

Motywy wyboru studiów filologicznych a afiliacja do zawodu nauczyciela

Motives for choosing philological studies versus affiliation to the teaching profession

DOI 10.25951/12943

Wstęp

Od co najmniej dekady wzrasta liczba nauczycieli, którzy rezygnują z zawodu w pierwszych latach pracy. Trend ten, określany jako utrata nauczycieli z profesji (ang. *teacher attrition*) mimo uzyskania kwalifikacji do wykonywania zawodu, ma miejsce nie tylko w Polsce, ale i w wielu innych krajach na świecie, np. w USA (Ingersoll i in. 2014), na Tajwanie (Fang i in. 2022), w Australii (Ciuciu 2002). Ponadto coraz mniej kandydatów na studia decyduje się na wybór specjalizacji nauczycielskiej, co dotyczy nie tylko nauczycieli kształcenia ogólnego, ale ostatnio także języków obcych. Jeszcze kilka lat temu Werbińska (2017, s. 55) pisała: „język angielski cieszy się odpowiednim statusem w wielu częściach świata, stąd chęć dołączenia do profesji nauczycieli języków obcych może być motywowana zdobyciem zakładanej uprzywilejowanej pozycji pod względem symbolicznym i materialnym” (tłum. Autorki). Z obserwacji Autorki wynika jednak, że w ostatnich latach również i ta motywacja do podjęcia studiów nauczycielskich nie jest wystarczająca.

Jednym z powodów malejącego zainteresowania podjęciem kształcenia w kierunku uzyskania kwalifikacji do nauczania może być brak poczucia afiliacji, czyli poczucia przynależności do tego zawodu, które buduje się poprzez doświadczenia szkolne. Afiliacja, obok przywiązania (ang. *attachment*) i autonomii, według modelu Werbińskiej (2017) stanowi pierwszy etap kształtowania się tożsamości zawodowej nauczyciela. Celem artykułu jest przedstawienie wyników badania ankietowego, które dało wgląd w przyczyny tego zjawiska.

Tożsamość zawodowa nauczycieli a neoliberalne trendy w edukacji

Badacze tożsamości nauczycieli języków obcych wskazują szereg cech, które charakteryzują profesjonalizm skutecznego nauczyciela. Oprócz kompetencji językowo-kulturowych, dydaktycznych i pedagogicznych (Komorowska 2017), najczęściej są to: poziom autonomii, który pozwala nauczycielowi podejmować skuteczne i niezależne decyzje w danej sytuacji (Zawadzka-Bartnik 2004); umiejętność refleksji nad adekwatnością podjętych działań (Gabrys-Barker 2012); chęć poszukiwania kreatywnych i nowatorskich rozwiązań na napotykanne problemy. Z kolei zdobywane doświadczenia, zarówno w toku działań, jak i refleksji, kształtują osobiste teorie i przekonania na temat celów nauczania i roli nauczyciela w tym procesie (Michońska-Stadnik 2013). Od profesjonalnego nauczyciela oczekuje się również manifestacji pewnych predyspozycji osobowościowych w tym zakresie (Szymankiewicz 2017), wśród których wyróżniają się zdolności przywódcze (Madalińska-Michalak 2018) oraz sprawczość (ang. *agency*) nauczyciela (Priestley i in. 2015). Wszystkie te cechy wskazują, że według badań i wskazówek dydaktycznych skuteczny nauczyciel powinien być jednostką autonomiczną, umiejącą samodzielnie planować i realizować swoje cele, a jednocześnie przewodzić grupie uczniowskiej.

Czy jednak we współczesnej szkole jest miejsce na autonomię i sprawczość nauczyciela, gdy – jak pisze Komorowska (2022) – jest on poddawany różnym presjom ze strony dyrekcji, rodziców, uczniów, władz oświatowych itp., a jego skuteczność jest oceniana głównie poprzez osiągnięcia uczniów na egzaminach doniosłych? W takiej sytuacji sprawczość nauczyciela ustępuje często rozliczalności (ang. *accountability*), a oceną jakości pracy nauczyciela jest miejsce jego szkoły w rankingach. Jednakże jak zauważa Komorowska (2017, s.34), „ocenianie jakości kształcenia nauczycieli lub jakości pracy nauczycieli poprzez osiągnięcia edukacyjne uczniów nie jest rzetelną metodą” (tłum. Autorki). W efekcie takiego podejścia nauczyciel skupia się tylko na efekcie końcowym nauczania i nie angażuje się wystarczająco w codzienną pracę wychowawczą, polegającą na tworzeniu relacji z uczniami, motywowaniu ich, ocenianiu opartemu o kształtującą ocenę zwrotną, gdyż te aspekty pracy są niemierzalne i nie podlegają ocenie. Wskutek takich działań wydaje się, że w oczach samych nauczycieli zmianie uległa również rola nauczyciela z wychowawczej na jedynie „dostarczyciela” usług edukacyjnych. Podobnie Dróżka (2022) zauważa, że od czasów zmiany ustrojowej w Polsce nastąpiła zmiana roli społecznej nauczyciela, który nie jest już społecznikiem z misją, ale profesjonalistą wąsko realizującym swoją rolę, bez angażowania się w sprawy odbiegające ściśle od nauczania.

