

Młodzi nauczyciele muzyki wobec wyzwań swojej profesji. Komunikat z badań

Young music teachers facing the challenges of their profession.

Research report

DOI 10.25951/11162

W każdym działaniu najważniejszy jest początek.

Platon

Wprowadzenie

Każda nowa sytuacja, w której znajduje się człowiek, wiąże się z wieloma wyzwaniami. Niepewność, brak doświadczenia lub niewielkie przygotowanie sprawiają, że codziennie towarzyszą nam ambiwalentne stany. Z jednej strony jest to zagubienie i lęk przed tym, co nieznane, z drugiej zaś poczucie, że stajemy przed zadaniem, któremu chcemy i możemy sprostać. W takim właśnie punkcie swojego życia są zwykle młodzi nauczyciele rozpoczynający pracę. Przychodzą do szkoły z różnymi motywacjami, wyobrażeniami, aspiracjami i choć mają za sobą studia, a także odbyte w trakcie nich praktyki, to moment przejścia z kultury akademii do kultury zawodowej (Kędzierska 2018) jest dla nich trudnym, a bywa, że nawet traumatycznym i wyczerpującym emocjonalnie doświadczeniem, któremu towarzyszy niejednokrotnie tzw. szok zawodowego startu (Szempruch 2013). Trzeba bowiem zmierzyć się ze szkolną rzeczywistością, odnaleźć w niej swoje miejsce, zweryfikować swoje motywacje i kompetencje – w kontekście realizacji stawianych przed młodym nauczycielem zadań, które (poza wychowawstwem) są właściwie podobne do tych, jakim na co dzień muszą sprostać bardziej doświadczeni pedagodzy (Walczak 2012).

Początkujący nauczyciel, wchodząc w nową dla niego przestrzeń aktywności zawodowej, staje wobec wielu kluczowych pytań (Grochowalska 2014): Kim jestem jako nauczyciel? Jakie wyzwania stoją przede mną? Jakie działania powinienem podejmować, aby im sprostać? Co

w mojej pracy uważam za istotne? Co i w jaki sposób determinuje moją pracę? I w końcu: Jak wyobrażam sobie zawodową przyszłość?

Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania to długotrwały, determinowany indywidualnymi i społecznymi czynnikami proces, rozgrywający się zarówno w wymiarze socjalizacji do kultury zawodowej, pogłębiania wiedzy i doskonalenia umiejętności, jak i w sferze aksjologicznej oraz związanej z osobistym rozwojem (Miszczuk 2010).

Temu, w jaki sposób starają się odpowiedzieć na powyższe pytania początkujący nauczyciele¹ muzyki, poświęcony jest prezentowany artykuł. Przedstawia on wybrane wyniki jakościowych badań przeprowadzonych wśród wspomnianych pedagogów.

Muzyka to w szkole przedmiot specyficzny, a specyfikę tę określają cele i treści nauczania (MEN 2018). Przez niektórych uczniów i rodziców postrzegana jest jako okazja do zdobycia dobrych stopni i podwyższenia średniej ocen. Z drugiej jednak strony trudno zaprzeczyć, że zajęcia muzyczne odnoszą się do tego, co dla zdecydowanej większości młodych ludzi stanowi istotny element ich emocjonalnego życia i pokoleniowej tożsamości (NCK 2021). Podkreślić również warto, że edukacja muzyczna jako element szerzej rozumianej edukacji estetycznej i aksjologicznej, stanowi nieocenione narzędzie kształcenia i wychowania, rozwijania osobowości, rozwijania kompetencji kulturowych i postaw twórczych (Sztompka 1994; Nęcka 2001; Szmidt 2007).

Bliższe poznanie istoty i uwarunkowań procesu wchodzenia do zawodu młodych nauczycieli muzyki oraz tego, z jakimi wyzwaniem się mierzą i jak sobie z nimi radzą, to kwestia niezwykle istotna w kontekście ich indywidualnego doświadczenia i optymalizacji procesu kształcenia, a także wprowadzania ich do profesjonalnej codzienności i poszukiwania przez nich skutecznych form oraz metod realizacji edukacji artystycznej w zakresie muzyki.

Konteksty teoretyczne

Tranzycja – przejścia ze świata edukacji do świata pracy – to proces złożony, wielowymiarowy, determinowany wieloma czynnikami o charakterze indywidualnym (formalne wykształcenie, kompetencje, cechy osobowości), jak i aktualną sytuacją ekonomiczną, kształtującą sytuację na rynku pracy (Piróg

¹ W artykule określenie to jest używane w odniesieniu do nauczyciela rozpoczynającego pracę, a nie traktowane jako nazwa wprowadzonego w 2023 roku stopnia awansu zawodowego.

2013). Tranzycja nie ogranicza się jednak wyłącznie do poszukiwania zatrudnienia i samego procesu przejścia ze świata nauki do świata pracy. To długi okres zawodowej socjalizacji nowicjuszy, której treścią jest ich rozwój i docho-dzenie do profesjonalnej i osobistej niezależności (Kędzierska 2018).

W nieustannie zmieniającej się rzeczywistości nauczyciel, szczególnie ten początkujący, stoi na „rozdrożu dróg, niepewny wobec wielości wyborów, przy jednoczesnym braku jasnych wskazówek i drogowskazów dotyczących realizacji swojej roli” (Rugała 2020, s. 68). Wchodząc w zawodową rolę nauczyciela, poszczególne osoby wkraczają w obszar społecznie zobiektywizowanej wiedzy, odnoszącej się do norm i wartości leżących u podstaw ich profesjonalnego funkcjonowania (Berger, Luckmann 1983). Z jednej strony istotne znaczenie dla uczenia się zawodu ma identyfikowanie się z pozostałymi członkami grupy zawodowej i wartościami leżącymi u podstaw jej etosu (Grochowalska 2015), z drugiej jednak nie chodzi tu tylko o bezkrytyczne wpisywanie się w rolę, normatywne wymagania i zestawy kompetencji. Istotne jest w tym względzie wypracowywanie własnych, adekwatnych do sytuacji strategii interpretacyjnych. Pomagają one jednostkom poznać i zrozumieć nową, otaczającą je rzeczywistość (Grochowalska 2014), a także stanowią ważną przesłankę, na podstawie której poszczególne osoby wyznaczają linię swojego postępowania (Blumer 2007).

