

Ewa Papierz-Łapsa

Podhalańska Państwowa Uczelnia Zawodowa w Nowym Targu
<https://orcid.org/0000-0002-3755-9137>
ewa.papierz@ppwsz.edu.pl

EWALUACJA ROLI SPOŁECZNEJ NAUCZYCIELI JĘZYKA NIEMIECKIEGO W KONTEKŚCIE ZABURZENIA STABILIZACJI ZAWODOWEJ

Evaluation of the social role of German teachers in the context
of disturbance of professional stability

In an era of dynamically changing socio-economics and technological progress, many aspects of school education are being transformed. Teachers are required to be professional in the form of a demand for increasingly higher professional qualifications and competences, but are also required to fulfil specific social roles. These new determinants of the functioning of education create difficulties in the construction of the teacher's identity because the changes which are being introduced disturb professional stability and cause fears about the future. The challenge is to try to answer universal questions about the professional identity of the teacher, the ability to combine an exceptional sense of service, vocation and mission. This situation affects teachers of German and other foreign languages (FL).

The aim of this paper is to show how teachers of German as a FL perceive the changing school and how they assess the educational process that they co-create. Through biographical interviews, analyzed within the framework of Rubacha's social role model (2000), an attempt is made to answer the question of how the social role of German teachers is changing as a result of the educational reform initiated in 2017 and what dilemmas are being caused by the changing role of the teacher. Statements from participants of the study will be presented that illustrate the disorder of stabilization of the profession, which results in a critical attitude to the changing situation in school, a disturbed attitude to the

world, culture and other people. Impairment of the professional stabilization of German teachers is viewed in the context of the concept of their social role.

Keywords: teacher identity, a second foreign language, the social role of a teacher, professional stability

Słowa kluczowe: tożsamość zawodowa nauczycieli, nauczanie języka obcego drugiego, rola społeczna nauczyciela, stabilizacja zawodowa nauczycieli

1. Wprowadzenie

Zawód nauczyciela łączy w sobie wyjątkowe poczucie służby, powołania i pełnionej misji. W dobie przemian nieustannej ewaluacji podlega wiele obszarów szkolnej rzeczywistości, a od nauczycieli wymaga się nie tylko profesjonalizmu w postaci coraz wyższych kwalifikacji zawodowych i kompetencji, lecz także pełnienia określonych ról społecznych. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość społeczno-ekonomiczna, postęp technologiczny skutkują przemianą w obyczajowości i kulturze, wpływają na człowieka, jego poglądy, oceny i wybory, tworząc trudności w konstruowaniu nauczycielskiej tożsamości. Trudno o akceptację zmian, które wywołują lęk o przyszłość. Przed tymi zagrożeniami stają szczególnie nauczyciele w fazie stabilizacji zawodowej odczuwający trudności w radzeniu sobie ze zmianą i w konsekwencji z ewaluacją ich roli zawodowej. Wyzwaniem tożsamościowym (por. Murawska, 2009: 170) staje się próba odpowiedzi na uniwersalne pytania każdego pokolenia: *Kim jestem i kim mam być jako nauczyciel? Co kształtuje obecnie moją tożsamość zawodową? Czy rozumiem kierunek przemian, czy potrafię w nim czynnie uczestniczyć?*

Podstawowym zadaniem szkoły jest zapewnienie uczniom warunków do uczenia się. Dlatego konieczne jest podejmowanie działań, tworzenie warunków, wykorzystywanie wyników badań i profesjonalizmu nauczycieli do motywowania i inspirowania uczniów do samodzielnej pracy inicjującej autentyczny proces uczenia się (por. Mazurkiewicz, 2012: 8). Jednak sytuacja w polskiej szkole jest bardzo dynamiczna. Zauważa się rosnącą listę obszarów wymagających zmian, a ostatnie reformy¹ dotyczą raczej systemu, podstaw programowych i podręczników. Obserwowana zmiana ewaluacji roli zawodowej nauczycieli, jak dotąd nie doczekała się reakcji reformatorów oświaty, co

¹ Regulowane przez ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe oraz Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, rozporządzenia w sprawie podstawy programowej dla wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia).

powoduje negatywne zmiany nastrojów społecznych wynikających z następstwa wprowadzanych w szkolnictwie zmian.

Zauważalne zmiany stanów emocjonalnych negatywnie wpływają na wykonywanie pracy przez nauczycieli, notuje się u nich frustrację, rozczarowanie wdrażanymi reformami, a zwłaszcza wygaszaniem gimnazjów i sukcesywnym przywracaniem ośmioletniej szkoły podstawowej. Kolejnymi negatywnymi skutkami reform są: spadek zaufania do dyrektora i organu prowadzącego, obwinianie MEN o politykę prowadzącą do redukcji etatów lub wizji utraty miejsca pracy, gniew na współpracowników, którzy „mają zapewniony etat”. Zmiany te oddziałują na realizację procesu dydaktycznego, często dostrzegalne reakcje to spadek kreatywności i zaangażowania w życie szkolne, popadanie w rutynę, brak konsekwencji w przestrzeganiu reguł klasowych, niższa jakość procesu nauczania i oceniania.

2. Nauczyciele i ich rola społeczna

Zawód nauczyciela ze względu na powagę powierzonych mu zadań i funkcji cieszy się od lat dużym zainteresowaniem świata nauki stanowiąc ciekawy obszar badań (Day, 2004; Dąbrowska, 2000; Duraj-Nowakowa, 2000; Gaś, 2001; Helsper, Böhme, 2004; Koć-Seniuch, 2001; Kwiatkowska, 2008; Szempruch, 2013; Szymankiewicz i Kucharczyk, 2018; Werbińska, 2017).

Analizując dotychczasowe badania nad nauczycielami w Polsce można dostrzec bardzo niekoherentny, a nawet sprzeczny obraz nauczycieli jako całości grupy społecznej w kategorii systemu postaw i wartości, a zwłaszcza postawy satysfakcji z zawodu. Wyniki badań tej grupy społecznej wskazują, że nauczyciele są „kategorią wysoce sfrustrowaną i jednocześnie osiągającą wysoką satysfakcję zawodową, mającą poczucie silnej kontroli i zarazem wysokie poczucie autonomii i podmiotowości” (Kawka, 1997: 5). Z jednej strony nauczyciele postrzegają swój zawód jako trudny, o niskim prestiżu społecznym, obciążony niekończącą się pracą, skrupulatną kontrolą efektów, kryzysem tożsamości zawodowej (por. Poraj, 2014: 131), z drugiej – bardzo wysoko oceniają środowisko pracy, uznając je za przyjazne. Według M. Nowak-Dziemianowicz (2001: 145) badającej postawy nauczycielskie wobec społecznej zmiany, nauczyciele są niechętni do współtworzenia i promowania zmian: „Bezradni, zagubieni, onieśmieni, niepewni siebie – własnej wartości, przydatności społecznej, nie widzą po swej stronie konieczności działań zmierzających do zmiany”.