Potulicka i Rutkowiak (2010) winą za taki stan rzecz obarczają przenikające do edukacji neoliberalne trendy jako rodzaj ukrytego programu nauczania, który przejawia się m.in. w:

- „Wynoszeniu nauczania nad wychowanie, określanym jako ‘ucieczka w nauczanie’. Jest to nauczanie stymulowane masowym stosowaniem w szkołach wystandaryzowanych, testowych sprawdzianów (...) nauczania naświatlanego jako element sprawiedliwości społecznej.
- Tworzeniu rankingów, a szerzej rozbudzaniu nastrojów rywalizacji wśród uczniów, nauczycieli, rodziców, i ludzi zarządzających szkołami.
- Działaniu obecnych ustawowych zasad zawodowego awansowania nauczycieli na podstawie spełniania kryteriów formalnych, które akcentują dokumentowanie osiągnięć własnych (co nie sprzyja pogłębionemu wnikaniu w jakość własnej dydaktyczno-wychowawczej pracy pedagogów)” (Potulicka i Rutkowiak 2010, s. 208–209).

Edukacja oparta na konkurencyjności i wynikach końcowych zamiast promowanej autonomii narzuca nauczycielom sposób określonego działania (np. skupienie się na ćwiczeniu głównie technik egzaminacyjnych). Miarą jakości kształcenia jest bowiem produkt końcowy, a nie proces, w którym akcentuje się wychowanie i tworzenie relacji. Rola nauczyciela ogranicza się z kolei do ciągłego testowania i sprawdzania, w jakim stopniu wyniki ucznia przysługują się miejscu szkoły w rankingach. Nauczyciel nie skupia się na tym, jak ucznia inspirować, pobudzać do myślenia, czy wesprzeć go w ewentualnych trudnościach. Day (1999, s. 13), wybitny brytyjski pedagog, już wiele lat temu dostrzegł problemy związane z brakiem autonomii nauczycieli, pisząc, że we wprowadzaniu systemów zarządzania opartych na wynikach, w których są ściśle określone cele uczenia się, zauważa się „ograniczenie swobody nauczania (które) nie tylko będzie stało na przeszkodzie rekrutacji i utrzymaniu w zawodzie dobrych nauczycieli, ale także stawaniu się przez nich wzorem dla uczniów” (Day 1999, s. 13). Jako inne zagrożenie dla autonomii nauczyciela Day (1999) postrzega technicyzację nauczania, czyli fakt wypełniania części ról nauczyciela przez technologie (np. automatyczne sprawdzanie testów jednokrotnego wyboru, komunikację z uczniami i rodzicami za pomocą elektronicznych dzienników), a także w konsekwencji brak rozwoju osobistego nauczycieli.

Należy się więc zastanowić, jakie konsekwencje mają powyższe zjawiska dla uczniów, w tym przyszłych adeptów zawodu, którzy obserwują swoich nauczycieli i z relacji z nimi budują swój obraz zawodu nauczyciela. Jak już wspomniano, afiliacja do zawodu kształtuje się w toku wcześniejszych pozytywnych doświadczeń szkolnych, a także poprzez przekaz w rodzinie (Kwaterna 2011). Przyszli

nauczyciele obserwują swoich mistrzów, ich sposób nauczania, przekazywane wartości i normy. Innym źródłem kształtowania afiliacji do zawodu nauczyciela jest dyskurs publiczny na temat statusu i roli nauczyciela, zarówno oficjalny, np. w mediach, jak i nieoficjalny – przekazywany w rozmowach w rodzinie czy wśród rówieśników, w tym na forach internetowych, w mediach społecznościowych itp.

Aby została zbudowana afiliacja do zawodu nauczyciela, musi on być przedstawiany i postrzegany jako zawód o wysokim statusie społecznym (niekoniecznie materialnym), gdyż podziwiając pewne cechy, młodzież może aspirować do tego, by stać się członkiem tejże społeczności zawodowej. Werbińska (2017, s. 56) określa taką motywację jako chęć poczucia przynależności do ‘społeczności wyobrażonych’, czyli grupy niezrzeszonej formalnie, którą jednak łączy pewien zespół cech wspólnych. Tymi cechami, także wpływającymi na kształtowanie afiliacji, według Werbińskiej (2017, s. 56) są:

- profesjonalizm nauczyciela, przejawiający się poczuciem własnej kompetencji i sprawczości niezależnie od czynników zewnętrznych, a także zaangażowaniem i chęcią poświęcenia się dla innych i dla profesji;
- etyczność, charakteryzująca się fundamentami wiedzy o moralności, dbałością o innych i rzetelnością wykonywanej pracy;
- poczucie misji w wymiarze globalnym i/lub lokalnym, czyli poczuciem, że poprzez swoje działanie można powodować zmiany w otaczającej społeczności, np. wzbudzenie zainteresowania przedmiotem nauczania;
- inwestycja, czyli postrzeganie profesji jako umożliwiającej nabycie symbolicznego i materialnego statusu, czyli uznania w oczach innych z racji wykonywanego zawodu, a także otrzymywanie za niego satysfakcjonującego wynagrodzenia.