Jak już wspomniano, dla młodych nauczycieli proces wchodzenia w zawodową rolę jest dużym wyzwaniem i łączy się z licznymi problemami, napięciami i niepewnością, tym bardziej, że często osiągnięcie kompromisu pomiędzy społecznymi wymaganiami i oczekiwaniami a swoimi indywidualnymi oczekiwaniami, aspiracjami czy obiektywnymi możliwościami, jest bardzo trudne (Olubiński 2001). W tej sytuacji poszukują oni różnego rodzaju punktów zaczepienia – kotwic – które dadzą im większe poczucie bezpieczeństwa i zawodowej stabilizacji. Może to być zarówno zakotwiczenie poprzez naśladownictwo, wyrażające się w adaptacji i korzystaniu z tzw. mądrości pokoju nauczycielskiego, zakotwiczenie w rodzinnych zobowiązaniach i pozycji profesjonalnej (odnoszące się do osób, które pochodzą z nauczycielskich rodzin i których socjalizacja w zawodzie rozpoczęła się znacznie wcześniej), jak i zakotwiczenie poprzez wysoką samoocenę kapitału startowego swojej kariery (Kędzierska 2018).

Opisane powyżej procesy nie dzieją się oczywiście w próżni. Każda szkoła – funkcjonująca w ściśle określonych, powszechnie obowiązujących ramach le-gislacyjnych i organizacyjnych – jest dynamicznym i nieustannie ewoluującym organizmem, który wytwarza właściwą sobie kulturę (Adrian 2011). Kultura ta

obejmuje wybrane formy oraz sposoby myślenia i postępowania, a także leżące u ich podstaw normy i wartości, które składają się na określony strumień powiązanych ze sobą idei i zobiektywizowanych wzorów funkcjonowania (Kroeber 2002).

Wejście w obszar tej kultury wymaga szeroko rozumianego wsparcia, zarówno ze strony grona pedagogicznego, jak i dyrektora szkoły, kreującego określoną kulturę organizacyjną kierowanej przez niego instytucji (Hofstede 2000). Szczególną rolę w tym względzie odgrywać powinien nauczyciel będący opiekunem stażu, którego zadaniem jest wprowadzanie początkującego nauczyciela w arkana zawodu, dzielenie się z nim swoim doświadczeniem i inspirowanie do dalszego rozwoju. Wymienione osoby tworzą określoną wspólnotę, która – jeśli jest otwarta na nowych członków – może dawać poczucie przynależności i sprawstwa, budować emocjonalną siłę, wyzwalać zaangażowanie, a przede wszystkim tworzyć przestrzeń wspólnej aktywności (Grochowalska 2020), która jest nieodzownym elementem procesu stawania się nauczycielem (Madalińska-Michalak 2016).

Jeżeli chodzi o stawiane nauczycielom początkującym wymagania formalne, to zgodnie z obowiązującymi przepisami (Karta Nauczyciela 1982, MEN 2017) muszą oni ukończyć studia z zakresu edukacji muzycznej (lub odpowiednie studia podyplomowe) i posiadać przygotowanie pedagogiczne. Z poświadczonymi urzędowo kwalifikacjami powinni wiązać się określone kompetencje, stanowiące narzędzie realizacji treści zawartych w podstawie programowej – m.in. kształtowania świadomych uczestników kultury muzycznej, rozwijania ich wyobraźni i kreatywności, inspirowania do ekspresji muzycznej (MEN 2018).

W odniesieniu do nauczycieli muzyki, w literaturze przedmiotu można znaleźć kilka modeli ich zawodowych kompetencji. Twórcy tych opracowań – Maria Przychodzińska, Włodzimierz Goriszowski, Maria Golon i Romualda Ławrowska podkreślają (choć z różnym rozłożeniem akcentów i na różnym poziomie szczegółowości) zarówno wagę wykształcenia ogólnego (pedagogika, psychologia, dydaktyka), znaczenie cech osobowości (kreatywność, empatia, wyobraźnia, pedagogiczny optymizm), jak i konieczność dysponowania specjalistyczną wiedzą i umiejętnościami z zakresu metodyki nauczania muzyki, historii i teorii muzyki, kształcenia słuchu, śpiewu, rytmiki, gry na instrumentach, improwizacji, propedeutyki instrumentacji i kompozycji oraz dyrygowania (Pikała 2010). Z kolei Zofia Konaszkiewicz (2012), opisując niezbędne kompetencje nauczycieli muzyki (specjalistyczne, dydaktyczne, pedagogiczne i psychologiczne), wskazała, że są one konieczne do realizacji

ról zawodowych, wśród których znalazły się: rola nauczycielska, wychowawcza i terapeutyczna.

Oczywiście nie jest możliwe, aby początkujący nauczyciele dysponowali w pełni wszystkimi przedstawionymi powyżej umiejętnościami. Nierealne jest również i to, aby w krótkim czasie stali się profesjonalistami (Kwaśnica 2004). Wskazane kompetencje stanowić mogą jednak dla nich istotny punkt odniesienia i wskazywać kierunek rozwoju zawodowego. Droga ta, choć jest często źródłem ogromnej satysfakcji, nie jest wolna od obaw, zwrotów i kryzysów. To, czy nauczyciele będą chcieli nią podążać, w dużej mierze zależy od tego, jakie były jej początki.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem przeprowadzonych badań było poznanie doświadczeń nauczycieli muzyki w kontekście ich początków pracy w szkole podstawowej. Główny problem został sformułowany w następujący sposób: Przed jakimi wyzwaniami stoją młodzi nauczyciele zaczynający swoją pracę i w jaki sposób starają się im sprostać? Szczegółowa problematyka badawcza koncentruje się natomiast na kwestiach związanych z dydaktycznym, wychowawczym i organizacyjnym wymiarem ich pracy. Nie ulega wątpliwości, iż wymiary te w codziennej pracy nauczyciela się przenikają, zachodzą na siebie i wzajemnie determinują, jednakże dla uchwycenia specyficznych dla każdego z nich wątków zdecydowano się, aby ich oglądu dokonać w sposób rozłączny.

