

Magdalena GROCHOWALSKA

ORCID 0000-0002-3580-5525

*Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie*

## **Doświadczenie codzienności zawodowej w perspektywie nauczycielek przedszkola**

**Abstract: Experiencing everyday professional life from the perspective of kindergarten teachers**

Everyday life is associated with subjective meanings, not perceived from outside; in this reality, people can feel problems they deem most important for themselves, they speak of what they believe is of significance. Assuming that everyday life is filled with colloquial meanings organizes the man's thinking and acting, I undertake the problem of describing the functioning of a beginner teacher in the everyday life of a kindergarten.

In this text, while making references to my own results, I attempt to find a reply to the question of what importance is attached to the professional everyday life by teachers who start their professional activity. The analysis shows a subjective perspective on the viewing professional everyday life. The analysis aimed to provide a reconstruction of the meaning attributed by preschool teachers. I describe thoughts, constructs, fears, and expectations revealed by teachers.

**Keywords:** world of everyday life, everyday professional life, preschool education, preschool teacher

**Słowa kluczowe:** świat życia codziennego, codzienność zawodowa, edukacja przedszkolna, nauczyciel przedszkola

### **Wprowadzenie**

Doświadczenie i codzienność to dwie powiązane kategorie, które uznawane mogą być za podstawowe dla edukacji. Codzienność to kategoria interdyscyplinarna, odnoszona do rzeczywistości świata przeżywanego. Potencjał badawczy kategorii codzienności jest obszerny, co związane jest z tym, iż wszystkie obszary działań człowieka — w tym prywatne, zawodowe, społeczne — osadzone są w codzienności. Mając na uwadze przydatność wyników badań dla społecznej

praktyki edukacyjnej, kategoria codzienności uważana jest za najbardziej przydatną, dostarcza bowiem wiedzy o pedagogiach kreowanych i wykorzystywanych w działalności edukacyjnej (Hejnicka-Bezwińska, 2010, s. 49).

Doświadczenie rozumieć można jako „reflektowanie tego wszystkiego — określonej wiedzy, emocji i uczuć — czego człowiek doznał, doświadczając; to obdarzanie sensem tego, co stało się udziałem doświadczającego; to nadawanie temu znaczenia i odpowiedniej rangi” (Martyniuk, 2019, s. 19). Analizując relacje oraz zakresy znaczeniowe pojęć doświadczenie i doświadczanie, W. Martyniuk — badając doświadczanie szkolnej codzienności przez uczniów — zwraca uwagę, że o ile oba pojęcia są podobne z uwagi na intencjonalność, znaczeniowość, powiązanie z aktywnością własną podmiotu oraz angażowanie myśli uczuć człowieka, o tyle to doświadczanie jest uprzednie i warunkuje możliwość nabywania doświadczenia. Niezbędnym elementem, który łączy oba pojęcia, jest konieczność bycia człowieka w określonej sytuacji, miejscu, czasie, relacjach, czyli odwoływanie się do tego samego „źródła”. Biorąc jednak pod uwagę wzajemne relacje doświadczania i doświadczenia, odnosząc się przy tym do aktywności zawodowej, przypuszczać można, iż każdy nauczyciel będzie inaczej doświadczał codzienności, rozumiał zachodzące w niej zdarzenia, doznawał określonych emocji i uczuć. Stąd odsłanianie codzienności zawodowej wydaje się ważnym zadaniem.

Prezentowany tekst dotyczy problematyki społecznych i instytucjonalnych kontekstów pracy nauczyciela przedszkola. Układem odniesienia dla podjętych rozważań będzie kategoria codzienności z uwzględnieniem sposobów jej doświadczania przez nauczycieli, a zatem przeżywania rozmaitych sytuacji, relacji z otoczeniem, a także podejmowaniem działań. Rozważania budują wokół trzech zagadnień. Zaczynam od krótkiej charakterystyki życia codziennego, a w nim — znaczenia codzienności zawodowej. Na tym tle przedstawiam wyniki badań własnych, w których podejmuję próbę ustalenia, jak rozumiana jest przez nauczycielki przedszkola codzienność zawodowa, które z jej obszarów uważają za szczególnie ważne oraz w jakim sensie konfrontują się z realiami codzienności zawodowej. W końcowej części tekstu, odnosząc się do wyłonionych w badaniu wątków, postaram się odtworzyć znaczenia, które nauczycielki nadają codzienności zawodowej.

### **Praca zawodowa jako część życia codziennego**

Codziennosc obejmuje zdarzenia stanowiące tło egzystencji człowieka, uwidacznia aktualne problemy i zjawiska społeczne widziane w oglądzie jednostkowym. Rozumiana jako wszystko to, co zdarza się każdemu, każdego dnia, zarówno powszechnie, jak i od święta (Zadrożyńska, 2003, s. 161), nacechowana wielością

znaczeń, jest niezauważalna, a dziejącym się w niej zdarzeniom człowiek nie nadaje szczególnego sensu, gdyż „powtarzając się, rytualizując, przyzwyczajając do siebie, sprawiają wrażenie pustych, martwych, pozbawionych głębszego znaczenia i tak zamaskowane prześlizgują się niezauważone” (Brach-Czaina, 1999, s. 56–57). Wypełniona znaczeniami potocznymi codzienność organizuje myślenie i działanie. „To w codzienności właśnie człowiek szuka lepszego zrozumienia otaczającego świata, swojego w nim miejsca, podejmuje nad nim refleksję i zaczyna widzieć jego sens, by zapewnić sobie poczucie bezpieczeństwa, porządek i ład” (Łukasik, 2014, s. 65). Jest to trudne zadanie z uwagi na konieczność dokonywania wyborów, o ile bowiem człowiek w świecie codziennym się zadowalnia, oswaja miejsca i czynności, przyzwyczajają się, obdarza zaufaniem, o tyle także stale odczuwa niepewność, obcość, nieufność (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 9–11).