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że brak zbudowanej afiliacji do zawodu nauczyciela jest bezpośrednią przyczyną nikłego zainteresowania kształceniem w tym kierunku. Dominujące neoliberalne trendy w edukacji, charakteryzujące się rozliczalnością/sprawozdawczością i presją na wyniki ograniczają autonomię i sprawczość nauczycieli, ich możliwości skupienia się na relacjach w grupie, ich kreatywność i refleksyjną praktykę. Jednocześnie promowane są indywidualne osiągnięcia zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Presja wywierana w tej kwestii na nauczycielach, a także na uczniach powoduje koncentrację na sobie, na indywidualnych wynikach, co wzmacnia współzawodnicztwo, a nie współpracę i budowanie relacji. Wydaje się, że taki model nauczania nie wzbudza zainteresowania uczniów, którzy nie widzą w nauczaniu niczego interesującego, skutkiem czego nie kształtują oni afiliacji do zawodu.

Badanie

Powodem przeprowadzenia niniejszego badania była kilkuletnia obserwacja zmniejszającego się zainteresowania wyborem kształcenia na specjalizacji nauczycielskiej przez młodych dorosłych, studentów I roku filologii angielskiej w Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej. Dobór próby był więc dogodny, niereprezentujący całej społeczności studentów filologii we wszystkich uniwersytetach. W uczelni tej wybór specjalizacji następuje po pierwszym roku studiów, kiedy to słuchacze mają już jakąś wiedzę filologiczną i wciąż pamiętają doświadczenia szkolne. W wyniku powyższych rozważań i obserwacji postawiłam następujące pytanie badawcze:

Jakie są przyczyny niewybierania specjalizacji nauczycielskiej: brak dobrych wzorców, zbyt wiele wzorców indywidualistycznych i konsumpcyjnych, czy brak wymaganych predyspozycji?

Badanie miało charakter ilościowy i zostało przeprowadzone za pomocą ankiety. Składała się ona z 4 części, które zawierały stwierdzenia wymagające ustosunkowania się na pięciostopniowej skali Likerta (1 – nie zgadzam się, 5 – zgadzam się), np. „Postrzegam zawód nauczyciela jako twórczy i inspirujący”. Część pierwsza składała się z 21 stwierdzeń, mających określić profil zainteresowań współczesnego studenta filologii. W części drugiej zapytano studentów o ich plany zawodowe. Zależnie od tego, czy deklarowali chęć kształcenia na specjalności nauczycielskiej, czy nie, proszeni byli o wypełnienie odpowiednio części trzeciej i czwartej. Części te zawierały po 10 stwierdzeń i pytały o ich motywy wyboru (lub braku wyboru) specjalności nauczycielskiej. Pytania ankiety zostały skonstruowane przez Autorkę w oparciu o literaturę opisującą wymagane kompetencje nauczyciela języków obcych (m.in. Gabrys-Barker 2015, Komorowska 2017, Szymankiewicz 2017). Analizy danych i prezentacji wyników dokonano w programie Microsoft Excel. Badanie przeprowadzono w styczniu i lutym 2023 roku, w formie zdalnej za pomocą wewnątrzuczelnianego systemu komunikacyjnego (podano link do ankiety w Google Forms). Z 250 potencjalnych respondentów na ankietę odpowiedziało 138 osób.

Analiza wyników

Część pierwsza ankiety miała na celu scharakteryzowanie zainteresowań studenta filologii oraz predyspozycji osobowościowych, które mogą wpływać na wybór określonej ścieżki zawodowej. Tabela 1 (poniżej) przedstawia średnie wyniki dla stwierdzeń określających zainteresowania i predyspozycje studentów do wykonywania zawodu nauczyciela. Cyfry w nawiasach odnoszą się do numerów stwierdzeń/pytań kwestionariusza. Wyróżniono stwierdzenia, które uzyskały najwyższą średnią, a więc największe poparcie. Te same stwierdzenia miały też stosunkowo niskie odchylenie standardowe (poniżej 1), co wskazuje na homogeniczność otrzymanych odpowiedzi.

Tab. 1. Zainteresowania i predyspozycje studenta filologii angielskiej

Lp	Stwierdzenie	M	SD
1	Umiem i lubię się samodzielnie uczyć.	1,2	1,17
2	Nie nudzę się powtarzalnymi czynnościami.	3,1	1,23
3	Lubię się uczyć języków obcych.	4,6	0,64
4	Fascynuje mnie brzmienie języka obcego.	4,6	0,68
5	Lubię zagadki i łamigłówki słowne (np. rebusy, krzyżówki itp).	3,9	1,02
6	Byłam/byłem bardzo dobrą/dobrym uczennicą /uczniem z wielu przedmiotów.	3,5	1,18
7	Czytam gazety i czasopisma, by rozumieć, co się dzieje w świecie.	2,8	1,18
8	Lubię pisać opowiadania, wiersze, blogi itp.	2,8	1,42
9	Lubię poznawać nowych ludzi.	3,8	1,00
10	Fascynuje mnie poznawanie obcokrajowców i ich sposobu życia.	4,2	0,90
11	Czuje się dumna/dumny, że potrafię płynnie mówić po angielsku.	4,5	0,79