Prezentowane badania zostały przeprowadzone w paradygmacie interpretatywnym i miały charakter idiograficzny. Posłużono się w nich metodą indywidualnych przypadków, umożliwiającą wnikięcie w świat wewnętrznych przeżyć i doświadczeń badanych osób oraz poznanie ich subiektywnych opinii i znaczeń, które przypisują eksplorowanej rzeczywistości (Miles, Huberman 2000). Istotne było również uchwycenie kulturowo-społecznego kontekstu analizowanych faktów i zdarzeń. Założono przy tym, że kontekst ten nie stanowi luźno zestawionych ze sobą elementów, lecz tworzy złożone systemy wyznaczające ramy ludzkiej egzystencji (Cohen i in. 2007). Przyjęta perspektywa badawcza miała na celu poznanie elementów eksplorowanej rzeczywistości takimi, jakie są dla badanych osób, z uwzględnieniem wartości i znaczeń nadawanych przez respondentów poszczególnym elementom ich codziennego doświadczenia (Miles, Huberman 2000).

Materiał empiryczny został zebrany w trakcie przeprowadzonych z respondentami wywiadów, częściowo ustrukturyzowanych, opartych na przygotowanym wcześniej scenariuszu, uwzględniającym najważniejsze – z punktu widzenia celu badań – tematy rozmowy (Flick 2023). Analiza poszczególnych wywiadów odbyła się zgodnie z podejściem brikolażu, zakładającego wykorzystanie technik ad hoc – m.in. odnotowywanie wzorów i schematów, porównań i różnic, dostrzeganie relacji między zmiennymi (Kvale 2010).

Grupę badawczą stanowiły trzy nauczycielki muzyki w szkołach podstawowych z terenu Polski północnej, będące w trakcie drugiego roku swojej pracy zawodowej. Badania zostały przeprowadzone na początku roku 2023. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu zaprezentowane zostaną tylko najważniejsze wątki, wyłonione podczas analizy zgromadzonego materiału. Poniżej przedstawione zostały oryginalne fragmenty wypowiedzi rozmówczyń.

Wybrane wyniki badań

Przypadek 1

Nauczycielka (N1) pracuje w dużej szkole, w aglomeracji miejskiej. Od dziecka chciała grać, śpiewać, koncertować. Studia traktowała przede wszystkim jako możliwość zdobycia wykształcenia muzycznego, a o pracy w szkole pomyślała dopiero na ostatnim semestrze. Mama, nauczycielka, nie była zachwycona pomysłem córki: „Wiedziała, że to trudna praca i nie chciała, żebym przechodziła przez to samo, co ona”. Respondentka zdecydowała się jednak spróbować, a przekonały ją do tego studenckie praktyki: „Poczułam, że mi się to podoba, że potrafię i lubię uczyć”.

N1 znalazła pracę dzięki ogłoszeniu na stronie internetowej kuratorium, złożyła dokumenty i od pierwszego września rozpoczęła pracę. Rozmówczyni była przekonana, że sobie poradzi, szczególnie w zakresie muzycznych umiejętności. Obawiała się przede wszystkim spraw związanych z utrzymaniem dyscypliny na lekcjach, nie wiedziała, czy uda jej się nawiązać dobre relacje z uczniami: „Na początku uznałam, że muszę być zasadnicza, niedostępna, bo tylko wtedy uda mi się utrzymać ich w ryzach. Doszły mnie jednak słuchy, że boją się mnie. Spróbowałam więc bardziej liberalnego podejścia, ale też nie zadziałało. Teraz wiem, że nie ma gotowych schematów, każdy jest inny, trzeba być elastycznym”.

N1 zaczęła powoli przekonywać uczniów zarówno do siebie, jak i do muzyki: „Staram się prowadzić lekcje w sposób niekonwencjonalny, nie siedzi-

my w ławkach, lecz tańczymy, śpiewamy, gramy, ale nie ma przymusu, każdy na miarę swoich możliwości”. Receptą na sukces okazała się autentyczność, zaangażowanie i poświęcony uczniom czas: „Dużo rozmawiamy, nie tylko o muzyce. Przychodzą do mnie z problemami, ale ja nie jestem w stanie ich wszystkich rozwiązać, nie jestem psychologiem”.

N1 nie miała sali lekcyjnej ani żadnych szkolnych instrumentów do swojej dyspozycji. Na korytarzach szkolnych widywano ją często biegnącą z instrumentami perkusyjnymi w torbie i keyboardem pod pachą, a wszystkie te rzeczy musiała przywieźć do szkoły z domu. Przygotowywała też, na własny koszt, różne pomoce dydaktyczne. Dyrekcja zobowiązała ją do oprawy muzycznej szkolnych uroczystości, nie dając przy tym żadnych dodatkowych godzin na zajęcia pozalekcyjne, choć zasugerowała, że jeśli się sprawdzi, to może znajdzie się coś w przyszłym roku. „Czułam się wykorzystywana, choć muszę przyznać, że dyrekcja dotrzymała słowa, ponieważ znalazły się dla mnie godziny i pracownia”. Zanim jednak do tego doszło, musiała włożyć wiele wysiłku, żeby to wszystko zorganizować. „Zależało mi i było warto, były sukcesy, udane imprezy, wygrane konkursy, szczęśliwi uczniowie i rodzice, aprobatą dyrekcji, ale...”. N1 miała świadomość, że przy tym wszystkim relacje z pozostałymi nauczycielami nie układały się najlepiej: „Byłam wyobcowana, traktowano mnie z nieufnością, czułam zazdrość koleżanek, dystans”. Wśród nauczycieli znalazła się tylko jedna osoba, która z życzliwością wprowadzała ją w tajniki pracy w szkole – te organizacyjne i te wychowawcze. Respondentka miała oczywiście opiekuna stażu, ale była to osoba nieżyczliwa, która nie chciała jej pomagać: „Nasze relacje były wyłącznie urzędowe, żadnego wsparcia, żadnej pomocy”. Taka atmosfera sprawiła, że N1 z coraz większym lękiem przychodziła do szkoły, zaczęła również chorować. Kryzys przyszedł pod koniec pierwszego semestru i gdyby nie ferie, poddałaby się. Czas wolny dał jej jednak możliwość prześledzenia swojej sytuacji: „Nie chciałam sobie odpuścić, czułam, że to, co robię, jest ważne i że chcę to robić. Wróciłam, robiłam swoje i w końcu zaczęto mnie doceniać”.

Generalnie bilans tego pierwszego roku był pozytywny. „Wytrzymałam i sprawdziłam się, ale wiem, że każdego dnia trzeba na nowo zastanawiać się nad swoją pracą, nad tym, co się udało, a co nie, co można zrobić lepiej”. Satysfakcję sprawiło N1 przede wszystkim to, że uczniowie śpiewają, próbują grać, dużo słuchają, rozmawiają z nią. „To ważne, bo jak nie teraz, to kiedy? Przecież dla większości z nich w siódmej klasie skończy się ich muzyczna edukacja!”.

