

## WSTĘP

Inspiracją do napisania książki o kryzysie w zawodzie nauczyciela jest moja refleksja, wpisująca się jako jeden z elementów szerszego dyskursu o szkole, o edukacji, o społeczeństwie uczącym się w epoce kryzysów gospodarczych, finansowych, a także globalnej wojny z terroryzmem. Chcę zrozumieć, co dzisiaj – w warunkach stale zmieniającego się i coraz bardziej niepewnego środowiska globalnego – stanowi źródło zagrożeń dla nauczycieli w ich codziennej pracy. Co myślą, co odczuwają, jak postrzegają system edukacji uczniowie, rodzice i sami nauczyciele? Jak zauważa Joseph E. Stiglitz (2021), profesor ekonomii i badacz procesów globalizacji, to, co mogło uchodzić za skuteczne w statycznym, przewidywalnym świecie, w warunkach dynamicznych przemian okazuje się nieadekwatne. „...Doktryny rozwoju, które do niedawna panowały, opierały się w dużej mierze na statycznym spojrzeniu na świat, odzwierciedlającym osobliwy dysonans poznawczy, gdyż rozwój polega na zmianie. To, co mój kolega Bruce Greenwald i ja podkreśliliśmy w naszej książce *Tworzenie społeczeństwa uczącego się* z 2014 r., to fakt, że pogląd ten jest nie tylko niekompletny, ale może zapewnić bardzo złe wytyczne dla polityki. Każdy aspekt polityki gospodarczej należy przeanalizować z punktu widzenia jego wpływu na uczenie się społeczeństwa...” (Stiglitz, 2021). W tym kontekście edukacja coraz częściej analizowana jest z perspektywy gospodarczej – jako czynnik wzrostu, kapitał ludzki, inwestycja w przyszłość rynku pracy. Taka perspektywa, choć częściowo uzasadniona i potrzebna, okazuje się jednak niewystarczająca, gdy staje się dominująca. Redukuje ona edukację do funkcji instrumentalnej, podporządkowanej logice produktywności i efektywności, a tym samym oddala ją od jej humanistycznego rdzenia. Zbyt rzadko pamięta się, że edukacja to nie tylko narzędzie wzrostu gospodarczego, ale również – a może przede wszystkim – wartość sama w sobie. Przestrzeń budowania sensów, tożsamości, relacji międzyludzkich oraz refleksyjności wobec świata i samego siebie. Dlatego konieczne jest przywrócenie zapomnianej dziś perspektywy edukacji jako wartości samej w sobie – autonomicznego obszaru kultury i troski o człowieka, a nie jedynie narzędzia do zwiększania produktywności. Edukacja, pojmowana w ten sposób, nie tylko pełniej odpowiada na wyzwania współczesności, ale również otwiera przestrzeń dla budowania bardziej sprawiedliwego, zrównoważonego i humanistycznego świata. W tym kontekście rola nauczycieli okazuje się fundamentalna – to oni, już od najwcześniejszych lat życia dziecka, kształtują jego postawę wobec wiedzy, uczą, jak się uczyć i jak interpretować świat. Edukacja staje się więc nie tyle

systemem przekazywania treści, ile dynamicznym procesem budowania podmiotowości, wymagającym uważności, dialogu i rozumiejącego słuchania.

Zadajemy dzisiaj pytania o to, na ile dobrze przygotowujemy dzieci do świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w świecie oraz czy będą posiadały dyspozycje, umiejętności i wiedzę niezbędną do zapewnienia zrównoważonej przyszłości naszej planecie i przyszłym pokoleniom. Choć od wielu dekad toczą się dyskusje na temat kompetencji XXI wieku, wciąż brakuje badań dotyczących tego, w jaki sposób edukacja może uwzględniać wiedzę, umiejętności i kompetencje wymagane od ludzi w czasach niepewności, by mogli funkcjonować i rozwijać się w zawodach, które być może jeszcze nie istnieją. Jeśli dziś powszechnie uznaje się, że świat znajduje się w stanie kryzysu, to nasuwa się pytanie o cel edukacji w takim kontekście oraz o rolę nauczycieli. Wydaje się, że jednym z najważniejszych zadań jest przygotowanie dzieci od najmłodszych lat do umiejętności krytycznej interpretacji informacji, z którymi się stykają – a to pozostaje fundamentalnym zadaniem nauczycieli (Kidman & Chang, 2020).