2.1. Pojęcie roli społecznej

Pojęcie roli społecznej należące do podstawowych pojęć z dziedziny nauk społecznych jest ze względu na swą wieloznaczność trudne do zdefiniowania.

Słownik socjologiczny ujmuje ją jako „zdefiniowany i społecznie określony, spójnie wewnętrzny zespół przepisów i oczekiwań dotyczący pożądanego zachowania jednostki w konkretnych sytuacjach związanych z ich pozycjami społecznymi, a także zespół podstawowych przywilejów, obowiązków i praw, które są społecznie przypisane do pozycji w grupie” (Olechnicki i Załęcki, 1997: 179).

Teoria roli społecznej stanowiła inspirację do badań w latach 70-tych i wywodziła się z ogólnych założeń teoretycznych dotyczących interakcji i komunikacji między nauczycielem a uczniem (Kawka, 1998). Kutrowska określa rolę społeczną jako „spontaniczne, swobodne działanie, uwarunkowane indywidualnymi jednostkowymi cechami (...), które przestaje być zespołem przepisów, a staje się cechą działającego podmiotu” (Kutrowska, 2008: 53).

2.2. Specyfika społecznej roli nauczyciela

Obserwowane w ostatnich latach zmiany w rzeczywistości społeczno-polityczno-ekonomicznej wpłynęły na zmianę roli społecznej nauczyciela. Obserwuje się zaburzenie tradycyjnych obszarów edukacji związanej z rodziną i społecznością, gdyż szkoła nie może (nie powinna) próbować sprostać wszystkim potrzebom edukacyjnym życia ludzkiego.

Rolę społeczną nauczyciela ulegającą ciągłym przeobrażeniom definiuje się także jako system normatywnych stosunków między jednostką a częścią środowiska społecznego i wyraża się w ustaleniu przez system funkcji społecznej, czyli zespołu praw przyznanych danej grupie społecznej i zespołu obowiązków, których wykonania społeczność może się domagać (por. Kutrowska, 2008: 53).

W oparciu o pojęcie roli indywidualnej Levinsona (1978), Krzysztof Rubacha (2000) stworzył koncepcję „roli społecznej nauczyciela”, którą tworzą społeczne nakazy roli oraz ich dwie struktury: ułatwienia roli i dylematy roli.

2.2.1. Społeczne nakazy roli

Społeczne nakazy roli rozumiane są jako oczekiwania i żądania stawiane nauczycielom mające źródło w prawie oświatowym i w stawianych wymaganiach. Rola społeczna nauczyciela realizowana jest w konkretnych instytucjach w oparciu o formalno-prawne zapisy roli wyrażone w ustawach (art. 6 ustawy Karta Nauczyciela oraz w art. 5 ustawy Prawo oświatowe), rozporządzeniach i zarządzeniach. Uszczegółowienie tych zadań na kolejnym poziomie płynie ze strony grup zarządzających szkołą, do których należą Kuratorium Oświaty i dyrektor szkoły, organy odpowiedzialne za nadzór i kontrolę w zakresie dydaktycznym i wychowawczym oraz za wypełnianie obowiązków przypisanych roli zawodowej nauczyciela i wychowawcy (por. Rubacha, 2000: 105). Także jednostka

samorządu terytorialnego (zwana też organem prowadzącym szkołę) zapewniająca warunki materialno-organizacyjne wysuwa wobec dyrektorów szkół, a pośrednio i nauczycieli pewne oczekiwania.

Kolejnymi grupami wysuwającymi swoje żądania wobec nauczycieli są rodzice i uczniowie, których uwaga skupia się na różnych funkcjach. Rodzice wnoszą swoje oczekiwania głównie do realizacji funkcji dydaktycznej, ale i opiekuńczo-wychowawczej, domagając się różnicowania wymagań i metod pracy, przekazywania informacji zwrotnych o sukcesach i niepowodzeniach, żądając utrzymania przez nauczycieli dyscypliny, panowania nad niewłaściwym zachowaniem uczniów i oczekując pełnego zaangażowania nauczyciela w zajęcia pozaszkolne (por. Rubacha, 2000). Natomiast ze strony uczniów docierają do nauczycieli żądania zarówno o charakterze długofalowym, jak i sytuacyjnym, gdyż uczniowie oczekują, że nauczyciel będzie nauczał, oceniał i wymagał, ale i pozwoli na pewną swobodę i wolność. Nierzadko żądania te są sprzeczne z oczekiwaniami rodziców, uczniowie chcą liberalizacji stosunków nauczyciel – uczniowie, oczekując pobłażliwości i zmniejszenia wymagań (por. Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2007: 14).

2.2.2. Struktury społecznych nakazów roli

Ułatwienia roli definiowane są jako zasób kulturowych i technicznych środków, dzięki którym nakazy roli stają się klarowne. Rozumiane są one też jako osobiste doświadczenia nauczycieli w mechanizmach funkcjonowania szkoły uzyskane w roli ucznia oraz jako wykształcone i wciąż rozwijane umiejętności zawodowe zbierane poprzez socjalizację zawodową ukrytą w systemie kształcenia nauczycieli (por. Rubacha, 2000: 109)

Dylematy roli, to termin opisujący potencjalne obszary problemów wpisanych w rolę nauczyciela (Rubacha, 2000: 110). Wynikają one z usytuowania nauczyciela między sprzecznymi i często wygórowanymi oczekiwaniami różnych stron i sprawiają, że sprostanie jednym uniemożliwia wywiązanie się z innych. Przykładem takiego dylematu jest oczekiwanie równego (sprawiedliwego) traktowania wszystkich uczniów stojącego w sprzeczności z nakazem indywidualizacji procesu dydaktycznego.

