



Dziedzina naukowa: nauki społeczne

Dyscyplina naukowa: pedagogika

mgr Ewa Banasiak-Macherska

UWARUNKOWANIA ROZWOJU SPOŁECZNO-ZAWODOWEGO NAUCZYCIELEK-LOGOPEDEK W NARRACJACH BIOGRAFICZNYCH

DETERMINANTS OF SOCIO-PROFESSIONAL DEVELOPMENT
TEACHER-LOGOPEDISTS
IN BIOGRAPHICAL NARRATIVES

Autoreferat

Praca doktorska napisana pod naukowym kierunkiem:
prof. UZ dra hab. Mirosława Kowalskiego

Recenzenci:

prof. UAM dr hab. Barbara Jankowska,
prof. UMCS dr hab. Danuta Wosik-Kawala,
prof. UR dr hab. Janusz Miąso.

Zielona Góra 2025

Spis treści

Wstęp	3
Uzasadnienie wyboru tematu	5
Odniesienia teoretyczne	6
Założenia badawcze	16
Przedmiot i cele badań	17
Problemy badawcze	18
Metody, techniki i narzędzia badawcze	19
Organizacja badań i charakterystyka terenu badań. Charakterystyka grupy badawczej i kryterium doboru próby	21
Wyniki badań własnych	21
Dobre praktyki - rekomendacje (zarys)	36
Bibliografia:	38

WSTĘP

Grecki filozof Arystoteles twierdził, że „(...) człowiek jest istotą społeczną i do współżycia z innymi się narodził”¹. Życie człowieka osadzone zaś jest w różnych kontekstach: rodzinnym, edukacyjnym, zawodowym, towarzyskim i innych, które tworzą jego biografię, zarówno „tu i teraz”, jak i jej kształt ostateczny. Wpływ na powstającą biografię ma również indywidualny sposób przeżywania rzeczywistości, interpretowania określonych zdarzeń, sytuacji i spotkań, na które dana jednostka spogląda poprzez pryzmat rozmaitych doświadczeń indywidualnych i społecznych².

Wartość biografii ludzkich (ich wymiar edukacyjny, wychowawczy, ale również estetyczny) została dostrzeżona już w starożytności. Plutarch, opisując żywot Aleksandra Wielkiego, wskazał na wychowawczą wartość biografii władcy³.

Biografie ludzkie dostarczają informacji na temat rozwoju człowieka, który można rozpatrywać z wielu perspektyw: filozoficznej, pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej i historycznej⁴.

Praca zawodowa jest czymś, co rozwija człowieka, jego osobowość, daje poczucie satysfakcji oraz szacunku do samego siebie⁵. Zmiany dokonujące się w sposobie i tempie pracy, w podejmowaniu różnych decyzji i w nieustannym dokształcaniu tworzą rozwój zawodowy⁶.

Aktywność zawodowa nie jest samodzielnym tworem. Należy ją rozpatrywać zawsze w kontekście społecznym⁷, a nawet w kontekście społeczno-kulturowym⁸ – ze względu na szybkie, fundamentalne zmiany życia społecznego i kulturowego⁹.

¹ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*. Ks. IX, [w tegoż:] *Dzieła wszystkie* T. 5., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 272.

² Zob.: M. Karkowska, *Skrypty, opowieści i narracje w perspektywie pedagogicznej. Ku świadomości wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020.

³ L. Trzcionkowski w komentarzach, [w:] *Plutarch. Żywoty równoległe*, t.1, wstęp i przekład K. Korus, komentarz L. Trzcionkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2004, s. 37.

⁴ U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 9.

⁵ D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, B. Śliwerski (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 134.

⁶ A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 440.

⁷ U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania...*, dz. cyt. s.30.

⁸ R. Schulz, *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, T. Jaworska, R. Leppert (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 272 -273.

⁹ J. Marzec, *Dyskurs, tekst i narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 17.

Grupa zawodowa nauczycieli również próbuje dopasować się do rzeczywistości zawodowej i społecznej, zmienionej mocno przez pandemię COVID¹⁰. Reforma oświaty, zmiany w przepisach dotyczących zdobywania poszczególnych stopni awansu zawodowego, wewnętrzna polityka placówki oświatowej, w której pracują nauczyciele, tendencja do podejmowania szkoleń ze względu na awans oraz tzw. „modę” sprawiają, że obraz nauczyciela wciąż się zmienia. Nałożone zaś na pracę zawodową uwarunkowania społeczne oraz indywidualne interpretowanie doświadczanej rzeczywistości sprawiają, że nauczyciele bardzo różnie wykonują powinności zawodowe. Postrzeganie siebie jako nauczyciela jest także wynikiem procesu socjalizacji dokonującego się już w rodzinie pochodzenia, a następnie w trakcie edukacji oraz związanych z nią sukcesów, porażek i spotkań ze znaczącymi osobami.

W tej sytuacji ogromnego znaczenia nabierają pytania o jakość podejmowanych studiów logopedycznych oraz wykonywanej pracy zawodowej, podejmowane formy doskonalenia zawodowego, motywacje do pracy, źródła inspiracji, marzenia na temat własnej przyszłości nauczycielskiej czy w końcu refleksje dotyczące zawodowej przeszłości.

Wywiady narracyjne, które przeprowadziła autorka dysertacji, miały na celu uzyskanie informacji na temat uwarunkowań rozwoju zawodowego i społecznego nauczycielek-logopedek oraz na temat tego, jak indywidualne interpretacje rzeczywistości społecznej dokonywane przez narratorki wpływają na wybory podejmowane przez nie w kontekście pracy zawodowej. Dodatkową intencją, która towarzyszyła autorce podczas pisania pracy, było poznanie indywidualnych losów grupy zawodowej nauczycielek - logopedek. Rozważania zawarte w pracy są wynikiem prób poszukiwania powiązań między uwarunkowaniami rozwoju społeczno-zawodowego nauczyciela-logopedy a jego indywidualną, niepowtarzalną biografią¹¹.

¹⁰ Zob.: E. Pasterniak-Kobyłecka, M. Kabat (red.), *Nauczyciel. Czas, przestrzeń, szkoła, otoczenie i jego (nie)znany wymiar*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022.

¹¹ Zob.: J.M. Łukasik, *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.

UZASADNIENIE WYBORU TEMATU

Wykonywanie profesji nauczycielskiej, w tym zawodu logopedy w placówkach edukacyjnych związane jest z wieloma uwarunkowaniami, zarówno społecznymi, jak i zawodowymi, które warto dodatkowo rozpatrywać w kontekście indywidulanych biografii.

Wybór tematu rozprawy jest związany z zawodem, który wykonuję oraz ze znajomością środowiska nauczycielek – logopedek. Jestem neurologopedką. Zdobyłam wszystkie stopnie awansu zawodowego w publicznej placówce oświatowej. W swojej 20 letniej pracy w szkole, później przedszkolu miałam okazję współtworzyć i współuczestniczyć w procesie edukacyjnym oraz przyglądać się pracy zawodowej innych nauczycieli, w tym nauczycielek – logopedek. Dane mi było poznawać historie ich rodzin pochodzenia, drogi edukacji, plany zawodowe, marzenia oraz prowadzić rozmowy związane z motywami wyboru drogi zawodowej nauczyciela – logopedy. Dodatkowo pełnienie funkcji opiekuna stażu, obecnie tzw. mentora, utwierdzało mnie w przekonaniu, że stawanie się nauczycielem, również nauczycielem - logopedą jest procesem, któremu należy się określony czas, cierpliwość i pokora, i z którym wiążą się określone powinności.

Zawód logopedy jest profesją zaufania publicznego, stąd *„podstawowym obowiązkiem logopedów jest rzetelne prowadzenie terapii logopedycznej i systematyczne pogłębianie wiedzy fachowej. Logopedzi powinni prezentować wysoki poziom etyczny i zawodowy, tak pod kątem dobra pacjenta [...], jak i reputacji zawodowej”*¹². Od logopedy oczekuje się nie tylko poszerzania wiedzy, ustawicznego kształcenia, ale również kształtowania osobowości, doskonalenia i uszlachetnienia cech charakteru, rozwijania przekonań, które będą otwierały go na drugiego człowieka w atmosferze życzliwości. Zatem oprócz wiedzy, zasobów, umiejętności, ważnym staje się aspekt etyczny, który często stanowi punkt wyjścia do efektywnej pracy terapeutycznej i rzutuje niejednokrotnie na losy indywidualne wielu osób¹³.

¹² M. Chęciek, *Kodeks etyczny i działalność zawodowa logopedów*, [w:] *Logopedia* 1997, nr 24, s. 129.

¹³ K. Błachnio, *Podstawowe zagadnienia dydaktyki i etyki logopedycznej w optymalnym modelu kształcenia specjalistów*, [w:] *Kształcenie logopedyczne. Cele i formy*, E. Łuczyński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000, s. 21.

K. Błachnio podkreśla, że do pełnej optymalizacji edukacji logopedycznej, oprócz wiedzy i umiejętności, potrzebne jest również uczestniczenie w różnych formach ludzkiej aktywności (kulturalnych, oświatowych) oraz twórczy styl życia. Taka postawa sprzyja kontaktom zawodowym, czy to z innymi specjalistami, czy pacjentami i ich opiekunami, jest bowiem ugruntowana w otwartości na otaczającą rzeczywistość i rozmaite aktywności¹⁴.

ODNIESIENIA TEORETYCZNE

Wpływ na jakość realizacji obowiązków i powinności zawodowych ma wiele uwarunkowań. Droga zawodowa wielu osób inspirowana jest obecnością w ich życiu **autorytetów**. Jest to naturalna potrzeba, zgodna z zasadami psychologii rozwojowej. Człowiek ma bowiem wrodzoną skłonność do naśladowania innych, do ich obserwowania, czerpania tego, co cenne, z ich zachowań, postaw, wypowiedzi. Naśladownictwo jest ważne również dlatego, że kształtuje zachowania społeczne oraz zachowania emocjonalne¹⁵.

Proces rozwoju oraz kształtowania się człowieka jest wpisany w mechanizm odniesienia się do osób znaczących. Dzieje się to pod wpływem działania w człowieku dwóch pozornie wykluczających się potrzeb: dominacji – niezależności oraz submisji – zależności¹⁶. U małego dziecka dominuje potrzeba submisji, która jest związana z rodziną, potrzebą zakorzenienia. W okresie dojrzewania na pierwsze miejsce wysuwa się potrzeba dominacji, bycia niezależnym, walka o własne „ja”, co bardzo często związane jest z funkcjonowaniem w grupach rówieśniczych. Dorosłość zaś to zrównoważenie submisji i dominacji, swoisty kompromis, który pokazuje umiejętność funkcjonowania „w różnych układach w odmiennych pozycjach: kompromisowej podległości i zrationalizowanej kompetencjami dominacji”¹⁷.

Poglądy związane z autorytetem (zwłaszcza w edukacji) i jego wpływem na rozwój człowieka zmieniały się na przestrzeni lat.

¹⁴ K. Błachnio, *Humanistyczne wartości w logoterapii*, [w:] *Logopedia* 1993, nr 20, s. 17 - 25.