Szczególnie istotnym obszarem badań jest kryzys w sektorze edukacji, który obejmuje zarówno instytucje szkolne, system edukacji, jak i samych nauczycieli. „...Edukacja jest jednym z ważnych czynników rozwoju jednostek i społeczeństw, rozwoju gospodarczego, odkryć naukowych, rozwoju kultury, poprawy jakości życia. Jednak oddziaływania edukacji okazują się wciąż dalekie od spodziewanych przez optymistów... Edukacja nie jest siłą sprawczą radykalnie poprawiającą sytuację życiową wciąż dużej części ludności świata. Nadal przecież pozostaje nadzieją, szansą, jedną z dróg czynienia ludzi i ich świata lepszymi, bardziej przyjaznymi...” (Lewowicki 2013, s. 19-20). Kryzys w zawodzie nauczyciela jest zjawiskiem globalnym, mającym wielowymiarowe przyczyny i skutki, które wpływają na jakość edukacji oraz funkcjonowanie systemów szkolnych. Złożoność tego problemu ukazują badania, które obejmują analizy strukturalne, ekonomiczne, społeczne oraz psychologiczne. W jednym ze swoich dzieł Kazimierz Dąbrowski pisał:

„...Ani obecnie ani w historii ludzkości nie mamy do czynienia w większości przypadków z wysokim poziomem różnych instytucji, to znaczy z poziomem autentyzmu. Mamy natomiast do czynienia w instytucjach społecznych, szkolnych, przemysłowych a szczególnie politycznych ze stereotypami, powierzchownym przystosowaniem, brutalnością, zrucznością taktyki służącą celom egoizmów indywidualnych, społecznych i narodowych, a w skutkach niewiele się różniącą od zachowania i postępowania brutalnego, a nawet okrutnego (Dąbrowski 1991 s. 11).

Współczesne szkoły funkcjonują w ramach strukturalnych i organizacyjnych modeli, które nie nadążają za dynamicznymi zmianami społecznymi i technologicznymi. Szkoły, w dużej mierze, pozostają zakorzenione w dziewiętnastowiecznej organizacji i metodach nauczania, co powoduje, że nie są w stanie zainteresować uczniów ani wspierać ich rozwoju w sposób adekwatny do wymagań współczesnego świata. Systemy edukacyjne borykają się z niedofinansowaniem, co skutkuje brakiem odpowiednich zasobów dydaktycznych i technologicznych. W efekcie, dorosłe społeczeństwo pozostaje słabo wykształcone zarówno pod względem poziomu wiedzy, jak i elastyczności myślenia niezbędnego w dzisiejszym świecie. Poprzez globalne zmiany ekonomiczne, które zwiększają przepaść między bogatymi a biednymi, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i narodowym pogłębiają się nierówności w dostępie do wysokiej jakości edukacji wynikające z ograniczeń uwarunkowanych czynnikami ekonomicznymi, geograficznymi i społecznymi. W wielu krajach, uczniowie z ubogich rodzin nie mają dostępu do tych samych zasobów edukacyjnych co ich bardziej zamożni rówieśnicy. To prowadzi do trwałych różnic w osiągnięciach edukacyjnych i ogranicza możliwości awansu społecznego. Jednym z najpoważniejszych problemów, z jakimi borykają się współczesne szkoły, jest kryzys autorytetów i wartości. W erze globalizacji i intensywnego przepływu informacji, tradycyjne autorytety – nauczyciele, rodzice, instytucje edukacyjne – tracą swoje znaczenie. Media masowe i Internet promują wartości konsumpcyjne, które często są w sprzeczności z wartościami edukacyjnymi. Młodzież coraz częściej kwestionuje sens i wartość edukacji formalnej, co prowadzi do spadku motywacji i zaangażowania w proces nauki. Pomimo licznych reform edukacyjnych, które miały na celu poprawę jakości nauczania, wiele z nich nie przyniosło oczekiwanych rezultatów. Reformy koncentrują się na powierzchownych zmianach, takich jak modyfikacje programów nauczania czy wprowadzenie nowych standardów oceniania, bez uwzględnienia głębszych problemów strukturalnych i społecznych. Często prowadzi to do jeszcze większej biurokratyzacji i obciążenia nauczycieli dodatkowymi obowiązkami administracyjnymi, a w konsekwencji ogranicza ich zdolność do efektywnego nauczania i pracy wychowawczej. Zawód nauczyciela znajduje się obecnie w stanie kryzysu, co jest widoczne w wielu aspektach. Niskie wynagrodzenia, brak prestiżu zawodowego, a także ciągłe obciążenie obowiązkami administracyjnymi i dydaktycznymi prowadzą do wypalenia zawodowego i wysokiej rotacji wśród nauczycieli. Wielu nauczycieli odczuwa brak wsparcia ze strony administracji szkolnej i władz edukacyjnych, a to dodatkowo pogłębia ich frustrację i demotywację. W rezultacie, coraz mniej młodych ludzi decyduje się na wybór zawodu nauczyciela, widoczny jest dziś niedobór wykwalifikowanej kadry pedagogicznej. Współczesny świat doświadczający szybkich zmian technologicznych, wymaga

