

Hanna Kędzierska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Dojrzałość osobowa jako „oferta analityczna” w badaniach socjalizacji zawodowej nauczycieli

Kategoria rozwoju zawodowego nauczycieli jest kluczową dla teorii i badań pedeutologicznych. Jej zwiążanie z biurokratycznym modelem awansu zawodowego spowodowało ograniczenie jej pola analitycznego, stopniowo przekształcając ją w stereotyp niezdolny do objaśniania złożonego i dynamicznego świata szkoły i nauczycieli. Celem artykułu jest wskazanie obszarów nefunkcjonalności kategorii rozwój zawodowy nauczyciela (w znaczeniu, jaki nadała jej reforma oświaty) identyfikowanych w badaniach socjalizacji zawodowej nauczycieli oraz namysł nad możliwością wzbogacenia języka pedeutologii o kategorię dojrzałości, przekraczającą dotychczasowy kontekst teoretyczny w badaniach pedeutologicznych.

Słowa kluczowe: pedeutologia, rozwój/awans zawodowy nauczycieli, dojrzałość

Wprowadzenie

Problematyka socjalizacji zawodowej nauczycieli, rozumianej jako długotrwały proces uczenia się profesji w miejscu pracy, jest w rodzimych badaniach pedeutologicznych obszarem dość zaniedbanym. W centrum uwagi badaczy od wielu lat znajdują się przede wszystkim zagadnienia formalnego kształcenia i doskonalenia zawodowego, zmiany zasobów kompetencji i roli zawodowej oraz wyzwań, jakim powinien sprostać nauczyciel w społeczeństwie wiedzy. „Znakiem rozpoznawczym” tych eksploracji stała się kategoria rozwoju zawodowego, utożsamiana dość często z pojęciem awansu zawodowego. Jej powszechność i bezrefleksyjne stosowanie zarówno wśród praktyków, jak i badaczy profesji nauczycielskiej powoduje, że jako oczywistość przyjmuje się przekonania, że każdy nauczyciel posiada imperatyw rozwojowy, że formalna i nieformalna edukacja profesjonalna przyczynia się do wzrostu wiedzy i kompetencji zawodowych nauczyciela, a osiągnięcie kolejnych etapów rozwoju/awansu gwarantuje jakość pracy pedagogicznej. Takie myślenie o nauczycielu kształtowane „w logice zmian progresywnych i – ewentualnych – odchyień od wzorca” (Klus-Stańska, 2016, s. 8) staje się balastem dla badaczy lokujących swoje eksploracje w paradygmacie interpretatywnym. Prowadząc badania

socjalizacji zawodowej nauczycieli, na różnych etapach ich zawodowej kariery (Kędzierska, 2012, 2015, 2018), wielokrotnie doświadczałam tych trudności. Gromadząc dane terenowe, a następnie dokonując ich analizy i interpretacji, poszukując związków pomiędzy wyłaniającymi się kategoriami i ich własnościami, nie mogłam odnaleźć w języku pedeutologii takich kategorii, które „uchwyciłyby” dynamikę i złożoność identyfikowanych procesów i zjawisk. Można postawić hipotezę, że moc strukturotwórcza kategorii rozwój/awans zawodowy nauczyciela „polegająca na kształtowaniu pola teoretycznych dociekań” (Lewartowska-Zychowicz, 2001, s. 76) traci swoją plastyczność, przekształcając się stopniowo w stereotyp niezdolny do opisywania i objaśniania złożoności i dynamiki świata, do którego tak skwapliwie jest odnoszony.

Celem artykułu jest wskazanie obszarów niefunkcjonalności kategorii rozwój zawodowy nauczyciela (w znaczeniu, jaki nadała jej reforma oświaty) identyfikowanych w badaniach socjalizacji zawodowej nauczycieli oraz namysł nad możliwością wzbogacenia języka pedeutologii o kategorię dojrzałości, przekraczającą dotychczasowy kontekst teoretyczny w badaniach pedeutologicznych.

Obszary niefunkcjonalności kategorii rozwój zawodowy nauczyciela

Centralnym zadaniem reformatorów polskiej oświaty po przełomie politycznym było przeprowadzenie zmian w systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Wraz z reformą ustroju szkolnego rozpoczęto wdrażanie koncepcji podnoszenia jakości pracy szkół, której kołem zamachowym miał być nowy system doskonalenia, oceniania i promowania nauczycieli. W podjętych działaniach nie byłoby nic dziwnego, wszak w każdym niemal zawodzie i zakładzie pracy istnieje system awansu (pionowego i poziomego), każdy pracodawca jest zainteresowany zatrudnianiem pracowników o jak najwyższych kwalifikacjach. Jednak w przypadku zmiany oświatowej system doskonalenia nauczycieli został „zadekretowany” przez ustawodawcę. Zmianę profesjonalną i jej stadialny model ulokowano w stosownych rozporządzeniach (Karta Nauczyciela, Dz.U. z 2006 r. nr 97, poz. 674 z późn. zm.) i sprzęgnięto z zewnętrznymi mechanizmami motywacyjnymi.