¹⁵ A. Olubiński, *Rola autorytetu w procesie edukacji – zamiast Wprowadzenia*, [w:] *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, A. Olubiński (red.), Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012, s. 9.

¹⁶ A. Murzyn, *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 60.

¹⁷ E. Wysocka, *Autorytety, wzory osobowe i autorytaryzm w biografiiach życiowych młodego pokolenia – dyskurs teoretyczny i empiryczne egzemplifikacje*, [w:] *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, A. Olubiński (red.), Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012, s. 45.

J.J. Rousseau, L. Tolstoj czy A.S. Neill, będąc przedstawicielami koncepcji naturalistycznej, głosili pogląd, że dzieci (wychowankowie) nie powinny akceptować, naśladować ani poglądów, ani systemu wartości, które pochodziłyby od osób dorosłych.

Z kolei przedstawiciele socjologicznych koncepcji wychowania czy pedagogiki kultury, do których zalicza się E. Durkheima, B. Suchodolskiego, B. Nawroczyńskiego, uważali, że autorytet jest ważnym, pozytywnym i potrzebnym elementem w rozwoju i wychowaniu człowieka. Zdawali sobie sprawę z tego, że ogranicza wolność wyboru, jednak ostatecznie potrafi zapobiegać zachowaniom niewłaściwym z punktu widzenia społecznego i moralnego¹⁸.

Większość współczesnych badaczy przychyliła się do poglądu, że autorytet w edukacji odgrywa pozytywną rolę. F. Kron twierdzi, że autorytet w edukacji i wychowaniu łączy się naśladownictwem. Działanie osoby znaczącej ma bowiem wpływ na zachowania, normy i wartości jednostki, przyczyniając się do uczenia się przez nią zachowań prezentowanych przez autorytet¹⁹.

M. Łobocki traktuje autorytet jako punkt wyjścia do poszukiwania jak najlepszych warunków rozwoju, zarówno w dziedzinie psychologii, polityki, emocji, kultury, jak i życia społecznego. Autor ten podkreśla ponadto, że bez odwoływania się do pozytywnych autorytetów może nawet zostać zakłócony proces socjalizacji oraz nastąpić skłócenie grup społecznych, co w konsekwencji może doprowadzić do różnych form anarchii, a nawet do zniszczenia, rozbicia tych grup. Dlatego istnienie autorytetów w edukacji przyczynia się do łatwiejszego nawiązywania kontaktów, zwłaszcza z młodzieżą, do łatwiejszego egzekwowania zasad, co wiąże się z kolei z wpływem na rozwój oraz umożliwia realizację różnych zadań, funkcji czy celów, ważnych m.in. ze względu na potrzeby rozwojowe²⁰.

Inna naukowczyni – H. Izdebska jest zdania, iż brak pozytywnych autorytetów i zakłócenia w odwoływaniu się do wzorców sprawiają, że zostaje utrudniony przekaz wartości ważnych dla kształtowania się właściwych postaw moralnych i społecznych. Idąc dalej, H. Izdebska podkreśliła, że brak pozytywnych wzorców może zakłócać proces naturalnego wrastania, wchodzenia młodego pokolenia

¹⁸ A. Olubiński, *Rola autorytetu w procesie edukacji...*, dz. cyt., s. 12.

¹⁹ F. Kron, *Autorytet i wychowanie*, [w:] *Edukacja i Dialog* 1996, nr 7, s. 14 - 18.

²⁰ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 9.

w kulturę swojego kraju, regionu, rodziny, co w konsekwencji może skutkować brakiem poczucia bezpieczeństwa²¹.

Posiadanie autorytetu w sferze życia zawodowego skutkuje najczęściej chęcią do stawania się autorytetem, zwłaszcza wobec powierzonych osób: wychowanków, innych specjalistów, praktykantów.

Bycie autorytetem w placówce edukacyjnej i innych miejscach spotkania z człowiekiem, podczas realizacji oddziaływań logopedyczno-terapeutyczno-wychowawczych, wymaga od nauczyciela-logopedy refleksji nad własną pracą, stosunkiem do powierzonych uczniów i ich otoczenia oraz samodoskonalenia zawodowego. Namysł nad własnym rozwojem zawodowym umożliwia efektywność i skuteczność pracy terapeutycznej oraz zadowolenie. Przekłada się to naturalnie na pracę z uczniami. Wgląd w siebie, znajomość swoich mocnych stron i możliwości – będą skutkować wydajniejszą pracą z uczniami, pobudzą ich i zachęcą do wysiłku oraz osiągania określonych celów²². Co więcej, nauczyciel powinien dokonywać oceny swojej osobowości i likwidować jej ujemne strony, bo z pewnością nie przyczyniają się one do umacniania jego autorytetu²³.

Innymi uwarunkowaniami mającymi wpływ na ludzką działalność są **mechanizmy motywacyjne**. Występują one w formie życzeń, pragnień, chęci i są nabyte w toku rozwoju społecznego człowieka.

Zachowanie, postępowanie osoby, które jest kierowane przez zewnętrzne wymagania, bez udziału własnych motywów, sprawia, że człowiek działa automatycznie, obojętnie. Wewnętrzne motywy są zaś tym mechanizmem, który wnosi najwięcej w rozwój człowieka²⁴.

W celu zrozumienia ludzkiej motywacji do działań w ujęciu psychologicznym, warto przypatrzeć się trzem głównym podejściom do motywacji: behawioralnemu, psychodynamicznemu oraz poznawczemu.

Podejście behawioralne wskazuje, iż najważniejszą rolę w kształtowaniu ludzkich działań, zachowań odgrywają czynniki zewnętrzne. Nagradzanie działań przyczynia się do utrwalania zachowań, zaś brak nagrody lub kara powodują, że dane

²¹ H. Izdebska, *Strach nie buduje autorytetu*, [w:] *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1990, nr 3, s. 34.

²² W. Kozak, *Nauczyciela portret własny – rzecz o autorytecie*, [w:] *Dyrektor Szkoły* 2002, nr 11, s. 25.

²³ P. Tyrała, *Metodyka wychowania. Bliżej nauczycielskiej prakseologii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 174 - 175.

²⁴ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977, s. 23 - 24.

zachowanie wygasa. W podejściu psychodynamicznym najważniejsze znaczenie przypisuje się emocjom i potrzebom, które są traktowane jako wewnętrzne wyznaczniki zachowania człowieka. Bodźce zewnętrzne uzyskują motywacyjny charakter w wyniku subiektywnego nadania im znaczenia i wartości. W koncepcji poznawczej za najważniejszy czynnik uznaje się informację pochodzącą z zewnątrz lub będącą wynikiem wewnętrznego namysłu, która sprawia, że człowiek chce rozwijać się poznawczo²⁵.

Jednym z najważniejszych motywów w życiu ludzkim jest pragnienie osiągnięcia sukcesu. Występuje ono zarówno u dzieci, jak i młodzieży oraz dorosłych. Nieobce jest zatem i grupie zawodowej logopedów, którzy często w celu osiągnięcia sukcesu na niwie zawodowej podejmują różne zadania, stawiają sobie wymagania i, pokonując siebie, swoje wewnętrzne opory, wychodzą poza strefę komfortu²⁶. Pozytywna motywacja jest czymś, co pobudza do działania, do osiągnięcia celu, który jest ważny. Im większa jest intensywność pragnień, tym większa jest motywacja, siła, odporność na zmęczenie²⁷. Sposób zdobywania tytułu zawodowego logopedy oraz nieustanne doksztalcanie się w tej dziedzinie wymuszają na logopedach uruchomienie wewnętrznych mechanizmów motywacyjnych.

Czynnikiem warunkującym wzbudzenie motywu jest, po pierwsze, potrzeba. Człowiek musi lub chce coś wykonać, tkwi w nim jakieś pragnienie lub określona potrzeba. Po drugie, aby zrealizować potrzebę, trzeba mieć motyw do działania. Konieczne jest określenie czynnika, który tę potrzebę może zaspokoić lub będzie odwoził od jej realizacji. Po trzecie zaś, konieczne jest uświadomienie sobie przez człowieka, jakie warunki muszą być spełnione, aby potrzeba została zaspokojona, trzeba dokonać oceny szans²⁸.

Motywacja wymaga postawienia pytania o cel. Dzieje się tak w każdym obszarze: edukacji, działalności naukowej czy pracy zawodowej.

W procesie motywacji, dążenia do określonego celu istotne jest posiadanie poczucia własnej wartości, czyli samooceny. To ona często determinuje motywację do działania, do podnoszenia kwalifikacji, do samodoskonalenia.

²⁵ B.F. Skinner, *Beyond Freedom and Dignity*, Hacket Publishing Co., Ink, New York 2002. Zob. również: M. Koster, S. Kownacki, *Kierowanie zachowaniami organizacyjnymi*, [w:] *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, A.K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 403 - 404.

²⁶ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii...*, dz. cyt., s. 34.

²⁷ Tamże, s. 66.

²⁸ Tamże, s. 83.

Samooocena przekłada się na realizację celów, zamierzeń, jakie człowiek stawia przed sobą, zwłaszcza kiedy wykonuje zawód zaufania publicznego. Samooocena daje poczucie ewaluacji, wglądu w siebie, w swoje zasoby i możliwości²⁹.

Kolejnym uwarunkowaniem rozwoju społeczno – zawodowego badanej grupy jest **praca**, będąca podstawową działalnością w życiu człowieka dorosłego. Zajmuje zdecydowanie większą jego część. Praca realizowana we właściwych warunkach stanowi istotny element treści jego życia³⁰.

Praca rozpatrywana w ujęciu aksjologicznym może człowieka rozwijać, ale i niszczyć. Praca zapewnia dobrobyt, pozycję społeczną, wykształcenie, władzę. Może jednak odbierać człowiekowi godność, poczucie własnej wartości³¹. Dodatkowo, wraz z postrzeganiem pracy w kontekście kwestii aksjologicznej, pojawia się pojęcie norm, wartości, które regulują działania zawodowe. Normy zaś są tożsame z kodeksami prawa, ale również rozstrzygają kwestie, które są poza zasięgiem prawa. Są to m.in. normy zawodowe, odnoszące się do specyfiki niektórych zawodów, w tym zawodu nauczycielskiego. Nie negują one ani nie znoszą norm ogólnych, ale je uszczegóławiają, rozwijają zgodnie z zapotrzebowaniem charakterystycznym dla wykonywania określonego zawodu³².

W życiu zawodowym praca (ujęta z perspektywy psychologicznej) daje człowiekowi odpowiedź na pytanie o jego możliwości, o tym, jaki jest i jakim być może, jakie są jego pragnienia i dążenia, aby zrealizować postawione sobie cele. Podstaw podejmowania pracy zawodowej należy poszukiwać w stwierdzeniu, że człowiek jako istota żyjąca w określonym kontekście społecznym i biologicznym zależy od warunków, w których funkcjonuje. Chcąc uniezależnić się od otoczenia, wejść w proces autonomii, człowiek powinien rozpocząć aktywności, które będą zmieniać elementy świata, w którym żyje. Owe zmiany to działanie, praca stanowiąca zbiór określonych zachowań człowieka. Zachowania te są świadome, zaplanowane, pozbawione charakteru gwałtowności w momencie reakcji na bodziec zewnętrzny. Praca jest więc działaniem, podczas którego człowiek zaspokaja potrzeby lub je redukuje, w wyniku swoich oddziaływań oraz na skutek oddziaływań społecznych³³.

