niewystarczających kompetencji. Przykładem jest wypowiedź, w której nauczycielka przyjmuje, że gdyby była bardziej kompetentna, lepiej zorganizowana, poradziłby sobie z zadaniami: *Staram się po prostu... jak coś zorganizować, jak to ogarnąć, ale mi nie wychodzi.*

To nie jest wypowiedź „mam dużo pracy biurokratycznej”, „mam dużo obowiązków”, która umieszczałaby problem na zewnątrz, ale „ale mi nie wychodzi”. Ta internalizacja ma określone konsekwencje. Po pierwsze, uniemożliwia rozpoznanie problemu jako wymagającego wsparcia zewnętrznego, bo skoro to mój deficyt, to ja muszę się poprawić, a nie oczekiwać pomocy. Po drugie, prowadzi do obniżenia poczucia własnej wartości i kompetencji, bo nauczycielka czuje, że nie potrafi poradzić sobie z czymś, z czym lepiej radzą sobie nauczyciele doświadczeni.

Wg założeń BPNT jest to klasyczny przykład internalizacji zewnętrznych wymagań jako własnych standardów, co prowadzi do samokrytyki i poczucia winy, gdy te standardy (niemożliwe do spełnienia) nie są osiągnięte.

Początkujący nauczyciel przyjmuje jako normę to, że dobry nauczyciel potrafi wszystko zorganizować i obwinia siebie za niepowodzenie, zamiast kwestionować tę normę lub rozpoznać, że wymagania są po prostu nadmierne.

Początkujący nauczyciele są socjalizowani do przekonania, że problemy w zarządzaniu pracą są ich osobistym deficytem, a nie wynikiem dysfunkcji

organizacyjnej szkoły. **Ten mechanizm jest wzmacniany przez brak jasnych standardów obciążenia pracą** – nauczyciele nie mają punktu odniesienia, by ocenić, czy ich obciążenie jest obiektywnie nadmierne, czy to oni są nieefektywni.

8.5.2. Normalizacja przeciążenia jako cechy zawodu

Początkujący nauczyciele otrzymują zarówno w trakcie kształcenia, jak i od doświadczonych kolegów komunikat, że przeciążenie pracą jest nieodłączną, normalną cechą zawodu nauczyciela. Nie jest to problem, który wymaga rozwiązania, lecz rzeczywistość, którą trzeba zaakceptować.

Ta normalizacja kulturowego przekazu o naturze zawodu nauczyciela blokuje rozpoznanie przeciążenia jako problemu, unieważnia skargi na przeciążenie – jeśli narzekasz na przeciążenie, to znaczy, że nie akceptujesz normalnych warunków pracy w zawodzie, nie jesteś wystarczająco dobry do tego zawodu.

Warto zauważyć, że **normalizacja przeciążenia jest często wspierana przez doświadczonych nauczycieli, którzy sami przeszli przez ten proces i internalizowali przekonanie, że tak po prostu jest w tym zawodzie**. W rezultacie początkujący nauczyciele nie tylko sami internalizują normę przeciążenia, ale też widzą, że ci, którzy przetrwali w zawodzie, zaakceptowali tę normę. To wzmacnia przekonanie, że jedyną opcją jest adaptacja, a nie walka o zmianę.

W terminologii BPNT **normalizacja przeciążenia stanowi frustrację autonomii na poziomie kulturowym**. Nauczyciele uczą się, że nie mają prawa oczekiwać poczucia kontroli nad swoim czasem pracy, że granice między pracą a życiem prywatnym nie należą do zawodu nauczyciela. To prowadzi do rezygnacji z artykułowania potrzeby wsparcia w tym obszarze, ponieważ środowisko kulturowe delegitymizuje takie roszczenia.

8.5.3. Poczucie bezsilności wobec systemu

W ciągu ostatnich dekad nauczyciele doświadczyli kilku reform edukacyjnych, które często zwiększały obciążenie biurokratyczne (nowe wymagania dokumentacyjne, procedury oceniania, standardy) bez redukcji innych obowiązków. Z doświadczeń codzienności i literatury przedmiotu jasno wynika,

że **wprowadzanie reform bez pytania nauczycieli o zdanie co do realnych warunków pracy w szkole i bez nakładów finansowych nie powiedzie się**. Doprowadzi także nauczycieli do dodatkowego stresu, fatalizmu i rezygnacji (Śliwerski, 2015; Szempruch, 2017).

Poczucie bezsilności wobec systemu jest umacniane w różny sposób:

- **centralizacja systemu edukacji** – nauczyciele widzą, że wiele decyzji jest podejmowanych na poziomie ministerialnym lub kuratorskim, więc nie wierzą, że dyrekcja szkoły ma rzeczywistą władzę, by coś zmienić
- **brak przykładów pozytywnych zmian** – nauczyciele nie słyszą o szkołach, które skutecznie zredukowały obciążenie biurokratyczne lub wprowadziły wsparcie dla początkujących nauczycieli.

8.5.4. Fragmentaryzacja problemu i niewidoczność przyczyny

Warto zwrócić uwagę, w jaki początkujący nauczyciele doświadczają i opisują problem przeciążenia. **Zamiast rozpoznawać przeciążenie jako spójny problem wymagający systemowego wsparcia w zarządzaniu zadaniami, nauczyciele dzielą problem na wiele odrębnych trudności**: mniej papierologii, więcej czasu, skuteczniejsze przygotowanie, lepsze granice między życiem zawodowym a osobistym. Wydaje się, że każdy z tych problemów widzą oni jako odrębny i wymagający odrębnego rozwiązania. Ta fragmentaryzacja sprawia, że nauczyciele nie rozpoznają, że wszystkie te problemy mają wspólne źródło: obiektywnie nadmierne obciążenie zadaniami i brak systemowego wsparcia w zarządzaniu priorytetami i czasem pracy.

Naszym zdaniem, ten mechanizm jest analogiczny do mechanizmu ukrytej frustracji autonomii opisanego w poprzednich analizach. Nauczyciele doświadczają symptomów (przeciążenie, stres, brak czasu), ale nie diagnozują ich jako wynikających z głębszego problemu (brak autonomii w zarządzaniu pracą), więc nie formułują potrzeby wsparcia w tym obszarze (zarządzanie zadaniami). Koncentrują się na ważnych, ale szczegółowych trudnościach, nie mając szerszej, strategicznej perspektywy.

Podsumowanie

Problematyka obciążenia pracą i zarządzania czasem należy do najczęściej identyfikowanych czynników stresu zawodowego nauczycieli (Hakanen i in., 2006; Skaalvik i Skaalvik, 2015; Dróżka, 2016; Strutyńska, 2022). Badania pokazują, że nauczyciele, szczególnie początkujący, doświadczają intensywnego przeciążenia obowiązkami dydaktycznymi, wychowawczymi i administracyjnymi, co prowadzi do wypalenia zawodowego i odejścia z zawodu (Śliwerski, 2009; Pyżalski, 2010; Ingersoll, 2012; Fantilli i McDougall, 2009; Szempruch, 2022; Dobkowska i in., 2024; Żyto, 2025).

W świetle SDT (Ryan i Deci, 2017) przeciążenie pracą i brak kontroli nad czasem stanowią frustrację autonomii (Jerrim i in., 2023). Nauczyciele nie mogą decydować o priorytetach swojej pracy, nie mają wpływu na zakres obowiązków, nie kontrolują granic między czasem pracy a czasem prywatnym.

Obie formy interpretacji są wzmacniane przez kulturę organizacyjną szkół i szerszy kontekst systemu edukacyjnego. Początkujący nauczyciele nie tylko sami dochodzą do tych interpretacji, ale są aktywnie socjalizowani do nich przez doświadczonych nauczycieli, administrację i ogólny dyskurs o zawodzie nauczyciela. W rezultacie problem przeciążenia jest reprodukowany z pokolenia na pokolenie – każde nowe pokolenie nauczycieli uczy się, że przeciążenie jest normalne i trzeba się do niego dostosować. **Sądzimy, że jest to pokłosie niedawnych czasów, w których postrzegano zawód nauczyciela jako misyjny, jako zawód wymagający poświęcenia dla innych, służebny wobec społeczeństwa, z czym w sposób naturalny wiążą się pewne niedogodności.**

Polski kontekst charakteryzuje się tym, że problem ten jest zindywidualizowany i znormalizowany, co uniemożliwia jego skuteczne rozwiązanie.

Odpowiedź na PB5: Początkujący nauczyciele nie identyfikują zarządzania zadaniami jako obszaru wymagającego wsparcia, mimo intensywnego doświadczenia przeciążenia, ponieważ problem ten jest internalizowany jako deficyt osobisty, normalizowany jako cecha zawodu i opisywany jako pojedyncze symptomy. Henryka Kwiatkowska (2005) pisała w tym kontekście o nauczycielach zniewolonych powinnościami. Perspektywa jednostek uniemożliwia rozpoznanie problemu systemowego wymagającego

zdecydowanych i możliwych zmian. Porównanie z badaniami międzynarodowymi nad obciążeniem pracą nauczycieli ujawnia specyficzność polskiego kontekstu. W systemach edukacyjnych charakteryzujących się niższym poziomem wypalenia zawodowego i wyższym utrzymaniem nauczycieli w zawodzie (np. Finlandia, Japonia) problem przeciążenia jest rozpoznawany jako problem systemowy i rozwiązywany przez narzędzia organizacyjne: obniżone pensum dla początkujących, redukcję obowiązków administracyjnych, wsparcie asystentów (OECD, 2019).