Podjmując próbę rekonstrukcji teoretycznych założeń, które legły u źródeł budowy koncepcji rozwoju zawodowego nauczycieli, trudno nie zgodzić się z opinią Anny Wiłkomirskiej (2014), że system ten został pozbawiony głębszej refleksji teoretycznej. Inspiracją dla twórców modelu doskonalenia zawodowego nauczycieli były bez wątpienia stadialne koncepcje J. Piageta i L. Kohlberga.

W progresywnych koncepcjach rozwojowych, jak pisze Dorota Klus-Stańska, „istotą kategorii »rozwoj« jest linearnie ujmowanie życia człowieka i definiowanie go w semantyce ukierunkowanego przyrostu, drogi ku czemuś, co określane jest jako lepsze (bardziej rozwinięte) od stanów poprzedzających. Prowadzi to do powstania swoistego dwukierunkowego imperatywu rozwoju” (2016, s. 9). Z jednej strony jednostka obligowana jest do aktywnej pracy nad własnym rozwojem, aby sprostać wyznaczonym standardom rozwojowym, z drugiej nakłada się na otoczenie obowiązek tworzenia sprzyjających warunków, aby tak rozumiany rozwój mógł przebiegać, a jego kierunek i tempo mogło być przez to otoczenie monitorowane i waloryzowane.

Imperatyw pracy nad własnym rozwojem zawodowym nauczycieli „zadekretowano” jako wewnętrzną, osobistą potrzebę każdego nauczyciela i jednocześnie dla wszystkich przewidziano jednakowy model, tempo,

standardy i efekty rozwojowe. Autorzy reformy zignorowali fakt, że nauczyciele to nie monolityczny, ale bardzo zróżnicowany świat pracowniczy i narzucanie wszystkim tego samego wzoru przebiegu kariery nie odzwierciedla złożoności i skomplikowania tego świata. Prowadząc badania nad karierami zawodowymi nauczycieli (Kędzierska, 2012), doświadczałam, że kategoria rozwoju zawodowego nie pozwala na adekwatny opis procesów, jakimi cechuje się współczesny, oświatowy rynek pracy.

Dynamika rynku pracy w gospodarce wolnorynkowej, zmiany struktury zatrudnienia oraz upowszechnienie kształcenia na poziomie wyższym spowodowały, że w publicznych placówkach oświatowych zwiększa się systematycznie liczba osób, których biografie profesjonalne nie odzwierciedlają charakterystycznego dla społeczeństw zetatyzowanych wzoru przebiegu życia: szkoła-zawód-emerytura (Hajduk, 2001). Socjalizacja zawodowa nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje do pracy w zawodzie w późniejszym wieku życia i posiadają znaczny bagaż doświadczeń zawodowych z okresu zatrudnienia w innych resortach gospodarki, różni się od przebiegu adaptacji absolwenta nieposiadającego wcześniejszych doświadczeń pracowniczych. Jednak „różnice w wykształceniu i przygotowaniu zawodowym nie mają wpływu na wymagania stawiane nauczycielom w procedurze awansu ani na długość stażu wymaganego do uzyskania kolejnych stopni awansu zawodowego” (Wiłkomirska, 2005, s. 34). Nie mają także wpływu na zmianę okresu i przebiegu procedur awansowych i unieważniają formalnie posiadane przez pracowników kompetencje, które nie zostały zdobyte w trakcie pracy w instytucjach oświatowych¹. Każdy nauczyciel zatrudniający się po raz pierwszy w placówce oświatowej traktowany jest generalnie w ten sam sposób – jak absolwent, któremu ustawodawca wyznaczył tempo i efekty uczenia się profesji na poszczególnych etapach kariery.

Kategoria rozwoju zawodowego, jak wynika z analizy przebiegu biografii zawodowych badanych nauczycieli, istotnie zwięża horyzont interpretacji takich zjawisk, jak: proces wejścia do zawodu (tranzycja i próg) oraz stawanie się nauczycielem. Linearność i stadalność zmian, jaka wpisana jest w „zbiurokratyzowaną” kategorię rozwoju, nie pozwala „uchwycić” odmienności doświadczeń pracowniczych w okresie wchodzenia w kulturę organizacyjną placówki ani strategii adaptacji osób o zróżnicowanych przebiegach biografii zawodowych.