nowego podejścia do edukacji. Tradycyjne metody nauczania często nie nadążają za tempem tych zmian, co sprawia, że szkoły nie są w stanie przygotować uczniów do wyzwań przyszłości. Technologie cyfrowe, choć mają potencjał do rewolucjonizowania edukacji, są często niedostatecznie wykorzystywane z powodu braku odpowiednich zasobów i kompetencji nauczycieli.

Wobec obecnej dziś debaty związanej z kryzysem szkoły Zbigniew Kwieciński (2018) zastanawia się, czy możliwe jest jednoczesne zaprojektowanie systemowej zmiany edukacyjnej i wdrożenie jej przez politycznie niezależny i strategiczny organ wykonawczy. Autor stwierdza, że „...Przez cały okres przemian polskich od 1980 roku kwestie edukacyjne były niemal całkowicie pomijane i marginalizowane przez polityków i w dyskursie publicznym. Model szkolnictwa publicznego jest tradycyjny, kultywuje szkołę przestarzałej wiedzy encyklopedycznej i pamięciowej, wspierającej rywalizację i selekcyjne testowanie, oderwanej od realiów życia, poszatkwanej na oddzielone „przedmioty” nauczane przez nauczycieli niewspółpracujących ze sobą, szkołę przygotowującą do życia w dziewiętnastowiecznej gospodarce wczesnoprzemysłowej i w państwie autorytarnym (Kwieciński 2018, s. 20). W kontekście postępującego kryzysu szkoły M. Nowak- Dziemianowicz zadaje pytanie: „...czy szkołę można tak zmienić, żeby ją jeszcze uratować? Czy jest dla tej instytucji miejsce w naszym ponowoczesnym świecie czy należy już ona do lamusa przeszłości?...” (Nowak- Dziemianowicz 2024, s. 3).

Można skonstatować, iż tym, co odróżnia kryzys w sektorze edukacji od innych kryzysów i sprawia, że jest on ważny, jest to, że kryzys w szkole obejmuje dzieci/uczniów, za które odpowiada nauczyciel. Dlatego szkoły muszą rozwijać nowe modele edukacyjne w sposób efektywny i angażujący. Relacje między nauczycielami a uczniami są najważniejszym elementem efektywnego procesu edukacyjnego. Niestety, w wielu szkołach obserwuje się narastający dystans i brak zaufania między tymi grupami. Nauczyciele, obciążeni licznymi obowiązkami dydaktycznymi i administracyjnymi, często nie mają czasu ani możliwości na budowanie pozytywnych relacji z uczniami. Prowadzi to do sytuacji, w której szkoła staje się miejscem konfliktów zamiast środowiskiem sprzyjającym rozwojowi.