8.6. Pozorna integracja

PB6: Dlaczego PN, którzy istotnie częściej rozważają odejście z zawodu oraz mają istotnie słabiej zaspokojoną potrzebę wsparcia ze strony innych nauczycieli, jednocześnie deklarują dobrą integrację z zespołem?

W polskim kontekście badania nad wsparciem zawodowym nauczycieli podkreślają znaczenie wspólnoty zawodowej dla rozwoju profesjonalnego. W szkole jako wspólnocie uczącej się zwraca się uwagę na różnicę między formalnym współistnieniem nauczycieli a autentyczną współpracą opartą na wzajemnym wsparciu i dzieleniu się wiedzą (Nowosad i Szymański, 2023; Szplit i in., 2024). Wiele polskich szkół charakteryzuje się „iluzją wspólnoty” – nauczyciele są w dobrych relacjach towarzyskich, ale nie tworzą wspierającej się społeczności profesjonalnej (Dudzikowa i in., 2011; Gołębniak i Zamorska, 2014; Milerski, 2015; Kędzińska i Maciejewska, 2016; Nowosad, 2019; Nowak-Dziemianowicz, 2020). Henryka Kwiatkowska (2005) opisała zjawisko „izolacji w tłumie”, wyalienowania z więzi grupowych – nauczyciele funkcjonują w dużych zespołach, ale doświadczają samotności zawodowej, ponieważ nie otrzymują rzeczywistego wsparcia w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych. Tylko w nielicznych badaniach analizowano, czy i w jaki sposób wsparcie kolegów ze strony mentora, dyrektora szkoły, współpracowników, opiekuna pedagogicznego i rówieśników może wspierać, a nie utrudniać zaspokajanie podstawowych potrzeb psychologicznych (Kaplan, 2021).

8.6.1. Rozdziwiek między integracją społeczną a wsparciem zawodowym

W kontekście zawodowym nauczycieli zaspokojenie potrzeby relacyjności obejmuje dwa powiązane aspekty:

- 1) **integracja społeczna**, czyli poczucie bycia częścią zespołu, akceptacja przez współpracowników, przyjazne relacje interpersonalne;
- 2) **wsparcie zawodowe**, czyli otrzymywanie konkretnej pomocy w rozwiązywaniu problemów zawodowych, dzielenie się doświadczeniem i wiedzą, emocjonalne wsparcie w trudnych sytuacjach (Paszowska-Rogacz, 2009; Szplit, 2012).

Te dwa aspekty są silnie skorelowane: nauczyciele, którzy czują się zintegrowani z zespołem, otrzymują też wsparcie zawodowe, i odwrotnie. Można jednak mieć poczucie dobrej integracji z grupą zawodową przy braku z jej strony wsparcia w profesjonalnym rozwoju. Nauczyciele mogą być mili, życzliwi w codziennych interakcjach, uśmiechać się, rozmawiać o sprawach osobistych i jednocześnie – systematycznie blokować inicjatywy zawodowe, nie dzielić się wiedzą, nie oferować pomocy w trudnych sytuacjach.

To nie jest sprzeczność w doświadczeniach nauczycielek, lecz diagnoza rzeczywistości. Początkujący nauczyciele deklarują dobrą integrację (rozumianą jako integracja społeczna, wszyscy mili), ale jednocześnie nie otrzymują wsparcia zawodowego („spychają na bok, gdy próbuję wnieść coś nowego”). Standardowe pytania kwestionariuszowe o integrację z zespołem mogły być zatem interpretowane przez respondentów w kategoriach integracji społecznej, podczas gdy faktyczna potrzeba dotyczy wsparcia zawodowego.

8.6.2. Niskie standardy porównawcze

Niejasne wyniki w tym obszarze można rozpatrywać także jako brak w kwestionariuszu punktu odniesienia, względem którego początkujący nauczyciele oceniają jakość swojej integracji. Analiza wywiadów sugeruje, że nauczyciele, którzy doświadczyli nagannych form wykluczenia (negacja tożsamości, segregacja przestrzenna), przyjmują bardzo niski standard porównawczy: jeśli nie są otwarcie wykluczani, to znaczy, że są dobrze zintegrowani (rozdz. 7.1.2.). Na przykład nauczycielka, która początkowo doświadczała komunikatu „jeszcze nie jesteś nauczycielem” i segregacji przestrzennej, może później interpretować brak takiego otwarcie komunikowanego wykluczenia jako dobrą integrację. Jeśli nikt nie mówi jej wprost „nie jesteś nauczycielem”, jeśli może siedzieć razem z innymi (a nie na korytarzu), to w porównaniu z wcześniejszymi doświadczeniami może to wydawać się akceptacją.

Ocena jakości doświadczenia jest zawsze względna wobec punktu odniesienia. Jeśli punkt odniesienia jest bardzo niski (mogłoby być gorzej, mogliby mniej otwarcie wykluczać), to obiektywnie niezadowolająca sytuacja (powierzchnowa życzliwość bez wsparcia) może być oceniana jako dobra. Ponadto, początkujący nauczyciele mogą nie wiedzieć, jak wygląda autentyczna wspierająca społeczność zawodowa, ponieważ nie mają punktu odniesienia z innych doświadczeń. Jeśli jedyne, co znają, to środowisko, w którym ludzie raczej są mili, ale nikt nie wspiera, mogą przyjąć, że tak właśnie wygląda normalna integracja w zawodzie nauczyciela.

8.6.3. „Pozytywność” - między deklaratywnością a szczerością

Początkujący nauczyciele mogą deklarować dobrą integrację nie dlatego, że faktycznie jej doświadczają, lecz z innych powodów:

- **pozytywność**: kulturowa norma nakazuje prezentowanie pozytywnego obrazu siebie i swojej sytuacji; przyznanie się do problemów może być odczytywane jako narzekanie lub słabość, nieradzenie sobie w roli nauczyciela;
- **ochrona wizerunku szkoły**: nauczyciele mogą czuć lojalność wobec swojej szkoły i nie mówić o problemach z integracją, szczególnie w sytuacji badania zewnętrznego.

W badaniach kwestionariuszowych nauczyciele mogli zaznaczyć odpowiedź: czuję się dobrze zintegrowana, ponieważ to jest społecznie oczekiwana odpowiedź, podczas gdy w sytuacji wywiadu (szczególnie grupowego, gdzie inni też dzielą się trudnościami) mogą być bardziej szczerzy co do doświadczanych i przeżywanych problemów.

Taka motywacja wyjaśniałaby rozdzźwięk między danymi ilościowymi (deklaracje dobrej integracji) a jakościowymi (doświadczanie wykluczenia i braku wsparcia). W kwestionariuszu nauczyciele mogą deklaratywnie przedstawiać pozytywny obraz, podczas gdy w wywiadzie fokusowym, w bezpiecznym środowisku wzajemnego wsparcia i zrozumienia, mogą ujawnić rzeczywiste trudności.

8.6.4. Generalizacja pojedynczych pozytywnych doświadczeń

W kwestionariuszach pytających o integrację z zespołem lub wsparcie od innych nauczycieli, badani mogli generalizować te pozytywne doświadczenia indywidualne i przenosić na cały zespół. Jeśli mam swoje koleżanki, które mnie wspierają, to w pytaniu o odczucie zintegrowania z zespołem, mogę zaznaczyć „dobra integracja”, mimo że realnie wsparcie pochodzi tylko od kilku wybranych osób, nie od zespołu jako całości.

8.6.5. Czasowa dynamika integracji

Jak wykazano w poprzednich analizach, początek kariery zawodowej często charakteryzuje się życzliwym powitaniem i pozytywnym nastawieniem gro- na pedagogicznego. Ten dobry początek tworzy dobre wrażenie, którego wartością dodaną jest początkowy kapitał zaufania.

Podczas wypełniania kwestionariusza (który był przeprowadzany w różnych momentach kariery) nauczyciele mogą:

- deklarować dobrą integrację na podstawie pozytywnych pierwszych doświadczeń, nie wiedząc jeszcze, że wsparcie może okazać się powierzchowne (jeśli są w fazie dobrego początku; 1.-2. rok stażu);
- nadal deklarować dobrą integrację w sensie społecznym (wszyscy nadal mili), ale jednocześnie doświadczać braku wsparcia zawodowego i na tej podstawie rozważać opuszczenie zawodu (jeśli są w fazie rozczarowania; 3.-5. rok stażu).

Podsumowanie

Początkujący nauczyciele mogą być dobrze zintegrowani z zespołem w war- stwie powierzchownych relacji społecznych, ale jednocześnie głęboko roz- czarowani brakiem realnego wsparcia zawodowego, co prowadzi do decyzji o odejściu.

Polskie badania nad współpracą nauczycieli potwierdzają istnienie tego pa- radoksu. Hanna Kędzierska (2012), analizując orientacje życiowe nauczycieli, wskazuje na dominację orientacji indywidualistycznej kosztem współpracy

profesjonalnej. Nauczyciele współistnieją w zespołach, ale rzadko współpracują w sensie autentycznego dzielenia się wiedzą, wspólnego rozwiązywania problemów czy wzajemnego wsparcia rozwojowego. Jolanta Szempruch (2013) podkreśla, że ta izolacja zawodowa w pozornej wspólnotce jest jedną z barier rozwoju profesjonalizmu nauczycieli - brak wsparcia od kolegów zmusza początkujących do uczenia się wyłącznie z własnych błędów, co wydłuża i utrudnia proces nabywania kompetencji.