Kolejny obszar, w którym pole semantyczne kategorii rozwój zawodowy nauczyciela ograniczało możliwości interpretacji danych empirycznych w realizowanych projektach empirycznych, związane było z problemami oceny rozwoju profesjonalnego.

Progresywnie definiowane pojęcie rozwój na poziomie ontologicznym, jak stwierdza D. Klus-Stańska (2016), posiada atrybucję wzrostową i jedynie pozytywne konotacje. Dlatego identyfikowane w toku badań: odmienności trajektorii przebiegu życia zawodowego badanych nauczycieli, zdarzenia krytyczne, małe epifanie, dezintegracja, regres, zastój czy wreszcie negatywne skutki zmian rozwojowych nie były możliwe

¹ W przypadku nauczycieli akademickich legitymujący się co najmniej trzyletnim okresem pracy w szkole wyższej lub osób posiadających co najmniej pięcioletni okres pracy i znaczący dorobek zawodowy można z dniem nawiązania stosunku pracy w szkole nadać stopień nauczyciela kontraktowego, z zastrzeżeniem art. 9a ust. 4: „Nauczyciele akademicy, posiadający stopień naukowy oraz legitymujący się co najmniej 3-letnim okresem pracy w szkole wyższej, z dniem nawiązania stosunku pracy w zakładzie kształcenia nauczycieli lub kolegium pracowników służb społecznych uzyskują stopień nauczyciela mianowanego”.

do opisania w języku kumulatywnego przyrostu wiedzy, powiększania zasobów umiejętności, kompetencji zawodowych oraz etapowego ich osiągnięcia.

Konsekwencją przyjętego sposobu rozumienia progresu rozwojowego dla praktyki i badań pedeutologicznych jest sam system oceny rozwoju oraz warunków jego przebiegu, który, jak dowodzą badania, nie stał się narzędziem ewaluacji pracy nauczyciela, a jedynie fasadowym narzędziem selekcyjnym.

Operacjonalizując kategorię rozwój zawodowy nauczyciela, autorzy reformy, sięgając do dokonań pedeutologii normatywnej, skonstruowali matryce etapów rozwoju zawodowego, zestawy cech i kompetencji, których osiągnięcie dowodzić ma pozytywnych zmian w sposobach pracy i kompetencjach pedagogów. Zestawy te zawierają zazwyczaj słuszne i godne pochwały cechy pracy nauczyciela. Problem polega jednak na tym, że są one całkowicie niemierzalne i stanowią miksturę złożoną z pobożnych życzeń oraz ogólnych postulatów i zaleceń. Nie istnieją bowiem miary oceny „właściwej” postawy moralnej nauczyciela, szacowania, w jakim stopniu jego działanie inspiruje innowacyjność innych nauczycieli, czy choćby oceny rzeczywistego wpływu konkretnego nauczyciela na rozwój zainteresowań i uzdolnień ucznia. Fasadowym elementem tego systemu, na co zwracali uwagę badani nauczyciele, są także zasady egzaminowania przez komisję, na poszczególnych etapach awansowych. Ocena rozwoju zawodowego nauczyciela dokonuje się *de facto* poprzez przygotowaną przez niego prezentację własnego dorobku i analizę dokumentacji (tzw. teczki osiągnięć). Istotnym ogniwem egzaminu są także odpowiedzi na pytania, które zadaje komisja, dotyczące np. umiejętności wykorzystywania w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej lub zastosowania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki w rozwiązywaniu problemów związanych z zakresem realizowanych przez nauczyciela zadań. Paradoxem tak skonstruowanej oceny rozwoju zawodowego jest jej ogromna deklaratywność. Orzekanie o relacjach w klasie szkolnej, komunikacji nauczyciela z innymi podmiotami edukacyjnymi, a nawet umiejętności obsługi komputera odbywa się nie w toku bezpośrednio wykonywanych przez niego czynności, ale przez ocenę prezentowanej kolekcji dyplomów, zaświadczeń, zdjęć, zgromadzonych w opasłych segregatorach. Mówiąc ironicznie, zdjęcie nauczyciela z uczniami na tle plakatu kampanii skierowanej przeciwko narkotykom oznaczać może umiejętność efektywnego prowadzenia pracy profilaktycznej na poziomie pierwszo-, drugo- i trzeciorzędowym, a zaświadczenie z odbytego kursu obsługi komputera dowodzi, że nauczyciel wykorzystuje w procesie dydaktycznym nowoczesne technologie informacyjne.