P. Sztompka (2008, s. 25) określa codzienność jako całokształt aktywności człowieka, nieprzeciwstawianej aktywności odświętnej ani podziałom klasowym, obejmującej życie w przestrzeni rodzinnej oraz publicznej (np. wybory). Cytowany autor codziennym praktykom przypisuje następujące cechy:

- zawsze toczą się wśród innych ludzi;
- są to zdarzenia powtarzalne, czasami cykliczne;
- często przybierają postać działań rutynowych, nawykowych, wykonywanych według bezrefleksyjnie powielanego scenariusza;
- angażują ciało człowieka wraz z jego możliwościami, ograniczeniami oraz jego emocjonalność;
- toczą się w określonych miejscach (np. w domu, w miejscu pracy), a lokalizacja decyduje o treściach i charakterze;
- cechują się ramami czasowymi, są krótsze lub dłuższe, czasami są epizodyczne;
- niekiedy są wykonywane automatycznie, bezrefleksyjnie;
- bywają wykonywane spontanicznie.

Składnikami życia codziennego są zdarzenia społeczne, których treść wyznaczają m.in. następujące wymiary:

- uczestnicy zdarzenia, którzy nawiązują ze sobą kontakt;
- liczebność uczestników (np. rozmowa dwóch osób, debata grupy);
- otoczenie zdarzenia, przestrzeń, w której się dzieje (np. w sytuacji prywatnej);
- kontekst społeczny, w którym zachodzą (np. życie rodzinne, praca);
- związane z nim typowe miejsca zdarzeń.

Warto podkreślić, iż zwykłymi, codziennymi sprawami, zdarzeniami człowiek interesuje się dopiero wtedy, gdy coś traci (np. zdrowie, pracę), to, co codzienne, choć ważne, jest oczywistością (s. 48–49). Człowiek zastanawia się nad sensem swojego działania w sytuacjach kryzysowych, a nie w codziennej oczy-

wistości. Tymczasem życie wymaga, aby przyjmować aktywną rolę w ustanawianiu rzeczywistości codziennego świata, co oznacza odwoływanie się do różnych schematów interpretacyjnych, nawet w sytuacjach, które wydają się zwykłe i oczywiste (Morgan, 2008, s. 148–149).

Część życia codziennego stanowi codzienność zawodowa. Praca zawodowa traktowana jako jeden z wymiarów codzienności człowieka, jako zwykła aktywność, jest jedną z przestrzeni życia, w której człowiek — nawet nie mając intencjonalnego zamiaru uczenia się czegokolwiek — staje się odbiorcą wielu impulsów i wrażeń (Illeris, 2006, s. 190). W odniesieniu do pracy nauczycieli uwagę należy zwrócić, iż wypracowują oni zespołowe style działania i myślenia, które nie mają charakteru indywidualnego konstruktów, nie są świadomie wybierane spośród powszechnie dostępnych stylów działania i myślenia. Przeciwnie, są nabywane niezauważalnie, ponieważ „zdolność widzenia (bądź niewidzenia) pewnych aspektów codziennych zdarzeń w odpowiedni sposób, rozumienia ról ich aktorów, poprawność odczytań jest umiejętnością wypracowaną i podtrzymywaną w długoletnich doświadczeniach praktycznych wspólnoty” (Krzychała, Zamorska, 2012, s. 63). Wspólnota ma jednak szczególne znaczenie dla nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową. Badania wskazują, że o ile wielu z nich aktywnie uczestniczy w różnorodnych działaniach wspierających i integracyjnych, o tyle tylko nieliczne propozycje oceniane są jako odpowiadające potrzebom nowicjuszy (Mandel, 2006), wśród których za podstawowe uznawane są potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i poczucia własnej wartości. Potrzeby wyższego rzędu, np. samorealizacja, pojawiają się po okresie adaptacji. Wspólnota określa codzienne życie wśród przyjaznych i życzliwych ludzi, którym można zaufać, na których można polegać, pozwala nabrać pewności siebie, ufności do innych, zapewnia poczucie bezpieczeństwa.

Wsparcie nauczycieli w codzienności zawodowej przyjmuje jednak różne formy. Niekiedy nauczyciel doświadcza wsparcia w wąskim zakresie, czego konsekwencją jest poczucie osamotnienia w nawiązywanych relacjach, w organizowaniu procesu wychowawczo-dydaktycznego, w prowadzeniu dokumentacji, w budowaniu profesjonalnego warsztatu pracy. Dzieje się tak w środowiskach, w których „szkoła jako instytucja nie czerpie z dostępnych jej zasobów, aby wspierać nauczycieli w ich zawodowych wyzwaniach, mamy w niej do czynienia ze swoistą prywatyzacją trudności i obciążeń” (Wawrzyniak-Beszterda, 2021, s. 183). Konsekwencją deficytów w funkcjonowaniu szkoły jest pogłębianie poczucia bezradności nauczyciela (por. Grochowalska, 2016).