Przyszłość zawodowa N1 stoi w tej chwili pod znakiem zapytania ze względu na przesadną biurokrację w szkole oraz przeszkadzającą zaklimatyzowaniu

się sztywną, hierarchiczną strukturę środowiska zawodowego – to te czynniki nie sprzyjają decyzji o pozostaniu w szkole. Równie ważne jest bezpieczeństwo finansowe: „Dorabiałam w sklepie, udzielałam prywatnych lekcji gry, prowadzę rytmikę w przedszkolach. Jeśli w szkołach nie będzie lepiej, to z wielkim żalem, ale niestety, odejdę”.

Przypadek 2

Druga nauczycielka (N2) uczy w szkole w małej miejscowości. Długo szukała swojej zawodowej drogi, zaczęła dwa inne kierunki studiów, zanim zdecydowała się na edukację muzyczną. „Zawsze kochałam muzykę. Nie miałam jednak muzycznego wykształcenia i bałam się zawodowo zwrócić w tym kierunku. Trochę jednak uczyłam się prywatnie, aż w końcu poczułam, że mogę spróbować”. N2 o pracy w szkole pomyślała na ostatnim roku studiów, choć – jak przyznaje – nie traktowała tego jako ostateczny wybór. Pracę rozpoczęła bez obaw i z entuzjazmem. „Spotkałam fantastycznych, życzliwych, otwartych i przyjaznych ludzi. Zawsze mogłam zwrócić się o pomoc do dyrektora czy opiekuna stażu, cała biurokracja, o której tyle wcześniej się nasłuchiwałam, okazała się jak najbardziej do przejścia, choć dla mnie jest stratą czasu”. N2 udało się nawiązać dobre relacje z uczniami: „Czułam, że rozumiemy się, że możemy wiele razem zrobić, choć nie było łatwo, brakowało instrumentów, sali, a ja tak bardzo chciałam, żeby te lekcje były dla nich ciekawe, inne niż z pozostałych przedmiotów. Kocham muzykę i chciałabym, aby i oni ją chociaż trochę pokochali”. Jak twierdzi N2, problemem okazała się część rodziców. Uważali, że za dużo wymaga, że nie korzysta z podręczników, które przecież kupili, że niesprawiedliwie ocenia i że w ogóle muzyka w szkole powinna być przedmiotem dodatkowym.

Uczniowie szybko przekonali się do sposobu pracy N2: „Oczywiście nigdy nie jest tak, że wszyscy lubią tę samą muzykę, grają, śpiewają i tańczą, ale wszystkim pozwalałam jakoś się wykazać. Oni są bardzo przeciążeni i nie widzę powodu, żeby te lekcje nie mogły być dla nich chwilą oddechu, relaksu czy zabawy, właśnie poprzez zabawę możemy się wiele nauczyć”. Swoje kompetencje muzyczne N2 uważa za wystarczające, oczywiście jeśli chodzi o pracę w szkole, choć żałuje, że na studiach nie przykładła się bardziej do fortepianu, improwizacji i nauki akompaniamentu. Respondentka generalnie jest zdania, że studia przygotowały ją do pracy w zawodzie na tyle, na ile to było możliwe: „Żadna wiedza teoretyczna ani studenckie praktyki jednak nie wystarczą. Potrzebne są lata pracy i doświadczenia. Ja takie doświadczenie zdobyłam wcześniej, działałam w ruchu oazowym, dzięki temu potrafiłam pracować w grupie, szybko

nawiązywać relacje, być liderem – to mnie ratowało i ratuje każdego dnia w pracy”. Jak podkreślała N2, szkoły trzeba się nauczyć, każdego dnia trzeba się uczyć być nauczycielem i nie ma na to jednej, prostej recepty. Najważniejsze jest to, aby być dla uczniów autorytetem, nie tylko w sprawach muzycznych. Trzeba nieustannie uczyć się, rozwijać, a do tego potrzebne są: czas, środki i siły. Tych ostatnich zaczęła N2 brakować: „Zawsze bardzo poważnie i z wielką odpowiedzialnością starałam się traktować to, co robię, ale w pewnym momencie poczułam ogromne przeciążenie i zmęczenie. Cała szkolna papierologia, zebrania, ciągle napięcia spowodowane tym, że zawsze starałam się, aby wszystko wypadło jak najlepiej... To sprawiło, że poczułam się wypalona, zaczęłam sobie zadawać coraz częściej pytania o sens tego, co robię i jak wygląda moje życie”.

Powodem zmęczenia była również trudna sytuacja finansowa N2, która zmusiła ją do podjęcia dodatkowej pracy: w tygodniu w kinie, w weekendy na stacji paliw. Nadszedł kryzys, z którego N2 otrząsnęła się na początku drugiego półrocza, ale – jak twierdzi – zaczęła od tego momentu krytycznie postrzegać swoją pracę w szkole: „Chciałam dokonać jakiegoś małego bilansu, chciałam się zastanowić co dalej, jak ma wyglądać moje życie za kilka lat. Dostałam do wniosku, że co prawda w szkole jest dobrze, ale może jednak chciałabym spróbować czegoś innego”.

Przypadek 3

Trzecia nauczycielka (N3) pracuje w małej szkole niepublicznej, w niewielkiej miejscowości. Zawsze chciała przede wszystkim grać. Jej tata był nauczycielem i to on zachęcił ją, żeby po studiach spróbowała odnaleźć się w tym zawodzie. „Udało mi się znaleźć pracę w małej, prywatnej szkole, w której były niewielkie klasy, komfort pracy, duża niezależność, ograniczona do minimum biurokracja, słowem wszystko zapowiadało się bezproblemowo”. Na początku jednak N3 bardzo obawiała się tego, jak sobie poradzi, ponieważ nigdy nie pracowała z dziećmi. Nieustannie zadawała sobie pytania: Czy mnie polubią? Czy się z nimi dogadam? „Byłam przerażona, nie wiedziałam od czego zacząć, jak się zachować, to mnie przerastało. Mimo że miałam wokół siebie życzliwe grono pedagogiczne i wsparcie taty, to jednocześnie odczuwałam paraliżujący stres. Ja, zwykle otwarta, przebojowa, teraz bałam się wyjść do pracy”. Dzięki wsparciu najbliższych i współpracowników N3 podjęła wyzwanie. Z ogromnym zaangażowaniem prowadziła każdą lekcję. Na zasadzie prób i błędów dobierała optymalne sposoby prowadzenia zajęć. Wykorzystywała przy tym znakomite warunki i zaplecze, które miała do dyspozycji: salę muzyczną, sprzęt

nagłośnieniowy, instrumenty. „Jeśli chodzi o samą muzykę, to nie było problemu, starałam się, aby to było przede wszystkim wspólne muzykowanie, śpiewanie, występy, żeby dawało uczniom radość i jak najbardziej ich rozwijało. Byłam nakręcona”.