Nie twierdzą oczywiście, że podejmowane przez nauczycieli działania, które realizują w procedurach awansowych, nie przyczyniają się do zmiany sposobu ich pracy oraz wzmocnienia zasobów osobistych i profesjonalnych. Chciałabym jednak podkreślić, że kryterium oceny rozwoju profesjonalnego nauczyciela nie może być jedynie sam ilościowy „przyrost”, ale także „jakość przekształcenia – struktury lub funkcji; bardzo często jedno przekształca się w drugie jako współzależne od siebie” (Brzezińska, 2005, s. 58). Osiągnięcie kolejnego stopnia w procedurze awansowej jest równoznaczne ze spełnieniem formalnych, biurokratycznych wymagań, jednak w żadnym wymiarze procedura ta nie orzeka, czy w osobistym i/lub profesjonalnym działaniu pedagoga dokonała się jakościowa zmiana. Stądialny model awansu paradoksalnie wyzwala nauczycieli od namysłu nad własną praktyką i jej doskonaleniem. Celem rozwoju/awansu zdecydowanej większości badanych nauczycieli na różnych etapach ich zawodowej kariery stała się certyfikacja, posiadanie formalnych

dowodów osiągnięć zawodowych. Motywacją do osiągania kolejnych stopni w procedurze awansowej były przede wszystkim, co podkreślali sami badani, czynniki zewnętrzne – poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa zatrudnienia oraz wzrost zarobków, a nie motywacje wewnętrzne, prorozwojowe.

Badania nad procesami uczenia się zawodu nauczyciela w miejscu pracy odłoniły jeszcze jeden obszar, w którym kategoria rozwój zawodowy nie organizuje pola teoretycznego, w którym można dokonać analizy procesów, w których przebiega uczenie się zawodu.

Model rozwoju zawodowego nauczycieli, pomimo jego uniwersalizacji jest skrajnie indywidualistyczny. Skupia się wyłącznie na zmianach, jakie zachodzą w obszarach wiedzy i kompetencji jednostki, co motywuje nauczycieli do osiągania głównie osobistych celów awansowych. Jednak uczenie się zawodu nauczyciela zawsze dokonuje się w przestrzeniach i kulturze organizacyjnej miejsca pracy, „której istotą jest poczucie wspólnoty codziennych praktyk oraz wspólne podzielenie wartości i norm” (Czubak-Koch, 2014, s. 8). Badania nad procesami uczenia się zawodu nowicjuszy (Kędzierska, 2015) dokumentują, że uczenie w miejscu pracy obejmuje nie tylko przestrzeń indywidualnego uczenia się rozumianego jako nabywanie kompetencji zawodowych w trakcie praktykowania codziennych sytuacji, w jakich uczestniczy nauczyciel, oraz społecznego, który odnosi się do formowania roli pracownika, dokonując się w interakcjach z innymi członkami społeczności szkoły, ale zawiera także wymiar uczenia się kultury. Jest ono „warunkiem zrozumienia wielu sytuacji z życia społeczno-zawodowego (...) obejmuje nie tylko uczenie się wzorców zachowań, ale i sposobów wykonywania pracy, wchodzenia w interakcje, prezentowanych postaw i zachowań” (Czubak-Koch, 2014, s. 200). Ten kulturowo-społeczny kontekst formowania się tożsamości profesjonalnej nauczycieli nie jest możliwy do opisanego w języku zobowiązania jednostki do pracy nad sobą, marginalizującym kontekst i uwarunkowania społeczno-kulturowych, w jakich przebiega proces stawiania się nauczycielem.

Utrata plastyczności sensotwórczej kategorii rozwój zawodowy nauczyciela implikuje konieczność interdyscyplinarnych wędrowek w poszukiwaniu takich pojęć/kategorii, które pozwoliłyby adekwatnie opisywać identyfikowane w badaniach procesy. Obiecującą „ofertą analityczną” dla prowadzonych przez mnie eksploracji socjalizacji zawodowej nauczycieli stała się kategoria dojrzałości.

Dojrzałość osobowa jako oferta analityczna w badaniach socjalizacji zawodowej nauczycieli – możliwości i ograniczenia

Dojrzałość jest kategorią trudną do jednoznacznego definiowania ze względu na wiele wymiarów, w jakich występuje – dojrzałość biologiczna, emocjonalna, społeczna, umysłowa, osobowa. W pedagogice służy głównie do oceny gotowości szkolnej dziecka lub charakterystyk okresu dojrzewania, tj. przejścia pomiędzy fazą dzieciństwa a wczesnej dorosłości.