## **Badania własne — założenia projektu badawczego**

Życie codzienne jest światem społecznym, któremu znaczenie nadają poznające go podmioty. Nie istnieje jedna, uniwersalna rzeczywistość, jeden sposób interpretowania zjawisk i rzeczy. Wszystko, co istnieje w świecie społecznym, ma reprezentację w doświadczeniu i świadomości jednostek, które kreują go na drodze wymiany sensów i znaczeń w interakcjach, doświadczając tym samym świata w sposób subiektywny. Aby poznać obiektywną rzeczywistość, należy skupić się na tym, jak członkowie danej grupy społecznej postrzegają swoje doświadczenia (Dudzikowa, 2010, s. 204–208). Z rzeczywistością społeczną ludzie wiążą subiektywne, nieprzyjmowane z zewnątrz znaczenia, odczuwają w niej najważniejsze dla siebie problemy, mówią o tym, co uważają za ważne, konstruują wiedzę o świecie, o swoim w nim miejscu i o samym sobie dzięki zdolności doświadczenia życia (Ablewicz, 2004).

W analizowaniu pracy zawodowej tego, co oczywiste, obecne w jednostkowym doświadczeniu, problematyzowanie kategorii codzienności kieruje uwagę badaczy na to, co nawykowe, rutynowe, niekwestionowane, czasowo i przestrzennie uporządkowane oraz dające poczucie zadowolenia się. Przyjmując za J. Mizińską (2010, s. 242), iż „w rzeczywistości każdego, konkretnego człowieka — w jego intymnej biografii — liczy się naprawdę tylko to, co osobiste, prywatne, a więc zauważalne, postrzegalne, odczuwalne od wewnątrz. Nie tylko subiektywne, ale wręcz — subiektywistyczne”, chcąc poznać, jak ludzie myślą; jak to się stało, że oni tak myślą; jakie się ujawniają konstrukty myślowe, dlaczego właśnie takie i komu one służą, trzeba się odwołać do znaczeń, które jednostka przypisuje sytuacji pracy zawodowej, doświadczając jej w sobie tylko właściwy sposób. Cytowana autorka ponadto podkreśla, iż to, co widziane jako wspólne, jako identyczne dla wszystkich, może stanowić jedynie „rusztowanie” poznania danego zjawiska, występującego w sposób identyczny dla ogółu. Jednak dla każdego człowieka zjawisko to może znaczyć co innego, a także wywoływać odmienne skutki.

Mając na uwadze, iż analizowanie tego, co codzienne, może dostarczyć zrozumienia, ujawnienia sensu tego, co dzieje się w życiu, a co ukryte, dlatego że czynione nawykowo, celem podjętych przeze mnie badań było odtworzenie sposobów doświadczania przez nauczycielki przedszkola pracy zawodowej w jej codziennym wymiarze oraz rekonstrukcja znaczeń, które nadają codziennym wydarzeniom. By uzyskać wgląd w jednostkowy sposób doświadczania świata codzienności zawodowej (Urbaniak-Zajac, 2008) oraz podjąć próbę odtworzenia wzorów ukrytych w codzienności, badanie o charakterze jakościowym osadzone zostało w paradygmacie interpretatywnym.

Kierunek poszukiwań badawczych wyznaczały pytania: Jak nauczycielki przedszkola rozumieją swoją codzienność zawodową, co jest dla nich w tej co-

dzienności znaczące? Jakie ważne (trudne, problematyczne, niespodziewane, odmienne niż oczekiwane) momenty w codziennej pracy dostrzegają? W jakim sensie konfrontują się z realiami codzienności zawodowej?

Materiał badawczy, częściowo ustrukturyzowany, pochodzi z wywiadów, które składały się z dwóch części. Pierwsza to kwestionariusz wstępny, zawierający informacje charakteryzujące nauczyciela. Scenariusz drugiej części obejmował ogólne dyspozycje, skupione wokół osiowych kwestii: zakresu obowiązków zawodowych, organizacji pracy, doświadczeń związanych ze startem zawodowym, zdarzeń trudnych/nieoczekiwanych.

Dobór uczestników badań był celowy i uwzględniał staż pracy (do trzech lat). Dokonując wyboru badanej grupy, kierowałam się założeniem, iż początkowy okres pracy w zawodzie nauczyciela odgrywa kluczową rolę zarówno dla pozostania w nim, jak i dla wyboru sposobu bycia w nim (Michalak, 2007). Można oczekiwać, że etap rozpoczynania pracy zawodowej, uczenia się zawodu w miejscu pracy jest tym czasem w rozwoju zawodowym nauczyciela, kiedy krytycznie i refleksyjnie podejmuje on namysł nad tym, czego doświadcza w sytuacjach codziennych. Namysł ten nabiera szczególnej wartości w sytuacjach nowych, niepewnych, w niedookreślonych warunkach, kiedy to wiedza ustandaryzowana i specjalistyczna może okazać się zawodna, a refleksja nad własną praktyką może stać się źródłem nowej, profesjonalnej wiedzy (Sajdak-Burska, 2019, s. 65).

### **Nauczycielki przedszkola wobec codzienności zawodowej — wybrane wyniki badań**

Po zapoznaniu się z całością materiału z analizowanych tekstów wydoebrałam tylko te wypowiedzi, których treść nie odchodzi od problematyki zaproponowanej w pytaniu wyjściowym. Badane mówią zarówno o wydarzeniach, sytuacjach, w których uczestniczyły, jak i o tych, w które nie były bezpośrednio zaangażowane.

Znaczenia odczytane w wypowiedziach nauczycielek odsłoniły zróżnicowane sposoby doświadczania codzienności zawodowej. Z obszernego materiału wybrałam do prezentowanej niektóre z tekstów, przyjmując założenie, że to, o czym mówią najczęściej, uważane może być za szczególnie dla nich ważne (ale także trudne). Treść wypowiedzi pogrupowałam w kategorii opisu — najmocniej obecne w wypowiedziach, w których optyce nauczycielki mówią o codzienności zawodowej. Są to:

- praca nad sobą;
- bycie z innymi;
- bycie w kulturze przedszkola.