Autentyczne relacje wymagają głębszego zaangażowania niż powierzchowna życzliwość. Szczególnie niepokojące dla codziennego funkcjonowania nauczycieli jest to, że ten rozdźwięk może być długotrwale nierozpoznawany. Nauczyciele mogą przez lata funkcjonować w przekonaniu, że są lubiani i dobrze zintegrowani (bo wszyscy są mili), nie rozumiejąc, dlaczego czują się samotni, sfrustrowani i rozważają odejście. Dopiero głębsza refleksja (jak ta wymuszana przez wywiad fokusowy) może ujawnić, że problem polega nie na braku integracji społecznej, lecz na braku głębokiego wsparcia zawodowego i autentycznej wspierającej społeczności.

Warto jednak rozważyć alternatywne interpretacje obserwowanego paradoksu. Po pierwsze, możliwe jest, że nauczyciele dobrze zintegrowani czują się bezpieczniej w wyrażaniu intencji odejścia z zawodu - wysoki poziom zaufania społecznego pozwala im otwarcie mówić o wątpliwościach, podczas gdy słabo zintegrowani mogą ukrywać takie myśli z obawy przed dodatkowym wykluczeniem. Po drugie, dobra integracja może paradoksalnie uwrażliwiać na deficyty - nauczyciele, którzy doświadczają życzliwych relacji, mogą mieć wyższe oczekiwania dotyczące wsparcia zawodowego i silniej odczuwać jego brak. Po trzecie, możliwy jest efekt selekcji - nauczyciele, którzy są skrajnie słabo zintegrowani, mogli już odejść z zawodu i nie są obecni w badanej próbie, co prowadzi do niedoszacowania związku między słabą integracją a odejściem. Te alternatywne interpretacje wymagają dalszej weryfikacji w badaniach longitudinalnych.

Odpowiedź na PB6: Identyfikacja dwóch różniących się wymiarów relacyjności w kontekście zawodowym: (1) integracja społeczna i (2) wsparcie zawodowe pomaga zrozumieć istotę zaobserwowanego wyniku. W zdrowej społeczności zawodowej te dwa wymiary są silnie skorelowane, czyli ludzie, którzy są zintegrowani społecznie, otrzymują też wsparcie zawodowe. Jednak

w dysfunkcyjnych środowiskach możliwy jest rozdźwięk: powierzchna życzliwość bez realnego wsparcia. Sądzimy, że to właśnie ten rozdźwięk jest źródłem nielogiczności ujawnionej w badaniach ilościowych: nauczyciele deklarują integrację (wymiar 1), ale doświadczają braku wsparcia (wymiar 2), co prowadzi do frustracji i odejścia.

8.7. Mobbing jako predyktor odejścia z zawodu

PB7: Jakie są konteksty doświadczania mobbingu przez PN, który jest najsilniejszym predyktorem odejścia z zawodu?

Dane ilościowe z badań własnych pokazują, że **doświadczenie mobbingu jest najsilniejszym predyktorem zamiaru odejścia z zawodu wśród początkujących nauczycieli.**

Mobbing w miejscu pracy definiowany jest jako systematyczne, długotrwałe działania o charakterze wrogim lub poniżającym, skierowane wobec pracownika lub grupy pracowników, które prowadzą do ich izolacji, degradacji lub wyparcia ze środowiska pracy (Einarsen i in., 2011). W kontekście edukacyjnym mobbing wśród nauczycieli może przyjmować różne formy: od wykluczenia społecznego i sabotażu zawodowego, przez negację kompetencji, po otwartą wrogość i poniżanie (De Wet, 2014).

Analiza całościowa danych doprowadziła do kilku interpretacji.

8.7.1. Wykluczenie społeczne i segregacja przestrzenna

Pierwsza i najbardziej bezpośrednia forma mobbingu to systematyczne wykluczenie początkujących nauczycieli ze społeczności zawodowej poprzez segregację przestrzenną i odmowę interakcji społecznych. Dyskutantki opisywały doświadczenia ostracyzmu, które zaczynały się już pierwszego dnia pracy: *Pierwszy dzień, wchodzę do pokoju nauczycielskiego. Jest taki duży stół, przy którym siedzą starsze panie. Ja podchodzę, mówię dzień dobry, chcę usiąść. A one na mnie patrzą i mówią: „To jest dla nauczycieli. Ty masz tam swój kąt”. I pokazują mi taki mały stolik w rogu, gdzie siedzą dwie inne*

młode. I ja tak przez pół roku siedziałam w tym kącie, zanim w ogóle zaczęły ze mną rozmawiać.

Inna nauczycielka opisała jeszcze bardziej ekstremalny przypadek wykluczenia: *U nas w szkole jest taka zasada niepisana, że pierwsze pół roku nikt w ogóle z tobą nie rozmawia. Tak cię witamy. Musisz udowodnić, że jesteś warta, żeby z tobą gadać.*

Te wypowiedzi pokazują, że wykluczenie nie jest przypadkowe ani nie jest wynikiem indywidualnych antypatii, lecz celowym, kulturowo usankcjonowanym rytuałem inicjacyjnym, który ma zahartować nowego nauczyciela do posłuszeństwa i pokazać mu jego miejsce w hierarchii.

W terminologii BPNT **wykluczenie społeczne stanowi krytyczną frustrację potrzeby relacyjności**. Początkującemu nauczycielowi jasno zakomunikowano, że nie należy do społeczności, że jest niepożądany, że jego obecność jest tolerowana, ale nie akceptowana. To doświadczenie jest szczególnie traumatyczne w kontekście pierwszych dni pracy, gdy nauczyciel najbardziej potrzebuje poczucia przynależności i wsparcia.

Segregacja przestrzenna ma również wymiar symboliczny. Pozycja przy stole w pokoju nauczycielskim nie jest tylko kwestią fizycznej lokalizacji, lecz manifestacją statusu i władzy w hierarchii szkolnej. Duży stół to centrum władzy, miejsce, gdzie podejmowane są nieformalne decyzje, gdzie wymienia się informacje, gdzie buduje się grupę. Wykluczenie z tego centrum oznacza wykluczenie z nieformalnych struktur władzy i informacji, co ma bezpośrednie konsekwencje dla funkcjonowania zawodowego.

8.7.2. Negacja tożsamości zawodowej

Druga forma mobbingu to systematyczna negacja tożsamości zawodowej początkujących nauczycieli, odmowa uznania ich za pełnoprawnych nauczycieli i ciągłe komunikowanie, że jeszcze nie zasługują na miano nauczyciela. Ta negacja przyjmuje różne formy, od subtelnych sugestii po otwarte werbalne poniżanie: *Jak coś zaproponuję na radzie, to słyszę: A ty, ile lat pracujesz? No właśnie, dwa lata. To jeszcze poczekaj, aż będziesz miała doświadczenie.*

Te wypowiedzi ujawniają mechanizm delegitymizacji tożsamości zawodowej. Mimo że początkujący nauczyciel ma formalne kwalifikacje, dyplom uczelni, starsi stażem nauczyciele odmawiają mu uznania za równoprawnego członka profesji, negując podstawową tożsamość zawodową osoby, która wykonuje tę samą pracę co ci, którzy jej to mówią.

Szczególnie niepokojący jest arbitralny charakter kryteriów bycia nauczycielem. Nie jest jasne, ile lat pracy jest wystarczające, by zasłużyć na to miano. Kryteria są nieprzejrzyste i zmieniają się w zależności od sytuacji, co tworzy stan ciągłej niepewności i niemożności spełnienia oczekiwań. To klasyczna cecha środowiska mobbingowego. Kryteria sukcesu są celowo niejasne i niemożliwe do osiągnięcia, by utrzymać ofiarę w pozycji podporządkowanej.

8.7.3. Systematyczne blokowanie inicjatyw

Trzecia forma mobbingu to aktywne sabotowanie działań zawodowych początkujących nauczycieli poprzez blokowanie ich inicjatyw, podważanie kompetencji i tworzenie barier w wykonywaniu obowiązków. Jak pokazano w poprzednich analizach (rozdz. 7.1), początkujący nauczyciele często wchodzi do zawodu z entuzjazmem i pomysłami na innowacje, ale nie tylko nie otrzymują wsparcia w realizacji pomysłów, lecz napotykają systematyczny opór i negację. Co ważne, opór ten nie jest merytoryczny, lecz arbitralny i oparty na tradycji (*u nas się tak nie robi*).

Inna nauczycielka opisała bardziej aktywną formę sabotażu: *Przygotowałam projekt wycieczki, wszystko zaplanowane, rodzice zainteresowani. Poszłam do dyrekcji z jedną ze starszych pań, która miała mnie wesprzeć. A ona na spotkaniu zaczęła wymieniać wszystkie możliwe problemy, dlatego to się nie uda, że to za dużo pracy, że ryzykowne. Sabotowała mnie.*

W terminologii BPNT **blokowanie inicjatyw frustruje autonomię** (nie masz prawa do własnych pomysłów) i **kompetencję** (twoje pomysły są złe). Ten mechanizm jest szczególnie destrukcyjny dla motywacji wewnętrznej. Nauczyciel, który wszedł do zawodu z pasją i kreatywnością, uczy się, że jego energia i entuzjazm nie są doceniane, lecz tłumione. Prowadzi to do transformacji opisanej wcześniej: z lwicy do głupiego cielątka, z aktywnego podmiotu do biernego wykonawcy.

8.7.4. Brak ochrony instytucjonalnej i przerzucanie odpowiedzialności

Mobbing nie zawsze dotyczy bezpośrednich działań wobec początkujących nauczycieli, lecz systemowej odmowy ochrony przez administrację szkolną w sytuacjach konfliktu lub trudności. Początkujący nauczyciele często doświadczają braku wsparcia w konfliktach z rodzicami (rozdz. 7.1).