W centrum zainteresowań psychologów osobowości znajduje się tzw. dojrzałość osobowa, która, jak pisze Barbara Harwas-Napierała, jest ujmowana na dwa sposoby – jako wzorzec optymalnego funkcjonowania, do którego powinien zmierzać rozwój, oraz „jako proces przemian, w ramach którego wspomniany wyżej wzorzec się realizuje” (2015, s. 47).

Inspirującą dla badań socjalizacji zawodowej nauczycieli jest, lokująca się w nurcie procesualnym, koncepcja Anny Gałdowej (1990), która ujmuje pojęcie dojrzałości osobowej w szerszej perspektywie, jaką tworzy stosunek człowieka do wartości. Szczegółowe omówienie tej koncepcji przekracza ramy niniejszego opracowania, chciałabym jednak, dokonując reinterpretacji wybranych jej elementów, wskazać potencjał analityczny i ograniczenia w analizach procesów socjalizacji zawodowej nauczycieli.

Punktem wyjścia rozważań A. Gałdowej jest wyróżnienie w ontogenezie dwóch poziomów rozwoju. Pierwszy z nich, wcześniejszy, to poziom psychologiczny, którego źródło wynika z biologicznych i psychologicznych potrzeb jednostki, a znajduje się „w samej jednostce, w jej psychofizycznej strukturze” (2000, s. 16). Rozwój na tym poziomie dokonuje się aż do osiągnięcia pełni możliwości psychologicznych. Po uzyskaniu swoistego pułapu możliwości dalsze zmiany na tym poziomie są niewielkie. Źródłem drugiego poziomu jest świat wartości istniejący niezależnie od podmiotu, który ich doświadcza, czyli poziom neotypyczny (duchowy), dający nieskończone możliwości rozwoju osobowego. Dojrzewanie w tej fazie polega na zdobyciu przez jednostkę „orientacji, na uświadomieniu sobie, do czego jest się przywiązany i komu lub czemu jest wierny” (tamże, s. 152). Rozpoznawanie wartości nie tylko wskazuje cel, ku jakiemu może zmierzać człowiek, ale powoduje, że uświadamia sobie związek z wartością. W ten sposób tworzy się nowa tendencja, obszar, w którym wartość nie jest już tylko bytem obiektywnym, ale staje się częścią „ja”, zakreśla obszar tego, co moje, czym jednostka będzie się kierować, uznając daną wartość jako własną.

Rozwój osobowy człowieka w omawianej koncepcji nie jest ani linearny, ani stadialny, choć sama autorka podkreśla, że dynamika rozwoju pierwszego okresu dokonuje się według zasad i prawidłowości formułowanych przez psychologię rozwojową. Jednak istotą dojrzewania osobowego dorosłego człowieka jest proces kształtowania się postaw jednostki wobec wartości, które mają dla niej znaczenie i którym „chce służyć”, dokonujący się na drugim poziomie.

Analiza ścieżek biografii zawodowych badanych nauczycieli dokonywana przez pryzmat kategorii dojrzenia wskazuje, że w procesie stawiania się nauczycielem, formowania się tożsamości zawodowej nauczyciela, dokonuje się na dwóch analogicznych poziomach. Pierwszy obejmuje proces adaptacji „nowego” do kultury miejsca pracy i pozwala na uzyskanie statusu tożsamościowego, który Henryka Kwiatkowska (2005) określiła jako tożsamość nadaną będącą „sygnałem wysokiego wartościowania przez nauczycieli zachowań imitujących, naśladowczych” (tamże, s. 182). Drugi poziom charakteryzuje się wyzwaniem się nauczycieli z „przepisów” roli narzuconych zewnątrz i kształtowaniem autonomicznej profesjonalnej tożsamości.

Pierwszy poziom rozwoju, który identyfikowałam w badaniach socjalizacji nowicjuszy (Kędzierska, 2015), rozpoczyna się w chwili wejścia nauczyciela do placówki i podjęcia zadań wynikających z działania podstawowego (proces dydaktyczno-wychowawczy, opiekuńczy, socjoterapeutyczny itp.). Charakterystycznym zjawiskiem tego okresu jest „zakotwiczenie się” w kulturze grupy profesjonalnej poprzez poszukiwanie przez jednostkę istotnych dla niej punktów odniesienia i oparcia, które pozwalają jej osiągnąć relatywną psychospołeczną stabilność w otaczającej ją „płynnej”, złożonej rzeczywistości. Wykorzystywane przez nauczyciela „kotwice” pozwalają mu zlokalizować swoje miejsce w kulturze organizacyjnej placówki oświatowej, upostaciwić swoje poczucie istnienia oraz dają mu podstawę psychologicznego i społecznego funkcjonowania.