W pierwszej grupie nauczycielki koncentrowały się na sobie, mówiły o własnym rozwoju osobowym i zawodowym. Analizując wypowiedzi, dostrzec można wątki dotyczące samooceny. Okazuje się, że aktywność podejmowana w pracy na co dzień jest dla nauczycielek źródłem wiedzy o sobie. Niektóre wysoko oceniają swoje kwalifikacje zawodowe, uważają, że mają wiedzę i umiejętności, które pozwalają zrealizować założone cele edukacyjne. Tym, co przeszkadza, zaburza pracę — jak twierdzą nauczycielki — jest stres, który wzmacnia poczucie osamotnienia w radzeniu sobie z wyzwaniami zawodowymi. Czują obawy przed tym, że coś się może nie udać, że mimo wiedzy i umiejętności nie będą wiedziały, jak postąpić. Odczucia te potęguje lęk, iż nie poradzą sobie w sytuacjach trudnych, ale też i nieoczekiwanych, których nie udało im się przewidzieć. Przyczyną, jak wynika z wypowiedzi, o ile starają się systematycznie budować profesjonalny warsztat pracy, o tyle nie chcą wprowadzać zmian w tym, co robią w pracy na co dzień. Ilustracją są wypowiedzi:

[...] jeżeli czegoś chcę, to zazwyczaj udaje mi się, ale ja też nie chcę stać w miejscu, to znaczy, chciałabym się rozwijać. Już poczułam się tak spokojnie, nauczyłam się tu pracować, zespół jest bardzo dobry, ale to jest tak, że nigdy nie wiadomo, co mnie może zaskoczyć, co okaże się trudne, czego nie przewidziałam.

Chcę być samodzielna, ale tego nie udało mi się przewidzieć, problem nie tkwi we mnie. Jak mam pracować, kiedy mam tyle pracy, to nawet ta moja duża wiedza nie wystarcza, a wydaje mi się, że jestem bardzo dobrze przygotowana do zawodu. No i pod względem organizacyjnym też mam dobre umiejętności, ale tak normalnie boję się, że kiedyś sobie mogę nie poradzić.

W polu działań zawodowych nauczycielek ważne miejsce zajmuje dbanie o proporcje między czasem poświęconym pracy, rodzinie oraz sobie. Mówią o konsekwencjach, jakie dla życia rodzinnego mają przyjęte w placówce rozwiązania. Jako negatywne zjawiska oceniają zabieranie czasu prywatnego, angażowanie przyjaciół i rodziny do prac związanych z obowiązkami zawodowymi, dezorganizację zobowiązań rodzinnych. Zwracają uwagę na nieprzewidziane konsekwencje tego typu sytuacji, a za jedną z nich uznają nawet możliwość zmiany pracy. Mimo deklarowanego zaangażowania i entuzjazmu, z którymi podchodzą do rozwoju zawodowego, uważają, że to przede wszystkim poza miejscem pracy realizuje się ich rozwój osobowy: „Często zastanawiam się, co mi to daje? Jak pracować, żeby nie stracić tego, co mam, bo ja lubię tę pracę, właściwie codziennie lubię tu być. Oczywiście chodzi o dzieci, ale nie mogę zapomnieć też o sobie, o rodzinie”.

Ciekawy wątek wypowiedzi stanowią odniesienia do tego, co nauczycielki zaskoczyło w codzienności, czego nie poszukują, o co nie zabiegają, a „przydarza się”, dzieje się, jakby przypadkowo staje się ich udziałem. Mimo że nie planowały pewnych aktywności, to podjęły działanie spontanicznie, w sposób niezamierzony, a w konsekwencji — niespodziewanie dla siebie — odniosły ko-

rzyść, której nie oczekiwały. Za takie działania uznały m.in. angażowanie się na terenie przedszkola oraz poza nim w różnorodne działania, często — jak oceniają — wykraczające poza codzienne obowiązki, co pozwoliło na poznanie środowiska lokalnego, ale także nabywanie poczucia przynależności do grupy. Jedna z badanych nie spodziewała się, że będzie uczestniczyć w spotkaniach nieformalnych z nauczycielkami, co przyczyniło się do podziału zobowiązań zawodowych.

Druga perspektywa wyłaniająca się z postrzegania codzienności zawodowej dotyczy bycia w interakcji, uwikłania w wielokierunkowe relacje z innymi pracownikami przedszkola. W analizowanych wypowiedziach pojawiają się treści skupione na opisie wybranych zdarzeń społecznych, a w nich — na ocenie sposobu myślenia i działania innych pracowników przedszkola. Zdarzenia społeczne, które stanowią główną treść codziennego życia, rozumiem w tym miejscu jako „działania ludzi wobec siebie, w powiązaniu z innymi, w ramach pewnej, wspólnej dla działających sytuacji (Sztompka, 2008, s. 24). Mimo że temat ten podejmowany jest prawie we wszystkich wypowiedziach, brak w nich spójności, widoczna jest polaryzacja doświadczeń. W analizie wyróżniają się dwa podejścia. Pierwsze prezentują nauczycielki, które, choć podejmowane przez innych działania oceniają jako skuteczne, podnoszące jakość i komfort pracy, odpowiadające na potrzeby środowiska, to w swoich działaniach nie wykorzystują zaobserwowanych wzorów. Wydaje się, że raczej postępują w zgodzie z obowiązującym w danym miejscu kanonem, schematem myślenia o działaniu. Akceptują zastany ład, nie wnikają w to, dlaczego tak jest, nie przeciwstawiają się, a raczej są pogodzone, uznając, że tak ma być. Warto zwrócić uwagę, że niektóre z badanych mówią o przyjmowaniu przez siebie fałszywych założeń, oczekiwań dotyczących miejsca, w którym podjęły pracę. Oto przykład: „wszyscy byli od samego początku dla mnie uprzejmi, życzliwi. Myślę, że pracują sumiennie, mają super pomysły, dobre efekty, ale same chęci nie wystarczą. Nie zawsze mogę wzorować się na tym co robią. [...] nie żebym nie miała możliwości, ale jakoś specjalnie nie chcę się wyróżniać. Czasami po prostu muszę wybierać to, co tutaj jest przyjęte”.