²⁹ W. Klinkosz, *Motywacja osiągnieć osób...*, dz. cyt., s. 88.

³⁰ Z. Ratajczak, *Człowiek i praca. Psychologiczna analiza pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1977, s. 7.

³¹ Z. Chodkowski, *Adaptacja człowieka do...*, dz. cyt., s. 31.

³² Tamże, s. 35.

³³ Z. Ratajczak, *Człowiek i praca...*, dz. cyt., s. 11.

Praca rozważana w ujęciu psychologicznym jest także zbiorem czynności, które zostały ukierunkowane na zmienianie otoczenia, a które są wykonywane stale, planowo, zgodnie z kwalifikacjami. Praca zawodowa jest przyjęciem określonej roli – roli nauczyciela-logopedy (w kontekście tematyki niniejszej pracy), który kieruje się konkretnymi zasadami, etyką zawodową, normami współżycia społecznego. Dzięki pracy człowiek w zamian za świadczenia materialne oraz uznanie społeczne może używać swoich zdolności i zasobów intelektualnych, aby zmieniać rzeczywistość oraz wpływać – w przypadku nauczycieli-logopedów – na proces terapeutyczny swoich uczniów³⁴.

Z psychologicznego punktu widzenia nauczyciel, nauczyciel - logopeda, aby osiągnąć sukces, musi interesować się swoją pracą. To dzięki względnie trwałej dążności człowieka do aktywności poznawczej (poprzez poznawanie świata, badanie go i rozwiązywanie problemów, przeżywanie różnorodnych uczuć) buduje się poczucie sprawstwa, podnosi się samoocena. Zainteresowanie pracą wpływa na wytrwałość podczas mierzenia się z wyzwaniami. Nauczyciel, pomimo trudności, nie opuści swoich uczniów, lecz będzie z nimi, będzie im towarzyszył, starając się pełnić jak najlepiej swoją zawodową rolę³⁵.

Oddziaływania terapeutyczne nauczycielek-logopedek wobec powierzonych im uczniów nie są wolne od stresu i sytuacji trudnych.

T. Tomaszewski wśród sytuacji trudnych (w zależności od rodzaju zakłóceń) wskazuje na depryzację, przeciążenia, utrudnienia, konflikty oraz sytuacje zagrożenia. Deprywacja występuje wówczas, kiedy nie zostaje zaspokojona określona, podstawowa potrzeba. Sytuacje przeciążenia mają miejsce, gdy pracownik wykonuje zadanie na granicy swoich możliwości fizycznych, psychicznych, umysłowych czy związanych z wytrzymałością nerwową. Utrudnienie ma miejsce wówczas, gdy nie ma elementów potrzebnych do realizacji zadania lub gdy pojawiają się przeszkody, elementy zbędne. Do sytuacji konfliktowych dochodzi wtedy, gdy na człowieka w tym samym czasie działa wiele sił przeciwstawnych w postaci nacisków moralnych, społecznych, fizycznych. Zagrożenie ma miejsce, gdy zachodzą okoliczności,

³⁴ Z. Ratajczak, *Człowiek i praca...*, dz. cyt., s. 17.

³⁵ Z. Ratajczak, *Psychologia pracy i organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 81 - 82.

w których istnieje niebezpieczeństwo naruszenia podmiotowej wartości ważnej dla jednostki³⁶.

Zawód nauczycielski, w tym nauczyciela-logopedy, to zawód społecznie pożądaný, bardzo wartościowy, ale także niezmiernie wymagający, trudny i odpowiedzialny. Od nauczyciela wymaga się wszechstronnego przygotowania (zarówno merytorycznego, jak i psychologicznego) oraz dużego poświęcenia i zaangażowania³⁷. Z tego to właśnie względu jest to zawód bardzo stresogenny. Nauczyciele często, również w czasie wolnym, „po pracy”, myślą o swoich wychowankach, przeżywają sytuacje trudne z nimi związane, szukają rozwiązań i często nie potrafią „odciąć się” od pracy. Prowadzi to do konfliktów na gruncie zawodowym i rodzinnym oraz do osobistego rozczarowania, apatii i wyczerpywania sił. Dzieje się tak również dlatego, że nauczyciel nie widzi często od razu efektów swojej pracy, co może prowadzić do frustracji i utraty zaangażowania³⁸, a nawet wypalenia zawodowego.

Do specyficznych cech wypalenia zawodowego wśród nauczycieli należą:

- a) praca na rzecz innych ludzi oparta na bezpośrednich interakcjach (poprzez udzielanie uczniom różnych form pomocy i wsparcia),
- b) brak instrukcji do wykonywania skutecznych działań zawodowych, wymagających dużej inicjatywy i samodzielności oraz wysokich kompetencji,
- c) często nadmierne wymagania w pracy (w kontekście trudnych warunków szkolnych),
- d) mało widoczne i odroczone w czasie rezultaty pracy,
- e) potrzeba ciągłego dokształcania się, często za własne pieniądze, i wysokiej profesjonalizacji działań,
- f) długotrwałe obciążenie emocjonalne trudnymi sytuacjami szkolnymi oraz osobistymi wychowanków, a także duża odpowiedzialność za nich,
- g) przenoszenie problemów zawodowych do życia osobistego i nieumiejętność stawiania granic w tym zakresie,
- h) posiadanie wysokich aspiracji przy ograniczonych możliwościach,
- i) idealizacja pracy.

³⁶ T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, T. Tomaszewski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976, s. 32 - 35.

³⁷ Zob. E. Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

³⁸ Tamże, s. 10.

Okazuje się jednak, że przyczyną wypalenia zawodowego jest przede wszystkim brak umiejętności w radzeniu sobie z długotrwałym stresem, a więc niewystarczające zasoby osobiste oraz brak wsparcia ze strony członków rodziny, przyjaciół, koleżanek, przełożonych i innych specjalistów³⁹.

Samokształcenie jako kolejny czynnik warunkujący rozwój społeczno - zawodowy nauczycielek – logopedek jest procesem charakterystycznym dla człowieka dorosłego i należy kojarzyć je z założeniami andragogiki⁴⁰.

W literaturze naukowej proces pracy jednostki nad sobą jest utożsamiany z pojęciami samouctwa, samodoskonalenia, samokształcenia, autokreacji, autoedukacji⁴¹.

Samokształcenie to bycie podmiotem działania. To proces, który jest wzbudzany przez człowieka zainspirowanego oddziaływaniami zewnętrznymi oraz korzystającego z różnych środków rzeczowych, osobowych, w tym zasobów związanych ze szkołą, nauczycielami czy mass mediami⁴².

Z psychologicznego punktu widzenia o zjawisku samokształcenia można mówić w nawiązaniu do okresu dojrzewania i okrycia jaźni. S. Baley pisze, że *„w przeciwieństwie do samouctwa dziecięcego o charakterze popędowym – staje się samokształcenie dojrzewającego z wolna procesem intencjonalnym, opartym na własnej woli i wyborze”*⁴³.

Samokształcenie to kompetencja, którą jest bardzo świadome i precyzyjnie przemyślane wykorzystywanie wiedzy teoretycznej w praktycznych rozwiązaniach. Kompetencja jest właściwością podmiotu, podlegającą nieustannemu rozwojowi, która widoczna jest w podejmowaniu decyzji, dokonywaniu zmian oraz ich rzetelnej realizacji⁴⁴.

Logopedzi, jako specjaliści pracujący wśród młodszych uczniów, powinni szczególnie przyglądać się swoim kompetencjom, podejmowanym przez siebie oddziaływaniom na dzieci oraz wnikliwie postrzegać i oceniać własną działalność

³⁹ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, dz. cyt., s. 32.

⁴⁰ J. Maciejewski, *Samokształcenie w procesie nauczania*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 1998, s. 8.

⁴¹ D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 14.

⁴² Tamże, s. 13.

⁴³ S. Baley, *Psychologiczne podstawy samokształcenia*, [w:] *Pedagogika dorosłych*, K. Wojciechowski (red.), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 188.

⁴⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 128 - 131.

pedagogiczną. Stąd kompetencje można rozpatrywać w wymiarze prakseologicznym, komunikacyjnym, kreatywnym, informatycznym i autoedukacyjnym⁴⁵.

Wymiar prakseologiczny sprowadza się do jasno określonego celu, do wytyczenia w działalności nauczycielskiej konkretnego planu. Dlatego nauczyciele-logopedzi powinni skupiać się na rzetelnym przygotowaniu planu i programu pracy, sposobów motywowania do pracy oraz ewaluacji. Ogromne znaczenie ma również dobór metod, form oraz pomocy dydaktycznych, które będą rozwijały wszystkie sfery rozwoju ucznia, stymulowały go polisensorycznie oraz uwzględniały charakter jego inteligencji⁴⁶.

Kompetencje te mają również na celu zaplanowanie optymalnych warunków sprzyjających uczeniu się – w rozumieniu przyjaznej atmosfery, sprzyjającego klimatu, które będą motywować dzieci do pracy oraz wpływać na kształtowanie się postaw i cech osobowościowych⁴⁷.

Wymiar komunikacyjny kompetencji oznacza realny dialog w relacji uczeń – nauczyciel oraz zdobywanie wiedzy na tej właśnie drodze. Jest to możliwe, kiedy nauczyciel, wprowadzając określony model pracy, pokazuje, jak wchodzić w dobre relacje z innymi uczniami, jak współpracować, aby osiągać zamierzone cele⁴⁸.

Wśród kompetencji kreatywnych na pierwsze miejsce wysuwają się cechy charakteru samego nauczyciela, takie jak: otwartość na pomysły, entuzjazm, pomysłowość, dynamizm, kreatywność⁴⁹.

Sama kreatywność jest traktowana w zawodzie nauczycielskim jako wartość. Dzięki niej możliwe jest wymyślanie nowych rzeczy, pomysłów, idei, które zmieniają rzeczywistość w zakresie indywidualnym lub powszechnym⁵⁰.

Kompetencje informatyczne wymuszają na nauczycielach korzystanie w toku zajęć z technologii informatycznych, aby wspomagać proces uczenia się

⁴⁵ G. Kryk, *Kompetencje nauczycieli a wizja społeczeństwa opartego na wiedzy*, [w:] *Wokół problemów kształcenia podyplomowego nauczycieli*, M. Mnich, A. Budniak, G. Paprotna (red.), Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda, Mysłowice 2008, s. 45 - 51.

⁴⁶ G. Kryk, *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, Racibórz 2009, s. 52.

⁴⁷ J. Kujawiński, *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 1998, s. 50 - 51.

⁴⁸ G. Kowalska, *Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym*, [w:] *Edukacja* 2000, nr 3, s. 32 - 51.

⁴⁹ M. Kwiatkowska-Góralczyk, *Świadomość nauczyciela klas początkowych a współczesne konteksty edukacji*, [w:] *Nowa Szkoła* 2003, nr 5, s. 38.