12	Przemawianie przed większym gremium jest dla mnie stresujące.	1,9	1,17
13	Interesują mnie opinie i doświadczenia innych ludzi.	4,2	0,90
14	Samodzielnie uczę się języka, np. sprawdzam nowe słowa w słowniku, piszę w języku obcym, itp.	4,2	0,88
15	Regularnie słucham audycji / oglądam filmy w języku angielskim.	4,8	0,53
16	Lubię pomagać innym w nauce.	3,7	1,19
17	Lubię przewodzić i organizować pracę w grupie, np. w drużynie sportowej, grupie projektowej, grupie teatralnej itp.	2,8	1,36
18	Chętnie podejmuję nowe wyzwania i nie zrażam się trudnościami.	3,1	1,00
19	Egzaminy na koniec szkoły (gimnazjum, matura) nie były dla mnie problemem.	3,6	1,26
20	Nie lubię pracy z innymi ludźmi; wolę pracować pojedynczo.	2,8	1,14
21	Chętnie angażuję się w prace na rzecz innych (np. wolontariat).	3,2	1,06

Jak można zauważyć, największe poparcie (średnia arytm. $M \geq 4,0$) uzyskały te stwierdzenia, w których badani studenci wskazywali na swoje zainteresowanie nauką języków obcych (3), fascynację brzmieniem języka (4), jak i chęć poznawania osób z innych krajów (10). Znajomość języka angielskiego powodowała u nich poczucie dumy z posiadania wyjątkowych umiejętności (11). Jeśli chodzi o własne działania w kierunku doskonalenia języka obcego, respondenci wskazywali na słuchanie audycji i oglądanie filmów w języku obcym, prawdopodobnie w sieci internetowej (15), a także na samodzielną pracę z językiem (14). Badani studenci lubili także rozwiązywać zagadki słowne (5). Wskazanie tych stwierdzeń oznacza, że wybór studiów na kierunku filologia angielska został podyktowany rzeczywistym zainteresowaniem nauką języka angielskiego, ale już niekoniecznie, ogólnie rozumianymi zainteresowaniami filologicznymi, które charakteryzują się praktykami czytelnictwa i piśmiennictwa, np. twórczym pisanem (8). Podobnie nie wszyscy studenci byli tzw. dobrymi uczniami (6), choć nie postrzegali oni egzaminów kończących szkołę jako problematycznych (19). Oba te stwierdzenia zyskały podobne poparcie (odpowiednio $M = 3,5$ i $M = 3,6$). Jeśli chodzi o umiejętności samodzielnego uczenia się, czy zdo-

bywania wiedzy, to są one zaskakująco niskie (1), z preferencją do współpracy w grupie (20). Niechętnie podejmują oni rolę lidera grupy (17), a nowe wyzwania podejmują w stopniu umiarkowanym (18). Podobnie w umiarkowany sposób angażują się w pomoc dla innych – czy to przez wolontariat (21), czy pomoc w nauce (16) – mimo że nie stresuje ich przemawianie przed większą grupą (12). Taki profil kandydata wskazuje na jego zainteresowanie doskonaleniem języka obcego i umiejętność samodzielnej pracy nad nim. W mniejszym stopniu można zauważyć predyspozycje studentów do pracy z innymi osobami, co może wynikać z ich wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych nastawionych na indywidualne osiągnięcia ucznia, a nie na zdobywanie wiedzy poprzez współpracę z innymi.

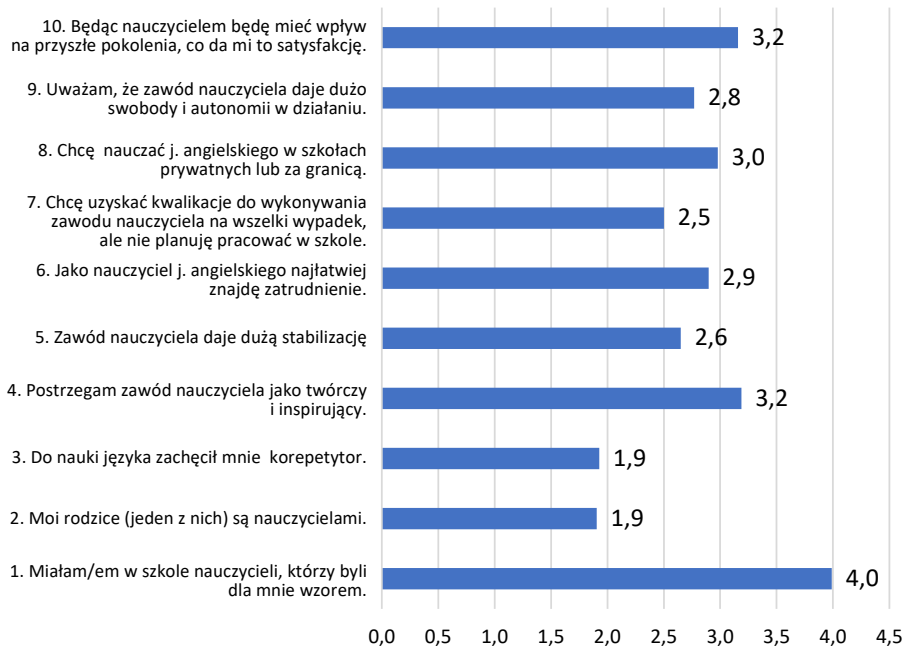
Jeśli chodzi o aspiracje zawodowe młodych dorosłych, jak pokazuje rysunek 1, dominująca grupa młodzieży nie miała sprecyzowanych planów na przyszłość. Również i pozostałe odpowiedzi oscylujące wokół średniego wyniku na skali Likerta ($M = 3,0$ na skali pięciostopniowej) również wskazują na ich umiarkowaną orientację zawodową. Podobną tendencję można zauważyć w ocenie trudności w znalezieniu dobrego opiekuna praktyk w szkole (3) lub obawę przed nadmiernym obciążeniem programem nauczania na specjalności nauczycielskiej (2). Odpowiedzi te wskazują, że studenci pierwszego roku nie mają sprecyzowanych planów zawodowych, natomiast samą specjalizację nauczycielską postrzegają jako zbyt wymagającą.