Ten brak ochrony instytucjonalnej ma szczególnie destrukcyjny charakter w kontekście mobbingu. Gdy początkujący nauczyciel doświadcza wykluczenia, negacji tożsamości lub sabotażu ze strony starszych kolegów i zwraca się o pomoc do dyrekcji, często otrzymuje komunikat: to twoja sprawa, rozwiązanie to między sobą. Takie **przerzucenie odpowiedzialności na jednostkę** ma kilka konsekwencji:

- **legitymizuje mobbing**: brak reakcji dyrekcji komunikuje, że zachowania mobbingowe są akceptowalne
- **izoluje ofiarę**: komunikat *to twoja prywatna sprawa* sugeruje, że problem leży w nim, nie w systemie
- **pozbawia nadziei na zmianę**: jeśli nawet dyrekcja nie pomaga, nie ma już do kogo się zwrócić.

Dyrekcja, która nie tylko nie rozwiązuje problemu, ale aktywnie go legitymizuje, komunikuje początkującym nauczycielom, że wykluczenie i negacja są akceptowalne. To sprawia, że są oni pozostawieni bez ochrony instytucjonalnej wobec systematycznego krzywdzenia, co prowadzi do poczucia bezradności i ostatecznie decyzji o odejściu.

Brak ochrony instytucjonalnej często łączy się z aktywnym wsparciem sprawców mobbingu przez dyrekcję – w niektórych szkołach dyrekcja jest częścią kultury wykluczenia i sama uczestniczy w negacji tożsamości początkujących nauczycieli. W innych przypadkach dyrekcja toleruje mobbing, ponieważ tak zawsze było i zapewne, nie chce narażać się starszym, wpływowym nauczycielom, z grona których może się wywodzić.

8.7.5. Międzypokoleniowa reprodukcja kultury mobbingu

Kontekstem wszystkich analizowanych form mobbingu jest kulturowo reprodukowany wzór inicjacji, przekazywany z pokolenia na pokolenie. Nauczyciele, którzy sami doświadczyli wykluczenia i negacji na początku kariery, często reprodukują te praktyki wobec kolejnych pokoleń. Jedna z badanych nauczycielek opisała wprost mechanizm tej reprodukcji: *Jedna pani powiedziała mi: Ja też tak miałam na początku. Musiałam się przebić. Teraz ty musisz. To część zawodu. Tak jakby fakt, że ona cierpiała, miał usprawiedliwiać to, że teraz ona sprawia, że ja cierpię.*

W kontekście szkolnym tworzy to patologiczną kulturę, w której każde pokolenie nauczycieli krzywdzi następne, usprawiedliwiając to własnym doświadczeniem krzywdy.

Przerwanie tego cyklu wymaga świadomej interwencji na poziomie kultury konkretnej szkoły. Nie wystarczy indywidualna dobra wola pojedynczych nauczycieli. Konieczna jest zmiana norm i wartości, która jasno komunikuje, że wykluczenie, negacja i sabotaż są nieakceptowalne, niezależnie od tego, jak zawsze było.

Podsumowanie

Nauczyciele doświadczający mobbingu charakteryzują się wyższym poziomem wypalenia zawodowego, depresji, lęku i zaburzeń psychosomatycznych, a także znacząco częściej podejmują decyzję o zmianie zawodu (Notelaers i in., 2019). Dla początkujących nauczycieli, którzy są szczególnie wrażliwi na relacje w środowisku pracy, doświadczenie mobbingu może być decydujące dla perspektywy pozostania lub odejścia z zawodu.

Analiza wywiadów fokusowych ujawniła, że mobbing wobec początkujących nauczycieli nie jest marginalnym zjawiskiem ani wynikiem indywidualnych konfliktów, lecz reprodukcją praktyk wykluczenia, negacji i sabotażu, charakterystyczną dla konkretnej szkoły. Rytuály izolacji nowych nauczycieli są przekazywane z pokolenia na pokolenie jako naturalna część procesu inicjacji do zawodu. **Mobbing frustruje potrzeby:**

- **relacyjności**: wykluczenie społeczne, segregacja przestrzenna, odmowa uznania za członka wspólnoty, izolacja
- **kompetencji**: negacja tożsamości zawodowej, podważanie umiejętności, sabotaż działań
- **autonomii**: blokowanie inicjatyw, kontrola działań, pozbawianie sprawczości.

Kompleksowa, systematyczna frustracja podstawowych potrzeb wyjaśnia, dlaczego mobbing jest najsilniejszym predyktorem odejścia z zawodu. Nauczyciel doświadczający mobbingu może wytrwać w zawodzie tylko poprzez rozwój motywacji zewnętrznej (np. pracuję, żeby przeżyć – dla wynagrodzenia) lub blokowanie swoich emocji (nie wiem, po co to robię), co prowadzi do wypalenia i ostatecznie odejścia.

Odpowiedź na PB7: Mobbingowanie początkujących nauczycieli nie jest problemem wywołanym przez jednostki krzywdzące innych, lecz problemem patologicznej kultury organizacyjnej konkretnej szkoły, która reprodukuje krzywdzenie z pokolenia na pokolenie (Billett i in., 2019). Dopóki ta kultura nie zostanie wyrugowana, dopóty każde nowe pokolenie nauczycieli będzie doświadczało tego samego wykluczenia, tej samej negacji, tego samego sabotażu. Przerwanie cyklu krzywdzenia jest moralnym nakazem dla środowiska nauczycielskiego.

CZĘŚĆ V. WNIOSKI Z BADAŃ

Wnioski szczegółowe z badań własnych zostały przedstawione w formie odpowiedzi na kolejne pytania badawcze (8.1-8.7) w rozdziale 8. Zidentyfikowane problemy (słaba manifestacja potrzeb autonomii, dysfunkcje systemu mentoringu, kryzys trzeciego roku pracy, dynamika oczekiwań wobec dyirekcji, paradoks przeciążenia i braku oczekiwań wsparcia, pozorna integracja, mobbing) mają charakter systemowy i wzajemnie się wzmacniają. Przedstawiane wnioski mają zatem charakter syntetyczny (rozd. 9).

Jako badaczki możemy formułować implikacje dla praktyki, które pokazują, dlaczego wyniki naszych analiz i interpretacji są ważne dla (początkujących) nauczycieli. Zaznaczyłyśmy we wstępie, że będą one odnosić się do skali mikro, do poziomu konkretnej szkoły. W tym znaczeniu, wyniki badań przedstawionych w tym raporcie mogą być impulsem dla konkretnych zespołów do myślenia o zmianach możliwych w danej społeczności. Bardzo ostrożnie sformułowałyśmy zatem rekomendacje, które traktujemy jako potencjalne inspiracje do modyfikacji kultury konkretnej szkoły (rozd. 10).

Synteza przedstawiana w tej części wynika z pogłębionej interpretacji materiału badawczego.

ROZDZIAŁ 9.

INSPIRACJE DO POPRAWY JAKOŚCI PROCESU TRANZYCJI DO ZAWODU NAUCZYCIELA

9.1. Podstawowe potrzeby początkujących nauczycieli

Początkujący nauczyciele potrzebują zaspokojenia trzech podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii, relacyjności, kompetencji.

W ramach POTRZEB AUTONOMII:

1. Przestrzeni na własne pomysły

- akceptacja dla innowacyjnych rozwiązań
- możliwość eksperymentowania
- prawo do błędu jako elementu uczenia się
- możliwość zadawania niewygodnych pytań (np. dlaczego robimy to w ten sposób? – być może stare procedury straciły sens w aktualnej rzeczywistości)

2. Mentora wspierającego autonomię

- sugerującego, nie nakazującego
- zachęcającego do samodzielności
- zachęcającego do poszukiwania rozwiązań
- zachęcającego do dzielenia się interesującymi pomysłami z nauczycielami doświadczonymi (nowe podejścia i doświadczenie mogą prowadzić do interesujących pomysłów)

3. Kultury organizacyjnej szkoły wspierającej inicjatywę

- likwidacja konfliktu pokoleń (np. mentoring odwrócony - uczenie się od siebie nawzajem)
- uznanie elastyczności działania za sposób przystosowania się do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i potrzeb kolejnych pokoleń uczniów (*Możesz spróbować, Możesz to zrobić*, zamiast: *Tego się u nas nie robi*)
- docenianie świeżości perspektywy (szczególnie ważne w zmianie metod pracy z innymi już pokoleniami dzieci i młodzieży)

4. Możliwości kształtowania własnego stylu pracy

- nienarzucanie jedynie słusznych rozwiązań (tzw. „sprawdzonych“)
- uwzględnianie różnorodności podejść pedagogicznych
- uznanie, że różne rozwiązania są wartością (nie ma metod pasujących do każdego ucznia)
- możliwość wyboru szkoleń stosownie do własnych potrzeb

W ramach POTRZEB RELACYJNOŚCI (PRZYNALEŻNOŚCI):

5. Poczucia prawdziwej akceptacji w gronie pedagogicznym

- równe traktowanie niezależnie od stażu (zamiast: jeszcze nie jesteś nauczycielką/nauczycielem - jesteś jedną/jednym z nas, my też kiedyś zaczynałyśmy/zaczynaliśmy)
- eliminacja rytuałów wykluczania, ostracyzmu, izolacji
- wspólne rozwiązywanie problemów (prowadzi do nowych odpowiedzi, rozstrzygnięć, wyjaśnień, dzięki świeżej perspektywie PN i innym doświadczeniom)

6. Autentycznych relacji opartych na zaufaniu

- świadoma rezygnacja z plotek i fałszywej życzliwości
- szczerłość i bezpośredniość
- relacja koleżeńska zamiast hierarchicznej