3. Badanie

3.1. Kontekst

Z racji uwarunkowań historyczno-politycznych język niemiecki miał na obszarze Podhala status języka urzędowego, nauczanego w szkołach jako pierwszy

język obcy. Spowodowane to było wcieleniem w 1770 roku Nowego Targu i okolicznych ziem do Galicji, pod zabór austriacki. Po odzyskaniu niepodległości i nastaniu nowego porządku świata tradycje związane z nauczaniem języka obcego w regionie przetrwały, a język niemiecki nadal zajmował pozycję pierwszego języka obcego. Nauczanie języka niemieckiego na Podhalu przechodziło wielokrotnie liczne przeobrażenia. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku zapoczątkowano głębokie przemiany edukacyjne mające na celu decentralizację i demokratyzację systemu oświaty (por. Zawadzka, 2004: 21). Przeważało to rolę języków obcych, które zaczęły służyć jako środek komunikacji, wyszukiwania i wykorzystywania informacji. Kolejne zmiany polityczno-społeczne wprowadzone reformą systemu oświaty w 1999 roku² spowodowały, że uczniowie otrzymali możliwość nauki języka angielskiego w szkole podstawowej i dwóch języków w szkole średniej, co skutkuje obecnie walką z redukcją liczby godzin, walką o utrzymanie dla języka niemieckiego statusu „drugiego języka obcego”, a tym samym o utrzymanie etatów dla germanistów. Problem ten jest o tyle istotny, że zwolnienie z pracy w wieku dojrzałym, gdy osiągnięto się już pewną stabilizację, wiąże się z destabilizacją własnej tożsamości zawodowej i pytaniami o sens własnej pracy.

Problem zawodowego rozwoju człowieka jest zjawiskiem wpisanym w świat ludzkiego życia i działania, podlegającym badaniom naukowym i opracowaniom teoretycznym. Wykonywanie zawodu jest nie tylko źródłem utrzymania czy powinnością społeczno-kulturową człowieka, lecz stanowi wartość osobistą jednostki, nadaje sens życiu i rozwojowi człowieka, pozwala na samo-realizację, jest formą wyrażania dumy i honoru człowieka, dlatego może być traktowane jako miejsce i przestrzeń zawodowa. W podziale pracy ludzkiej autorstwa Czarnieckiego okres pracy zawodowej (kwalifikowanej) dorosłych przypadający na lata od 18 do 65/70 roku życia jest najdłuższym okresem, obejmującym kilka etapów, w tym: stabilizację społeczno-zawodową (por. Czarniecki, 2007: 41). Stabilizacja społeczno-zawodowa w zawodzie i miejscu pracy pozwala jednostce rozwijać się, daje możliwość realizacji siebie w konkretnej przestrzeni społecznej i pozwala przynależeć do określonej grupy zawodowej dając jej „poczucie bezpieczeństwa, zrozumienie jej problemów, wątpliwości, ale także stanowiąc punkt odniesienia dla jej sukcesów. (...) Na tej podstawie możemy wysnuć wniosek, że nagłe zmiany pozycji zawodowej mogą wywołać

² Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów.

kryzys tożsamości zawodowej, wyobcowanie i alienację jednostki ze społeczeństwa" (Olszak-Krzyżanowska, 1999: 21).

3.2. Cel badania

Niniejsze badanie ma na celu spojrzenie na osobę nauczyciela języka niemieckiego w szerszym ujęciu, które pokazuje jego autoidentyfikację zarówno z przestrzenią, jak i z miejscem własnego życia, z „odniesieniami i porównaniami, których człowiek ustawicznie dokonuje zestawiając siebie z tym, kim był a także z tym, kim pragnie być, a nade wszystko z osobami, które spotkał na drodze własnego życia i rodzajami więzi, które wytworzył” (Kwiatkowska, 2005: 9). Przyjęcie narracyjnej strategii badawczej umożliwi (re)konstrukcję i (re)interpretację biograficznych doświadczeń nauczycieli (por. Ligus, 2009: 10), ukazuje podobieństwa i różnice między indywidualnymi wyznacznikami tożsamości biograficznej badanych. „Rodzajowo pogrupowane i tematycznie ukierunkowane refleksje uczestników badania (...) pozwalają badaczowi uchwycić jakiś wycinek badanej przezeń rzeczywistości z innej perspektywy” (Jaroszevska, 2014: 51). Narracja biograficzna ma na celu przedstawienie subiektywnego spojrzenia „obejmującego interpretacje poszczególnych wydarzeń, punktów zwrotnych i kluczowych postaci w życiu badanych oraz ewaluację ich znaczenia” (Wąsikiewicz-Firlej i Lankiewicz, 2015: 238).

Przedmiotem projektu uczyniono poszukiwanie odpowiedzi dwa pytania badawcze:

1. Jak zmienia się rola społeczna nauczycieli języka niemieckiego wobec zmiany w systemie edukacji wynikającej z reformy zapoczątkowanej w 2017 roku?
2. Jakie podobieństwa można wyodrębnić w biografjach badanych nauczycieli języka niemieckiego ze względu na zmieniającą się rolę społeczną?

3.3. Dobór uczestników badania

Przeprowadzone badanie jest badaniem jakościowym mającym na celu indukcyjne uchwycenie obrazu danego zjawiska i jego powiązań z właściwym mu kontekstem sytuacyjnym. Dane do badania zebrano w sposób otwarty, uwzględniając na etapie zbierania danych i ich interpretacji sposób postrzegania zjawiska przez osoby badane, by w każdej fazie uchwycić sposób ich myślenia (por. Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 139). Respondentki zostały dobrane w sposób celowy, co jest wykorzystywane w badaniach w naukach społecznych. Badaczka ma świadomość, że taki dobór nie jest reprezentatywny, ilustruje jednak zaobserwowane na pewnym obszarze zjawisko.

Badaniu poddano trzy nauczycielki języka niemieckiego w fazie stabilizacji zawodowej, czyli po 35 roku życia i stażu pracy powyżej 20 lat: Joannę

(20-letni staż w szkole), Weronikę (21-letni staż), Laureę (22-letni staż w szkole)³. Dóbr próby badawczej opierał się na następujących kryteriach: czynny nauczyciel języka niemieckiego, staż pracy w szkole powyżej 15 lat, zgoda na udział w badaniu.⁴

3.4. Charakterystyka badania

Szkieletem nadającym kształt badaniom stała się koncepcja roli społecznej nauczyciela autorstwa K. Rubachy (2000) wyodrębniająca społeczne nakazy roli, jej ułatwienia i dylematy.

Zebrany materiał biograficzny obejmuje nagrania trzech rozbudowanych narracji biograficznych, w których respondentki – nauczycielki języka niemieckiego spełniające kryteria badania – zezwoliły na nagranie ich refleksji, opinii, obserwacji. Respondentki odpowiedziały na pytania badające trzy następujące kategorie:

- społeczne nakazy roli – *Jakie oczekiwania (żądania) obserwuje Pani ze strony Kuratorium Oświaty (MEN) / przedstawicieli organu prowadzącego / dyrektora szkoły / innych nauczycieli / rodziców / uczniów?*
- ułatwienia roli – *Jakie osobiste doświadczenia/ umiejętności/ kompetencje nabyła Pani w trakcie kolejnych lat doświadczenia w zawodzie?*
- dylematy roli – *Jakie problemy dostrzega Pani w relacjach z Kuratorium Oświaty (MEN) / przedstawicielami organu prowadzącego / dyrektorem szkoły / innymi nauczycielami / rodzicami / uczniami?*

Każde badanie rozpoczynano od prośby o przedstawienie siebie, swoich kwalifikacji i krótkiego opisu miejsca pracy. Należy zaznaczyć, że stawiane pytania miały charakter ogólny. Ewentualne pytania dodatkowe pojawiały się w przypadku zbyt krótkiej lub ograniczonej narracji w celu pogłębienia refleksji. Badaczka unikała pytań wprost o emocje, nie były one wywoływane, a pojawiały się raczej samoistnie. Nagrany materiał badawczy został spisany, następnie poddany analizie w celu określenia społecznej roli nauczycieli języka niemieckiego uczących w szkołach publicznych przechodzących reformę systemu edukacji. W badaniu nauczycielki poruszały bolesne dla nich tematy (np. wizja utraty pracy), które powodowały u nich bardzo silne wzruszenie.