Rys. 1. Plany zawodowe studentów filologii angielskiej

W odniesieniu do zapytania o wybór specjalności w badanej próbie 30 studentów (21,7 %) zadeklarowało chęć kształcenia na specjalizacji nauczycielskiej, natomiast 75 osób (54,3%) zadeklarowało wybór innej (nienauczycielskiej) specjalizacji. Istotnym jest fakt, że 37 osób (26,8%) nie posiadało jasno określonych preferencji w kwestii dalszej ścieżki kształcenia. W tym miejscu warto nadmienić, że w wyniku zebrań z koordynatorami kierunku i przedstawienia charakterystyki każdej ze specjalności, większość z niezdecydowanych osób ostatecznie wybrała specjalizację nauczycielską. Fakt ten pokazuje, że wielu kandydatów wybiera kształcenie w kierunku otrzymania kwalifikacji nauczycielskich nie tyle wskutek własnych przekonań i afiliacji do zawodu, co w wyniku czynników zewnętrznych np. perswazji innych.

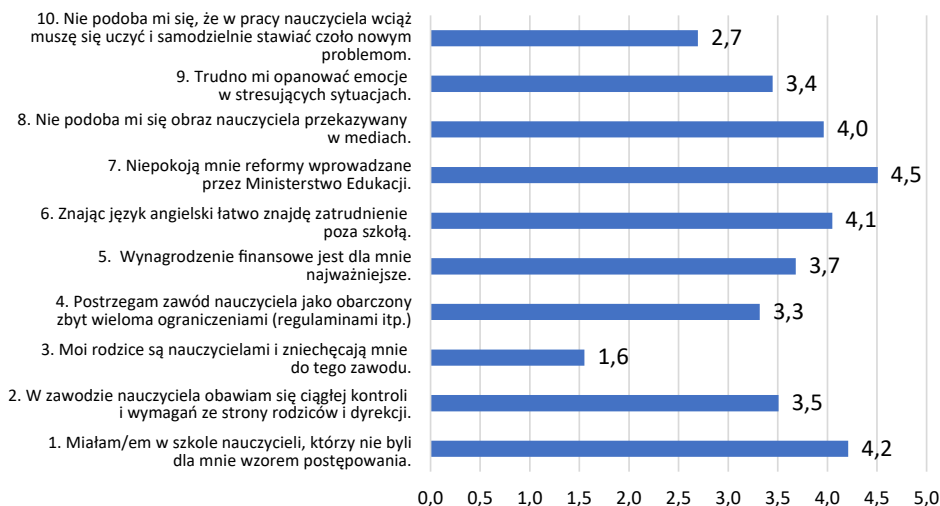
Jeśli chodzi o motywy wyboru specjalności (Rys. 2), te osoby, które były przekonane do specjalizacji nauczycielskiej, wskazywały jako najistotniejszy czynnik fakt posiadania w trakcie edukacji takich nauczycieli, którzy byli dla nich wzorem (1). Ponadto to właśnie nauczyciele w szkole, a nie korepetytor czy rodzic, mieli największy wpływ na tę decyzję (por. 2, 3). Wydaje się, że ci respondenci byli przekonani do słuszności swojego wyboru, ponieważ nie wskazywali na wybieranie go na „wszelki wypadek” (7).



Rys. 2. Motywy wyboru kształcenia na specjalizacji nauczycielskiej (N = 30)

Odpowiedzi te pokazują, jak duże jest oddziaływanie nauczycieli aktywnych zawodowo na przyszłych nauczycieli. Pozostałe stwierdzenia uzyskały umiarkowane poparcie, oscylujące wokół 3,0, z których najistotniejsze to postrzeganie tego zawodu jako misji, z czym wiąże się posiadanie wpływu na przyszłe pokolenia (10), jak i postrzeganie go jako zajęcie twórcze i inspirujące (4). Co ciekawe, respondenci najrzadziej wskazywali stabilność zatrudnienia jako ważny czynnik skłaniający ich do podjęcia kształcenia na specjalizacji nauczycielskiej (5).

Z kolei rysunek 3 pokazuje motywy, jakimi kierowali się respondenci niewybierający kształcenia na specjalizacji nauczycielskiej. Grupa respondentów jest o wiele liczniejsza ($N = 112$) i obejmuje zarówno tych niezdecydowanych, jak i niezamierzających zdecydowanie wybrać tej specjalizacji.