7. Wsparcia emocjonalnego

- na początku „prowadzenie za rękę” w sprawach organizacyjno-administracyjnych (w celu udanej adaptacji)
- proaktywna troska (pomoc bez proszenia)

- przestrzeń na przyznanie się do słabości, trudności i błędów
- koleżeństwo, nie dominacja

8. Kultury współpracy zamiast konkurencji

- uczenie się od siebie nawzajem (PN mają wiele do zaoferowania nauczycielom doświadczonym, np. w zakresie korzystania z nowoczesnych technologii i narzędzi pozwalających znacząco oszczędzić czas lub przygotować zajęcia adekwatne do potrzeb dzieci i młodzieży, zaś nauczyciele doświadczeni – np. wiele sposobów na radzenie sobie z trudnymi relacjami)
- dzielenie się zasobami (materiały, pomysły)
- wspólne organizowanie wydarzeń
- zamiast: to twoja prywatna sprawa – pomogę ci poszukać rozwiązania
- przestrzeń na przyznanie się do trudności bez strachu przed konsekwencjami
- dzielenie się strategiami radzenia sobie z problemami

9. Uznania przez społeczność szkolną

- docenianie entuzjazmu i wysiłków przez dyrekcję
- uznanie wartości nowatorskich pomysłów i inicjatyw
- uznanie od doświadczonych nauczycieli

W ramach POTRZEB KOMPETENCJI:

10. Praktycznego przygotowania do zawodu (na uczelni)

- uczenie się nie tylko z teorii, ale także z praktyki
- symulacje trudnych sytuacji (komunikacja z rodzicami, zarządzanie klasą)
- przygotowanie do prowadzenia dokumentacji szkolnej
- analiza rzeczywistych przypadków, a nie tworzenie idealizowanych scenariuszy

11. Systematycznej informacji zwrotnej

- konkretne wskazówki: zamiast: jest ok – to zrobiłaś/zrobiłeś dobrze, to możesz poprawić
- konstruktywna krytyka połączona z koleżeńskim wsparciem (zastanówmy się, jak można to zrobić inaczej)

12. Doświadczania sukcesu

- wyzwania na miarę kompetencji (stopniowanie trudności)
- docenianie aktywności
- celebrowanie sukcesów (np. na radzie pedagogicznej)

13. Rozwijania kompetencji w czasie

- dostęp do szkoleń zgodnych z własnymi potrzebami
- możliwość współpracy z doświadczonymi nauczycielami
- mentoring koleżeński (wsparcie od „świeżaków”)
- czas na uczenie się

9.2. Implikacje dla praktyki - wspierania początkujących nauczycieli na terenie szkoły

Odpowiedzialny i odważny dyrektor szkoły nie tylko buduje kulturę szkoły, ale jest liderem rekulturacyjnej, czyli celowego przekształcania głębokich struktur szkoły i tworzenia bezpiecznej przestrzeni, sprzyjającej pozytywnej tranzyji do zawodu (Nowosad, 2019).

Niezwykle ważne jest, aby wziął on pod uwagę **systematyczne i konsekwentne budowanie takiej kultury organizacyjnej szkoły, która wspiera identyfikowanie i zaspokajanie trzech podstawowych i uniwersalnych potrzeb: autonomii, relacyjności i kompetencji (BPNT)**. Zaspokojone potrzeby są ważnymi czynnikami dobrostanu nauczyciela, chroniącymi przed wypaleniem zawodowym i odejściem z zawodu.

Warto podkreślić **istotne znaczenie przywództwa wspierającego autonomię**. Metaanaliza przeprowadzona przez Gavina Slempe i in. (2018) na podstawie danych z miejsc pracy z całego świata (32 000 uczestników) dowiodła, że przywództwo wspierające autonomię było silnie i pozytywnie związane z satysfakcją z autonomii ($r = 0,46$), kompetencji ($r = 0,34$) i relacyjności ($r = 0,38$). Model ścieżkowy testujący główne tezy BPNT wykazał, że **wsparcie autonomii wiąże się z zaspokojeniem wszystkich trzech potrzeb, co z kolei skutkuje wewnętrzną motywacją do pracy, większym dobrostanem, bardziej pozytywnymi zachowaniami w pracy, mniejszym stresem i dobrym samopoczuciem**. Podobne wyniki uzyskał wcześniej zespół Rebeki Collie i in. (2012). **Dyrektor wspierający autonomię nauczycieli ma zatem w rękach**

„narzędzie”, dzięki któremu może działać w kierunku optymalnego funkcjonowania pracowników i ich ogólnego dobrego samopoczucia. Dla porządku dodamy, że autonomia dyrektorów szkół obecnie nie jest wystarczająca dla wyczerpania potencjału organizowania przez nich środowiska wspierającego autonomię w szkole.

Z badań przedstawianych w tym raporcie wynika, że **frustracja potrzeby autonomii jest najsilniejszym predyktorem rozważania opuszczenia zawodu mimo słabej ich manifestacji** (część ilościowa), jest **najsilniej frustrowana przez środowisko szkolne**, zwłaszcza zdominowane przez starszych nauczycieli stosujących strategię blokowania inicjatyw początkujących nauczycieli (część jakościowa). Całościowa interpretacja materiału badawczego (rozdz. 8.1.) pozwoliła wysunąć wniosek, że **im słabiej nauczyciele artykułują potrzeby autonomii, tym bardziej mogą być one frustrowane**.

Jak wynika z analiz przedstawianych w tym raporcie, dyskusantki odczuwały frustrację w zakresie wszystkich podstawowych potrzeb. **Niektóre obszary mają związek z barierami systemowymi (rozdz.9.3), inne wiązały się z lokalnymi kontekstami funkcjonowania szkół, z ich kulturą organizacyjną i klimatem emocjonalnym**. To są obszary, które zależą od konkretnych ludzi, a dyrektor może odegrać w konstruktywnej oddolnej zmianie decydującą rolę. Z badań własnych wynika, że konstruowanie pozytywnego środowiska społecznego szkoły, wspierającego realizację potrzeb początkujących nauczycieli, obejmuje:

- otwartość na pomysły i potrzeby początkujących nauczycieli
- uświadamianie, że praca z poczuciem sprawczości i zgodnie z własną wiedzą i wolą (autonomia) jest wartością rozwojową, warunkiem dobrostanu i zatrzymania w zawodzie
- budowanie kultury, w której różnorodność podejść pedagogicznych jest wartością
- promowanie kultury bezpośredniości i równorzędności opartej na uznaniu, że zarówno nauczyciel doświadczony czy mentor, jak i nauczyciel początkujący, mogą się uczyć od siebie nawzajem; **hierarchia doświadczenia nie może oznaczać hierarchii wartości osoby**
- przejście od kontroli do współpracy i wspierania inicjatyw początkujących nauczycieli

- budowanie autentycznego wsparcia zawodowego zamiast powierzchownej życzliwości – jeśli dyrekcja deklaruje wsparcie, musi być przygotowana do realnego, stałego i konsekwentnego wspierania, aby nie rozczarować osób, które jej zaufały na początku pracy
- stosowanie mentoringu odwróconego – uczenia się nauczycieli doświadczonych od nauczycieli początkujących (starszych pokoleń od młodszych pokoleń).
- budowanie kultury wsparcia instytucjonalnego – stworzenie możliwie jasnych procedur wsparcia w trudnych sytuacjach (konflikty z rodzicami, trudności z uczniami, problemy własne), by nauczyciele wiedzieli, że mogą liczyć na pomoc i nie będą pozostawiani sami sobie
- wyrugowanie rytuałów wykluczenia początkujących
- **zero tolerancji dla mobbingu – jasne konsekwencje**
- przerwanie cyklu międzypokoleniowej reprodukcji krzywdzenia.

Warto wziąć pod uwagę wyniki badań dowodzące, że wyższy poziom pozytywnych emocji jest silnie powiązany z większym zaspokojeniem potrzeb autonomii ($r = 0,39$), kompetencji ($r = 0,45$) i relacji/więzi ($r = 0,39$). Skutkuje to lepszym samopoczuciem i skutecznym rozwojem profesjonalnym, zaś niższy poziom negatywnych emocji jest silnie powiązany z niższym poziomem autonomii ($r = -.30$), kompetencji ($r = -.33$) i powiązania (Stanley i in., 2021). Pozytywny klimat emocjonalny panujący w szkole ma zatem związek z realizacją podstawowych potrzeb zawodowych nauczycieli.

9.3. Obszary wsparcia dyrektora szkoły – polityka edukacyjna

Niektóre potrzeby nauczycieli nie mogą zostać zaspokojone mimo najszczerzych chęci dyrektorów. Musiałyby dokonać się zmiany systemowe/strukturalne, które warunkują dalsze działania dyrektorów. Interpretacja całościowa danych prowadzi do wniosku, że do obszarów, które wymagają aktywności decydentów, należą: strukturalne wsparcie dla początkujących nauczycieli, awans zawodowy, mentoring, uprawnienia dyrektorów szkół (rozdz. 10.4).

ROZDZIAŁ 10. POTENCJAŁ APLIKACYJNY BADAŃ - REKOMENDACJE

10.1. Rekomendacje dla dyrektorów

1. Zwróćcie szczególną uwagę na wspieranie autonomii początkujących nauczycieli

- przestrzeń na ich inicjatywę i pomysły
- możliwość rozwijania własnego stylu pracy
- włączanie przez dyrekcję w podejmowanie decyzji - współdecydowanie o sobie
- minimalizacja biurokracji
- prawo do zachowania sfery prywatności i życia osobistego
- bezpieczeństwo zatrudnienia
- ogólna ochrona prawna/zabezpieczenie przed samowolą jednostek, urzędów i władz (wg Kocowskiego).