Drugą grupę opisać można jako uczącą się na przykładzie innych, co oddają słowa jednej z nauczycielek: „Teraz to ja już jestem mądra. Wiem, kim jestem i gdzie jestem. Na początku gubiłam się, to znaczy tak organizacyjnie, ale też miałam poczucie, że się już nie rozwijam jako nauczycielka, ale też tak zwyczajnie, jako człowiek. Dopiero gdy patrzyłam na inne nauczycielki, jak one to robią, korzystają z pomocy innych, o dziwo, też rodziców, jak popytałam je, to zrozumiałam, że mogę, dam radę. I teraz już jestem spokojna. Właściwie każdego dnia mam takie poczucie, że jestem przygotowana, ale też że nie stoję w miejscu”. W tym wypadku ocena sposobu myślenia i działania innych — poparta zaangażowaniem nauczycielki — doprowadziła do osiągnięcia poczucia



satysfakcji z wykonywanej pracy, pozwoliła nazwać siebie osobą mądrą, podjąć refleksję nad rozwojem nie tylko zawodowym, ale i osobowym. Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem przez innych pozwoliło respondentce na rozwiązanie doświadczanych trudności.

Codzienne działania — odwołując się do wypowiedzi nauczycielek — „czasem już rutynowe”, prowadzące do adaptacji w nowym środowisku, pozwalają na osiągnięcie satysfakcji z pracy i związane są z otrzymaniem wsparcia. Mówią o tym wszystkie badane, doświadczając zarówno szerokiego wsparcia, jak i jego braku. Szczególnie cenione jest doświadczanie wsparcia w „zwykłych, codziennych sprawach”, związane np. z pomocą organizacyjną w sytuacjach trudnych, nagłych. Z perspektywy czasu jako wspierające oceniane są działania, które przez swoje wystąpienie zapobiegały sytuacji kryzysowej.

[...] dzięki tej pomocy udało mi się przezwyciężyć kryzys, naprawdę to był dla mnie duży stres. A tu nagle, ja się zupełnie nie spodziewałam, ona tak życzliwie pomogła mi. I nie chodzi o to, że zrobiła coś za mnie, bo tego w tej pracy się tak nie da, ale rozmawiała ze mną, tak delikatnie sugerowała, a raczej opowiadała, jak ona to robi. I to mi pomogło, a tak niewiele zmieniłam.

Treść wypowiedzi wskazuje, jak ważne dla nauczycielki jest codzienne wsparcie osób bardziej doświadczonych, interakcje i relacje międzyosobowe budowane na wzajemnym zaufaniu i życzliwości, pomoc, na którą może liczyć, dzięki której może zastosować wypracowane już rozwiązania. Doświadczenia te są ilustracją potencjału wsparcia osadzonego w społecznej przestrzeni przedszkola.

Trzecia kategoria opisu, przez której pryzmat można spojrzeć na codzienność zawodową, dotyczy kultury przedszkola. Zauważyć można wypowiedzi, w których treści ujawnia się refleksja nad brakiem, niedostatkami, niespełnieniem pewnych wymagań, warunków czy oczekiwań. Badane, wykorzystując definiowanie negatywne, mówią, jakie coś nie jest, nie rozwijając równocześnie refleksji nad pożądanym przez siebie stanem. Przykładem są słowa:

Myślałam, że kogoś zainteresuje moja praca, ta zwykła, codzienna. Najważniejsze, że przychodzę, wiadomo, że wiem, jak pracować, co robić z dziećmi, oddaję dokumentację i nikt nie pyta, czego ja oczekuję.

[...] zdecydowanie zaskoczyła mnie taka izolacja. W pracy brakuje mi rozmów, takiej zwykłej obecności innych nauczycielek. My ze sobą nie mamy kiedy rozmawiać, no, chyba że po pracy.

Równocześnie w tej grupie wypowiedzi odczytać można przeżywanie złych emocji, które nie równoważą pozytywne odczucia. Przykładem doświadczania trudnych relacji są wypowiedzi:

Moje miejsce zostało mi pokazane na samym początku. Wiem, że jak tu zostanę, to z czasem będę miała inną pozycję, ale nie wiem, czy tego chcę. Są takie dni, że chcę przetrwać, ale są i takie, że zastanawiam się, czy warto w tym miejscu.

Właściwie to ja niewiele decyzji muszę podejmować, a tak prawdę mówiąc, to czasami się obawiam konsekwencji tego, co zdecyduję. W pracy korzystamy z przewodnika, rozpisany cały rok, mamy podręczniki dla dzieci, wszystko razem, w pakiecie, wybrane, zanim tu przyszedłam. Oczywiście mogą wybierać różne metody pracy czy środki, ale trochę mi brakuje takiej swobody, jakiejś decyzyjności. Poza moją grupą niewiele zależy ode mnie.