Proces zakotwiczenia dotyczy każdego rozpoczynającego pracę nauczyciela, jednak dokonuje się on w różny sposób, w różnym tempie, ale w rezultacie przynosi nauczycielom poczucie stabilizacji zawodowej oraz identyfikacji i określenia swojej pozycji/miejsca w strukturze grupy zawodowej. Wcześniejsze doświadczenia zawodowe zdobywane w oświacie i w innych sektorach gospodarki, typ kultury organizacyjnej placówki oświatowej, doświadczenia w pracy samorządu terytorialnego, rodzicielstwo itp. wpływają w różnorodny sposób na przebieg procesu wejścia i stabilizacji w roli zawodowej.

Przejście na drugi poziom, jak dowodzą analizy procesu socjalizacji zawodowej nauczycieli, nie jest ani procesem automatycznym, ani, co trzeba podkreślić, powszechnym. Tylko w grupie badanych, reprezentujących typ kariery konstrukcji i nielicznych nauczycieli realizujących wzór kariery kotwicy (Kędzierska, 2012) identyfikowałam proces dojrzewania, kształtowania się postaw wobec wartości wyższych. Dowodzi to, że wbrew biurokratycznym dyrektywom rozwoju nie można nikomu narzucić ani tym bardziej „zadekretować” osiągnięcia zewnętrznie ustanowionych standardów.

Dojrzewanie osobowe jest kategorią, która pozwala, jak wynika z przywoływanej koncepcji, nie tylko uchwycić odmienną trajektorii biografii zawodowych nauczycieli, ale także rozumieć kontekst i uwarunkowania ich przebiegu. Gałdowa (2000), aby opisać zmagania człowieka, podczas których dokonuje się wybór i kształtowanie postaw wobec wartości, sięga po metaforę drogi. Dzięki niej można dotrzeć do tego, co wspólne w doświadczeniu rozwoju, ale także do tego, co wyjątkowe, głęboko uwewnętrznione w doświadczeniach i przeżyciach jednostki.

Droga do dojrzałości osobowej rozpoczyna się od choćby intuicyjnego określenia celu podróży. Jego rozpoznanie jest często wynikiem doświadczonego i przeżywanego przez jednostkę kryzysu. W narracjach badanych nauczycieli (Kędzierska, 2012) pojawiały się opisy trwających przez pewien czas lub powtarzających się kryzysów, poczucia nieadekwatności, niezadowolenia z własnej pracy, braku sukcesu, pogarszających się relacji z innymi nauczycielami, które paradoksalnie ujawniały się w okresach, kiedy nauczyciele osiągnęli względną stabilność zawodową. Doświadczeniami, które motywowały do zmiany, były także doświadczenia sukcesu, awansu pionowego, spotkania z osobą albo ideą, które także otwierały przestrzeń do refleksji nad własną praktyką.

Istotą kształtowania się postaw wobec wartości jest, jak pisze A. Gałdowa, podjęcie odpowiedzialnego działania, podążania za wartością. „To co jest wezwaniem idącym od wartości jest jakieś inne odmienne od tego co »moje«. Trzeba z tego co moje coraz coś porzucać, tak jak w wędrowce porzuca się rzeczy zbędne, aby nie ciążyły. Zanim się jednak odrzuci, trzeba stwierdzić, że one istnieją, jakie są jaki mają charakter” (2005, s. 46).

Metafora drogi dobrze oddaje „złożoną strukturę procesu wewnętrznego rozwoju obfitującego w różnego rodzaju trudności, niespodzianki przyjemne i nieprzyjemne, wzloty i upadki” (2000, s. 177). Kieruje także uwagę na jego tempo i sposób poruszania się po drodze. Drogę do wartości można pokonywać spokojnym i równym krokiem, można iść szybko, biec lub poruszać się z trudem. Metafora drogi pozwala na odrzucenie atrybucji wzrostowej rozwoju, bowiem, jak podkreśla A. Gałdowa, z każdego punktu drogi można się cofnąć, można na pewien czas przerwać podróż i do niej powrócić, można zmienić trasę lub zmodyfikować cel po-

droży. Wycofanie się z drogi wewnętrznego rozwoju jest możliwe w każdej chwili, na każdym etapie, choć zawsze niesie ze sobą konsekwencje psychologiczne dla „ja”.