2. Zbudujcie kulturę akceptacji

- eliminacja rytuałów wykluczania początkujących (przez nauczycieli dłużej pracujących)
- wprowadzenie ceremonii powitania każdego nowego nauczyciela
- zauważanie drobnych sukcesów początkujących nauczycieli.

3. Stwórzcie kulturę współpracy

- wprowadzenie mentoringu koleżeńskiego w różnych formach, na różnych poziomach: „świeżacy wspierają świeżaków”, doświadczeni nauczyciele wspierają nauczycieli początkujących, początkujący

nauczyciele szkolą nauczycieli doświadczonych (mentoring odwrotny)

- zbudowanie/uaktywnienie zespołów nauczycielskich w miejscu pracy uczących się przez współpracę
- docenianie rezultatów współpracy zespołowej, międzypokoleniowej.

4. Akceptujcie różnorodność metod

- stworzenie przestrzeni na eksperymentowanie (bez karania za błędy)
- zorganizowanie dzielenia się innowacjami (np. w zespołach nauczycielskich, w publikacjach, na konferencjach)
- zachęcanie: *Ciekawy pomysł, spróbuj*, zamiast: *Nie, tak się u nas nie robi*.

5. Zbudujcie ofertę adekwatną do rzeczywistych potrzeb początkujących nauczycieli

- organizowanie szkoleń o tematyce, którą nauczyciele są zainteresowani
- zadbanie o prowadzenie szkoleń przez kompetentnych, doświadczonych praktyków, którzy potrafią wesprzeć nauczycieli już na szkoleniu.

10.2. Rekomendacje dla mentorów

1. Wspieraj autonomię

- pytaj: *Co ty myślisz?* zamiast: *Zrób tak*.
- oferuj opcje/możliwości/wybór zamiast nakazów
- zachęcaj do własnych rozwiązań.

2. Twórz więź

- bądź dobrą koleżanką, a nie wszechwiedzącą
- akcentuj otwartość na problemy
- bądź cierpliwa
- nie zawstydzaj.

3. Buduj kompetencję

- dawaj konstruktywne informacje zwrotne
- doceniaj i celebryj małe sukcesy
- stopniuj trudność zadań i wyzwań.

10.3. Rekomendacje dla uczelni kształcących przyszłych nauczycieli

Przygotujcie do uczenia się w miejscu pracy (z praktyki, z doświadczenia), bez preferowania uczenia się z teorii

- harmonijne współgranie teorii i praktyki (praktyki trójstronne: z udziałem studenta, nauczyciela szkolnego i nauczyciela akademickiego; czas na otwarte dyskusje i tworzenie pomysłów)
- symulacje trudnych, realnych sytuacji na zajęciach ze studentami
- praktyki z formalnie przygotowanym mentorem i nauczycielem akademickim z doświadczeniem pracy w szkole.

10.4. Rekomendacje dla decydentów / polityki edukacyjnej

Nauczyciele z powołaniem mogą przez długi czas kompensować frustrację potrzeb, ale postawa taka ma granice. Poczucie sensu i wartości swojej pracy, motywowane siłą pasji i satysfakcji wynikającej z pracy z uczniami, może skończyć się wraz z narastającą krytyką społeczną, rosnącymi wymaganiami i obciążeniami oraz niestabilnością systemową wynikającą z podległości edukacji polityce i politykom. Z tego powodu ważne są rozwiązania o charakterze kompleksowym ze względu na zazębiające się problemy początkujących nauczycieli w tranzycji do zawodu. Proponujemy:

Strukturalne wsparcie dla początkujących nauczycieli

- przygotowanie i wdrożenie programów wprowadzających, finansowanych przez państwo
- formalne obniżenie pensum w pierwszych latach pracy (na czas osiągnięcia celów programów wprowadzających)
- chroniony czas na przygotowanie się do zajęć i możliwość konsultacji z doświadczonymi nauczycielami w sprawach organizacyjnych w pierwszym roku pracy
- przejście od normalizacji przeciążenia obowiązkami do kultury zrównoważonego obciążenia, gdzie granice między pracą a życiem prywatnym są respektowane, a praca ponad etat jest wyjątkiem, nie normą.

Zreformowanie systemu awansu zawodowego

- przekształcenie procedury z kontrolującej na rozwojową; zamiast formalnych wymogów biurokratycznych, procedura powinna koncentrować się na autentycznym konstruowaniu tożsamości profesjonalnej i pozytywnym przebiegu tranzycji do zawodu
- okres przygotowania do awansu zawodowego powinien być czasem intensywnego wsparcia (np. dostęp do mentoringu wspierającego autonomię, możliwość eksperymentowania), a nie etapem z maksymalną presją i kontrolą.

Nowoczesny mentoring

- bezwzględne rozdzielenie funkcji wspierającej od oceniającej
- dobrowolność i certyfikacja - mentor jako profesja, nie dodatkowa funkcja wynikająca z karty nauczyciela (w doświadczeniach badanych występuje wyraźny kontrast między jakością pracy mentorów - skuteczny mentoring nie może być dostępny tylko w wybranych placówkach; każdy początkujący nauczyciel powinien mieć podobne warunki podczas tranzycji do zawodu)
- formalne przygotowanie mentorów do pełnienia funkcji i prawidłowego wspierania autonomii początkujących nauczycieli (szkolenie w zakresie udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej, budowania zaufania, proaktywnego i elastycznego reagowania na zmieniające się w czasie potrzeby początkujących nauczycieli, modelowania skutecznych praktyk pedagogicznych itp.)
- wprowadzenie mentoringu koleżeńskiego (ewentualna formalizacja tej alternatywnej formy wsparcia początkujących nauczycieli)

Zmiany w uprawnieniach dyrektorów szkół

- zwiększenie autonomii i ochrony dyrektorów - obecnie dyrektorzy są często równie bezsilni wobec systemu jak nauczyciele; potrzebują większych kompetencji i zasobów, by móc realnie wspierać potrzebujących ich pomocy początkujących nauczycieli; potrzebują ochrony przed nieuprawnionymi roszczeniami. Według Kocowskiego: nie ma autonomii bez ochrony przed samowolą jednostek, urzędów i władz.

- szkolenie dyrektorów w zakresie wspierania nauczycieli – początkującym nauczycielom potrzebni są dyrektorzy potrafiący udzielać wsparcia emocjonalnego, posiadający kompetencje do rozwiązywania konfliktów i budowania kultury zaufania – przygotowanie do zarządzania oświatą zwykle koncentruje się na procedurach, rozporządzeniach i ustawach.

Przywrócenie szacunku do zawodu nauczyciela wymaga złożonych i długofalowych działań. Najpilniejszych zmian uczestniczki badań oczekiwały w obszarze godnych wynagrodzeń i kampanii społecznych.

ZAKOŃCZENIE

Początkujący nauczyciele wchodzą do zawodu z wysoką motywacją wewnętrzną (powołanie, pasja, chęć zmiany świata) i trzema podstawowymi potrzebami (autonomia, relacyjność, kompetencja). Ich zaspokojenie wiąże się z pozytywnymi doświadczeniami zawodowymi, rozwojem osobistym, wyższą motywacją wewnętrzną, większą satysfakcją z pracy i poprawą ogólnego samopoczucia (Ryan i Deci, 2020). Zapobiega także wypaleniu zawodowemu (Skaalvik i Skaalvik, 2021; Kaplan, 2022). Próby bezpośredniego kontrolowania nauczycieli poprzez zewnętrzne nagrody, sankcje i oceny zazwyczaj przynoszą odwrotny skutek, prowadząc do niższej jakości motywacji i przyjęcia narzuconej tożsamości (Ryan i Deci, 2020).

- Raport potwierdza, że subiektywne potrzeby zawodowe nauczycieli są manifestacją trzech uniwersalnych potrzeb psychicznych – autonomii, relacyjności i kompetencji. Frustracja którejkolwiek z tych potrzeb generuje strategie kompensacyjne (wycofanie, dystansowanie się, rozważanie odejścia z zawodu).
- **Badania własne koncentrowały się na identyfikacji warunków środowiska szkolnego (na poziomie placówki), które mogą sprzyjać zaspokajaniu podstawowych potrzeb początkujących nauczycieli mimo niekorzystnego kontekstu makrospołecznego.** Takie podejście odpowiada założeniu, że zmiany oddolne są możliwe nawet w warunkach kryzysu systemowego. **Od dziesięcioleci mamy do czynienia z tymi samymi, stale powtarzającymi się i nierozwiązanymi, kwestiami przypisanymi do zawodu nauczyciela** (Dróźka, 2016). Niektórych zmian nie można dokonać szybko lub są one niemożliwe do zrealizowania w upolitycznionym systemie edukacji (Śliwerski, 2015), w którym kolejne pomysły decydentów znajdują się na

przeciwnych biegunach nauczycielskich potrzeb autonomii, kompetencji i relacyjności. Dlatego **postulujemy zmiany możliwe do wykonania oddolnie**, mając świadomość, że realizacja podstawowych potrzeb zawodowych początkujących nauczycieli **tylko (i aż) w części zależy od najbliższego środowiska** i od kultury konkretnej szkoły.

Potrzeby są uniwersalne, ale ich zaspokojenie - kontekstualne, zależne od kultury konkretnej szkoły.