³ Imiona respondentek zostały zmienione

⁴ Wywiady narracyjne zostały przeprowadzone między 12.01.2018 a 09.02.2018 roku, respondentki wyraziły zgodę na nagranie ich.

3.5. Analiza narracji

3.5.1. Analiza kategorii społecznych nakazów roli

Analiza narracji dokonana została w odniesieniu do koncepcji roli społecznej nauczyciela autorstwa Rubachy (2000).

W tekstach biografii badaczka zauważyła znaczną liczbę negatywnych emocji, które po wyłuszczeniu dały obraz stanów emocjonalnych nauczycieli języka niemieckiego zagrożonych utratą stabilizacji zawodowej. Porównaniu poddano wszystkie obszary, które respondentki poruszały w wywiadach, po zestawieniu w tabeli, badaczka dokonała ich interpretacji, pogrupowała je i przedstawiła wyniki badania według kategorii. Obecność zjawisk i zmian dostrzeżonych przez badaczkę potwierdzają cytowane fragmenty narracji.

Oczekiwania Kuratorium Oświaty / MEN

Analiza biografii obrazuje, że wprowadzenie w 2017 roku reformy edukacji wywołuje u badanych germanistek rozczarowanie i żal. Negatywnie ocenia się zarówno obowiązkowe szkolenia rad pedagogicznych, jak i cały system awansu zawodowego. Polityka oświatowa oceniana jest jako niestabilna, nauczyciele nie godzą się na zaproponowane zmiany, a frustrację budzi zapowiadana ewaluacja dotycząca efektów wdrażania reformy. Respondentki opowiadają:

Nie czuję się pewnie, nie wiem, czy za dwa dni nie każą mi weryfikować mojej ścieżki kariery zawodowej, zdawać egzaminów z prawa edukacyjnego, Karty Nauczyciela. (Weronika)

Rękę ministerstwa ciągle czujemy na sobie, ta reforma nam się nie podoba, a oni mają sprawdzać, z jakim entuzjazmem ją wdrażamy, denerwuje mnie to, bo mamy, pokazać zapał, wykazać się. (Joanna)

Polityka oświatowa jest niestabilna, upolityczniona, nie rozumiem tego, nie godzę się z tym, że zmiana grupy rządzącej powoduje zmianę systemu oświaty, że kolejne grupy mają wpływ na zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli. (Weronika)

Oczekiwania organu prowadzącego szkołę

Badane germanistki negatywnie oceniają współpracę z organem prowadzącym, który „liczy pieniądze” (J), stawia bardzo wysokie wymagania, a traktuje nauczycieli jak „złoto konieczne” (L). Ostatnio obserwuje się trudności związane z finansowaniem dodatkowych zajęć rewalidacyjnych. Organ prowadzący chętnie zatrudnia stażystów, bo są tańsi i łatwiej sterowalni, co badane nauczycielki opisują następująco:

Organ uważa nauczycieli za zło konieczne, za darmozjadów, którzy nic nie robią. (...) Absurdem jest, że stawia bardzo wysokie wymagania administracyjne (kwalifikacje, kompetencje), żąda poświęcenia czasu dodatkowego, nieodpłatnego. (Laura)

Organ prowadzący liczy pieniądze, obserwujemy brak pieniędzy na finansowanie zajęć dodatkowych (Joanna), dla organu prowadzącego stażysta jest tańszy, łatwiejszy do sterowania. (Weronika)

Organ płaci niskie stawki za dodatkowe przedmioty, których prowadzenie wymaga dodatkowych kwalifikacji (np. za doradztwo zawodowe, do którego prowadzenia trzeba ukończyć studia podyplomowe, płaci tylko 13 zł/godz.).

Oczekiwania dyrektora

Analizowany materiał badawczy pokazuje zmianę w relacjach dyrektor – nauczyciel. Dyrektor oceniany jest jako osoba, która tylko pozornie rozlicza nauczycieli z pracy i sprawuje „fikcyjny” nadzór pedagogiczny w szkole. W opinii badanych respondentek dyrektor koncentruje się na dobrej współpracy z organem prowadzącym, rodzicami, nie liczy się ze zdaniem nauczycieli i nie chce ludzi kreatywnych, mających pomysł na poprawę jakości kształcenia. Według badanych:

Dyrektor jest dla starostwa i dla zadowolonych rodziców, dla niego ważna jest opinia, a nauczyciele nieważni. (...) Kilka razy usłyszałam, że mogę odejść z pracy, zwolnić się. (Weronika)

Dyrektor rozlicza nas z pracy, ale nie jest w stanie ocenić pracy nauczyciela, dyrektor nie chce byśmy mu przeszkadzali, mamy nie wnikać, nie działać samodzielnie. (Laura)

Dyrektorzy zatrudniający nauczycieli z likwidowanych gimnazjów okazują jednak wyrozumiałość dla nauczycieli łączyjących etat w różnych szkołach, co respondenci wyrażają słowami:

Sytuacja jest ciężka, mimo niekorzystnej sytuacji (praca w 3 szkołach), staram się dostosować, mam teraz 3 dyrektorów, 3 rady, 3 wywiadówki. (Joanna)

Oczekiwania innych nauczycieli

Wprowadzenie reformy systemu edukacji w 2017 roku jest przyczyną zmiany roli społecznej nauczycieli w kategorii relacji panujących w gronie pedagogicznym. Nierzadko dochodzi do silnych tarć między gronami pedagogicznymi łączonych / likwidowanych szkół polegających na okazywaniu pogardy, wyższości nad tracącymi pracę. Społeczność nauczycielską tworzą pedagodzy ze szkół podstawowych i gimnazjów, którzy uzupełniają lub łączą etaty, wielu nauczycieli decyzją dyrektora i organu prowadzącego zostało zmuszonych do zmiany

miejsca pracy. Nauczycielom żal jest rozpadającego się grona pedagogicznego (Joanna, Laura), przyjaźni budowanych od wielu lat. Relacje między nimi się popsły, są chłodne, podjęcie pracy na kilka godzin etatowych powoduje niemożność zbudowania relacji z nowym gronem, zauważalna jest konkurencja, okazywanie braku szacunku w stosunku do uczniów, co badane respondentki wyrażają słowami:

Rzadko widzę grono pedagogiczne, nie znamy się wszyscy dobrze, nie tworzę elementu całości w tym całym układzie naczyń potączonych. (Laura)

W poprzednim roku odczuwalne były silne tarcia między nauczycielami ze szkoły podstawowej a nauczycielami z gimnazjum, ci z podstawówki pokazywali z wyższością i pogardą, że zostają, a my musimy odejść i szukać innej pracy. (Joanna)

Żał mi, że stosunki w gronie są takie złe, nie stoimy murem jako nauczyciele jednej szkoły, każdy walczy o swoje, o przyszłość, jak u Orwella w „Roku 1984”. Przetrwaliśmy tyle wojen, systemów, teraz jesteśmy bez ikry, bez woli walki, nauczyciele boją się odezwać na radzie, pozbawiono nas chęci. (...) Dziwi mnie, że rodzice nie potrafią zareagować, jak się coś dzieje, bo nauczyciel będzie się mścił. (Weronika)

Oczekiwania rodziców

Analiza biografii nauczycielek wskazuje na zmianę roli społecznej nauczycieli w kategorii relacji z rodzicami i zmiany oczekiwań rodziców wobec szkoły. Między nauczycielami a rodzicami obserwowana jest duża bariera w komunikacji, w ocenie badanych respondentek rodzice wykazują nieumiejętność radzenia sobie z własnymi dziećmi, nie potrafią korzystać ze swoich praw. W ocenie respondentek rodzice rzadko są świadomi „czasów”, zwłaszcza zagrożeń Internetu, nie znają oferty edukacyjnej, nie są świadomi uzdolnień swoich dzieci. Ponadto oczekują, że szkoła wychowa ich dzieci, nie stawiają im wymagań, są zbyt łagodni, a potem szukają winnych za niepowodzenia edukacyjne. Tendencje te obrazują następujące wypowiedzi respondentek:

Rodzice oczekują, że szkoła wychowa ich dzieci, stosują bezstresowe wychowanie, a potem mają pretensje do nauczycieli, (...) mało wymagają od dzieci w kwestiach nauki, pracy, wysiłku umysłowego, nawet ich od tego odzwyczajają. (Laura)

Rodzice nie są świadomi zmiany, oczekują, że ich wyręczymy, nie nadążają za tym, co się dzieje, czym jest Internet, oczekują, że ich wesprzemy. Nie wiedzą, jakie ich dzieci mają zdolności i umiejętności, nie wiedzą, jaka jest oferta edukacji, co oni mogą. (Joanna)

Rodzice są sfrustrowani, oczekują pomocy, jednak nie reagują, może boją się zemsty nauczycieli, którzy zachowują się, jakby nie było żadnych praw, zasad, jak we własnym królestwie. (Weronika)

Oczekiwania uczniów

Przeprowadzone badanie pokazało również, że zmiany w relacjach z uczniami wpływają na zmianę roli społecznej nauczycieli. W tej kategorii badane respondentki bardzo często używają określenia „brak czasu” w odniesieniu zarówno do budowania relacji z uczniami, jak i zaangażowania w życie szkolne. Nauczycielki zatrudnione w likwidowanych gimnazjach zmuszone są do łączenia etatów i podjęcia pracy w 2-3 szkołach. Brak czasu uniemożliwia respondentkom organizację dodatkowych zajęć edukacyjnych (koła zainteresowań). Respondentki podnoszą, iż ze względu na niski prestiż społeczny zawodu nauczyciela, uczniowie nie darzą ich należytych szacunkiem. Nie czują się też mocno związani ze szkołą, czasami prezentują stanowiska roszczeniowe, jednak nadal oczekują od nauczycieli pomocy w rozwoju, mentorstwa lub wprowadzenia ich w świat nauki, wiedzy. Badane nauczycielki obserwują, że dzieci i młodzież czerpią od nich dobre wzorce. Swoje relacje z uczniami badane germanistki wyraziły słowami:

Nie jestem nauczycielem, który jest surowy, wymagający i tylko „wykłada”. Uczniowie proszą mnie o pomoc poza lekcjami. (...) Frustruje mnie brak czasu na rozmowę z uczniami przed czy po lekcji, czy na przerwie. Nie mam kiedy zorganizować konkursu wiedzy o krajach niemieckojęzycznych, który odbywał się rokrocznie od kilkunastu lat. Nie mogę się zaangażować w żadne inicjatywy społeczne, nie mam czasu. (Joanna)

Obserwuję stanowisko roszczeniowe uczniów, którzy oczekują, że w przypadku trudności w nauce (które wynikają z nadmiernej liczby absencji) nauczyciel nadrobi z nimi zaległości, nawet nie próbują zrobić tego sami. (Weronika)

Uczniowie oczekują, że pokażę im świat przez „moje sito”, ale dla wielu najważniejsze są rzeczy materialne, dlatego oni nas nie poważają, mają nas w pogardzie. (Laura)

3.5.2. Analiza kategorii ułatwień roli

Badając, jak zmienia się rola społeczna nauczycieli języka niemieckiego wobec zmiany w systemie edukacji wynikającej z reformy zapoczątkowanej w 2017 roku, badaczka nawiązała do koncepcji roli społecznej nauczyciela autorstwa Rubachy (2000) wyodrębniającej prócz opisanych powyżej społecznych nakazów roli, również ułatwienia i dylematy roli.

Ułatwienia roli są osobistymi doświadczeniami i rozwijanymi umiejętnościami, które nauczyciel zdobywa podczas kształcenia się w zawodzie i w czasie kolejnych lat pracy. Ze względu na różnorodność i wagę zdobywanych w przebiegu pracy zawodowej kompetencji, zebrany materiał badawczy został uporządkowany i opracowany w oparciu o model podstawowych kompetencji

nauczyciela języków obcych Pfeiffera (2001), obejmujący kompetencję językową, metodyczną, krajo- i kulturoznawczą, pedagogiczną i medialną.

W zakresie zastosowania kompetencji językowej badane respondentki określały cele nauczania, jakie wytyczały sobie podczas ich (ponad) 20-letniej pracy w zawodzie, wymieniając przeważnie nauczanie sprawności, nacisk na komunikację, gramatykę.