⁵⁰ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 52 - 53.

podopiecznych. Kompetencje te są niezbędne, aby rozumieć uczniów i znaleźć z nimi wspólny język⁵¹.

Najnowsze spojrzenie na edukację (w odniesieniu do opracowania powstałego pod auspicjami UNESCO) pokazuje, że jest ona procesem odnoszącym się nie tylko do procesów poznawczych, sfery intelektualnej, ale dotyczy wszystkich wymiarów życia i działania człowieka. Edukacja jest procesem trwającym ciągle, przez całe życie. Jej wymiar permanentny dotyczy sfery komunikowania się z ludźmi, cielesności człowieka, czasu i jego znaczenia dla rozwoju osobniczego, przestrzeni jako wymiaru horyzontalnego, sztuki, sfery życia i przeżyć polityczno-społecznych, moralności, techniki oraz troistości ludzkiej kondycji na linii przeszłości, teraźniejszości i przyszłości⁵².

Nauczyciel powinien dokonywać wglądu we własne kompetencje poprzez samoedukację w tych obszarach, które subiektywnie odczuwa jako słabszy punkt swoich umiejętności.

Nauczyciel mający świadomość swych mocnych i słabych stron będzie potrafił mądrze prowadzić swoich wychowanków. Stąd konieczny jest wgląd w wiedzę, metody pracy i umiejętności. Absolwent, który wychodzi ze szkoły i kończy edukację, powinien zostać wyposażony w taki zasób wiedzy oraz takie umiejętności, aby pozwoliło mu to na uczestnictwo w społeczeństwie, życiu społecznym, kulturalnym oraz podjęcie pracy zawodowej. I to jest właśnie celem nauczyciela, który powinien uświadamiać swoim uczniom, że w dzisiejszym świecie rola dobrego wykształcenia, inwestowania w siebie samego oraz swoje umiejętności, ich rozwijanie – są niezwykle ważne. Nauczyciel ma uzmysłwić wychowankom, że w obecnej cywilizacji proces uczenia się przez całe życie jest standardem, wręcz koniecznością. Jedną z ważniejszych powinności w pracy nauczyciela powinno być planowanie, koordynowanie oraz kierowanie procesem edukacji i nabywania wiedzy przez uczniów oraz pomoc w wyborze zajęć pozaszkolnych czy pozalekcyjnych⁵³.

⁵¹ K. Denek, *Kształcenie nauczycieli w perspektywie reformy edukacyjnej*, [w:] *Wychowanie na co dzień* 1999, nr 4 - 5, s. 7.

⁵² D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności...*, dz. cyt., s. 105.

⁵³ I. Bykowski, *Świadomość roli nauczyciela u uczniów liceów ogólnokształcących* (nieopublikowana praca magisterska), s. 47.

ZAŁOŻENIA BADAWCZE

Badania w ramach niniejszej rozprawy doktorskiej opierają się na strategii jakościowej. Za wysoce zasadne uznano wybranie jako paradygmatu badawczego, wiodącego obok humanistycznego, strukturalistycznego i funkcjonalistycznego – paradygmatu interpretatywnego ze względu na jakościowy sposób badania społecznego.

Strategia jakościowa rozumiana jest jako *„usytuowana aktywność, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się ona z zespołów interpretatywnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w serie reprezentacji, takich jak: notatki terenowe, wywiady, rozmowy, fotografie, nagrania i własne uwagi. Badania jakościowe to interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata”*⁵⁴.

*„Paradygmat interpretatywny zakłada, że świat społeczny nie istnieje obiektywnie, tylko tworzony jest przez ludzi w nim żyjących. Uczestnicy tego świata widzą go jako oczywisty, ale dla badacza on takim nie jest. Stąd zadaniem naukowca jest ukazanie, w jaki sposób ten świat został stworzony. Ta tradycja badawcza odrzuca porządek deterministyczny, zgodnie z którym człowiek jest zależny od działania innych bytów, które warunkując jego rozwój, zakreślają granice i możliwości jego aktywności. Paradygmat interpretatywny lokuje się w obrębie ontologii woluntarystycznej (przyczyną zmian zachodzących w człowieku jest sam człowiek, a ściślej jego wola)”*⁵⁵.

Badacze koncentrujący się wokół paradygmatu interpretatywnego wskazują na kilka wspólnych przekonań dotyczących natury świata w ujęciu społecznym. Po pierwsze rzeczywistość społeczna jest tworem międzysubiektywnym, nieustannie budowanym w codziennych relacjach społecznych, zatem nie istnieje ona obiektywnie. Po drugie jedyną rzeczywistością, która jest dostępna ludzkiemu doświadczeniu jest świat, w którym człowiek funkcjonuje. Kolejne przekonanie zakłada, że mimo, iż ludzie traktują dostępną im rzeczywistość społeczną jako oczywistą, to zadaniem badaczy jest ukazanie, w jaki sposób ten świat jest kształtowany, za czym idzie konieczność umiejętności interpretacji zjawisk społecznych. Po czwarte celem badań jest opis i zrozumienie zjawisk społecznych, po

⁵⁴ N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, N.K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 23.

⁵⁵ J. Dobrołowicz, *Paradygmat interpretatywny...*, dz. cyt., s. 99 - 112.

to, aby rozstrzygnąć istotne problemy społeczne. Nie ma więc tu miejsca na sprawdzenie istniejących już teorii, czy weryfikację sformułowanych hipotez. Ostatecznie przekonanie pokazuje, że wiedza jest czymś, co podlega zmianie, konstruowaniu, zatem nie służy ona tworzeniu praw z myślą o jej kontrolowaniu i przewidywaniu, ale daje badaczowi możliwość interpretacji i tworzenia nowych znaczeń⁵⁶.

Prowadzone przez autorkę rozprawy badania dotyczące uwarunkowań rozwoju społeczno-zawodowego nauczycielek-logopedek, mieszczą się w paradygmacie interpretatywnym, zaś metoda biograficzna doskonale wpisuje się w pozyskiwanie informacji dotyczących ludzkiego życia i jego wpływu na kształtowanie, rozumienie i spostrzeganie rzeczywistości. Tematyka dysertacji skupia się na uwarunkowaniach rozwoju społecznego i zawodowego nauczycielek - logopedek poprzez pryzmat indywidualnych biografii.

PRZEDMIOT I CELE BADAŃ

Badanie naukowe wymaga od badacza jasno określonego przedmiotu badań, który wytycza problem badawczy oraz ukazuje jego intencje.

W niniejszej pracy przedmiotem badań są uwarunkowania rozwoju społeczno-zawodowego nauczycielek-logopedek.

Celami pracy są:

- cel poznawczy – wydobycie głębi kontekstów biograficznych badanych a dotyczących uwarunkowań rozwoju społeczno-zawodowego nauczycielek-logopedek (w aspekcie istoty i znaczenia roli nauczycielek-logopedek w środowisku edukacyjnym);
- cel praktyczny – zaproponowanie rekomendacji dla polityków oświatowych i praktyków edukacyjnych, liderów środowisk edukacyjnych wynikających ze znaczenia i istoty uwarunkowań rozwoju społeczno-zawodowego nauczycielek-logopedek (z jednej strony mogą one stać się szansą nowatorskiego podejścia w zakresie np. procesu wyboru zawodu, a z drugiej potwierdzić lub zweryfikować dotychczasowy stan wiedzy o uwarunkowaniach rozwoju społeczno-zawodowego nauczycielek-logopedek);
- opracowanie „opisu-mapy” uwarunkowań rozwoju społeczno-zawodowego nauczycielek-logopedek, stanowi cel teoretyczny.

⁵⁶ Tamże, s. 100.

PROBLEMY BADAWCZE

Według T. Pilcha, „problem badawczy to pytanie o naturę badanego zjawiska, pytaniem o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, to mówiąc jeszcze inaczej deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania”⁵⁷.

W niniejszej rozprawie główny problem badawczy przyjął postać następującego pytania:

I. Jak narratorki rozumieją / postrzegają własne uwarunkowania rozwojowe (społeczno-zawodowe) w aspekcie istoty i znaczenia roli nauczycielek-logopedek w środowisku edukacyjnym⁵⁸?

Z przedstawionego problemu głównego zostało wyprowadzonych kilka pytań szczegółowych.

I.1. Jak przebiegała socjalizacja / edukacja (w tym poza i nieformalna), koegzystencja społeczna oraz funkcjonowanie narratorek w rodzinie pochodzenia i instytucjach edukacyjnych?

I.2. Jak narratorki opisują swoje relacje z innymi logopedkami, nauczycielami szkół, społecznością lokalną, przedstawicielami instytucji kształcących i doksztalających oraz samorządowych?

I.3. Z jakim modelem / nauczycielskim stylem pracy nauczycielskiej / formami aktywności (strategią działania) identyfikują się narratorki?

I.4. Jak narratorki opisują swoją rolę nauczycielek-logopedek – w aspekcie zasad moralnych, hierarchii wartości oraz obowiązków – zobowiązań – powinności wynikających z pełnionych ról w środowisku edukacyjnym⁵⁹?

⁵⁷ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 43.

⁵⁸ W tym kontekście T. Bauman dopowiada, że „czym innym jest rozumieć świat, a czym innym rozumieć, jak widzą go inni”. Umiejętność empatycznego odzwierciedlenia sensu pierwotnego przekazu podmiotu badanego stanowi zatem wyjątkowo pożądaną umiejętność w badaniach jakościowych. Zob.: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 273.

⁵⁹ To nauczycielki-logopedki, tworząc różne formy aktywności, w których istotne miejsce zajmują nie tylko formalno-prawne wskaźniki, ale przede wszystkim wartości i normy społeczne. To nauczycielki-logopedki podkreślają społecznie wartościowe wizje, które muszą być zbudowane na

I.5. Jak narratorki opisują swój cel i sens oraz znaczenie aktywności społeczno-zawodowej? Jakie refleksje w stosunku do własnej przeszłości oraz oczekiwania wobec przyszłości społeczno-zawodowej mają narratorki?

W niniejszej pracy ze względu na przyjętą metodę badań nie zostały postawione żadne hipotezy.

METODY, TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE

W celu przeprowadzenia badania naukowego posłużyłam się metodą biograficzną.

Metoda biograficzna (ang. *biographical method*) to „analiza wszelkiego typu biografii zastanych i wywołanych – czyli sprawozdań przedstawiających jednostkowe interpretacje własnych doświadczeń indywidualnych oraz społecznych, np. listów, pamiętników, wywiadów narracyjnych, autobiografii, opowiadań o życiu”⁶⁰.

Metody biograficzne, które mają charakter typowo jakościowy pomagają zrozumieć ludzi w odniesieniu do ich biografii, świata, w którym żyją oraz związków społecznych⁶¹.

J. Szymaniak, cytując D. Baacke, podkreśla, że narracja swoista dla metod biograficznych obejmuje zarówno wycinek rzeczywistości, który dotyczy danej jednostki, jak i większą całość. Wycinek służy konkretyzacji i potrzebom działania, a obraz całości – uchwyceniu szerszych związków⁶².