Budując swoje relacje z uczniami, testowała różne sposoby zachowania, komunikacji, stylu pracy: „Przekonałam się, że najważniejsze jest bycie autentycznym, otwartym, spontanicznym, trzeba umieć ich słuchać i obserwować, zdobyć ich zaufanie. Każdy dzień niesie ze sobą nowe sytuacje i problemy, które trzeba na bieżąco rozwiązać. Umiejętności muzyczne to nie wszystko, trzeba być też trochę psychologiem, który wie, jak rozmawiać z dziećmi i młodzieżą, jak do nich dotrzeć, by im pomóc. To ogromna odpowiedzialność, a tego nie da się nauczyć na studiach”.

Po kilku miesiącach intensywnej pracy przyszło zmęczenie, N3 zaczęła chorować. „Musiałam wyhamować, czułam się zwyczajnie wyczerpana”. Momentem przełomowym okazały się ferie zimowe. Odpoczynek i próba złapania dystansu do siebie i swojej pracy wyciszyły emocje. „Wiele wtedy myślałam i rozumiałam, że chciałam za szybko i zbyt wiele, a to wszystko wymaga, niestety, czasu i trzeba wszystkiego samemu doświadczyć”.

Jak przyznaje, ta sytuacja wiele ją nauczyła. Potem już z dużo większym spokojem kontynuowała pracę, utwierdzona, że budowanie swojego autorytetu wśród uczniów wymaga głównie ogromnej cierpliwości i konsekwencji. Mimo sukcesów, które odnosi w pracy pedagogicznej, N3 nadal doświadcza swoistego rozdarcia między rolą nauczyciela a muzyka. Czynnie koncertuje i gdyby tylko miała taką możliwość, postawiłaby jednak na karierę muzyczną. „Bycie nauczycielem w szkole przynosi sporo satysfakcji, rozwija, ale prawdziwe spełnienie daje mi praca na scenie i myślę, że to dla mnie najlepszy sposób na życie i samorealizację”.

Analiza wyników badań i wnioski

Analiza zgromadzonego w toku badań materiału empirycznego pozwoliła odpowiedzieć na postawione problemy badawcze, a także wyciągnąć szereg wniosków dotyczących wybranych aspektów procesu wchodzenia do zawodu przez początkujących nauczycieli muzyki. Pierwszy obszar poszukiwań badawczych to kwestie związane z dydaktycznym i metodycznym wymiarem początków ich pracy. Wśród wyłonionych w toku badań kategorii odpowiedzi, dotyczących tego obszaru poszukiwań badawczych, wskazać przede wszystkim należy: de-

terminację, poczucie kompetencji, zaangażowanie i poczucie sprawstwa. Mimo małej liczby godzin, trudności w dostępie do instrumentów i braku gabinetu muzycznego, przezwyciężając często niechęć, nieufność czy brak zaangażowania ze strony uczniów i innych nauczycieli, badane osoby postanowiły za wszelką cenę, na tyle, na ile jest to możliwe, wprowadzać uczniów w świat muzyki. Co ważne, postawie takiej towarzyszy przekonanie, że ich wiedza i umiejętności muzyczne pozwalają na to, aby w sposób interesujący, różnorodny, często innowacyjny prowadzić lekcje i twórczo podchodzić do kwestii zawartych w podstawie programowej.

To poczucie kompetencji odgrywa z pewnością istotną rolę w procesie kotwiczenia w zawodzie (Kędzierska 2018) i daje poczucie bezpieczeństwa, tak istotne zwłaszcza na początku pracy. Osiągane mniejsze i większe sukcesy przyczyniają się do budowania poczucia sprawstwa oraz autonomii w planowaniu i realizowaniu swoich działań. Oczywiście w wypowiedziach badanych pojawiają się też wątki dotyczące kwestii, z którymi nie do końca potrafią sobie radzić podczas lekcji, m.in. ocenianie uczniów, zaangażowanie ich w działania edukacyjne, przekonanie rodziców, jak ważną rolę odgrywa muzyka w kształceniu i rozwoju młodych ludzi. Często rodzice nie doceniają tego przedmiotu, ponieważ sami nie mają wykształcenia muzycznego i żadnego kulturowego kapitału, a jakość edukacji muzycznej w klasach 1–3 nie sprzyja poprawie tej sytuacji (Kozłowska-Lewna 2018).

Drugi obszar poszukiwań badawczych odnosił się do wychowawczych aspektów początków pracy badanych nauczycielek. Wśród wyłoniętych kategorii odpowiedzi można wskazać: obawy, poczucie braku wsparcia i testowanie. Z wypowiedzi respondentek jednoznacznie wynika, że budowanie relacji z uczniami, właściwa komunikacja, umiejętność zdobywania ich zaufania, motywowania uczniów, to wyzwania, którym najtrudniej sprostać, a obawy z tym związane w dużej mierze determinowały funkcjonowanie w zawodzie, zwłaszcza na samym początku pracy. Taka sytuacja z jednej strony świadczyć może o niewystarczających kompetencjach w obszarze budowania i podtrzymywania relacji interpersonalnych, z drugiej jednak strony może wskazywać na pedagogiczną wrażliwość badanych. To, że badane osoby tak wielką wagę przykładają do aspektów swojej pedagogicznej praktyki i konieczności budowania podmiotowych relacji interpersonalnych nabiera szczególnego znaczenia, jeśli weźmiemy pod uwagę, że proces wychowania opiera się na osobowej relacji, w sposób ontologiczny wpisanej w bycie nauczycielem i będącej kluczem do poznania i zrozumienia ucznia. Relacja ta stanowi niezbędny kontekst zarówno procesu uczenia się, jak i internalizacji określonych norm i wartości (Przybylska 2018).