- Badania fokusowe pokazują potencjał środowiska społecznego konkretnej szkoły zarówno w kierunku zaspokajania, jak i frustracji potrzeb badanych, co potwierdza tezę, że zmiany oddolne są możliwe niezależnie od przeciążenia obowiązkami czy od niskich zarobków. Satysfakcja z pracy z dziećmi dla niektórych narratorek jest ważniejsza niż niedostatki i koszty wykonywania tego zawodu. Dotyczy to zwłaszcza nauczycielek, które wykonywały wcześniej inne zawody, by ostatecznie rozpocząć pracę w szkole.

Przeprowadzone badania pozwalają na formułowanie wyjaśnień, które cechy środowiska szkolnego mają charakter wspierający, a które frustrujący początkujących nauczycieli podczas transycji do zawodu.

- **Otoczenie społeczne wspierające początkujących nauczycieli** podczas procesu transycji do zawodu to środowisko na co dzień urzędujące podstawowe elementy autonomii, niezależnie od systemowych rozwiązań, dostarczające systematycznej, konkretnej informacji zwrotnej o kompetencjach i oferujące wspierające relacje oparte na życzliwości i wzajemnym szacunku. Optymalne środowisko nie jest jednak zagwarantowane systemowo.

Wyzwaniem dla polskiej polityki edukacyjnej jest opracowanie ogólnopolskich standardów transycji do zawodu nauczyciela (programy wprowadzające finansowane przez państwo), które zapewniłyby ochronne i równe dla wszystkich warunki rozpoczynania pracy w zawodzie, niezależnie od kontekstów lokalnych.

Nie jest to zadanie niemożliwe, ponieważ tego typu rozwiązania funkcjonują w innych krajach (Fantilli i McDougall, 2009; Ingersoll i Strong, 2011; Kwiatkowski, 2018; Okraj i Lenihan, 2024). W badaniach naukowych na całym świecie konsekwentnie podkreśla się znaczenie programów wprowadzających dla początkujących nauczycieli oraz wartość mentoringu dla rozwoju zawodowego i utrzymania nauczycieli w zawodzie (Szczepanek-Guz i Valladares, 2024; Hellebaut i in., 2025).

- **Dysfunkcyjna kultura szkoły** oferuje kontrolę zamiast autonomii, trudności w rozwijaniu kompetencji, wykluczanie, upokarzanie i przemoc emocjonalną, zamiast akceptacji i wsparcia. Niesie to ze sobą takie niekorzystne rezultaty, jak przygaszenie motywacji, trwanie w niesprzyjającym środowisku z konieczności, wypalenie zawodowe, odejście z zawodu. Nasze badania pokazują, kiedy relacje koleżeńskie zapewniają znaczące wsparcie, a kiedy nie są one wystarczające dla pozytywnej tranzycji początkujących nauczycieli.
- Warto badać rozumienie swojej roli przez mentorów. W Polsce **mentorzy nie są formalnie przygotowani** do wykonywania swoich zadań na standaryzowanych, państwowych szkoleniach. Zresztą tradycyjne podejścia do mentoringu, charakteryzujące się tym, że doświadczony nauczyciel (mentor) prowadzi i wspiera początkującego nauczyciela (podopiecznego), są już kwestionowane, ponieważ programy wprowadzające mogą funkcjonować nie tylko jako ułatwiające możliwości profesjonalnego uczenia się, ale także jako mechanizmy organizacyjne, które kształtują adaptację początkujących nauczycieli do norm, wartości i praktyk zastanych w społeczności szkolnej (Keese i in., 2023). Badacze i praktycy domagają się zatem bardziej przemyślanych i upodmiotowujących form wsparcia, opartych na wrodzonych motywacyjnych skłonnościach ludzi do uczenia się i rozwoju, elastycznych i dostosowanych do zmieniających się potrzeb początkujących nauczycieli (Biesta, 2019; Ryan i Deci, 2020; Hellebaut i in., 2025; Larsen i in., 2025). Projektowanie programów na czas tranzycji do zawodu, wzmacniających sprawstwo i uznających autonomię początkujących nauczycieli, wymaga uwzględnienia polityki i kontekstów charakterystycznych dla danego państwa, co wiąże się z dalszymi pracami nad polskimi rozwiązaniami.

- Bez rozstrzygnięć systemowych, jakościowa poprawa procesu transycji do zawodu nauczyciela, jak od dawna obserwujemy, nadal będzie opierać się na wysiłku pojedynczych osób, tzn. wspierających koleżanek, kompetentnych mentorów czy życzliwych dyrektorów. **To dzięki aktywności, odwadze i sile jednostek, dzięki oddolnemu ruchowi, funkcjonują w Polsce bardzo dobre szkoły**, w których nauczyciele chcą pracować i w których czerpią satysfakcję z pracy. Jak wynika z badań przedstawionych w raporcie, najpotrzebniejsze zmiany mogą rozpocząć się w miejscach pracy.

Zmiana kultury uczenia się (od siebie nawzajem)
Zmiana kultury organizacyjnej (od hierarchii do współpracy)
Zmiana modelu socjalizacji zawodowej (od opresji do szacunku i zaufania)

Każdy system, w tym system edukacji, nieuchronnie podlega ewolucji i to nawet wówczas, gdy jednostka jest jednym z tysięcy elementów całości (Zbróg, 2020). Dane historyczne dowodzą, że zmiany w ramach instytucji czy społeczności/narodu zawsze zaczynają się od jednostek, gdyż **„ani instytucje, ani grupy czy organizacje nie są w stanie samodzielnie działać. Jedynie uczestniczące w nich jednostki mogą podejmować decyzje i działania, i zawsze ktoś musi uczynić pierwszy krok”** (Babbie, 2015, s. 168).

- Mamy nadzieję, że nasze analizy, interpretacje, wnioski i rekomendacje okażą się przydatne dla badanej społeczności, a także zainspirują i otworzą drogę do jej partycypacji w procesie zmiany edukacyjnej. Badaczy zainspirują zaś do dalszych dociekań. Dostrzegamy kilka kierunków. Najbardziej obiecujące wydają się być badania autoetnograficzne, które mogłyby dostarczyć komplementarnej perspektywy na mechanizmy włączania lub wykluczania początkujących nauczycieli w miejscu pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start: Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277-295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101864. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101864>
- Babbie, E. (2015). *Istota socjologii*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 657-668. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- Billett, P., Ovenden, G., & Clemans, A. (2019). Teaching terrible teachers: Workplace bullying as expressed through everyday banter. *Journal of Workplace Rights*, 9(1), 1-18.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CBOS (2025). *Prestiż zawodów, czyli które profesje cieszą się obecnie największym szacunkiem społecznym*. Komunikat z badań nr 45. https://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty_tekst.php?id=7021
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures.

- Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badan naukowych. Metody jakościowe, ilościowe I mieszane*. Wydawnictwo UJ.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Daniłowicz, P. (2007). *Wywiad grupowy w socjologii jakościowej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E.-L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- de Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86, 103126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103126>
- De Wet, C. (2014). Educators' understanding of workplace bullying. *South African Journal of Education*, 34(1), 1–18. <https://doi.org/10.15700/201412120952>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dobkowska, J., Zielińska, A. i Żytko, M. (2024). *Nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Wydawnictwa UW.
- Dobrołowicz, J. (2022). Deprecjacja zawodu nauczyciela w polskim dyskursie prasowym z okresu zdalnej edukacji. *Roczniki Pedagogiczne*, 14(50), 2, 21–34. <https://doi.org/10.18290/rped22142>
- Dróżka, W. (2004). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: Wydawnictwo AŚ.
- Dróżka, W. (2016). Problemy, trudności oraz potrzeby życiowe i zawodowe nauczycieli w świetle badań. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany* (s. 265–266). Wydawnictwo APS.

- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The concept of bullying and harassment at work: The European tradition. W S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Red.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (2nd ed., ss. 3-39). CRC Press.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 814-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fullan, M. (2006). *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gawlik, K. (2012). Badania fokusowe. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (s. 131-162), t. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębniak B.D. i Zamorska B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia - praktyka - przestrzeń rozwoju*. Wydawnictwo DSW.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hellebaut, S., Haerens, L., Quennerstedt, M., Vanderlinde, R., Bouten, A., Shiva, V., De Cocker, K. (2025). Need satisfaction and frustration among early career teachers: implications for teacher induction. *Social Psychology of Education, 28*:209. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10164-z>
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record, 91*(1), 31-57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan, 93*(8), 47-51. <https://doi.org/10.1177/003172171209300811>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin, 88*(638), 28-40. <https://doi.org/10.1177/019263650408863803>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jerrim, J., Sims, S., Taylor, H., & Allen, R. (2023). How do teachers spend their time? Evidence from the 2019 Teacher Tapp panel. *Teaching and Teacher Education, 135*, 104367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104367>
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*(2), 129-169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>
- Kaplan, H. (2021). Suppression of psychological needs among beginning teachers: A self-determination theory perspective on the induction process