Sytuacji wycofania, rezygnacji z realizacji obranej drogi, regresu, poczucia wypalenia zawodowego, utraty sensu i radości z działania podstawowego w narracjach badanych nie były incydentalne. Szczególnie wyraźnie konsekwencje wycofania obserwowałam w doświadczeniach pedagogów, którzy z różnych przyczyn nie mogli kontynuować kariery akademickiej i rozpoczęli pracę w szkołach niższego szczebla. Poczucie unieważnienia dorobku zawodowego i konieczność startu niemal „od zera” w biurokratycznym systemie awansowym powodowały poważne kryzysy osobowościowe i profesjonalne, skutkujące postawami rezygnacji, braku celów profesjonalnych, ograniczania potrzeb samorealizacyjnych, minimalizowania aktywności zawodowej.

Rozpoznanie mechanizmów warunkujących proces dojrzewania implikuje ważne pytanie dotyczące kryteriów jej oceny. Gałdowa twierdzi, że dojrzewanie jest „tworzeniem się coraz pełniejszych i coraz bardziej zgodnych wewnętrznie postaw wobec wartości i wobec wyróżnionych zjawisk egzystencjalnych uzdatniających do bycia odpowiedzialnym. Charakter postawy przy uwzględnieniu jej wszystkich komponentów [poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego – przyp. H.K.] stanowiłby kryterium oceny dojrzałości osobowej” (2005, s. 55). Ukształtowana postawa wobec określonej wartości sprawia, że człowiek formułuje dla siebie zadania i cele życiowe, a ich zgodność z wartością jest niewątpliwie punktem odniesienia do orzekania o stopniu dojrzałości jednostki.

Odnosząc logikę kryteriów oceny dojrzałości osobowej do profesji nauczyciela, nie trudno zauważyć, że przeniesienie akcentu z efektu na proces nie mieści się w biurokratycznych modelach awansowych i kategorii rozwoju profesjonalnego rozumianego jako osiągnięcie zewnętrznych standardów. Jednak doświadczenia ostatnich kilkunastu lat w zakresie prowadzenia ewaluacji i autoewaluacji pracy nauczycieli (Mizerek, 2016) przekonują, że istnieją wypracowane kryteria, metody i narzędzia (samo)oceny nauczycieli, które przyczyniają się „do rozwoju kapitału indywidualnego nauczycieli, umożliwiają refleksję nad własną pracą i rozwój zawodowy, w rezultacie dają szansę na bardziej efektywne prowadzenie procesów edukacyjnych w szkole” (Kołodziejczyk, Kołodziejczyk, 2015, s. 117).

Uczenie się profesji w miejscu pracy było obszarem, w którym kategoria dojrzałości osobowej ujawniała swoje ograniczenia w analizach procesu socjalizacji zawodowej nauczycieli. Dojrzewanie jako kształtowanie postaw wobec wartości jest, na co zwraca uwagę A. Gałdowa, procesem społecznym, którego charakter wyraża się w uniwersalności doświadczania drogi ku kształtowaniu postaw. „Tak jak droga wytyczona w terenie może być pokonywana przez wielu ludzi, którzy na nią wchodzić i w określonym kierunku podążają do celu (...) tak droga rozwoju postaw wobec wartości jest drogą dla wszystkich, dla każdego człowieka” (2000, s. 183). Z drugiej strony społeczny wymiar dojrzewania wynika „z samego doświadczania wartości i utworzenia względem niej postawy. Wymaga to bowiem porzucenia egoistycznej perspektywy w ujmowaniu relacji międzyludzkich” (2005, s. 45).

Takie rozumienie społecznego wymiaru kategorii dojrzewania okazało się niewystarczające do identyfikacji i opisu procesów społeczno-kulturowych socjalizacji zawodowej nauczycieli. Kultury organizacyjne, w których przebiega proces stawania się nauczycielem, to nie tylko droga, na której można spotkać się z innymi,

a nawet podążać z przewodnikiem, mentorem. Kultury organizacyjne to, jak pisze Monika Kostera, „swoista przestrzeń, stale negocjowana zbiorowa tożsamość, w której i przez którą działamy i widzimy świat” (1996, s. 75). Narracje badanych nauczycieli wskazują nie tylko na istnienie różnych kultur organizacyjnych placówek oświatowych, ale przede wszystkim na moc tych ram odniesienia, które organizują doświadczenie i działanie pojedynczych nauczycieli. Narracje nauczycieli podejmujących próby przekroczenia i/lub poszerzenia aprobowanych w grupie odniesienia definicji sytuacji potwierdzają tezę Mieczysława Malewskiego, że „uczenie się zajmuje miejsce pomiędzy biografiami ludzi i społeczno-kulturową przestrzenią, w której żyją i w której tworzą się ich doświadczenia” (2006, s. 36).