Dużym wyzwaniem dla respondentek był także brak wsparcia, zarówno ze strony innych nauczycieli, jak i opiekuna stażu i dyrekcji. Co prawda, badane nauczycielki spotkały na swojej drodze osoby gotowe przyjść im z pomocą, ale były to raczej sytuacje incydentalne. W przypadku lekcji muzyki, gdzie były zdane wyłącznie na siebie, potrafiły poradzić sobie z potencjalnym problemem. Jednak w sytuacjach wymagających od nich określonych kompetencji pedagogiczno-psychologicznych, nie zawsze były w stanie odpowiednio zareagować. To rodzi oczywiście dylematy i wątpliwości, pojawiają się pytania dotyczące własnej wiedzy i umiejętności, rośnie stres i napięcie, a to z kolei nie sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa i własnej wartości.

Określone sytuacje wychowawcze wymagały adekwatnych reakcji ze strony nauczycielek. Jak przyznawały respondentki, często testowały różne rodzaje zachowań w odpowiedzi na zdarzenia szkolne. Pierwsze tego typu próby opierały się na poszukiwaniach i stosowaniu utartych, znanych schematów działania, jednak z biegiem czasu coraz częściej pojawiała się świadomość, że gotowych recept i rozwiązań nie ma, a najlepsza jest elastyczność postępowania.

To porzucanie nieefektywnych schematów działania i poszukiwanie skutecznych metod reagowania wskazuje na kreatywność badanych osób, jak i na fakt, że bliższy jest im nie tyle instrumentalny, co emancypacyjny typ racjonalności, który umożliwia refleksyjny i krytyczny ogląd różnorodnych aspektów związanych z funkcjonowaniem w zawodzie nauczyciela (Czerepaniak-Walczak 1997).

Trzeci obszar poszukiwań badawczych dotyczył wyzwań, przed którymi stają młodzi nauczyciele w wymiarze organizacyjnym ich pracy. Wśród kategorii odpowiedzi wskazać można: zagubienie, nadmierny formalizm i dystans. Respondentkom trudno było zorientować się w gąszczu obowiązujących przepisów, zarówno tych na poziomie obowiązującego prawa oświatowego, jak i rozmaitych szkolnych regulaminów. Badane nauczycielki podkreślały, że zbyt szczegółowe zapisy zamiast ułatwiać funkcjonowanie, jeszcze bardziej je komplikowały. Z czasem przekonały się, że mimo oficjalnych zarządzeń i wymagań ze strony dyrekcji, część nauczycieli nie stosowała się do nich, a brak przestrzegania określonych terminów, dotyczących np. wypełniania szkolnej dokumentacji, był wśród nich typową praktyką. Zdaniem rozmówczyń zadośćuczynienie wszystkim biurokratycznym wymaganiom zabiera zbyt dużo czasu, który można byłoby przeznaczyć na naprawdę potrzebne działania. Dotyczy to również zbyt długich rad pedagogicznych, zamiast których można by zorganizować spotkanie online lub wysłać informacyjny e-mail. W konsekwencji ważne kwestie, związane z funkcjonowaniem szkoły, ginęły w potoku mniej

istotnych spraw i rodził się dystans w stosunku do nich, a także przekonanie, iż są mało efektywnym rytuałem, dodatkowo obciążającym pracujących w szkole nauczycieli. Badane osoby krytycznie odniosły się również do stażu, który musiały odbyć, aby uzyskać kolejny stopień awansu zawodowego, w ich ocenie bowiem sprowadzał się on jedynie do schematycznego wypełnienia obowiązujących procedur, niewiele wnosząc do sposobu, stylu i metod ich pracy.

Zaprezentowane powyżej wyniki stały się podstawą do udzielenia odpowiedzi na postawione uprzednio problemy i przesłanką do wysunięcia kilku wniosków dotyczących analizowanych wątków. Mała próba badanych osób i eksploracyjny charakter badań, mający przede wszystkim za zadanie bardziej szczegółowe rozpoznanie obszaru i kierunków dalszych poszukiwań badawczych (Mizerek 2017), nie upoważniają oczywiście do formułowania uogólnień. Mogą stanowić jednak głos w dyskusji dotyczącej realiów pracy zawodowej początkujących nauczycieli.

Jeżeli chodzi o obszar ich pracy, odnoszący się do kwestii ściśle związanych z dydaktyką i metodyką nauczania muzyki, to badane osoby mają poczucie dysponowania wysokimi kompetencjami w tym zakresie, co umożliwia im skuteczną realizację treści nauczania, przy czym zarówno w stosunku do podstawy programowej, jak i poszczególnych programów nauczania podchodzą w sposób krytyczny i twórczy, poszukują nieustannie nowych, interesujących i skutecznych form i metod pracy, są otwarci na świat muzyki i tę otwartość z wielką determinacją starają się zaszczyć swoim uczniom. Te wszystkie aktywności, a także cechująca je potrzeba działania, stanowią niewątpliwie egemplifikację ich postawy twórczej (Małyska 2010), która jest warunkiem koniecznym do rozwijania kreatywności uczniów, z którymi przyszło im pracować (Nęcka 2001). Oczywiście proces ten napotyka na wiele trudności związanych z brakami pomocy naukowych czy odpowiednio wyposażonych klas, a także z problemami z przełamywaniem niechęci do przedmiotu ze strony zarówno dzieci, jak i rodziców. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę, że ogólna kultura muzyczna naszego społeczeństwa pozostawia wiele do życzenia, a próby zmiany tej sytuacji w kontekście powszechnej edukacji muzycznej określane są jako „narodowe niepowodzenie” (Rakowski 2010), to determinacja i skuteczność respondentek zasługuje na szczególne docenienie.

Znacznie większe wyzwania – zdaniem badanych osób – stoją przed nimi jeżeli chodzi o wychowawczy wymiar ich pracy. Obawy wynikające z niewystarczających w ich opinii kompetencji w tym zakresie są czynnikiem, który w dużej mierze wpływa na ich codzienną praktykę pedagogiczną. Co ważne, z jednej strony towarzyszy im głębokie przekonanie o wadze kompetencji, które stanowią

nieocenione narzędzie w procesie wychowania do sztuki i poprzez sztukę (Wojnar 1995), z drugiej zaś strony mają świadomość swoich braków w tym obszarze i poszukują efektywnych sposobów działania, aktywnie obserwując szkolną rzeczywistość i testując siebie w różnych wymiarach roli nauczyciela (Kędzierska 2021), niejako ucząc się szkoły poprzez swoje codzienne doświadczenie.