- in Bedouin schools. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 621984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621984>
- Kaplan, A. (2022). Achievement goal theory in education: Current status and future directions. W A. J. Elliot (Red.), *Advances in achievement goal theory* (ss. 45–78). Routledge.
- Karkowska, M. (2020). Narracyjne strategie tworzenia tożsamości - wokół biograficznych opowieści, *Biografistyka Pedagogiczna*, 5(1), 241–262. <https://doi.org/10.36578/BP.2020.05.16>
- Karkowska, M. (2025). *Biografia i tożsamość. Wybrane zagadnienia teoretyczne*. Wydawnictwo UŁ.
- Keese, J., Thompson, C. G., Waxman, H. C., McIntush, K., & Svajda-Hardy, M. (2023). A worthwhile endeavor? A meta-analysis of research on formalized novice teacher induction programs. *Educational Research Review*, 38, 100505. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100505>
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty - wzory - pola dyskusji*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kędzierska H. (2018). Socjalizacja profesjonalna nauczycieli na starcie kariery zawodowej - druga strona medalu. *Zarządzanie Publiczne*, 1(41), 75–89.
- Kędzierska, H. i Maciejewska, M. (2016). Odpowiedzialny nauczyciel - (nie)odpowiedzialna wspólnota - co pomaga, a co przeszkadza w budowaniu nauczycielskich wspólnot praktyków. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie* (s. 82–96). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kocowski, T. (1982). *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*. Wydawnictwo Ossolineum.
- Krasuska-Betiuk, M. (2024). Kształtowanie kultury zaufania w szkole z perspektywy dyrektorów. Komunikat z badań jakościowych. *Kultura i Edukacja*, 1, 122–145.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. GWP.
- Kwiatkowski, S.T. (2018). Wsparcie dla początkujących nauczycieli. Analiza programów wprowadzających do zawodu nauczyciela. W: R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska (red.), *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej* (s. 161–181). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Larsen, E., Jensen-Clayton, C., Curtis, E., Loughland, T., & Nguyen, H. T. M. (2025). Re-imagining teacher mentoring for the future. *Professional Development in Education*, 51(4), 683–697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480>
- Lisek-Michalska, J. (2013). *Badania fokusowe. Problemy teorii i praktyki*. Wydawnictwo UŁ.

- MacKinnon, D. P. (2011). *Introduction to statistical mediation analysis*. Taylor & Francis.
- Madalińska-Michalak, J. (2015). *Dyrektor szkoły liderem - inspiracje i perspektywy*. Wolters Kluwer.
- Madalińska-Michalak J. (2019). Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym. *Forum Oświatowe*, 31(62/2), 11-26.
- Martela, F., Greve, B., Rothstein, B., & Saari, J. (2023). The Nordic exceptionalism: What explains why the Nordic countries are constantly among the happiest in the world. W J. Helliwell, R. Layard, J. Sachs, J.-E. De Neve, L. Aknin, & S. Wang (Red.), *World Happiness Report 2020* (ss. 129-146). Sustainable Development Solutions Network.
- Milerski, B. (2015). Szkoła dla wszystkich. O znaczeniu etosu dobra wspólnego. W: D. Obidniak, T. Sobierajski (red.), *Etyka dla nauczycieli* (s. 43-51). Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Mizerek, H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykończalna*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Niebrzydowski, L. (1999). *Psychologia wychowawcza*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Notelaers, G., Vermunt, J. K., Baillien, E., Einarsen, S., & De Witte, H. (2019). Exploring risk groups workplace bullying with categorical data. *Industrial Health*, 57(1), 38-53. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2017-0046>
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad, I. i Szymański, M.J. (2023). *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad, I. Segiet, W. (2025). *Autonomia szkoły*. Difin.
- Nowosad, I. i Śliwerski, B. (2025). *Strategie, przeływy i bariery reform szkolnych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Obuchowski, K. (1995). *Człowiek intencjonalny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Okraj, Z. i Lenihan, R. (2024). Wsparcie młodych nauczycieli (NQTs) w Irlandii. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 634(9), 66-76. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8988>

- Paszowska-Rogacz (2009). *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*. Difin.
- Potulicka, E. i Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski J. (2010). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Męrecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394-410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession - What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181-192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction, and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J., & Ryan, R. M. (2018). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and Emotion*, 42, 706-724. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9698-y>

- Stanley, P. J., Schutte, N. S., & Phillips, W. J. (2021). A meta-analytic investigation of the relationship between basic psychological need satisfaction and affect. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1), 1-16. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i1.210>
- Strutyńska, E. (2022). Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli. Wydawnictwo APS.
- SW Research (2025). *Ranking poważanych zawodów*. Raport z badania. <https://swresearch.pl/raporty/ranking-zawodow>
- Szczepanek-Guz, A. i García Valladares, L. (2024). Potencjał mentoringu w rozwoju zawodowym nauczycieli początkujących i doświadczonych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 634(9), 53-65. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8987>
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2017). Wyzwania i perspektywy pracy nauczyciela wobec przemian współczesnego świata. W: J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, K. Białyżyt (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość - zmiana - konteksty* (91-104). Wydawnictwo Sciptum.
- Szempruch, J. (2022). Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce - w kierunku profesjonalizacji zawodu. *Studia BAS*, 2(70), 27-47. <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.11>
- Szplit, A. (2012). Czynniki wsparcia doskonalenia zawodowego pracowników oświaty. W: W. Dróżka, J. Miko-Giedyk, R. Miszczuk (red.), *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty* (s. 83-99). Wydawnictwo UJK.
- Szplit, A. (2015 a). Samodzielność w rozwoju zawodowym nauczycieli języków obcych, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 3, 124-131.
- Szplit, A. (2015 b). Pomiędzy wolnością a przymusem - o rozwoju zawodowym nauczycieli. W: M. Krawczyk- Blicharska, J. Miko- Giedyk, S. Kowalski (red.), *Kształcenie zawodowe w perspektywie współczesnych uwarunkowań społecznych* (s. 263-272). Wydawnictwo UJK.
- Szplit, A. (2021). Professional development of academic teachers in the audit culture, *Rocznik Lubuski*, 47(1), 83-94.
- Śliwowski, B. (2009). O wymierności pracy nauczyciela. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 18, 31-48.
- Śliwowski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwowski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Wolters Kluwer.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2015). *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological needs theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Walczak, D. (2016). Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji różnych aktorów życia szkoły. *Studia z Teorii Wychowania*, 4, 93-115.
- Wiłkomirska A. (2014). Sens i bezsens państwowego systemu awansu zawodowego nauczycieli. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 232(1-2), 167-180.
- Zbróg, Z. (2011). *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zbróg, Z. (2014). Reprezentacje społeczne praktyk pedagogicznych – konstruowanie profesjonalizmu wykładowców, nauczycieli i studentów. W: J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk (red.), *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja* (s. 65-80). Wydawnictwo UŁ.
- Zbróg, Z. (2019). *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
- Zbróg, Z. (2020). Jednostka wobec zmiany systemu (edukacji) – paradoks socjologiczny. W: J. Łukasik, K. Jagielska, S. Kowal (red.), *W poszukiwaniu dróg. Refleksje na kanwie relacjimiistrz-uczeń* (s. 221-232). Impuls. <https://www.researchgate.net/publication/351330112>
- Żytko, M. (2025). Nauczyciele w kontekście uwarunkowań pozostawiania w zawodzie i odchodzenia z pracy w szkole/przedszkolu. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(60), 88-97. <https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.07>
- Żytko, M., Nowakowska, L., Sobierańska, D. i Szyller, A. (2018). *Znaczenie praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*. Wolters Kluwer.

SPIS WYKRESÓW I SCHEMATÓW

WYKRESY

Wykres 1. Stan populacji początkujących nauczycieli do 5 lat stażu pracy w szkołach publicznych w Kielcach – stan na 30 września 2023 r.

Wykres 2. Staż pracy respondentów

Wykres 3. Miejsce pracy respondentów

Wykres 4. Wiek badanych

Wykres 5. Subiektywne potrzeby zawodowe początkujących nauczycieli

Wykres 6. Rozważanie opuszczenia zawodu

Wykres 7. Ocena integracji z zespołem nauczycieli

Wykres 8. Zależność między rozważaniem odejścia z zawodu a oceną integracji z grupą

SCHEMATY

Schemat 1. Strategia sekwencyjna zastosowana w badaniu

Badania Zuzanny Zbróg i Agnieszki Szplit mają charakter unikatowy. [...] Nie mam wątpliwości, że prezentowane tutaj badania rozwijają istniejące koncepcje rozwoju zawodowego nauczycieli na progu kariery zawodowej. Wychodzą one poza „lokalny koloryt” prowadzonych w Polsce – niestety nielicznych – badań. Proponują nowe odniesienia teoretyczne i metodologiczne. [...]

Książka jest przykładem „dobrej roboty” w dziedzinie prowadzenia badań spełniających surowe kryteria metodologiczne. [...] Bardzo wysoko trzeba ocenić integrację wyników badań ilościowych i jakościowych. Jest ona rzeczwiŹta a nie pozorna. Wnioski zastały wyprowadzone z zachowaniem „Źelaznej” logiki wywodu oraz krytyczną postaw wobec dotychczasowych badań i teorii stanowiących ich zaplecze. Dzięki temu moŹliwe stało się zrealizowanie zapowiadanej deklaracji o wypełnieniu luki badawczej.

Z recenzji prof. dra hab. Henryka Mizerka

Projekt wyróżnia się poprawnością, konsekwencj na etapie projektowania, łączenia dwóch perspektyw badawczych i opracowywania wyników badań. [...] Zastosowane rozwiązania są poprawne metodologicznie i wskazują na wysoką dojrzaoc Auterek projektu. [...] Opracowały one wartościowe rekomendacje uwzględniające dzialania „oddolne”, w obrębie których inicjatywa zmiany czynników pogłĘbiających frustracj niektórych potrzeb zawodowych początkujących nauczycieli zaleŹy od bardziej dowiadczo-nych kolegów zatrudnionych w konkretnej placowce, nie od rozwiza systemowych, których wdraŹanie jest powolne i nie zawsze skuteczne.

Z recenzji dr hab. prof. U Magdy Karkowskiej

ISBN 978-83-68637-10-6



9 788368 637106

Wydawnictwo LIBRON | www.libron.pl