Inna badaczka T.Z. Sarleja podkreśla, że metoda biograficzna pomaga dostrzec określone wzorce oraz wyraźne odrębności związane z życiem badanej osoby⁶³.

Metoda biograficzna pozwala znaleźć odpowiedzi na pytania o sposób doświadczania przez badanych rzeczywistości społecznej, o ich wpływ na jej kształt oraz nich samych, jako podmiotów życia, rzeczywistości społecznej⁶⁴.

normach przynoszących wymierne korzyści społeczne i edukacyjne. Należy podkreślić działania narratorek w tworzeniu przestrzeni, gdzie edukacja / wychowanie / diagnoza / profilaktyka / terapia itd. nie są li tylko działalnością indywidualną, ale również przedsięwzięciem zbiorowym.

⁶⁰ D. Sipińska, *Metoda biograficzna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. III, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 15.

⁶¹ B. Friebertshäser, *Qualitative Methoden*, [w:] *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Hrsg. von S. Andresen, R. Casale Beltz, Weinheim u. Basel 2009, s. 698 – 712.

⁶² J. Szymaniak, *Metoda biograficzna w pedagogice*, [w:] *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, t. X, Gdańsk 2013, s. 368.

⁶³ T.Z. Sarleja, *Metoda biograficzna w pracy socjalnej*, [w:] *Nauczyciel i Szkoła* 2003, nr 1 - 2, s. 307 - 316.

W niniejszych badaniach zastosowałam wywiad narracyjny⁶⁵.

Wywiad narracyjny stanowi określony sposób badań, służący do analizy przebiegu życia, ale także zjawisk społecznych, w które uwikłana jest biografia jednostki. W literaturze pojawia się porównanie autobiograficznego wywiadu narracyjnego do historii oralnej, wywiadu – rzeki, czy pamiętnika mówionego⁶⁶.

Przez zastosowanie wywiadu narracyjnego autorka badań uzyskała typ relacji biograficznych, które N.K. Denzin określa jako biografię tematyczną, której celem jest zebranie historii życiowych zgrupowanych wokół wspólnych tematów⁶⁷. Zakres tematyczny wywiadu odnosił się nie tylko do obecnej sytuacji zawodowej i życiowej nauczycielek-logopedek, ale przede wszystkim do ich wcześniejszych faz rozwoju społeczno-zawodowego oraz projektowanych przez nich planów na przyszłość. Biografie nauczycielek-logopedek są więc rekonstrukcjami indywidualnego rozwoju, drogi zawodowo-społecznej dokonanyymi z perspektywy aktualnej fazy stabilizacji.

Każda technika badań posługuje się określonym narzędziem badawczym. „Narzędzie badawcze jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań”⁶⁸. „(...) narzędzie badawcze to instrument służący do technicznego gromadzenia danych z badań. W tym rozumieniu narzędziem badawczym będzie kwestionariusz wywiadu, arkusz obserwacyjny, a nawet ołówek”⁶⁹.

W niniejszej pracy narzędziem badawczym był dyktafon.

⁶⁴ D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice – wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 93.

⁶⁵ S. Kvale dokonuje typologizacji wywiadów na takie, w których badacz poszukuje konkretnych informacji oraz takie, w których odkrywa informacje jak podróżnik, który odkrywa nieznane terytoria. Stosując tę metaforę, należy moje badania zaklasyfikować do wywiadu ukierunkowanego na konkretne informacje (z obszaru uwarunkowań rozwoju społeczno-zawodowego nauczycielek-logopedek). S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego* (przekład i redakcja naukowa S. Zabielski), Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2004, s. 17 - 19. Wykorzystywałam pytania (odnoszące się do problemów badawczych, szczegółowych), jako inicjujące wywiad.

⁶⁶ A. Rokuszewska-Pawełek, *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*, [w:] *Media – Kultura – Społeczeństwo* 2006, nr 1, s. 17 - 18.

⁶⁷ N.K. Denzin, *Reinterpretacja metody biograficznej...*, dz. cyt., s. 67.

⁶⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 71.

⁶⁹ T. Pilch, T. Wujek, *Metody i techniki badań w pedagogice*, [w:] *Pedagogika – podręcznik akademicki*, M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), PWN, Warszawa 1974, s. 101.

ORGANIZACJA BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA TERENU BADAŃ. CHARAKTERYSTYKA GRUPY BADAWCZEJ I KRYTERIUM DOBORU PRÓBY

Badania jakościowe, które zostały przeprowadzone przez autorkę rozprawy z zastosowaniem wywiadu narracyjnego, zostały zrealizowane od marca do czerwca 2024 roku (w ciągu 4 miesięcy). Przygotowania zaś, prawie rok.

Próbie badawczą stanowiły nauczycielki-logopedki, pracujące w placówkach oświatowych, zarówno państwowych, jak i niepublicznych w województwach: lubuskim, wielkopolskim i dolnośląskim.

Przed spotkaniami narratorki zostały zapoznane z charakterem wywiadu, przez co uzyskały ogólną orientację na temat badania. Umożliwiło to nawiązanie kontaktu, psychiczne nastawienie oraz zbudowanie klimatu zaufania. Długość każdego wywiadu wahała się od 90 do 190 minut. Wszystkie narratorki zostały poinformowane o celu badań, anonimowości oraz wyraziły zgodę na utrwalanie ich wypowiedzi (narracji) na dyktafonie.

Materiał badawczy pozyskano od 15 nauczycielek-logopedek. W toku analizy materiału badawczego z przeprowadzonych wywiadów, autorka pracy wytypowała 12 osób ze względu na obszerne i dosyć szczegółowe narracje. Ze względów merytorycznych, zrezygnowano z 3 wywiadów (narratorki odpowiadały krótko; wypowiedzi ograniczały się do kilkunastu / kilku ogólnych zdań, czasami pojedynczych słów; wyraźnie dało się odczuć, że nauczycielki-logopedki nie czuły się komfortowo w sytuacji wywiadu narracyjnego i nie chciały dzielić się szczegółami z życia rodzinnego, osobistego i zawodowego tj. ich wypowiedzi odnosiły się do zagadnień nie związanych merytorycznie z tematem rozprawy).

Badane nauczycielki-logopedki były w wieku od 23 do 60 lat.

WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Analiza danych uzyskanych w trakcie wywiadów przyjmuje formę analizy jakościowej (zasada F. Schütze – ustalenie schematu komunikacyjnego wywiadu przez stwierdzenie jego autentycznej spontaniczności oraz wyłonienie fragmentów narracyjnych, opisowych i argumentacyjnych, które zostały odnotowane na kartach rozprawy). W rzeczy samej **faktyczny przebieg działań nauczycielek-logopedek najtrafniej odtwarza narracyjny schemat komunikacyjny; narratorka rekonstruuje procesualny przebieg doświadczeń i zdarzeń. Nauczycielka-logopedka w części argumentacyjnej podejmuje (z teraźniejszej**

perspektywy) próby wyjaśnienia badaczowi i sobie motywów dokonywanych wówczas działań, prezentuje uwarunkowania własnej aktywności, ocenia swoje życie zawodowe i społeczne itd.

Wniknięcie w biograficzny świat oraz analiza wypowiedzi nauczycielek-logopedek stwarza możliwość, aby sformułować wnioski zgodnie z zasadami badań jakościowych. **Prezentują to wybrane narracje, stanowiące odniesienie do wybranych problemów szczegółowych przedstawionych w wersji papierowej rozprawy.**

M.R.: *„Jestem z rodziny niepełnej, wychowywana byłam przez mamę, która była pielęgniarką. Często chodziła do pracy na 12 godzin. **Mama mi ufała.** W sumie to ją podziwiam. **Ale dzięki niej nauczyłam się świadomości siebie, mądrości życiowej. Jestem ułożona, potrafię o sobie zadbać.** I mamy do tej pory super kontakt”.*

Z.W.: *„**4 lata po mnie pojawiła się moja siostra i jak mam być szczerą, to były i są nadal to bardzo ciężkie relacje...** W chwili obecnej moja siostra ma 19 lat, no i te nasze relacje, mimo tego, że ja bym gdzieś tam chciała dla niej dobrze, **wyciągam do niej rękę, no to zostałam wielokrotnie odrzucona od swojej siostry.** No więc relacje są dość specyficzne, że tak powiem... Nie mam na to wpływu”.*

N.N.: *„Mieszkalam w czasie studiów w akademiku. Nie było to dla mnie szokiem, bo **rodzice mnie przygotowali do życia.** Dla mnie nie było żadnych nowości, kiedy ja muszę nagle zająć się sama sobą lub jak sobie nie kupię zakupów, to nie zrobię obiadu. **Dla mnie, to było wszystko takie od początku oczywiste.**”*

P.R.: *„**Na tle grupy rówieśniczej byłam taka zawsze gdzieś tam [yy] wycofana... Taka raczej nieśmiała...** Tak, miałam gdzieś tam krąg swoich najbliższych trzech przyjaciółek, z którymi gdzieś tam bardzo blisko się trzymałam... **Jestem dorosłym dzieckiem alkoholika. Z perspektywy czasu bardzo to widzę.**”*

P.R.: „Miałam taką panią jeszcze w podstawówce... ona była tak cudownym i ciepłym człowiekiem... Tak fajnie prowadziła tę naszą klasę. Ja mam takie poczucie, że tej pani naszej Joli rzeczywiście na nas zależało. **Jest to dla mnie wyznacznik.** Tak, takie mam wrażenie, tak przynajmniej **staram się chyba w tym w tym kierunku iść, żeby niezależnie, czy to w terapii, czy to po prostu w pracy być dobrym człowiekiem dla tych dzieci**”.

O.S.: „Ważną osobą, która wpłynęła na mój rozwój osobisty była nauczycielka wspomagająca. Szła ze mną nawet odbierać świadectwo po gimnazjum i po liceum. A jak już kończyłam szkołę, to szła ze mną odbierać nawet wyniki matur. **Więc to była osoba, która bardzo czuwała nad moją edukacją, i która pomogła mi.** Mimo, że była młodym nauczycielem, przyszła wtedy od razu po studiach, to miała to podejście, które sprawiło, że **ja zaczęłam chcieć, zaczęłam chcieć coś osiągać [...]**”.

M.A.: „Mam super, stały kontakt z paniami nauczycielkami, z pedagogiem specjalnym, z psychologiem. **Przekazujemy sobie bardzo dużo informacji o dziecku i też słuchają się moich wskazówek**”.

N.N.: „Jeśli chodzi o nauczycieli, to powiem, że bywa różnie. **Dla niektórych ważniejsze jest wyjście na dwór niż praca.** Problemem było czasami, na przykład nie wiem, załatwianie zgody na zajęcia”.

M.S.: „**No dużo bym kursów chciała jeszcze zrobić.** Tak tych szkoleń jest mnóstwo, mnóstwo, które ja bym chciała jeszcze zrobić. Studiów już nie, żadnych. Ale o, mam jedno marzenie też na dalszą przyszłość. **Chciałabym zrobić certyfikat specjalisty logopedii.** Może kiedyś to zrobię? No, to zawsze chciałam mieć.”

A.S.: „*Na razie koniec ze szkoleniami. Jestem nauczycielem z dużym stażem i już nie łapię wszystkiego. Muszę to wartościować, ze względu na czas i pieniądze*”.