Kryzys szkoły opisują teoretycy reprezentujący różne kraje, dostrzegają go społeczeństwa, rodzice, nauczyciele, uczniowie. Toteż istotnym argumentem na obecność kryzysu jest wątpliwość Bogusława Śliwerskiego, który pyta: „...czy szkoła jest wspólnotą edukacyjną, jeśli procesy kształcenia i wychowania nie są kreowane przez wspólnotę nauczycieli traktujących edukację jako wspólne zadanie, jeśli nie powstają one w dialogu i

partnerstwie uzgadniania zasad ich generowania, jeśli nie ma wśród samych pedagogów porozumienia oraz wzajemnego poszanowania. Młodzież szkolna wypowiada swoim nauczycielom posłuszeństwo i kwestionuje normatywny układ odniesienia skierowanych na nią oddziaływań pedagogicznych właśnie dlatego, że doświadcza nie tyle własnego kryzysu tożsamości, ile tegoż kryzysu u swoich pedagogów oraz braku ich kompetencji komunikacyjnych...” (Śliwerski 2016, s.29). Młodzież szkolna, obserwując brak spójności i autentyczności w działaniach swoich nauczycieli, kwestionuje ich autorytet oraz normy, które próbują im narzucać. Zamiast ulegać tradycyjnemu modelowi posłuszeństwa, uczniowie dostrzegają, że kryzys, który odczuwają pedagodzy – kryzys tożsamości zawodowej, moralnej czy intelektualnej – staje się główną przyczyną ich niezgody na narzucone reguły. Kiedy pedagodzy nie są w stanie jednoznacznie określić swoich wartości, celów i metod dydaktycznych, uczniowie zaczynają kwestionować sens otrzymywanej edukacji. Zjawisko to może prowadzić do dezintegracji szkolnej hierarchii i sprzyjać rozwojowi postaw buntowniczych oraz oporu wobec tradycyjnych norm szkolnych.

Złożoność kryzysu w edukacji wynika więc z wielu współzależnych czynników zewnętrznych, takich jak nierówności edukacyjne, kryzys autorytetów, problemy strukturalne i systemowe oraz wyzwania związane z adaptacją do zmian technologicznych. Skuteczne rozwiązanie tych problemów wymaga kompleksowego podejścia, które uwzględnia różnorodne perspektywy teoretyczne i metodologiczne. Interdyscyplinarne badania nad kryzysem edukacyjnym są więc istotne dla opracowania strategii, które pozwolą na poprawę jakości edukacji i przygotowanie młodych ludzi do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie (Kwieciński, 2000 ; 2007). Badania, łączące wiedzę z różnych dziedzin, pozwalają na bardziej holistyczne zrozumienie problemów stojących przed systemami edukacyjnymi, a także na identyfikację nowych, innowacyjnych rozwiązań. Dzięki temu możliwe jest uwzględnienie szerokiego spektrum czynników wpływających na edukację – od psychologii rozwojowej, przez socjologię, aż po ekonomię i nauki o zarządzaniu. Interdyscyplinarne badania przyczyniają się do budowania edukacji przyszłości – elastycznej, inkluzywnej i zdolnej do odpowiedzi na wyzwania XXI wieku.

Następstwem niekorzystnych czynników składających się na kryzys instytucji szkolnych i systemu edukacji prowadzi do negatywnych jego następstw dla zdrowia psychicznego nauczycieli. „...Poczucie nader ograniczonego lub nawet braku sprawstwa bywa przyczyną licznych frustracji i kryzysów dotyczących nauczycieli i społeczności zajmujące się pedagogiką jako dyscypliną nauki. I praktycy, i teoretycy często czują się bezradni, rezygnują