Nauczycielki mówią o walce, przetrwaniu, niepewności, zdziwieniu, czasami nawet oburzeniu dla sposobu postępowania innych, co wiąże zarówno z negatywną oceną warunków pracy, jak i z brakiem możliwości sprawdzenia efektów własnych (nie wiedzą, czy wykonują pracę dobrze).

### Dyskusja wyników

Okazało się, że moje rozmówczynie w pracy zawodowej zwracają uwagę na wybrane zdarzenia, sytuacje i konteksty, konfrontując się z codziennością zawodową, przypisują jej różne znaczenia. Proces wchodzenia w zawód, adaptacja do nowych warunków to etap, który postrzegać można zarówno jako przeszkodę, jak i jako atut w rozwoju osobowym i zawodowym nauczyciela. Wśród badanych można wyróżnić dwie grupy nauczycielek. Te, które czują się pewnie, znają swoją wartość, mają potrzebę decydowania o sobie, oraz te, które spostrzegają innych, świat zewnętrzny jako zagrożenie, nie doświadczają autonomicznego istnienia, stanowienia o sobie, samorealizacji, są pozbawione pewności siebie. Warto jednak podkreślić, że żadna z nich nie przywołała rozmów, w których ktoś pytał, czego oczekują, do czego chcą dążyć, jak chcą pracować, jakie mają plany, a mimo to mówią o liczeniu się z opinią innych. Wypowiedzi wpisują się także w tezę, iż nie ma związku między sięganiem po awans zawodowy a satysfakcją z pracy (Wiłkomirska, Zielińska, 2013, s. 27), czego przykładem są analizowane wypowiedzi. Bez względu na etap rozwoju zawodowego, na którym badane się znajdują, mówią o satysfakcji, którą gwarantuje im codzienna praca. Warto podkreślić, iż to poczucie satysfakcji zawodowej jest tym, co zazwyczaj prowadzi nauczycieli do większego zaangażowania zawodowego (Madalińska-Michalak, 2021, s. 276).

Badane nauczycielki nie mają negatywnej samooceny, która cechuje innych nauczycieli. Odczuwane przez tę grupę zawodową poczucie niskiej wartości, niesprawiedliwość w postępowaniu z uczniami czy niskie kwalifikacje nie są znaczące dla budowanego obrazu siebie. Doświadczenia badanych zgodne są raczej z wynikami badań A. Wiłkomirskiej i A. Zielińskiej (2013, s. 80–81), w których okazało się, że najbardziej dotkliwy dla nauczycieli jest brak odporności

na stres. Badane odczuwają lęk, obawy przed konsekwencjami nieporadzenia sobie w sytuacjach trudnych, nowych, nieoczekiwanych, a ryzyko wystąpienia takich oceniają jako wysokie. Zwracają uwagę na nieprzewidywalność zdarzeń, w których nauczyciel często uczestniczy, a do których prawdopodobnie nie został w toku kształcenia przygotowany, czego konsekwencją jest brak wiedzy i umiejętności wymaganych w danej sytuacji.

Wśród nauczycielek są także takie, które mają poczucie stagnacji czy braku rozwoju. Przyjmując, że rozwój zawodowy to jeden z aspektów tożsamości zarówno zawodowej, jak i osobistej, warto w tym miejscu odnieść się do rozumienia rozwoju zawodowego jako procesu, który wymaga od nauczyciela poznania własnej praktyki, co możliwe jest dzięki stałemu konfrontowaniu własnych doświadczeń z doświadczeniami innych, analizowaniu codziennej pracy. Przykładem takiego podejścia jest praca pedagogów realizowana w przedszkolu Reggio Emilia we Włoszech (Dahlberg, Moss, Pence, 2013). Rozwój zawodowy zakłada zgodę — pozbawioną oceny i krytyki — na niepewność, która skutkuje poszukiwaniem nowych inspiracji i doświadczeń. Tego typu praca podjęta może być jedynie we wspólnocie, która zapobiega osamotnieniu nauczyciela. Uczucie się w grupie umożliwia problematyzowanie codzienności, poznawanie odmiennych od własnego punktów widzenia, konfrontowanie się z doświadczeniami innych, stąd w modelu edukacji realizowanym w Reggio Emilia rozwój zawodowy i osobowy się jednoczą. Tymczasem badania przeprowadzone wśród polskich nauczycieli wskazują, że rozwój rozumiany jest wąsko, jako doskonalenie zawodowe związane z awansem, nie zawsze ma odniesienie do rozwoju osobowego jednostki, przynosząc w konsekwencji zmiany w osobistych strukturach działania (Herczyński, Strawiński, 2014).

Myślenie nauczycielek o tym, co codzienne w pracy, zanurzone jest w kulturze przedszkola. Opisuując swoją pracę, sięgają do znanych — nie tylko sobie, ale także w danym środowisku — sposobów myślenia i rozwiązywania problemów. Potwierdzają tym samym tezę, iż zamknięcie w ramach wyznaczonych kulturą danej grupy powoduje niemożność wyjścia poza kolektywne wzory orientacji i działań, wprowadzania zmian, gdyż one także zostają zamknięte w pragmatycznych kulturowych wzorach przyjętych w danym miejscu (Krychała, Zamorska, 2012, s. 67). Badania nad wspieraniem nowej kadry w miejscu pracy jednak pokazały, że „nowi, jakoś sobie w nowej pracy radzą — pomimo kultury organizacyjnej, a nie dzięki niej” (Kołodziej-Durnaś, 2012, s. 173). Stąd zamiast obiecywanej pomocy, która nie zawsze nadchodzi, warto uwagę skupić na działaniach doraźnych, czyli oferować wsparcie w przypadku wystąpienia sytuacji trudnych. Badania dotyczyły służby zdrowia, można jednak przypuszczać, że stawiane wnioski odnoszą się także do edukacji. W odniesieniu do badanych nauczycielek wydaje się, że taki schemat działania może być skuteczny, deklarują one bowiem chęć otrzymania wsparcia w tego typu sytu-

acjach, a żeby coś odebrać jako wsparcie, trzeba oczekiwać pomocy w sytuacji problemowej.