Osobiste doświadczenia ułatwiające pracę w zawodzie dotyczą także zastosowania kompetencji metodycznych. Badane respondentki zaliczają do nich stosowanie aktywnych metod nauczania, różnych form socjalnych, strategii nauczania, autonomię, ale i rzetelne podejście do pracy. Swoje refleksje wyraziły słowami:

Po 21 latach pracy w szkole umiem dobrze uczyć, mam odpowiedzialne podejście, cechują mnie solidność, punktualność, dobrze wykonuję swoją pracę. (Weronika).

Stosuję aktywne metody, mam inne nastawienie do uczenia, uczeń sam pracuje, ja chcę pomóc, stosuje różne formy socjalne i autentyczne materiały. (Joanna)

Wszystkie badane germanistki wykazują kompetencję krajo- i kulturoznawczą polegającą na wykorzystaniu na lekcjach materiałów z Internetu, dodatkowych treści (piosenki, fragmenty tekstów literackich) urozmaicających zajęcia.

Bardzo rozbudowane fragmenty biografii dotyczą zastosowania kompetencji pedagogicznej. Badane germanistki noszą w sobie misję, jaką jest wychowywanie dzieci i młodzieży, kształtowanie postaw, otwieranie horyzontów. W swoich refleksjach odnoszą się do roli nauczyciela, do relacji nauczyciel – uczeń, do rozwiązywania trudnych spraw, które dają satysfakcję, zadziwiają, pozwalają czerpać ze wspólnych kontaktów, co obrazują następujące cytaty:

Najważniejszy dla mnie jest szacunek do innych, nawet słabych uczniów. Chcę pokazać, że nie trzeba być najlepszym, żeby być super-człowiekiem, w życiu jest wszystko potrzebne, poradzą sobie (...). Satysfakcją jest dla mnie kontakt z młodzieżą, zadziwiają mnie, czerpię od nich, są otwarci, odważni, podziwiam ich, uwielbiam ich, lubię uczyć. (Weronika)

Moją misją jest wychowywanie, mam cudowną klasę i rodziców, ale nie zgadzam się na krzywdzenie dzieci przez innych nauczycieli. (Weronika)

Widzę, że rodzice wychowują dziś inaczej, na innym poziomie intelektualnym i emocjonalnym. (...) Chcę (uczniom) im pokazać, że to jacy jesteśmy, jest ważniejsze niż to, co posiadamy. (...) Widzę zmiany, że mogłam na młodzież wpływać, ale i nauczyć się czegoś od innych. (Laura)

Przychodzą do mnie rodzice i uczniowie, wszyscy oczekują rady. Mam satysfakcję, że pomagam w rozwoju, otwieram horyzonty, cieszę się, widząc, jak zmieniają się w myślące osoby. (Joanna)

Ułatwieniem roli jest też stosowanie kompetencji medialnej, która niestety jest ograniczona przez niedobory sprzętu. Jako ważne respondentki odnotowują szkolenia rady pedagogicznej z zakresu nowych technologii. Nauczycielki uczą młodzież, jak się uczyć, same szukają warsztatów i szkoleń dla nauczycieli języka niemieckiego.

3.5.3. Analiza kategorii dylematów roli

Rola społeczna nauczyciela w ujęciu Rubachy (2000) obejmuje również dylematy roli, czyli problemy towarzyszące rolom, które zostały ujęte w czterech kategoriach: 1) nauczyciela wobec systemu edukacji reprezentowanego przez dyrektora, organ prowadzący, kuratorium / MEN, 2) nauczyciela w relacji z nauczycielami, 3) nauczyciela w relacji z uczniami, 4) nauczyciela wobec zmiany społecznej, będącej przyczyną ewaluacji roli zawodowej.

Nauczyciel wobec systemu edukacji reprezentowanego przez dyrektora, organ prowadzący, Kuratorium Oświaty / MEN

Gorzkie słowa respondentek padają w opisie kontaktów z dyrektorem, organem prowadzącym, przedstawicielami kuratorium / MEN. Nauczyciele są rozczarowani brakiem docenienia, niesprawiedliwym ocenianiem, „fikcją” nadzoru pedagogicznego i awansu zawodowego, nierównym traktowaniem nauczycieli (Weronika). Żał im, że język niemiecki znów utracił swoją pozycję, że MEN nie kładzie nacisku na kontynuację nauki języka wprowadzonego w szkole podstawowej, tylko zezwala na wybór innego języka i przyswajanie go „od zera”. Negatywnie oceniane jest postępowanie polegające na „psuciu” kontaktów z Niemcami (Joanna), podczas gdy germaniści latami pracują nad pozytywnym wizerunkiem Niemców, ich kultury i tradycji w oczach młodego pokolenia. Badane germanistki opisują swoje rozczarowania następująco:

Frustrujące jest to, że dyrektor, organ zajmują się papierami, tworzą papiery, nikogo nie interesuje, co robi nauczyciel na lekcji. (Laura)

Wpadam w furję, że na niemiecki mam do dyspozycji tylko 2 godziny tygodniowo, w Niemczech na język są 4 godziny, (...) nie dają rady zrealizować programu, żał mi, że język niemiecki jest poboczny, że przez reformę muszę pędzić i zmieniać szkoły (Joanna)

Jestem rozczarowana brakiem docenienia, niesprawiedliwym ocenianiem, nierównym traktowaniem nauczycieli, brakiem logiki w przyznawaniu nagród dyrektora. (Weronika)

Nauczyciel a zmiana społeczna

Szczególnie dużo goryczy zawierają fragmenty biografii dotyczące zmiany społecznej jaką jest wprowadzenie we wrześniu 2017 roku reformy systemu edukacji. Wszyscy badani nauczyciele podjęli wcześniej próbę dostosowania się do zmieniającej się sytuacji w szkole poprzez podjęcie i ukończenie studiów podyplomowych lub kursów nadających kwalifikacje do nauczania kolejnych przedmiotów, jednak nie przewidzieli tak dalece idących zmian. Na skutek wprowadzenia reformy nauczyciele likwidowanych gimnazjów tracą godziny, zmuszeni są uzupełniać etat w szkołach podstawowych, co jest uciążliwe, niekomfortowe, a często i nieoptyczne. Koniecznością stało się podjęcie zatrudnienia w kilku placówkach jednocześnie i dostosowanie się do zmieniających się wymogów rynku pracy. Ten stan oddaje następująca wypowiedź:

Panuje chaos, postawiono wymagania przed ludźmi, którzy nie wyrazili na to zgody, negatywnie oceniają tą reformę i teraz i jej skutki w przyszłości, bo dzieci wciągnięte w reformę, tracą jako ludzie (Laura)

Respondentki oceniają sytuację w szkolnictwie jako niekorzystną, nieprzyjemną, żyją w notorycznym stresie, który obniża jakość ich pracy, gdyż nie widzą celu i sensu tych działań. Rozczarowaniem jest dla germanistek, że reforma powoduje zmianę pozycji języka niemieckiego z drugiego na kolejny, że nie ma na celu polepszenia warunków do pracy i uczenia się uczniów. Szczególnie gorzkie słowa padają w ocenie sytuacji w szkołach:

Dotąd zawsze pracowałam w jednej szkole, teraz w trzech, co jest uciążliwe, niekomfortowe. (...) Poszukuję, rozmyślam, co robić w przyszłości, czy nie będzie konieczności szukania nowych miejsc pracy. (Joanna)

Od 8-10 lat żyję w niepewności, ucierpiało poczucie własnej wartości, bolesna rzeczywistość. (...) Nie mam pojęcia, co będzie za rok, to nie zależy ode mnie, ta sytuacja budzi we mnie frustrację, stres, smutek, rozgoryczenie, że po 21 latach pracy, po solidnych studiach mogę nie mieć gdzie pójść, to smutne, przykre, zniechęcające... Nie wyobrażam sobie siebie w innym zawodzie. (Weronika)

Nauczyciel stał się cyrkowcem objazdowym, zamiast nawiązywać kontakt z uczniem, stał się wędrowcem, kierowcą zawodowym, tobołkiem do przerzucania z miejsca na miejsce, bez możliwości zagrania tego miejsca. Kończy mi się energia, bo nie mam przed sobą żadnej perspektywy, bo w czerwcu wypuszczę klasę i tak zakończy się moja rola. (Laura)

4. Wnioski

Biografie badanych nauczycielek pokazują, że reforma systemu edukacji wprowadzona w 2017 roku zaburza stabilizację zawodową i życiową nauczycieli języka niemieckiego zamieszkujących region Podhala. Osadzenie biografii w kontekście społeczno-kulturowym pozwala na określenie, które aspekty zmiany społecznej (reformy edukacji) najmocniej zaburzają stabilizację zawodową badanych germanistek.

Od kilku lat w przebiegu pracy zawodowej nauczycieli obserwowany jest model kariery zawodowej typu patchwork, będący efektem niżu demograficznego i wprowadzanych reform skutkujących zmianą pozycji języka niemieckiego z języka drugiego na kolejny. Praca w takim modelu odbierana jest jako przyczyna destabilizacji zatrudnienia oraz zaburzonego rozwoju zawodowego: „Kariery nauczycielskie, tak jak i kariery w przemyśle i biznesie, „zaczynają przypominać serie gościnnych występów na deskach kolejnych organizacji i projektowych teatrów [...], w których nie ma gwarancji na happy end” (Magala, 2005: 207), choć „w zawodzie nauczycielskim dokładnie nie wiadomo, co mogłoby zostać uznane za szczęśliwy koniec” (Kędzierska, 2011: 86).

Odpowiadając na pytania badawcze można stwierdzić, że wszystkie badane nauczycielki języka niemieckiego doświadczają negatywnych skutków wprowadzanych stopniowo zmian i reform w polskiej edukacji. Nauczyciele zatrudnieni w 8-letnich szkołach podstawowych doświadczają redukcji etatów z powodu skrócenia nauczania języka obcego drugiego o jeden rok (nauka niemieckiego w gimnazjum trwała 3 lata, w szkołach podstawowych – tylko w klasie 7 i 8). Licea ogólnokształcące prześcigają się w rozszerzaniu swojej oferty językowej dla uczniów, co skutkuje redukcją godzin dla germanistów zatrudnionych w szkole.

Ze względu na ewoluującą rolę społeczną nauczycieli języka niemieckiego z badania biograficznego można wyciągnąć następujące wnioski:

- wprowadzana reforma systemu edukacji zaburza stabilizację zawodową badanych respondentek, które zmuszone są do łączenia etatów w kilku szkołach lub wyrażenia zgody na ograniczenie etatu, co jest przyczyną silnej konkurencji wśród nauczycieli;
- podjęcie pracy w kilku szkołach jednocześnie uniemożliwia nawiązanie relacji z nowymi uczniami i nauczycielami;
- oczekiwania i żądania ze strony uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrektora, organu prowadzącego i MEN ulegają zmianie ze względu na postęp cywilizacyjny, zauważa się roszczeniowe podejście w relacjach w szkole; dylematy roli badanych nauczycielek związane są z brakiem docenienia, nierównym traktowaniem nauczycieli i ich niesprawiedliwą oceną;
- respondentki bardzo emocjonalnie wyrażają się wobec dotykającej je zmiany społecznej, opisując swoje uczucia jako rozczarowanie, smutek,

- żał, frustrację; oczekują, że w obliczu reformy nie utracą pracy, a nowo powstałe grona pedagogiczne przyjmą je z otwartością;
- szkoła nie daje respondentkom możliwości rozwoju zawodowego uwzględniającego specyfikę nauczania języka obcego, a nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora nad nauczycielami określany jest jako fikcja;
 - zawód nauczyciela utracił swój prestiż, w świecie rządzonym przez dobra materialne, uczniowie oceniają swoich pedagogów przez pryzmat finansów;
 - z obserwacji respondentek wynika, że nieliczni rodzice są świadomi szybko postępujących zmian społecznych i zagrożeń płynących z Internetu, oczekują, że nauczyciele wychowają ich dzieci;
 - ułatwieniami w pracy zawodowej są zdobyte doświadczenia i rozwinięte oraz wciąż rozwijane umiejętności zastosowania kompetencji nauczyciela języka obcego;
 - badane nauczycielki szczególnie mocno akcentują zdobyte kompetencje pedagogiczne, które pozwalają im się sprawdzić w roli wychowawcy klasy; czują, że mają do spełnienia misję, jest nią wychowanie ku wartościom i kształcenie postawy szacunku do drugiego człowieka;
 - respondentki negatywnie oceniają niestabilność polityki oświatowej, co budzi wśród nich żal, frustracje i rozczarowanie.

Analiza biografii zawodowych pozwala poznać indywidualne doświadczenia respondentek, ale i dokonać rekonstrukcji doświadczeń, poglądów, odczuć, emocji charakterystycznych dla tej grupy nauczycieli w sytuacji zaburzenia ich stabilizacji zawodowej, jakim jest zagrożenie utraty miejsca pracy. Poznanie tych konkretnych biografii i ich analiza w kontekście koncepcji roli społecznej daje możliwość wglądu w realizację społecznych nakazów roli, ułatwień roli i radzenia sobie z dylematami, z którymi nauczyciele języka niemieckiego borykają się w swoich miejscach pracy.