z prób oddziaływania na innych ludzi, w bardziej lub mniej jawny sposób godzą się na świat z jego złymi stronami życia. Wielu nauczycieli i pedagogów jednak podejmuje swoją misję i stara się sprzyjać ludziom w ich zmaganiach, aby stać się człowiekiem w najlepszym znaczeniu tego słowa....” (Lewowicki 2013 s. 20). Taka postawa jest niezbędna w edukacji, ponieważ wychowanie polega na wspieraniu uczniów w ich moralnym, emocjonalnym i społecznym rozwoju. Nauczyciele, którzy podejmują to wyzwanie, działają na rzecz lepszego świata, pomagając uczniom kształtować nie tylko wiedzę, ale również charakter i tożsamość. Ich zaangażowanie ma znaczenie dla budowania społeczeństwa opartego na wartościach, w którym człowieczeństwo jest nadrzędnym celem edukacji.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2024) poszukując odpowiedzi na osobowościowy aspekt kryzysu w zawodzie nauczyciela, na uprzedmiotowienie tego środowiska, poddawanego przez lata treningowi wyuczonej bezradności, pozbawiania poczucia sprawstwa, wpływu na bieg zdarzeń, interpretuje nauczycielskie narracje pokazując wymiary, skalę oraz konsekwencje doświadczonej przez nauczycieli pogardy. Wskazuje, że deficyt uznania jest źródłem i przejawem kryzysu. Autorka stwierdza, że „...podstawowym mechanizmem, na którym oparte jest funkcjonowanie nauczyciela i szkoły jest mechanizm lęku. Lęku przed oceną przełożonych, lęku przed opinią rodziców, lęku przed niespełnieniem wymagań formalnych. To są nauczycielskie lęki zawodowe. Są jeszcze leki osobiste: przed utartą pracy, przed utratą prestiżu, ważności, własnej wartości. I na tych wszystkich lękach zbudowana jest rola nauczyciela. Towarzyszy im także wszechobecna, umiłowana dyscyplina/dyscyplinowanie. Różne nakazy, zakazy, kontrolowane zachowania, wymuszające obecność na żądanie..., dokumentowanie każdej czynności, które antycypuje oczekiwania władzy ... to są przejawy tego umiłowania nadkontroli i dyscypliny. Lęk, kontrola, dyscyplina – to są oblicza współczesnej, polskiej szkoły. Także wyższej. Takie jej oblicze zdemaskowała wpisana w teraźniejszość ZMIANA...” (Nowak-Dziemianowicz 2024, s.181) i zadaje pytanie: Jak projektować swą zawodową biografię w sytuacji nieprzewidywalności i związanego z nią lęku? Czy edukacja ma odpowiedź na to pytanie? (Nowak-Dziemianowicz 2024 s. 30). Te elementy nie tylko wpływają na codzienne funkcjonowanie uczniów, nauczycieli i całego systemu edukacyjnego, ale również kształtują atmosferę panującą w szkołach oraz sposób, w jaki realizowane są cele edukacyjne.

Współczesny system edukacyjny nakłada na nauczycieli liczne wymagania, które, z uwagi na złożoność i ograniczenia systemowe, często stają się dla nich niemożliwe do zrealizowania. Te wymagania mogą obejmować zarówno aspekty administracyjne, jak

i pedagogiczne, które nie zawsze są spójne z rzeczywistymi możliwościami nauczycieli oraz zasobami dostępnymi w szkołach. W rezultacie, nauczyciele są zmuszeni do ciągłego poruszania się pomiędzy dwiema skrajnymi wizjami edukacji: tradycyjną, opartą na ugruntowanych metodach dydaktycznych oraz nowoczesną, która stawia na innowacyjność, elastyczność i zindywidualizowane podejście do ucznia. Konflikt ten wynika z nieustannego napięcia pomiędzy wymaganiami starych, ustalonych praktyk edukacyjnych a nowymi, często sprzecznymi z nimi, oczekiwaniami dotyczącymi innowacyjności i adaptacji do współczesnych realiów społeczno-kulturowych. Z jednej strony, tradycyjny model nauczania, skoncentrowany na transmisji wiedzy i ujednoliconych metodach oceny, może być postrzegany jako nieadekwatny wobec potrzeb współczesnych uczniów. Z drugiej strony, nowoczesne podejście do nauczania, które promuje elastyczność, kreatywność i indywidualizację procesu dydaktycznego, wymaga zasobów i wsparcia, które nie zawsze są dostępne w istniejącym systemie szkolnym. W efekcie, nauczyciele znajdują się w sytuacji, w której muszą nieustannie zmagać się z tymi sprzecznościami, starając się jednocześnie sprostać oczekiwaniom systemu edukacyjnego oraz własnym standardom zawodowym i etycznym. Ten konflikt pomiędzy dwiema wizjami odzwierciedla szersze wyzwania, przed którymi stoi współczesna edukacja, i podkreśla potrzebę kompleksowej reformy systemu edukacyjnego, która uwzględniałaby realne możliwości oraz potrzeby nauczycieli. Nauczycielom stawia się wymagania, których — z powodów systemowych, od nich niezależnych — nie są w stanie zrealizować. Ten stan rzeczy doprowadza do nieustannego eksplorowania konfliktu pomiędzy dwoma wizjami nauczania: tradycyjnym i nowoczesnym (Lewowicki 2013).