Rys. 3. Motywy, jakimi kierują się studenci niewybierający zawodu nauczyciela ($N = 112$)

Wśród czynników demotywujących były przede wszystkim: zaniepokojenie wprowadzanymi reformami (7), obraz nauczyciela w mediach (8), a także fakt posiadania w edukacji szkolnej nauczycieli, którzy nie byli wzorem dla studentów (1). Wybór tych odpowiedzi sugeruje, że respondenci w dużej mierze powtarzają opinie innych, w tym mediów. Opinie te na pewno nie są wynikiem własnych doświadczeń, gdyż tych w roli nauczyciela respondenci jeszcze nie posiadają. Co ciekawe, wśród badanych było bardzo mało dzieci nauczycieli

(3), co zaprzecza wynikom wcześniejszych badań (Kwaterna 2011), pokazujących, że zainteresowanie zawodem jest przekazywane w rodzinie z pokolenia na pokolenie. Dane te wskazują na generalnie negatywny klimat wokół zawodu nauczyciela, np. w przekazie osobistym nauczycieli, ale także w mediach (7, 8). Wydaje się, że taki przekaz nie wpływa pozytywnie na postawy młodych ludzi. Warto zauważyć, że wśród osób niewybierających kształcenia na ścieżce nauczycielskiej są i takie, które wskazują na świadomość własnych kompetencji w zakresie języka angielskiego i jego użyteczności na rynku pracy, oferującym wynagrodzenie wyższe niż w szkole (6). Czynniki finansowe w tej grupie stanowią też istotny czynnik demotywujący (5), co świadczy o dużym pragmatyzmie w podejmowaniu decyzji życiowych. Respondenci nie przypisują niechęci do zawodu brakowi predyspozycji (9), takich jak brak umiejętności samoregulacji emocji. Raczej czują się dość pewni swoich kompetencji językowych, co świadczy o postrzeganiu siebie jako wąsko wyspecjalizowanych profesjonalistów.

Omówienie wyników

Niniejsze badanie zostało podjęte w wyniku obserwacji zmniejszającego się popytu na studia o specjalności nauczycielskiej wśród studentów filologii angielskiej, a jego celem była próba określenia czynników, które wpływają na brak afiliacji do tego zawodu. Przedstawione powyżej wyniki wskazują, że wpływa na nią przede wszystkim szeroko rozumiany klimat, począwszy od wpływu indywidualnych nauczycieli, poprzez klimat szkoły, po ogólny klimat społeczno-polityczny, szczególnie obrazowany w mediach, w tym w mediach społecznościowych. Jest to o tyle niepokojące, że młodzi ludzie czerpią wiedzę na temat zawodu nie tyle z własnych doświadczeń (których jeszcze nie mają), co ze źródeł pośrednich i przejmują ich negatywne nastawienie. Klimat ten oddziałuje na kształtowanie przekonań, osobistych teorii na temat zawodu (por. Michońska-Stadnik 2013).

Wszystkie wspomniane aspekty rzeczywistości edukacyjnej – tj. przeorientowanie celów edukacyjnych z procesu na wyniki, rozliczalność wyników, wąska specjalizacja zainteresowań studenta, utylitarne traktowanie kompetencji, brak wyraźnie sprecyzowanych planów i aspiracji na przyszłość, zorientowanie na osiągnięcia indywidualne, a nie grupy, wydają się przejawami ukrytego planu edukacji według neoliberalnej doktryny, jak wskazują Potulicka i Rutkowiak (2010).

Obecność neoliberalnych tendencji w edukacji wpłynęła na profil ucznia i studenta filologii, który nie czerpie już przyjemności z zabawy słowem, nie posiada zainteresowań językowo-literackich ani cech, które pomogłyby mu wytrwać w zawodzie, tj. samodzielności w ustawicznym uczeniu się, bycia liderem i inicjatorem zmian, wzorcem dla innych itp. Student filologii nie jest już typem ‘bardzo dobrego ucznia’, posiadającego szerokie kompetencje w wielu dziedzinach, a jest raczej specjalistą w wąskiej dziedzinie, jaką jest znajomość języka angielskiego. Co więcej, kompetencja ta niekoniecznie jest efektem świadomej pracy nad językiem, wymagającej wysiłku i planowanych działań, ale wynikiem jego powszechnego użycia przede wszystkim w przestrzeni internetowej, o czym świadczą odpowiedzi wskazujące na takie czynności jak słuchanie (zapewne podcastów itp.) jako dominujące w nabywaniu języka. W konsekwencji posługiwanie się językiem obcym niekoniecznie jest dowodem na zainteresowania filologiczne studenta, gdyż traktuje on znajomość języka utylitarnie, jako narzędzie umożliwiające zdobycie lepiej płatnego zajęcia, często w oddziale zagranicznej korporacji. Istnieje grupa „idealistów” zdecydowanych zostać nauczycielami, którzy mają poczucie misji; nie postrzegają oni wynagrodzenia jako najważniejszego czynnika wyboru zawodu. Wydaje się jednak, że grupa ta nie jest wystarczająco liczna, by wykształcić wielu nauczycieli pełnych pasji i zaangażowania. Wreszcie istnieje dość spora grupa osób o niesprecyzowanych planach zawodowych, o czym świadczyć może podjęcie studiów jako sposób na przeczekanie, czas namysłu nad dalszą przyszłością (por. Rokita-Jaśkow 2018, s. 65), a także dowód na opóźnione dorastanie.