W kontekście wypowiedzi badanych można przypuszczać, że dla niektórych z nich trudne jest podejmowanie decyzji w sytuacjach codziennych. Przyjmując za M. Groenwald (2021, s. 189–192), możliwość podejmowania decyzji jest elementem codziennej aktywności wychowawczo-dydaktycznej nauczycieli i przekłada się na ich działania, na poczucie sprawstwa. Problematyczność decydowania oznaczać może, że gdy nauczycielki uświadamiają sobie własną sprawczość, wpływają na innych, wybierac będą sposoby działania przyjęte w danym środowisku, niewymagające zmian. Tym, co niepokoi, jest to, że nauczycielki mówią o ograniczonej możliwości interpretowania codziennych sytuacji w odniesieniu do profesjonalnej wiedzy i posiadanego doświadczenia. Warto jednak zwrócić uwagę, iż nie podejmując aktywności w zakresie wprowadzania zmian w warunkach pracy, decydując się na podtrzymanie dominujących wzorców, które wpisują się w zwyczaje panujące w przedszkolu, mają one ograniczoną możliwość formułowania standardów pedagogicznej doskonałości, czyli tego, co zdaniem J. Madalińskiej-Michalak (2021, s.277–278) prowadzi do rozwijania zawodowej autonomii.

Doświadczenia nauczycielek wpisują się w ustalenia badaczy kultur organizacyjnych, które wskazują, że kadra kierownicza, nawet w organizacjach publicznych/pomocowych, dąży do określenia stałych, rutynowo stosownych sposobów reagowania, reguł pracy w określonych sytuacjach. Działania tego typu służą zmniejszeniu obszaru zawodowej swobody pracowników. W przedszkolu dyrektor planuje, określa koncepcję pracy, projektuje sposoby działania pracowników, definiuje dobre/złe działania, tworzy procedury, dokumenty służące monitorowaniu jakości pracy. W konsekwencji wiedza nauczycieli na starcie zawodowym, choć niepoparta dużym doświadczeniem, lecz niejednokrotnie poparta kreatywnością, otwartością, nie może się ujawnić (Kołodziej-Durnaś, 2012, s. 81–84). Równocześnie — o czym warto pamiętać — niedostrzeżenie celowości własnych działań, a kierowanie się jedynie chęcią uzyskania awansu, powoduje poczucie braku sensu, a nawet poczucie zagrożenia etycznego. Motywacja do pracy uważana jest bowiem za jedno ze źródeł rozwoju zawodowego. Dzieje się tak dlatego, że ludziom zależy nie tylko na rozwoju kompetencji, lecz także na rozwoju osobowości, szacunku do samego siebie, dobrych relacjach z innymi oraz zachowaniu pewnej niezależności i prawa do współdecydowania o sobie (Wiłkomirska, Zielińska, 2013, s. 20). Za podstawę indywidualnie podejmowanej krytycznej refleksji nad własną praktyką uważa się proaktywne zaangażowanie w różnorodne działania (Curry, i in., 2008, s. 660).

Jak pokazują badania (Kołodziej-Durnaś, 2012, s. 71–72), pewne rozwiązania w kulturze organizacyjnej miejsca pracy prowadzą do negatywnych skutków w relacjach pracowników, w tym relacjach rodzinnych. Także badane nauczy-

cielki doświadczają przenikania obowiązków zawodowych do życia rodzinnego. Z niektórych wypowiedzi wynika, że zmieniając kontekst społeczny zdarzeń, w których uczestniczą (opuszczając pracę — wchodząc do domu) nie doświadczają tzw. rytuałów przejścia (Sztompka, 2008, s. 27), które symbolicznie akcentują zmianę kontekstu bycia w codzienności. Dzieje się tak, ponieważ w środowisku domowym nadal podejmują obowiązki zawodowe. Mimo że sytuacje takie oceniają negatywnie i deklarują potrzebę zmiany, nie mówią o działaniach podejmowanych w celu zmiany organizacji swojej pracy.

Nauczyciele to różni ludzie, wnoszą różne doświadczenia, dlatego widzę konieczność kreowania różnorodnego środowiska pracy, które odzwierciedlałoby społeczność podmiotów obecnych w organizacji. Tak jak nie ma jednoznacznych projektów funkcjonowania człowieka w rzeczywistości społecznej, tak nie ma uniwersalnych projektów wyznaczających działania nauczyciela. Stąd potrzeba otwarcia na wielość, zmienność, nieoczywistość, co wpisuje się w sposób podejścia do pracy pedagogicznej przedstawiony przez G. Dahlberg, P. Mossa i A. Pence (2013). Cytowani autorzy, analizując praktyki społeczne, które nadają systemowi opieki i wychowania określone sensy, przywołują argumenty świadczące o tym, że niemożliwe jest współcześnie przedstawienie jednoznacznego sposobu myślenia, planu działania o uniwersalnym zasięgu, który — poprawnie zrealizowany — doprowadzi do sukcesu. Teza ta dotyczy szczególnie kwestii związanych z wartościami i punktami widzenia. Pozostaje — mimo nieznamości efektu końcowego — kwestionowanie, refleksja i nadawanie znaczenia.