Podążając za konstatacjami tylko niektórych wyżej przywołanych wybitnych przedstawicieli świata nauki, którzy dostrzegają świat problemów/ kryzysów współczesnej szkoły i edukacji i w swych badaniach szukają odpowiedzi, gdzie można go zobaczyć, ja szukam odpowiedzi na pytanie z jakich podmiotowych uwarunkowań wynika kryzys w zawodzie nauczyciela. Za jakimi wyzwaniami podążają nauczyciele, w co się angażują, jakie reprezentują postawy wobec szkoły i wobec samego siebie, jak kryzysy przez które przechodzi nauczyciel widzą rodzice i uczniowie? Staram się na kryzys w zawodzie nauczyciela spojrzeć przez pryzmat wybranych teorii tłumaczących nie tylko przyczyny, uwarunkowania i sposoby radzenia sobie, ale także wyjaśniających jaki potencjał może nieść za sobą doświadczany/ odczuwany kryzys roli nauczyciela.

Problematyka zawarta w tytule, którą podejmuję w niniejszej publikacji jest związana z osobą nauczyciela. W swoich badaniach przedstawiłam wybrane propozycje teoretyczne

dotyczące fenomenu kryzysu w zawodzie nauczyciela w kontekście analiz jakościowych narracji nauczycieli, uczniów i rodziców. Kluczem do zrozumienia zebranych narracji badanych uczyniłam teorie: dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego, stadialną koncepcję epigenezy Erica Eriksona, kryzysu jako wyniku stresu i presji Richarda S.Lazarusa i Susan Folkman, wypalenia zawodowego w kontekście kryzysów zawodowych Christiny Maslach, teorię salutogenezy Aarona Antonovsky'ego. Celem badań było: zrozumienie przekonań nauczycieli o naturze kryzysu, jego przyczynach, przebiegu, możliwościach przezwyciężenia konsekwencji oraz potrzebach interwencji w trudnych sytuacjach zawodowych. Ponadto interesowało mnie jak nauczyciele jako uczestnicy różnych kultur zmagają się sami z sobą oraz z realiami i wyzwaniami wynikającymi z kryzysów w ich roli zawodowej. Poprzez tak postawiony cel swoich badań chciałam uchwycić różne aspekty kryzysu, jego odmienności tkwiące w dynamicznych doświadczeniach i indywidualnych działaniach nauczycieli oraz to, w jaki sposób kryzys stanowi wartość nauczycieli dla samych siebie, a także realną i potencjalną wartość dla kultury, z której się wywodzą i dla innych kultur.

W pierwszym rozdziale podejmuję próbę rekonstrukcji koncepcji kryzysu w naukach społecznych poprzez analizę i porównanie znaczenia, jakie nadają kryzysowi poszczególni Autorzy wybranych przeze mnie teorii, na jaki potencjał rozwojowy wskazują, kiedy ten rozwojowy potencjał się aktualizuje, kiedy zdaniem każdego z Autorów kryzys jest nie do pokonania i staje się destrukcją lub barierą w rozwoju, jakie znaczenie przypisują i gdzie szukają „sił społecznych” i indywidualnych w przezwyciężaniu kryzysu. Przedstawione w tym rozdziale teorie nie stanowią jedynie krytycznego ich omówienia całościowego lecz wybiórczego, który posłuży mi do takiego zawężenia przestrzeni intelektualnej, która będzie dla mnie „...narzędziem umożliwiającym interpretacyjny wgląd..” (Gidens 2001) w naturę kryzysu w zawodzie nauczyciela.