A.S.: „*Uczęszczałam jakby na terapię swego czasu. I też tam wyszło na to, że ja zawsze – no to na pewno z dzieciństwa, ta piękna transmisja wzorców osobowych – ja po prostu więcej od siebie wymagam i większość rzeczy, które robię, wydaje mi się, że mogłabym zrobić jeszcze lepiej. I to, w pracy z ludźmi jest trochę takie doskwierające, ponieważ no teraz jakby ponoszę, myślę tego konsekwencje zdrowotne*”.

M.S.: „*Mój tata był bardzo dobrym uczniem [yy], ja nie byłam dobrą uczennicą, ale dużo pracowałam. Ale nie miałam wcale rewelacyjnych ocen. Przychodziło mi to z trudem. Mój tata oczekiwał, że będę miała ze wszystkiego co najmniej czwórkę, więc jakby no musiałam się uczyć ze wszystkiego*”.

A.K.: „*Jestem jedynaczką. I uważam, że byłam zawsze tak no [yy] dość krótko i surowo trzymana. Może mi to na dobre wyszło [śmiech]. Rodzice nie byli partnerami, są, byli po prostu rodzicami, czyli no obowiązki dziecka, obowiązki rodziców, taki stricte jasny podział. Nauka najważniejsza, potem zabawa... . Uważam, że byłam takim grzecznym dzieckiem. Tak jak patrzę teraz na problemy innych dzieci, to ja tak sobie powtarzam, no ja taka nie byłam, ja taka nie byłam, ja może też tak, no to już musiałby psycholog, wiadomo się wypowiedzieć. Ja zawsze robiłam tak, jak rodzice chcieli po prostu*”.

B. S.: „*Ja jestem dużo starsza od siostry, więc [yy] byłam jej opiekunem. Natomiast niekoniecznie dobre to były relacje, bo jakby tutaj nie było zachowanej takiej równowagi [ee]. Jak mieliśmy wspólny pokój, jakby rodzice też nie pilnowali, żeby żebym ja się mogła czuć swobodnie. No i ponieważ dorośli nie zadbali o to, żebym poczuła się bezpieczna w swoim środowisku, no to*

wiadomo, że między nami musiały nastąpić konflikty. Jakby takie długotrwałe. Także nie były to partnerskie relacje i z powodu wieku i z powodu po prostu warunków”.

A.S.: „Mój starszy o 5 lat brat był zawsze najlepszym uczniem, wszędzie... Ja za nim podążałam akurat przez ten system edukacji. **Generalnie, ja byłam tą gorszą i jeżeli chodzi o naukę, czasami porównywana do niego też. Ja nigdy nie wiedziałam za bardzo, co bym mogła robić, w odróżnieniu od brata, który zawsze był ukierunkowany**”.

M.S.: „Chodziliśmy często na spacer. Jeździliśmy na rowery. Ale to było na takiej zasadzie, że ja na przykład to robiłam, ale ja nie byłam w tym dobra. Nie miałam takiej dobrej kondycji fizycznej. No i kończyło się ostatecznie tym, że była kłótnia, albo że mówili mi, że znowu jestem niezadowolona, ze wszystkiego i tak to się właśnie kończyło. **Myślę, że raczej to była pasja mojej mamy, którą ja musiałam realizować o w ten sposób**”.

Z.W.: „**Samodzielność była trudna...** Jak wspomniałam, ja w wieku 18 lat nie wiedziałam nawet na jakie studia chcę iść, a ja już musiałam podjąć decyzję. Natomiast w chwili obecnej, takim pięknym obrazkiem samodzielności jest mieszkanie samemu. **A teraz, z perspektywy czasu, jak myślę o tej samodzielności, dojrzałości, to przede wszystkim taki obrazek mieszkania samemu, samemu dla siebie. Ja sama gotuję dla siebie. Ja sama jestem dla siebie. Podejmuję decyzję sama i już nie potrzebuję nikogo**”.

M.S.: „**Ogólnie, to jesteśmy z mężem po terapii.** Chodziliśmy rok czasu po urodzeniu mojej drugiej córki. I teraz jest dobrze. Ale ogólnie, **bardzo duży, negatywny wpływ na nas miała rodzina, zarówno moja i mojego męża. Bardzo negatywny wpływ. My wynieśliśmy bardzo dużo negatywnych zachowań z domu, które musieliśmy przepracować i tak naprawdę bardzo**

zdystansować się od rodziny. Także od rodziców naszych. I on, i ja musieliśmy naprawdę wyraźne granice postawić, bo oni bardzo chcieli rządzić naszym życiem”.

O.S.: „Śmierć taty, a później mamy sprawiły, że ja musiałam szybciej dojrzeć, choć sama była wciąż dzieckiem. Zostaliśmy z bratem sami. Ogarnij mieszkanie, opłaty, życie, naukę, która dla mnie były priorytetem... Nie chciałam iść do pracy. Dobrze, że na swojej drodze spotykałam ludzi, dobrych ludzi, życzliwych ludzi. Teraz jest ok, ale te początki, to był szok. Nawet to, aby dogadać się z bratem, żeby to jakoś zafunkcjonowało...”.

O.S.: „Wspominam panią Beatę. Ja do dnia dzisiejszego mam z nią kontakt. Ja się jej wnuczką nawet zajmowałam. I to już była starsza nauczycielka, ale widać z krwi i kości. To był prawdziwy terapeuta, a nie ktoś, kto był wypalony zawodowo [...]. Ona mnie zmotywowała do kreatywności i też postanowiłam, że chcę być takim kreatywnym człowiekiem w swojej pracy. Mam nadzieję, że mi to wychodzi. To się dopiero dowiemy, ale inspiruje mnie kreatywność, otwartość i ta gotowość do relacji z drugim człowiekiem. To był taki motywujący czynnik, który wpłynął na mój rozwój i był bardzo ważny wyborze właśnie kierunku studiów”.

P.R.: „W trakcie studiów, chyba od drugiego roku, chodziłam na wolontariat. Gdzieś mi się też po drodze trafiło koło naukowe na UZ, prowadzone przez taką panią profesor. Pod jej skrzydłami mieliśmy takie koło naukowe, które było nastawione na wspieranie rodzin dzieci z niepełnosprawnościami I to mnie rzeczywiście utwierdzało, że fajnie, że to mi się podoba, że ja chcę z tymi dzieciaczkami pracować, tak, że to jest właściwa droga [...]”.

Zakres tematyczny wywiadu odnosił się nie tylko do obecnej sytuacji zawodowej i życiowej nauczycielek-logopedek, ale przede wszystkim do ich wcześniejszych faz rozwoju społeczno-zawodowego oraz projektowanych przez nich

planów na przyszłość. Biografie nauczycielek-logopedek są więc rekonstrukcjami indywidualnego rozwoju, drogi zawodowo-społecznej dokonany z perspektywy aktualnej fazy stabilizacji. Analiza narracji pozwala wskazać uwarunkowania rozwoju społeczno-zawodowego tj. m.in.:

I. Wszystkie narratorki zaakcentowały znaczenie rodziny pochodzenia jako miejsca, z którego wyrosły i które miało bezpośredni lub pośredni wpływ na ich wybory, w tym wybory edukacyjne. **W biografiach zostały zaakcentowane relacje oparte na akceptacji oraz dawaniu dziecku rozumnej swobody. Narratorki ukazały swoje relacje z rodzicami jako takie, które wyposażyły je w zasoby potrzebne do budowania poczucia własnej wartości oraz samooceny.** Wskazują na bliskie, nawet przyjacielskie relacje z rodzicami lub jednym z nich. Owe więzi stały się również podstawą do zabezpieczenia psychicznych potrzeb narratorek, zwłaszcza w wieku wczesnego i późnego dzieciństwa, a nawet wczesnej dorosłości. **Narratorki podkreślają również znaczenie zasad i umów obowiązujących w domu pochodzenia, które sprzyjały kształtowaniu się określonych cech charakteru, mających odzwierciedlenie w dorosłym życiu logopedek.** Okazuje się zatem, że niezwykle cenne dla narratorek było – w odniesieniu do wspomnień dotyczących rodziny pochodzenia oraz sposobu jej funkcjonowania – **występowanie dobrych jakościowo relacji.** Można pokusić się o stwierdzenie, że jakość wzajemnych oddziaływań zależy od akceptacji, miłości, poczucia bezpieczeństwa, poczucia bycia ważnym, dostrzeganiem przez najbliższych, a także od wspólnej przestrzeni, zarówno podczas zabawy, jak i obowiązków domowych. Dobre jakościowo relacje dają pozytywną i bezpieczną przestrzeń. Doświadczenia z dzieciństwa wyniesione z domu rodzinnego, sposoby reagowania na różne sytuacje, umiejętność radzenia sobie z czytaniem emocji oraz reagowaniem na nie – są tymi elementami, do których jednostka sięga, będąc dorosłym człowiekiem. Owe wzorce determinują relacje i wybory człowieka. To właśnie do nich zawsze się wraca, zarówno gdy są powielane, jak i wtedy, gdy są alternatywne dla innych.

Dawanie dziecku przestrzeni do dojrzewania jest niezwykle cenne. Dobre relacje sprawiają, że dziecko rozwija się dla samego siebie. Może potem – jako dorosły człowiek – tak samo wychowywać swoje dzieci oraz pomagać w rozwoju wychowankom (w przypadku wybrania profesji nauczycielskiej).

Narratorki, wspominając o zaspokojeniu przez rodziców ich podstawowych potrzeb, **wskazują także na ważny aspekt uważności, dostrzegania dziecka i dopuszczenia go do decydowania o pewnych sprawach, adekwatnie do jego wieku, ponieważ rodzi to relacje oparte na empatii, zrozumieniu potrzeb drugiego człowieka i realnym dialog, a także sprzyja szukaniu rozwiązań, które uwzględniają potrzeby wszystkich członków rodziny.** W kontekście wykonywania zawodu pomocowego, jakim jest bycie nauczycielem, terapeutą, jest to niezwykle ważna i potrzebna umiejętność. Okazywanie dzieciom szacunku, postawa empatii – są punktem wyjścia do uznania autonomii dziecka, faktu, że jest odrębnym bytem, a powinnością rodzica jest rozwijanie i podtrzymywanie prawa dziecka do godności. Być może niewłaściwe budowanie relacji z rodzicami stało się pośrednio powodem trudności narratorek w pracy zawodowej.

Niektóre narratorki – świadome wagi i wartości rodziny w procesie wychowawczym – nie otrzymując należytego wsparcia, zostały zmuszone do wzięcia odpowiedzialności za własne wybory, w tym naukę, zwłaszcza na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym.

Jeszcze inne, zaznaczając obecną w domu rodzinnym przemoc psychiczną oraz postawę nadmiernego wymagania, podjęły psychoterapię. Jednak i w dorosłym życiu narratorki zauważają wpływ powyższych postaw oraz jakości relacji rodzic – dziecko na ich życie w nowej rodzinie oraz sposób interpretowania otaczającego świata i zachodzących w nim zjawisk.