Istotną kwestią w braku afiliacji do zawodu nauczyciela jest fakt braku wzorców nauczycieli, którzy zaraziłby pasją młodych adeptów tego zawodu. Tylko niewielka grupa respondentów deklarowała kontakt z takim modelem. Można się zastanowić nad przyczynami tej sytuacji. Być może rzeczywiście wielu nauczycieli źle postrzega swój zawód, będąc poddanymi wielu presjom, zarówno ze strony uczniów, rodziców, jak i władz oświatowych (Komorowska 2022), doświadczając wielu negatywnych emocji i wypalenia zawodowego. Niestety emocje mają to do siebie, że oddziałują i zarażają innych, zarówno pozytywnie, jak i negatywnie (Rokita-Jaśkow 2018). Być może za taki stan rzeczy odpowiada zmiana pokoleniowa wśród nauczycieli, upadek etosu nauczyciela jako społecznika, przekształcenie jego roli w „najemnika na wolnym rynku, świadczącego usługę edukacyjną”, jak sugeruje Dróżka (2022, s. 25), co również jest wynikiem neoliberalnych przeobrażeń edukacji, jej zorientowania na finalny produkt, jakim jest wynik egzaminów końcowych na danym etapie edukacji.

Podobnie badani respondenci, mimo że nie wskazują wynagrodzenia jako najważniejszy czynnik skłaniający ich do podjęcia tego zawodu, myślą o wykorzystaniu znajomości języka obcego utylitarnie, czyli w miejscach poza szkołą. Preferencja ta wskazuje jednoznacznie na pragmatyczne i zindywidualizowane podejście do zawodu i brak postrzegania szkoły jako społeczności.

Takie utylitarne podejście do edukacji nie pozwala się skoncentrować na procesie nauczania, promowaniu twórczych działań zorientowanych na indywidualne potrzeby ucznia. Obecni studenci, przez lata doświadczający nauczania zorientowanego na przygotowanie do zdania testów końcowych, nie znają przyjemności płynącej z całościowego i autentycznego zanurzenia się w nauce. Nie doświadczyli również tego, że nauczanie nie ogranicza się do wykonywania wciąż tych samych schematów ćwiczeń. Nie wiedzą więc, na czym polega edukacja wysokiej jakości, tj. że nie definiuje jej wynik egzaminu, lecz zaangażowanie w proces nauczania, skutkujący tworzeniem autentycznych więzi z uczniami. Podobnie w odniesieniu do kształcenia przyszłych nauczycieli Komorowska (2022, s. 36) zauważa, że „wpływ nauczyciela na osiągnięcia uczniów wydaje się być najlepszym kandydatem do statusu wyznacznika jakości programów kształcenia nauczycieli”.

Podsumowując, wydaje się, że pewien proces utraty nauczycieli – zarówno czynnych zawodowo, jak i aspirujących do tego zawodu – już się rozpoczął. Nie ma zbyt wielu młodych osób chętnych do podjęcia tego zawodu, a sama obiecywana stabilność zatrudnienia nie jest wystarczającym motywatorem. W odniesieniu do czynników budujących afiliację, wskazanych przez Werbińską (2017), można zauważyć, że i w powyższym badaniu brak u kandydatów do zawodu chęci przynależności do społeczności szkolnej, co wynikać może z tego, że sami nie doświadczyli etycznych działań (poświęcenia dla innych, poczucia misji i pasji czy dbałości o więzi międzyludzkie) od ich własnych nauczycieli, co w konsekwencji sprzyja powstawaniu podobnych postaw u młodych ludzi.

Jako remedium na kryzys afiliacji do zawodu nauczyciela badacze (Wolf i in. 2021) wskazują wagę preorientacji zawodowej, tj. zaznajamianie się z warunkami pracy przed podjęciem decyzji o jego wyborze (np. poprzez praktyki, wcześniejsze wizyty w szkołach). Z kolei najczęściej wskazywaną cechą osobowości, która wpływa na wybór tego zawodu, jest poczucie własnej skuteczności (ang. *self-efficacy*), tj. umiejętność polegania na własnej ocenie przy podejmowanych działaniach i związane z nią poczucie sprawczości (np. Chesnut i Burley 2015). Wydaje się więc, że w toku kształcenia nauczycieli szczególny nacisk powinien być kładziony na rozwój tej cechy. Skuteczny nauczyciel to ten, który jest gotowy przejąć odpowiedzialność za swoje działania i przewodzić grupie.