Konkluzja

Kategorie badawcze przynależą do danej dyscypliny i są wynikiem jej kondycji oraz rozwoju. Prowadząc badania w perspektywach innych niż ścienne, coraz częściej doświadczamy, że „oswojone”, oczywiste w języku dyscypliny kategorie i pojęcia ulegają stopniowym przeobrażeniom, tracą jednoznaczność, ich moc opisywania i wyjaśniania rzeczywistości kurczy się. W takiej sytuacji, jak zauważa Renata Monika Sigva, „zadaniem badacza jest nadążanie za tymi przeobrażeniami, umiejętne odczytywanie nowych znaczeń, pojęć, docenianie ich różnorodności i bogactwa perspektyw analiz poznawczych” (2011, s. 33).

Wykorzystanie kategorii dojrzałości osobowej, w ujęciu zaproponowanym przez A. Gałdową, do analiz socjalizacji zawodowej nauczycieli nie jest próbą zakwestionowania samego zjawiska rozwoju profesjonalnego nauczyciela zmian, których doświadczają pedagodzy w przebiegu kariery zawodowej. „Oferta analityczna” kategorii dojrzałości osobowej, pomimo jej ograniczeń, pozwala na bardziej adekwatny i „przystający do danych” opis dynamiki i odmienności dróg stawania się nauczycielem. Umożliwia także zakwestionowanie atrybucji wzrostowej i jedynie pozytywnych konotacji związanych z procesem socjalizacji zawodowej. Otworzyła także, co niezwykle istotne, perspektywę myślenia o zawodzie nauczyciela jako drodze „służenia wartościom”.

Bibliografia

- Brzezińska A. (2005). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czubak-Koch M. (2014). *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gałdowa A. (1990). Rozwój i kryteria dojrzałej osobowości. *Przegląd Psychologiczny*, 33, 1.
- Gałdowa A. (2000). *Powszechność i wyjątek*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gałdowa A. (2005). *Psychologiczne i egzystencjalne problemy człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hajduk E. (2001). *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Harwas-Napierała B. (2015) Dojrzałość osobowa dorosłych jako czynnik chroniący rodzinę. *Czasopismo Psychologiczne*, 21, 1.
- Kędzierska H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kędzierska H. (2015). Novice Teachers: The Process of “Anchoring” in the Teaching Profession. *Forum Oświatowe*, 27, 2(54).
- Kędzierska H. (2018). Socjalizacja profesjonalna nauczycieli na starcie kariery zawodowej – druga strona medalu. *Zarządzanie Publiczne*, 1(41), 75-89.
- Klus-Stańska D. (2016). Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji. *Studia Edukacyjne*, 38.
- Kołodziejczyk J., Kołodziejczyk J. (2015). Ewaluacja własnej pracy nauczycieli – obszary, rozumienie, współpraca. *Forum Oświatowe*, 27, 2(54).
- Kostera M. (1996). *Postmodernizm w zarządzaniu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między autonomią a anomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2001). *Między pojęciem a kategorią*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Malewski M. (2006). W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(34).
- Mizerek H. (2016). *Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Mizerek H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyscyplinarne dialogi i konfrontacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sigva R.M. (2011). Kategoria stawania się w refleksji naukowej; konotacje pedagogiczne. W: A. Gawęł, B. Bieszczad (red.), *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wiłkomirska A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Wiłkomirska A. (2014). Sens i bezsens państwowego systemu awansu zawodowego nauczycieli. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1-2.
- Karta Nauczyciela, Dz.U. z 2006 r. nr 97, poz. 674 z późn. zm.

Summary

Maturity as an “analytical offer” in research on professional socialization of teachers

The category of teachers’ professional development is of key importance for the theory and research in the field of teacher education. Unfortunately, often treated as tantamount with a bureaucratic model of career advancement, this category has been transformed into a stereotype that cannot explain a complex and dynamic school world. This paper aims at indicating non-functional areas of the category of teachers’ professional development (in the sense that the education reform attributed to it) that are identified in research on professional socialization of teachers. Additionally, this work considers the possibility of enriching the language of teacher education to include the category of maturity that exceeds conceptual frameworks applied in research on teacher education thus far.

Keywords: teacher education, teachers’ professional development, maturity