Na podstawie narracji nauczycielek-logopedek można też zauważyć, że postawa nadmiernego ochraniania w relacji rodzic – dziecko skutkowałą brakiem możliwości dokonywania wyborów, zwłaszcza dotyczących edukacji, aż do poziomu studiów wyższych.

II. Kolejnym uwarunkowaniem zaznaczającym się w biografiach nauczycielek-logopedek były relacje z rodzeństwem, jakoś więzi oraz postrzeganie siebie w tej interakcji społecznej. **Narratorki zdecydowanie wskazały na brak więzi z rodzeństwem. Dotyczyło to zwłaszcza czasu mieszkania wraz z rodziną pochodzenia.** Zdecydowanie przyczyną braku bliskich relacji między dziećmi było niezaspokojenie potrzeb narratorek wynikających z różnicy wieku, kondycji psychicznej, płci oraz innego postrzegania rzeczywistości. Narratorki wskazywały także na poczucie niesprawiedliwości i porównywanie się z/do rodzeństwa. Ukazanie

przez narratorki trudnych relacji z rodzeństwem potwierdza fakt, że samo tworzenie się więzi między dwojgiem, trojgiem dzieci w konkretnej rodzinie jest procesem długotrwałym i zdecydowanie niełatwym. Pojawienie się rodzeństwa nie oznacza natychmiastowego obdarzenia go miłością. Do rodziców należy takie poprowadzenie tej nietypowej relacji, aby żadne z dzieci nie czuło się pokrzywdzone lub niesprawiedliwie potraktowane. Narratorki ukazały, że w ich rodzinie pochodzenia musiały rywalizować z rodzeństwem, zabiegać o uwagę dorosłych, próbowały zrealizować wymagania stawiane przez rodziców porównujących je do rodzeństwa i w końcu sprostać wyidealizowanemu obrazowi starszego brata lub siostry. Poza tym przeniesienie czynności opiekuńczych na starsze z rodzeństwa przyczyniło się do powstania dystansu między dziećmi oraz zerwaniem lub osłabieniem relacji na wiele lat. Widać tu wyraźnie niezaspokojenie potrzeb dziecka, brak skupienia rodziców na jego osobie i aktualnym stanie emocjonalnym, a także zdecydowanie brak empatii. **Można pokusić się o stwierdzenie, że rodzice narratorek zapomnieli, iż każde z dzieci stanowi odrębną, niepowtarzalną jednostkę, z indywidualnym zestawem cech charakteru oraz osobowością. Jednak posiadanie rodzeństwa było również dla narratorek szansą na zdobywanie pierwszych doświadczeń społecznych, rozumienia tego drugiego, uczenia się od siebie nawzajem.** Jedna z narratorek opisała relacje z rodzeństwem zarówno w dzieciństwie, jak i dorosłości – jako satysfakcjonujące.

III. Narratorki dostrzegły także znaczenie procesu usamodzielnienia. **Budowanie „nowego” życia sprzyjało kształtowaniu ich osobowości oraz dokonywaniu różnorodnych wyborów, zwłaszcza dotyczących podjęcia decyzji co do kierunku studiów, podjęcia pierwszej pracy oraz budowania nowej rodziny. Nauczycielki-logopedki, wskazując na uwarunkowania dotyczące procesu usamodzielnienia, zaakcentowały między innymi: wyjazd na studia, podjęcie pracy, wynajęcie mieszkania, wyjazd za granicę, budowanie satysfakcjonujących związków przyjacielskich, a następnie małżeńskich, śmierć rodziców oraz – spoglądając na proces usamodzielnienia i biorąc pod uwagę aspekt psychologiczny – nabycie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach życia codziennego, samostanowienie.** Wchodzenie w dorosłość jest procesem niezwykle ważnym i potrzebnym. Narracje nauczycielek-logopedek ukazały, że był to dla nich czas eksplorowania nowej rzeczywistości oraz poznawania siebie

w zupełnie nowej przestrzeni, wydarzeniach i spotkaniach. Wchodzenie w samodzielność było także – co pokazały narracje – czasem stawiania pytań o wartości, miejsce w społeczeństwie, profesję zawodową. W poszukiwaniu te wpisany jest rozwój tożsamości, wątpliwości co do własnej przyszłości oraz obawy, strach przed uświadamianą sobie odpowiedzialnością. Narracje potwierdziły ponadto, że proces usamodzielnienia jest także czasem odchodzenia od wpływu rodziców oraz najbliższych po to, aby ostatecznie stać się dojrzałym, odpowiedzialnym i ukształtowanym człowiekiem. Biografie narratorek pozwalają wysnuć wniosek, że samodzielność wiąże się z opuszczaniem rodzinnego gniazda, próbami życia według swoich zasad oraz poniesionymi kosztami, stąd ich decyzje o wyprowadzeniu się z domów rodzinnych, a także prowadzeniu własnego gospodarstwa domowego, przy stopniowym finansowym uniezależnieniu się od rodziców.

IV. Narracje nauczycielek-logopedek mocno zaakcentowały również **relacje z grupą rówieśniczą. Stanowiły one dla narratorek doskonale „lustro społeczne”, przyczyniając się – zwłaszcza w okresie dzieciństwa, a później adolescencji – do kształtowania samooceny, poczucia własnej wartości, dostrzegania swojego miejsca w szerszym gronie rówieśników oraz kształtowania osobowości, wyrabiania charakteru oraz umiejętności współpracy z innymi ludźmi.** Narratorki, mając taką możliwość, świadomie wybierały osoby, z którymi nawiązywały głębsze, wartościowe i rozwijające relacje. Akceptacja grupy rówieśniczej sprzyjała bardziej życzliwemu spojrzeniu na siebie oraz dostrzeżeniu i rozwijaniu swojego potencjału, mocnych stron i talentów. Przebywanie w grupie rówieśniczej dawało narratorkom możliwość wglądu w siebie oraz przyjmowanie lub odrzucanie różnorodnych zachowań widocznych podczas kontaktów z rówieśnikami. Wpływ grupy rówieśniczej najpełniej uwidocznił się w czasie dojrzewania, kiedy zdecydowanie maleje znaczenie autorytetu rodzica, a punktami odniesień stają się rówieśnicy z klasy oraz bliżsi i znaczący koledzy. Analizując biografie logopedek, można zauważyć znajomość przez nie samego własnego miejsca w grupie rówieśniczej. Wybór grona bliższych koleżanek i kolegów z klasy był świadomy, można się nawet pokusić o stwierdzenie, iż był oparty o poznane wcześniej zasady funkcjonowania społecznego, nabyte w domu rodzinnym. Może to świadczyć również o dosyć stabilnej samoocenie i poczuciu własnej wartości, które niekoniecznie musiały być potwierdzane przez opinie rówieśników. Narratorki

wybierały takie znajomości, które przerodziły się później w głębsze relacje. **Zatem narratorki otaczały się osobami mającymi podobny system wartości, zasady i normy, które pozwoliły im na budowanie określonej hierarchii rówieśniczej, bez poczucia bycia w niej „na siłę”.** Być może w grupie rówieśniczej nauczycielki-logopedki uczyły się aktywności społecznej, otwarcia na drugiego człowieka, jakości komunikacji opartej na dialogu, słuchaniu, uważności, które w naturalny sposób znalazły przełożenie na sposób funkcjonowania w środowisku społecznym i zawodowym, zarówno wśród innych nauczycieli, jak i wychowanków. **Przebywanie w otoczeniu rówieśników wyznających te same wartości sprzyja – co widać w biografiach narratorek – określonemu nastawieniu do nauki, zdobywania wiedzy oraz pracy zawodowej. Prowadzi również do rozwijania własnej tożsamości oraz osobowości.**

V. Innym uwarunkowaniem rozwoju widocznym w narracjach nauczycielek-logopedek była i jest nadal **edukacja, realizowana na różnych poziomach.** Opisywany przez nie czas nauki, począwszy od szkoły podstawowej, po średnią i studia, obfitował w różne czynniki wpływające na ich rozwój. **Były to m.in.: atmosfera w klasie, zainteresowania, finanse, brak znajomych, zdarzenia losowe, m.in. narodziny niepełnosprawnego dziecka w rodzinie, śmierć rodziców, sytuacje trudne oraz te, które aktywizowały do działania, a także przebieg kariery szkolnej i związane z nim sukcesy i porażki; ponadto motywacje, postawione cele, rozpatrywane w bliższej i dalszej perspektywie, które finalnie doprowadziły do uprawiania przez nie zawodu logopedy. Nauczycielki-logopedki czują potrzebę edukacji ustawicznej.** Można zatem wysnuć wniosek, że podnoszenie kwalifikacji zawodowych poprzez udział w szkoleniach, kursach nadających uprawnienia lub studiach podyplomowych świadczy o chęci samorozwoju oraz bycia na bieżąco z aktualną wiedzą w zakresie diagnozy oraz terapii logopedycznej. Ścieżka edukacyjna wielu z nich przebiegała bez szczególnych trudności, stopniowo ukazując im dalsze kierunki edukacji, aż do ukończenia studiów nadających uprawnienia do wykonywania zawodu logopedy. Inne narratorki ukazują proces edukacji jako trudny, zwłaszcza na poziomie szkoły podstawowej oraz średniej. W obu sytuacjach można pokusić się o wysnucie wniosku, że od jakości edukacji, doświadczeń zdobywanych przez logopedki w placówkach edukacyjnych zależała/zależy ich

samoocena, poczucie własnej wartości, w kontekście spoglądania na siebie jako nauczyciela.

VI. Szczególnie akcentowane przez nauczycielki-logopedki były spotkania z nauczycielami, którzy z jednej strony stawali się autorytetami, osobami godnymi podziwu i naśladowania oraz inspirującymi do rozwoju osobistego i zawodowego, zaś w innych przypadkach prezentowali takie postawy, które, zdaniem narratorek, przeczyły nauczycielskiemu powołaniu, i w związku z tym w ogóle nie powinni uczyć w szkole oraz wychowywać powierzonych im uczniów. Narratorki zwracały uwagę na kompetencje miękkie, jak: życzliwość, uprzejmość, kultura osobista, pasje, zaangażowanie, uważność i autentyczne skupienie na rozmówcy, podążanie z duchem czasu w kontaktach z uczniami, towarzyszenie im – nie zawsze osobiście – podczas ważnych dla nich wydarzeń, spraw, decyzji. Wpływ na wybory edukacyjne oraz zawodowe narratorek, zwłaszcza na poziomie studiów wyższych, studiów podyplomowych oraz podczas szukania swojego miejsca w logopedycznym świecie, miały również takie cechy nauczycieli, jak: wiedza, kompetencje zawodowe, osadzenie w zawodzie, stawianie wymagań, inspirowanie do rozwoju i pracy nad sobą, kreatywność i poszukiwanie nowych rozwiązań. Biorąc pod uwagę powyższe uwagi, można pokusić się o wysnucie wniosku, że spotkania z ważnymi, znaczącymi dla narratorek nauczycielami na różnych szczeblach edukacji wyzwoliły w wielu z nich pragnienie naśladowania podziwianych autorytetów. Sporo z tych spotkań dawało im nadzieję, że warto podejmować wysiłek edukacyjny oraz wykonywać swoje obowiązki sumiennie i rzetelnie. Nauczycielki-logopedki zainspirowały się/inspirują się nadal różnymi zaletami wspomnianych autorytetów podczas własnej pracy zawodowej. Dzięki temu wiele z nich odnalazło swoje miejsce w logopedycznym świecie oraz wypracowało własny sposób, styl postępowania z uczniami. Narratorki w pełni skorzystały z dobrodziejstw spotkania z autorytetami, co z pewnością znalazło odzwierciedlenie w pracy, zarówno pod względem jakości komunikacji z uczniami, jak i sposobów postępowania terapeutycznego. Logopedki poszukiwały/poszukują takich form doskonalenia zawodowego, aby doświadczyć spotkania z autorytetem oraz zaczerpnąć zawodowych inspiracji. Spotkania z nauczycielami niewspierającymi zachwiały poczuciem własnej wartości niektórych narratorek. Jednak, pomimo trudności, nie straciły one wiary w istnienie prawdziwie inspirujących pedagogów,

a w swojej pracy starają się nie naśladować krzywdzących zachowań i nie wracać do przykrych wspomnień.