Niestety, nie zawsze mogą liczyć na profesjonalne wsparcie ze strony innych pedagogów – wsparcie, które zarówno w wymiarze merytorycznym, emocjonalnym, jak i wspólnotowym w sposób kluczowy służyłoby budowaniu poczucia przynależności u młodych nauczycieli (Madalińska-Michalak 2016).

Wyzwania stające przed badanymi nauczycielkami pod względem organizacyjnym ich pracy związane są, ich zdaniem, z przesadnie rozwiniętą biurokracją, co w żaden sposób nie ułatwia codziennej pracy. Jest za to często źródłem stresu, a poświęcony na wypełnienie formalności czas można by wykorzystać bardziej efektywnie. Jeżeli chodzi o kulturę organizacyjną szkoły, to opiera się ona, zdaniem badanych osób, na zbyt drobiazgowo opisanych procedurach, co – jak wiadomo – nie zawsze sprzyja ich przestrzeganiu (Hofstede 2000). W konsekwencji mamy do czynienia ze swego rodzaju fasadowością i grą pozorów – osoby analizujące rzeczywistość krytycznie, nabierają dystansu i podają w wątpliwość obowiązujące normy.

Podsumowując powyższe rozważania, trzeba podkreślić, że badane nauczycielki to osoby zaangażowane, przekonane o znaczeniu swojej pracy zawodowej, otwarte na nowe doświadczenia. Odrzucają bezkrytyczne zakotwiczenie się w zastanych strukturach i relacjach, nieustannie tworzą i negocjują wizję swojego zawodowego „ja” (Kędzierska, Kędzierska 2021; Cybał-Michalska 2014), w miarę swoich możliwości realizują się jako dydaktycy, wychowawcy, muzycy i animatorzy kultury. Zależy im na generowaniu nowych jakości, a także wprowadzaniu pozytywnych zmian we własnej profesjonalnej rzeczywistości (Kosiba, Madejski 2014).

Nieodłącznym elementem codziennej pracy badanych osób jest refleksja dotycząca ich zawodowej praktyki, która z jednej strony zapobiega petryfikacji poglądów i działań pedagogicznych (Kołodziejski 2015), z drugiej zaś prowadzi do głębszego poznania siebie, uczniów, jak i innych elementów edukacyjnej rzeczywistości, by w konsekwencji rozpoznawać i rozwiązywać pojawiające się w niej problemy (Szmidt 2007).

Badane osoby, mierząc się z różnorodnymi wyzwaniami swojej profesji, podobnie jak inni nauczyciele, uwikłani są w różnego rodzaju procesy natury społeczno-politycznej, kulturowej czy ekonomicznej i często funkcjonują pod presją, w poczuciu nieuchronnej i permanentnej ambiwalencji, ścierania się ze sobą

autonomii nauczyciela z narzucanymi normami przez społeczno-kulturowe *milieu* (Lewartowska 2014). Pozbawione często wsparcia, narażone na stres, przemęczone, zagrożone wypaleniem, borykające się z problemami finansowymi nie wykluczają, niestety, że w krytycznej sytuacji będą musiały odejść ze szkoły. Te problemy są znane oczywiście nie od dzisiaj i nie dotyczą tylko polskich nauczycieli (Michnik 2020; Barkauskaitė, Meškauskienė 2017). Nie zmienia to jednak faktu, że taka sytuacja budzi uzasadnione obawy, tym bardziej, że pierwsze dwa lata pracy w szkole to dla młodych nauczycieli okres krytyczny, decydujący często o dalszym przebiegu ich profesjonalnej kariery (Grochowalska 2015).

Tym bardziej zatem potrzebne jest aktywne wspieranie ich pierwszych kroków w zawodzie – w wymiarze legislacyjnym, organizacyjnym i psychologicznym. Od roku 2022 zmieniono, co prawda, przepisy dotyczące awansu zawodowego początkujących nauczycieli, ale jest zbyt wcześnie, żeby ocenić efektywność tych zmian. Może warto byłoby również wprowadzić odpowiednie programy adaptacyjne, które – jak pokazują doświadczenia innych krajów – są ważnym narzędziem w procesie zawodowej socjalizacji młodych pedagogów.

Jak wspomniano wcześniej, prezentowane rozważania nie roszczą sobie w żaden sposób prawa do jednoznacznych rozstrzygnięć. Z przeprowadzonych analiz wynika natomiast, że prowadzenie dalszych poszukiwań badawczych w obszarze rozpoznawania procesu kształcenia przyszłych nauczycieli, początków ich pracy, a także obszarów, metod, form i skuteczności kierowanego do nich wsparcia, stanowić może istotny element w procesie optymalizacji działań edukacyjnych.

Nauczyciele stanowią w dużej mierze o potencjale każdej szkoły (Day 2004). Byłoby zatem wysoce nieodpowiedzialne, aby tego potencjału w pełni nie wykorzystać, lub – co gorsze – z niego zrezygnować. Dotyczy to oczywiście także nauczycieli muzyki. Trzeba raczej zrobić wszystko, by młodzi pedagodzy chcieli pozostać w szkole i w odniesieniu do niej planowali i realizowali projekt całego swojego zawodowego życia.

BIBLIOGRAFIA

- Adrian B. (2011), *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Barkauskaitė M., Meškauskienė A. (2017), *Problems and support needs of beginning teachers during the first years in the profession*, „European Journal of Social Sciences Education and Research”, 4, 3, s. 89–95.

- Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Blumer H. (2007), *Interakcjonizm symboliczny*, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007), *Research methods in education*, London, NY: Routledge.
- Cybal-Michalska A. (2014), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerepaniak Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Flick U. (2023), *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grochowalska M. (2014), Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 1, s. 27–40.
- Grochowalska M. (2015), Od wiedzy do działania: praca zawodowa w doświadczeniach początkujących nauczycieli edukacji przedszkolnej, „Przegląd Pedagogiczny”, 1, s. 85–97.
- Grochowalska M. (2020), *Początkujący nauczyciel przedszkola we wspólnocie zawodowej. Od niepewności ku pełnemu uczestnictwu w socjokulturowych praktykach*, „Forum Pedagogiczne”, doi: 10.21697/fp.2020.1.10.
- Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Karta Nauczyciela (1982), Dz.U. nr 3 poz. 19 ze zm.
- Kędzierska H. (2018), Socjalizacja profesjonalna nauczycieli na starcie kariery zawodowej – druga strona medalu, „Zarządzanie Publiczne”, doi:10.4467/20843968 ZP.18.006.8235.
- Kędzierska H., Kędzierska Z. (2021), Buforowanie prowizorycznych „Ja” – (nie)instytucjonalne zmiany w przebiegu karier zawodowych nauczycieli, w: J.L. Pękała, K. Białożyty-Wielonek (red.), *Obszary (nie)pewności w pracy współczesnego nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 41–56.
- Kołodziejski M. (2015), Refleksja w pracy nauczyciela (nie tylko) szkoły muzycznej, w: A. Delecka-Bury (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 66–77.
- Konaszekiewicz Z. (2012), Wiadomości, wiedza, mądrość w kształceniu i pracy nauczycieli muzyki, w: Z. Rondomańska (red.), *Zadania edukacji artystycznej w XXI wieku*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 24–32.
- Kosiba G., Madejski E. (2014), Postawy nauczycieli wobec swej roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych, „Forum Oświatowe”, 52, s. 101–112,