Przyglądanie się codzienności, znaczeniom nadawanym temu, co mniej ważne lub ważniejsze i doniosłe, co w konsekwencji uznane może być za wartościowe, a co całkiem pozbawione wartości, J. Madalińska-Michalak (2014) uważa za istotne dla projektowania działań przez pedagogów. Ze względu na szeroki zakres zagadnienia podjęta w tym miejscu refleksja przedstawia jedynie wybrany zakres problematyki codzienności zawodowej nauczycielek przedszkola. Poza ramy moich badań wykracza pytanie, czy — a jeżeli tak, to w jakim zakresie — doświadczenia nauczycieli na starcie zawodowym są także udziałem nauczycieli z dłuższym stażem pracy. Uważam, że warto badać codzienność, gdyż — jak akcentuje K. Ablewicz (2004) — to w niej wypełnia się czas wychowania i kształcenia, a będąc pierwszym i podstawowym źródłem wiedzy człowieka, daje ona możliwość wprowadzania oraz nadbudowywania wiedzy pedagogicznej.

## Bibliografia

- Ablewicz, K. (2004). *Codziennosc i fenomenologia — metodologiczne uwagi pedagoga*. W: S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Kraków: Wyd. UJ, s. 301–312.
- Brach-Czaina, J. (1999). *Szczeliny istnienia*. Kraków: Wyd. eFKA.
- Curry, K., Jaxon, J. L., Russell, M. A., Callahan, J., Bicais, J. (2008). *Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities*. „Teaching and Teacher Education”, 24 (3), s. 660–673.
- Dahlberg, G., Moss, M., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. [Przeł. K. Gawlicz]. Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.
- Dudzikowa, M. (2010). *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia — procesy — konteksty*. T. 5. Gdańsk: GWP, s. 203–246.
- Dudzikowa, M., Czerepaniak-Walczak, M. (2010). *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia — procesy — konteksty*. T. 5. Gdańsk: GWP, s. 9–25.
- Grochowalska, M. (2016). *Co jest za tymi drzwiami? O potrzebie przygotowania początkujących nauczycieli do wejścia w kulturę szkoły*. „Studia z Teorii Wychowania”, VII, 2 (15), s. 61–73.
- Groenwald, M. (2021). *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*. Kraków: Impuls.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2010). *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSW, s. 45–60.
- Herczyński, J., Strawński, P. (2014). *Postawy zawodowe nauczycieli. Próba typologii*. „Edukacja”, 3 (128), s. 22–37.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*. [Przeł. A. Jurgiel]. Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.
- Kołodziej-Durnaś, A. (2012). *Kultura organizacji. Idea i instrumentalizacja*. Szczecin: Wyd. Naukowe USz.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2012). *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*. W: B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowo (nie)przygotowani*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSW, s. 57–76.
- Łukasik, J. M. (2014). *Codziennosc jako powszechnosc — odświeżenie w ujęciu Bogdana Suchodolskiego*. W: J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*. Kraków: Impuls, s. 57–68.
- Madalińska-Michalak, J. (2014). *Odnajdywanie własnej drogi w codzienności szkoły*. W: J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*. Kraków: Impuls, s. 83–98.
- Madalińska-Michalak, J. (2021). *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Warszawa: Wyd. UW.
- Mandel, S. (2006). *What new teachers really need. What first-year teachers say they need to survive on the job is often markedly different from what schools provide*. „Educational Leadership”, 63 (6), s. 66–69.
- Martyniuk, W. (2019). *O doświadczaniu szkoły. Studium fenomenograficzne szkolnej codzienności z perspektywy uczniów*. Kraków: Impuls.
- Michalak, J. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Mizińska, J. (2010). *Zbawcza moc baśni*. W: J. Mizińska, *Podnoszenie iskier*. Lublin: Wyd. UMCS, s. 242–256.
- Morgan, G. (2008). *Obrazy organizacji*. Przeł. Z. Wiankowska-Ładyka. Wyd. 1, dodr. 4. Warszawa: PWN

- Sajdak-Burska, A. (2019). *Przygotowanie nauczyciela do profesjonalnego i osobistego rozwoju w toku akademickiego kształcenia. Bariery i szanse*. „Przegląd Pedagogiczny”, 2, s. 49–65.
- Sztompka, P. (2008). *Życie codzienne — temat najnowszej socjologii*. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borawska (red.), *Socjologia codzienności*. Kraków: Znak, s. 15–52.
- Urbaniak-Zajac, D. (2008). *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania — perspektywa interpretacyjna*. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacja przedmiotu pedagogiki*. Kraków: Impuls, s. 185–200.
- Wawrzyniak-Beszterda, R. (2021). *Współpraca nauczycieli jako forma wsparcia w codzienności szkolnej. Uwagi na marginesie studium przypadku*. W: M. Piorunek, J. Nawój-Połoczańska, A. Skowrońska-Pućka (red.), *Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego. Aspekty teoretyczno-praktyczne*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Wiłkomirska, A., Zielińska, A. (2013). *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*. Warszawa: UW.
- Zadrożyńska, A. (2003). *W poszukiwaniu codzienności*. W: R. Sulima (red.), *Życie codzienne Polaków na przełomie XX i XXI wieku*. Łomża: Oficyna Wydawnicza Stopka, s. 157–166.