Na koniec należy podkreślić, że niniejsze badanie ma charakter pilotażowy, a jego celem było określenie pewnych tendencji i problemów w dydaktyce językowej XXI wieku. Badani pochodzili z jednej instytucji edukacyjnej, co stanowi istotne ograniczenie badania. W celu uzyskania bardziej obiektywnych wniosków z pewnością warto byłoby przeprowadzić badanie na większej próbie, również z wykorzystaniem statystyki indukcyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Chesnut S.R. , H.L. Burley (2015), *Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis*, „Educational Research Review”, nr 15, s. 1–16, doi:10.1016/j.edurev.2015.02.001.
- Ciuciu J. (2022), *An Ecological Exploration into the Agency of Four Former Early Childhood Teachers*, w: *Early Childhood Educ J*, doi:10.1007/s10643-022-01378-3.
- Day Ch. (1999), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Sopot: GWP.
- Dróżka W. (2022), *Przemiany etosu i roli społecznej nauczyciela w świetle badań biograficznych*, „Studia Pedagogiczne UJK”, 41, s. 11–32.
- Fang T., Wang LY., Lin TB. i in. (2022), *To stay or leave: a multiple-case study of the retention of native English-speaking teachers in Taiwan*, „Asia Pacific Educ. Rev.”, nr 23, s. 325–340, doi:10.1007/s12564-022-09756-7.
- Gabrys-Barker D. (2012), *Reflectivity in pre-service teacher education. A survey of theory and Practice*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ingersoll R., Merrill L., May H. (2014), *What Are the Effects of Teacher Education and Preparation on Beginning Teacher Attrition?* CPRE Research Reports, https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/78.
- Komorowska H. (2017), *Quality Assurance in Teacher Education*, „Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics”, nr 44 (1), s. 23–38, doi: 10.14746/gl.2017.44.2.02.
- Komorowska H. (2022), *Nauczyciel pod presją*, w: D. Gabrys-Barker, R. Kalamarz. (red.), *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 13–26.
- Kwaterna A. (2011), *Społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Madalińska-Michalak J. (red.) (2018), *Przywództwo nauczycieli*, Warszawa: FRSE.
- Michońska-Stadnik A. (2013), *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Priestley M., Biesta G.J.J. & Robinson S. (2015), *Teacher agency: what is it and why does it matter?* w: R. Kneyber, J. Evers (red.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*, London: Routledge, s.1–11.
- Rokita-Jaśkow J. (2018a), *Emotions at work: Call for investigation of the affective side of teacher identity*, „Konińskie Studia Językowe”, nr 6 (3), s. 265–280, doi:10.30438/ksj.2018.6.3.2.
- Rokita-Jaśkow J. (2018b), *Social constraints of aspirations for second language achievement*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, nr 4 (1), <https://journals.us.edu.pl/index.php/TAPSLA/article/view/6154>.
- Rutkowiak J. (2008), *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1.
- Szymankiewicz K. (2017), *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – Uczenie się – Rozwój*, Lublin: Werset.
- Werbińska D. (2017), *The formation of language teacher professional identity. A phenomenographic-narrative study*, Słupsk: Wydawnictwo Akademii Pomorskiej.
- Wolf A.G., Auerswald S., Seinsche A., Saul I., Klocke H. (2021), *German student teachers' decision process of becoming a teacher: The relationship among career exploration and decision-making self-efficacy, teacher motivation and early field experience*, „Teaching and Teacher Education”, nr 105, doi:10.1016/j.tate.2021.103350.
- Zawadzka-Bartnik E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

STRESZCZENIE

Mimo niesłabnącego zainteresowania studiami na kierunku filologia angielska, coraz mniej młodych ludzi decyduje się na wybór specjalizacji nauczycielskiej, co może świadczyć o kryzysie tożsamości nauczyciela i braku afiliacji do zawodu, która kształtuje się u kandydata do zawodu poprzez wczesne doświadczenia edukacyjne (Werbińska 2017, Kwatera 2011). Za źródła kryzysu można uznać m.in. neoliberalne trendy w edukacji (por. Potulicka i Rutkowiak 2010), charakteryzujące się przede wszystkim skupieniem na rozwoju jednostki, maksymalizacją zysków finansowych, w tym przez instytucje kształcące nauczycieli, a także osłabiającą się odporność psychiczną osób. Artykuł przedstawia wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród 138 studentów I roku filologii angielskiej. Celem badania była identyfikacja czynników osobistych i społecznych wpływających na decyzję respondentów o wyborze ścieżki kształcenia. Wnioski z badania wskazują na niesprzyjający klimat społeczno-polityczny, jak i brak inspirujących wzorców nauczycieli w toku edukacji szkolnej, jako przyczyny braku afiliacji do zawodu nauczyciela na wczesnym etapie kształtowania się tożsamości zawodowej.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel języka, tożsamość, afiliacja zawodowa

SUMMARY

Despite the unflagging interest in studying English philology, fewer and fewer young people are choosing to specialise in teaching, which is indicative of a crisis of teacher identity and a lack of affiliation to the profession, which are shaped in a candidate for the profession through early educational experiences (Kwaterna 2011). The sources of the crisis include neoliberal trends in education (cf. Potulicka and Rutkowiak 2010), characterised primarily by a focus on the development of the individual, maximisation of financial gains, including by teacher education institutions, and the weakening psychological resilience of individuals. The article presents the results of a survey conducted among 138 first-year students of English Philology, the aim of which was to identify personal and social factors influencing the respondents' decision to choose a teaching specialisation.

KEYWORDS: language teacher, identity, job affiliation