- <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/111> (dostęp: 5.12.2022).
- Kozłowska-Lewna A. (2018), *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, „Aspekty Muzyki”, 8, s. 83–104.
- Kroeber A.L. (2002), *Istota kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 291–323.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2014), *O byciu nauczycielem – między tragizmem roli a szczelinami emancypacji*, „Forum Oświatowe”, 52, s. 83–97, <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/134> (dostęp: 1.12.2022).
- Madalińska-Michalak J. (2016), *Wspólnoty praktyków a granice uczenia się nauczycieli w szkole. Rola dyrektora szkoły*, w: A. Minczanowska, A. Szafraniec-Gajdzica, M.J. Szymański (red.), *Szkoła. Wspólnota dążeń?*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 48–61.
- Małycka A. (2010), *Nauczyciel – uczeń. W poszukiwaniu kreatywności w szkole*, Olsztyn: Centrum Badań Europy Wschodniej.
- Michnik A. (2020), *Dlaczego współcześni nauczyciele rezygnują z pracy w szkołach państwowych? Raport z badań*, „Rocznik Pedagogiczny”, doi: 10.2478/rp-2020-0009.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Minister Edukacji Narodowej (2017), *Rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*, Dz.U. poz. 1575.
- Minister Edukacji Narodowej (2018), *Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej*, Dz.U. poz. 356.
- Miszczuk R. (2010), *Początkujący nauczyciel we współczesnej szkole: wartości, cele życiowe i zawodowe*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 19, s. 171–185.
- Mizerek H. (2017), *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1 (21), s. 9–22.
- Narodowe Centrum Kultury (2021), *Muzyczne wybory młodzieży. Komunikat z badań*, Warszawa, <https://www.nck.pl/badania/aktualnosci/muzyczne-wybory-polskiej-mlodziezy> (dostęp: 10.03.23).
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Olubiński A. (2001), *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Pikała A. (2010), *Nowe realia funkcjonowania w zawodzie nauczycieli muzyki, sztuki, wiedzy o kulturze*, w: K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, s. 270–291.
- Piróg D. (2013), *Wybrane teorie przechodzenia absolwentów szkół wyższych na rynek pracy w warunkach gospodarki opartej na wiedzy*, „Prace Komisji Geografii i Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego”, 23, <http://prace-kgp.up.krakow.pl/article/view/1455/1258> (dostęp: 25.05.2016).
- Przybylska I. (2018), *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rugała H. (2020), *Między misją a profesjonalizmem – wybrane konteksty odpowiedzialności współczesnego nauczyciela*, „Studia Paedagogica Ignatianiana”, 23 (4), s. 67–86.
- Rakowski A. (2010), *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia*, w: A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, s. 119–130.
- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmidt K. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sztompka P. (1994), *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*, „Studia Socjologiczne”, 1, s. 9–17.
- Walczak D. (2012), *Początkujący nauczyciele – raport z badania jakościowego*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wojnar I. (1995), *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia wybrane wyniki badań jakościowych przeprowadzonych wśród początkujących nauczycieli muzyki w szkołach podstawowych. Celem badań było poznanie doświadczeń nauczycieli muzyki w kontekście ich początków pracy w szkole podstawowej. Pierwsza, teoretyczna część tekstu prezentuje wybrane koncepcje teoretyczne, dotyczące zawodowej socjalizacji młodych nauczycieli oraz społecznych i indywidualnych uwarunkowań tego procesu. Jeżeli chodzi o metodologiczne założenia przeprowadzonych badań, to posłużono się w nich metodą indywidualnych przypadków. Poszukiwania badawcze koncentrowały się przede wszystkim na kwestiach związanych z dydaktycznym, wychowawczym i organizacyjnym wymiarem ich pracy, a główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: Przed jakimi wyzwaniami stają młodzi

nauczyciele zaczynający swoją pracę i w jaki sposób starają się im sprostać? Pokazane w ostatniej części tekstu analizy wskazują na liczne wyzwania, przed którymi stoją młodzi nauczyciele. Przybliżają też działania, które podejmują, aby tym wyzwaniom sprostać. Wnioski płynące z przeprowadzonych badań wskazują jednoznacznie na potrzebę rozwijania różnorodnych form wsparcia dla początkujących pedagogów, zarówno na poziomie legislacyjnym, organizacyjnym, merytorycznym, jak i psychologicznym.

SŁOWA KLUCZOWE: pedeutologia, początkujący nauczyciel, edukacja muzyczna, szkoła podstawowa, socjalizacja do zawodu, wyzwania

SUMMARY

The article presents selected results of qualitative research conducted among novice music teachers in primary schools. The aim of the research was to learn about the experiences of music teachers in the context of starting work in primary school. The first, theoretical part, presents selected theoretical concepts that apply to the professional socialization of young teachers and the social and individual conditions of this process. The strategy of individual cases was used for the methodological assumptions of the conducted research. The research was primarily focused on issues related to the didactic, educational and organizational dimension of their work, and the main research problem was included in the question: What challenges do young teachers who start their work face and how do they try to cope with them? The conclusions presented in the last part of the text indicate the numerous challenges faced by young music teachers and also bring closer the actions they take to meet these challenges. The conclusions of the conducted research clearly indicate the need to develop various forms of support for novice educators, both at the legislative, organizational and psychological level.

KEYWORDS: pedeutology, beginning teachers, professional socialization, music education, elementary school, challenges

DAMIAN LABIAK – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 31.03.2023

Daty recenzji / Revised: 14.05.2023; 14.07.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023