Dbłość o jakość polskiej szkoły powinna mieć na celu jak najlepsze przygotowanie uczniów do uzyskania samodzielności i odpowiedzialności na rynku pracy, powinna rozwijać kreatywność i przygotować do życia w społeczeństwie. Jednak trudno podnieść jakość kształcenia bez dokonania gruntownej reformy systemu uwzględniającej wszystkie obszary oświaty. Przeprowadzone badanie biograficzne potwierdziło osłabienie w szkołach mechanizmów ewaluacji, pokazało pozorny nadzór pedagogiczny dyrektorów nad nauczycielami i brak zastosowania mechanizmów wsparcia.

Badane respondentki odczuwają silne dylematy pełnionej roli, nie radzą sobie z licznymi, czasem sprzecznymi oczekiwaniami poszczególnych grup społecznych (uczniowie, rodzice, nauczyciele, dyrektor). Okres stabilizacji społeczno-zawodowej z definicji powinien dawać pewność zatrudnienia, zabezpieczenie bytu,

natomiast negatywne emocje, stres i lęk o utratę miejsca pracy mogą prowadzić do kryzysu tożsamości i alienacji ze społeczeństwa.

Badanie pokazuje, że w przypadku respondentek okres stabilizacji społeczno-zawodowej jest związany z z troskaniem o przyszłość, jest czasem frustracji i lęku, przekładającym się na niską jakość nauczania i ewaluacji procesu kształcenia. W praktyce oznacza to mniejszą dbałość o jakość dydaktyki, mniej staranne przygotowanie do zajęć, mniejszą liczbę przeprowadzanych kartków i testów. Częste stany emocjonalne oparte na negatywnych emocjach źle wpływają na podejmowanie decyzji przez badane nauczycielki, zubożniają je na uczniów jako uczestników układu glottodydaktycznego. Skutkiem tych emocji jest nierzadko brak pełnego wykorzystania potencjału uczących się, niskie zaangażowanie w proces nauczania i oceniania oraz w dodatkowe zajęcia szkolne. Respondentki podkreślają złość i gniew na „reformatorów” oświaty oraz frustrację wynikającą z braku wpływu na zaistniałą sytuację.

Podsumowując powyższe rozważania i wyniki badania, autorka obserwuje wpływ zmian rzeczywistości społeczno-polityczno-ekonomicznej na zmianę roli społecznej nauczyciela i ma nadzieję, że niniejsze opracowanie dotyczące zaburzeń stabilizacji zawodowej germanistów zachęci do dalszych badań nad nauczycielami języka niemieckiego lub języków obcych kolejnych, innych niż angielski, w dobie zmian w polskiej polityce oświatowej.

BIBLIOGRAFIA

- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2007), *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czarnecki K. (2007), *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka* (w) „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, nr 2, str. 37-50.
- Day C. (2004), *Rozwój zawodowy nauczycieli*. Gdańsk: GWP.
- Dąbrowska E. (2001), *Sytuacje stresowe w szkole – próba diagnozy i propozycje działań profilaktycznych* (w) Ochmański M., Sokołowska-Dzioba T., Pielecki A. (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*. WSP TWP, Warszawa.
- Denek K. (2000), *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji* (w) Jasiński Z., Lewowicki T. (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Duraj-Nowakowa K. (2000), *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*. Kielce: Mediator.
- Gaś Z. (2001), *Doskonalący się nauczyciel: psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Helsper W., Böhme J. (red.) (2004), *Handbuch der Schulforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH. Online: <https://>

link-1springer-1com-1gy1s9des0010.han.ppwsz.edu.pl/content/pdf/10.1007%2F978-3-663-10249-6.pdf [DW 22.10.2018].

- Jaroszevska A. (2014), *Badania biograficzne jako źródło refleksji nad procesami nauczania/uczenia się języków obcych* (w) „Neofilolog”, nr 42/1, str. 51-61.
- Kawka Z. (1998), *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kędzierska H. (2011), *Kariery zawodowe nauczycieli w labiryncie oświatowych przeobrażeń* (w) „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, str. 78-87.
- Kutrowska B. (2008), *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych* (w): Rudnicki P., Kutrowska B., Nowak-Dziemianowicz M. (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Koć-Seniuch G. (2001), *Konteksty rozwoju kompetencyjności zawodowej nauczyciela* (w) Ochmański M., Sokołowska-Dzioba T., Pielecki A. (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*. WSP TWP, Warszawa.
- Levinson D. J. (1978), *Rola, osobowość, struktura społeczna* (w) Szmatka J. (red.), *Elementy mikrosocjologii*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Ligus R. (2009), *Biograficzna tożsamość nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mazurkiewicz G. (red.) (2012), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Murawska E. (2009), *Wybrane konteksty tożsamościowego dyskursu we współczesnej pedeutologii* (w) Murawska E. (red.), *Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2001), *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olechnicki K, Załęcki P. (1997), *Słownik socjologiczny*. Toruń: Graffiti BC.
- Olszak-Krzyżanowska B. (1999), *Poczucie tożsamości zawodowej nauczycieli* (w) „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1 (6), str. 17-30.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Poraj G. (2014), *Profile psychologiczne nauczycieli a ich funkcjonowanie w roli zawodowej* (w) „Psychologia Wychowawcza”, nr 5/2014, str. 131-146.
- Rubacha K. (2000), *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia: studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymankiewicz K., Kucharczyk R. (2018), *Świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych przyczynkiem do innowacyjnych działań dydaktycznych. W stronę dydaktyki wielojęzyczności w początkowym kształceniu nauczycieli* (w) „Neofilolog”, nr 51/1, str. 89-108.
- Wąsikiewicz-Firlej E., Lankiewicz H. (2015), *Wykorzystanie narracji biograficznych w refleksji nad kształceniem nauczycieli języków obcych* (w) „Neofilolog”, nr 44/2, str. 237-248.
- Werbińska D. (2017), *Wykorzystanie duoetnografii jako innowacyjnego podejścia w rozwijaniu refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego* (w) „Neofilolog”, nr 51/1, str. 59-73.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Wykaz aktów prawnych

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów (Dz.U. z 1999 r. nr 14, poz. 124).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela* (tekst ujednolicony ogłoszony dnia 22 czerwca 2017 r.) (Dz. U. z 2017 r. poz. 1189 i 2203) ogłoszono dnia 22 czerwca 2017 r., obowiązuje od dnia 1 lutego 1982 r., historia od dnia 7 lipca 2003 r.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r. poz. 59, 949 i 2203)

- Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o *finansowaniu zadań oświatowych* (Dz.U. z 2017 r. poz. 2203).
- Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 2184).
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 1998 r. nr 117, poz. 759).
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 1998 r. nr 117, poz. 759), Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. z 1999 r. nr 12, poz. 96, z późn. zm.), rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów. (Dz.U. z 1999 r. nr 14, poz. 124).
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. z 1999 r. nr 12, poz. 96, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 60, ze zm.)