W rozdziale drugim przedstawiam obszary zagrożenia kryzysem w zawodzie nauczyciela w kontekście polityki oświatowej i oczekiwań wobec edukacji w obliczu zmian społecznych, nierówności w edukacji i jej rynkowego charakteru. Jako problem pokazuję konsekwencje wynikające z doświadczanych przez nauczycieli i przez uczniów kryzysów w sferze osobowej i społecznej. Ukazuję teoretyczną perspektywę tego, jak zmiany cywilizacyjne doświadczane w „erze kryzysu” (Lerbringer (1997) wpływają na zbiorowe sposoby odczytywania znaczenia edukacji i szkoły jako instytucji, jak w literaturze naukowej przedstawiane są badania nad kryzysem w zawodzie nauczyciela, jakie zmiany wywołuje kryzys w życiu osobistym i szkolnym uczniów?

W rozdziale trzecim, badawczym staram się ukazać fenomen kryzysu poprzez wyodrębnienie jakościowych różnic w naturze doświadczanych przez nauczycieli kryzysów. Narzędziem do interpretacji narracji badanych nauczycieli, uczniów i rodziców uczyniłam teorię dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego (1979). Znaczenia, jakie przypisują kryzysowi w zawodzie nauczyciela moi narratorzy odnajduję i opisuję w kontekście wielopłaszczyznowości i wielopoziomowości dynamizmów w środowisku szkolnym oraz w indywidualnym rozwoju osobowym i zawodowym nauczycieli.

Omawiam, w jakich okolicznościach dochodzi do dezintegracji w szkołach, poprzez jakie dynamizmy badani identyfikują kryzys tej instytucji w sferze intelektualnej i w sferze wartości oraz to na jakich poziomach instytucje edukacyjne funkcjonują w praktyce. Poprzez analizę zgromadzonych opowieści identyfikuję doświadczenia kryzysowe nauczycieli, uczniów i rodziców, aby ukazać jakie normy i wartości są promowane a jakie podważane w kontekście instytucjonalnym.

Następnie omawiam „esencję indywidualną i społeczną” kryzysu. Obszarem interpretacji jest zatem sfera osobowa (reprezentowany przez nauczycieli i postrzegany przez uczniów i rodziców potencjał intelektualny, duchowy, emocjonalny) i sfera społeczna (psychospołeczna i aksjologiczna ujawnione w narracjach badanych) nauczyciela jako podmiotu doświadczanych kryzysów. Wypowiedzi moich narratorów, również dotyczących strategii zaradczych wobec doświadczanych kryzysów, interpretuję w kontekście wielopoziomowej dezintegracji.

Interpretacja wypowiedzi badanych wedle teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego pozwoliła mi odpowiedzieć na pytanie o czym, w kontekście zawartego w tytule książki problemu, świadczą opowiedziane doświadczenia, co łączy a co dzieli te wypowiedzi oraz jaka jest natura jakościowego wymiaru kryzysu w zawodzie nauczyciela.

W ostatnim podrozdziale szukam wyjaśnienia na temat tego, jak kanony kultury obecne w narodowym, rodzinnym i zawodowym środowisku życia nauczycieli pomagają im odkrywać wrażliwość, odpowiedzialność za siebie i innych.

Pracę zamykam dyskusją, w której staram się wskazać na możliwości refleksji, jakie powstają na gruncie innego niż w dotychczasowych badaniach pojmowania kryzysu w zawodzie nauczyciela a w konsekwencji działań wspierających nauczycieli w ich indywidualnym doświadczeniu.

Założenie o niejednoznaczności interpretacji kryzysu w zawodzie nauczyciela jako osoby, choć związane w tej pracy głównie z teorią K. Dąbrowskiego (1979), ma także odniesienie do wyróżnionych przez Kierkegaarda hierarchicznych stadiów rozwoju osobowości od estetycznego (egoistycznego zależnego od warunków zewnętrznych) poprzez etyczny (wybór siebie, refleksję, przyjęcie norm moralnych, zobowiązań z poczuciem odpowiedzialności poprzez decyzję uniezależniającą siebie od środowiska zewnętrznego) oraz religijny (etap świadomości samego siebie, świadomości wyborów, poszukiwanie oparcia w transcendencji).