VII. Kolejnym uwarunkowaniem rozwoju społecznego i zawodowego nauczycielek-logopedek jest **współpraca z innymi nauczycielami lub logopedami w ramach świadczonej aktywności zawodowej**. W obszarze współpracy z innymi pedagogami oraz nauczycielami-logopedami narratorki wymieniły: pracę w team'ach, dzielenie się wiedzą, pomocami, wzajemne przekazywanie sobie informacji na temat funkcjonowania uczniów, pedagogizacja nauczycieli w ramach spotkań rady pedagogicznej lub po prostu udzielanie informacji na nurtujące innych nauczycieli tematy. Na tej podstawie **można wysnuć wniosek, że logopedki, które współpracują ze sobą oraz z innymi członkami grona pedagogicznego, mają więcej sukcesów terapeutycznych, a tym samym przyczyniają się do poprawy jakości życia swoich uczniów oraz funkcjonowania pracy szkoły w ogóle. Ponadto współpraca ukazuje im wspólne cele oraz daje ogromne wzajemne wsparcie w przypadku napotkania różnych trudności, zarówno na polu edukacyjnym, jak i wychowawczym oraz terapeutycznym. Dzięki współpracy możliwe staje się opracowywanie określonych strategii oraz procedur postępowania, co sprzyja rozwijaniu się praktyki nauczycielskiej**. Nie zawsze jednak współpraca ta była/jest inspirująca. Wymaga/wymagała od narratorek upominania się o należne logopedzie miejsce w rzeczywistości szkolnej. Zatem można zauważyć, że to logopedki są tymi, które chcą kontaktów z innymi nauczycielami, chcą przekazywać ważne informacje na temat uczniów, pracy z nimi, chcą inspirować nauczycieli do wspólnego poszukiwania rozwiązań. **Niestety narracje pokazały, że w większości placówek, w których pracują nauczycielki-logopedki, współpraca przyjmuje charakter pozorny**. Satysfakcjonująca praca zaowocowała różnym stopniem identyfikacji zawodowej narratorek. **Dodatkowo – na drodze stawiania się logopedą – narratorki zaakcentowały swój udział w różnych formach wolontariatu**, świadczonego między innymi w przykościelnych świetlicach, zakładach karnych, duszpasterstwie akademickim, podczas akcji „Szlachetna Paczka”, w scholach dziecięcych, kołach teatralnych, warsztatach terapii zajęciowej, kołach naukowych, stowarzyszeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną i fizyczną, świetlicach przy Kole Gospodyń Wiejskich, a nawet w schronisku dla zwierząt.

VIII. Wśród uwarunkowań społeczno-zawodowych występujących w narracjach uwidaczniają się także **sukcesy i porażki w pracy terapeutycznej**. Do sukcesów narratorki zaliczały/zaliczają: nawiązanie dobrych relacji z uczniami, świadomość bycia lubianym przez podopiecznych, drobne sukcesy terapeutyczne uczniów, odnalezienie się w środowisku pracy i sprostanie obowiązkom, satysfakcjonująca współpraca z rodzicami, postawienie właściwej diagnozy oraz zaplanowanie pracy terapeutycznej, skończenie studiów magisterskich, szkoleń, podjęcie studiów podyplomowych. Narratorki, osiągając sukcesy, z pewnością kierowały się uważnością oraz refleksją. Pracę zawodową oparły o relacje, które są najlepszą podstawą do budowania zaufania, klimatu serdeczności i empatii. Naczelne miejsce zajmuje również bycie autentycznym. Porażkami, według narratorek, były/są trudności w pracy związane z brakiem wiedzy, doświadczenia oraz umiejętności łączenia teorii z praktyką, niewłaściwe postawy względem rodziców dzieci z niepełnosprawnościami, nieumiejętność pomocy własnemu dziecku oraz innym dzieciom, nieumiejętność pomocy dzieciom z określonym rodzajem niepełnosprawności. Być może narratorki skupione na zadaniu, jakim była/jest pomoc dziecku, stawiały sobie za wysoko poprzeczkę. Doświadczenie zawodowe przychodzi z czasem, a i jego posiadanie nie jest gwarancją pracy zwieńczonej tylko sukcesami. Zmniejszenie wymagań wobec siebie, słuchanie dzieci i ich rodziców – przy jednoczesnym niezapominaniu o celu, jakim jest praca z uczniem – są być może drogą do satysfakcji, która pozwala dostrzegać sukces w zupełnie innych obszarach pracy zawodowej. **Na bazie pracy zawodowej oraz doświadczenia zawodowego, niektóre narratorki wskazały na określony, własny styl pracy, który stał się „podpisem” charakterystycznym dla ich oddziaływań terapeutycznych.**

IX. Nauczycielki-logopedki w swojej działalności terapeutycznej i wychowawczej **postępują według określonych zasad czy systemu wartości**. Narratorki wskazały na bliskie i satysfakcjonujące relacje z rodziną i najbliższymi jako na punkt wyjścia do pocucia wewnętrznego spokoju oraz maksymalnego zaangażowania w miejscu pracy. Ponadto akcentują skupienie uwagi na rodzicu jako ważnej, lecz często pomijanej „stronie” procesu terapeutycznego. **W centrum swoich systemów wartości stawiają dziecko, jego bezpieczeństwo, zaspokojenie potrzeb, pomoc w rozwoju, w dostrzeżeniu jego potencjału, otoczenie serdecznością, akceptacją, zrozumieniem, udzielenie mu wsparcia,**

doprowadzenie do pełni funkcjonowania, na miarę jego możliwości, zapewnienie mu spokoju, poważne, podmiotowe oraz bliskościowe relacje. Narratorki odnosiły się również do wglądu w siebie, zaspokojenia własnych potrzeb, słuchania intuicji, które stanowią bazę dobrych oddziaływań wobec innych. **Ważne miejsce zajmuje także wiedza oraz uczciwość dotycząca wglądu we własne kompetencje.** Narracje ukazują także rodzące się pragnienia nauczycielek-logopedek **dążenia do bycia ideałem w pracy logopedycznej.** Akcentują one znaczenie takich cech, jak: rzetelność, uczciwość, świadomość swojego miejsca w grupie zawodowej oraz terapeutycznych oddziaływaniach, nieustanne zgłębianie wiedzy, jej aktualizacja, doksztalcanie się, konsekwencja, a jednocześnie umiejętność podążania za dzieckiem, potrzebami rodziców, empatia, wrażliwość, uważność, autentyczność, otwartość na drugiego człowieka, uśmiech, cierpliwość oraz skromność. Można zatem wysnuć wnioski, że narratorki, kierując się określonymi wartościami w pracy zawodowej, na nich właśnie opierały swoje oddziaływania, które przerodziły się następnie w sukcesy w pracy z uczniami. **W narracjach odwoływano się również do wartości intelektualnych (typu: wiedza, doksztalcanie się), wartości związanych z przestrzeganiem zasad i ustaleń, wartości dotyczących poszanowania godności ucznia; wyznaczały one narratorkom określone cele – edukacyjne, terapeutyczne i wychowawcze – oraz ukierunkowały je na określone oddziaływania.**

X. Narratorki nadal chcą się szkolić, poszerzać swoją wiedzę, mają wiele pomysłów na rozwijanie swojego warsztatu pracy oraz **doświadczenia zawodowego.** Obecnie podejmują studia podyplomowe lub kursy nadające im kwalifikacje do posługiwania się określonymi metodami pracy. Są/będą to m.in. kurs terapeuty integracji sensorycznej, studia podyplomowe z neurologopedii, z oligofrenopedagogiki, zdanie egzaminu i zdobycie Certyfikatu Zawodowego Logopedy, kursy doskonalące, kursy oraz turnusy rehabilitacyjne związane z terapią jąkania, kursy dotyczące pracy z pacjentem z afazją oraz niezwiązane bezpośrednio z logopedią: kurs instruktora terapii uzależnień oraz coaching. Niektóre narratorki nie będą brać udziału w kursach ze względów finansowych oraz rodzinnych. W nawiązaniu do narracji **można pokusić się o wniosek, iż logopedki pragną osiągnąć mistrzostwo w wykonywanej przez siebie profesji.** Jest to możliwe wówczas, kiedy będą podnosić swoje

kwalifikacje, praktykować, przekazywać swoją wiedzę młodszemu pokoleniu oraz pielęgnować kulturę relacji z uczniami oraz rodzicami. **Doskonalenie pozwoli im również na osadzenie się w zawodzie, na konkretyzację oczekiwań wobec oferty szkoleniowej, aby być dobrym fachowcem w wybranej przez siebie specjalizacji.** Nauczycielki-logopedki rozumieją, że od nich jako terapeutów wymaga się podążania za nowościami w zakresie diagnozy i terapii. Istotne staje się doskonalenie warsztatu poprzez umiejętność posługiwania się określonymi standardami postępowania logopedycznego oraz rozumienie dokumentacji podążającej za uczniem z innych placówek oświatowych czy medycznych.

DOBRE PRAKTYKI - REKOMENDACJE (ZARYS)

W toku analizy wypowiedzi biograficznych narratorek oraz sformułowanych wniosków można pokusić się o propozycje rekomendacji dla różnorodnych decydentów związanych z oświatą, które przyczyniłyby się do zmiany w postrzeganiu zawodu logopedy w placówkach edukacyjnych oraz, dzięki temu, do poprawy jakości oddziaływań terapeutycznych świadczonych wobec uczniów i poprawy jakości pracy szkoły. W związku z powyższym proponuje się rozważenie następujących propozycji:

- wyłączenie kształcenia logopedów w placówkach edukacyjnych posiadających status uniwersytetu (zarówno studia dzienne, jak i podyplomowe), ze względu na różnice programowe oraz godzinowe występujące na różnych uczelniach wyższych, posiadających w swojej ofercie studia logopedyczne,
- ujednolicenie – w miarę możliwości – programu kształcenia, przy jednoczesnym pozostawieniu dodatkowych godzin na zagadnienia/przedmioty fakultatywne, które są najczęściej uzupełniane przez nauczycielki-logopedki w czasie kursów doskonalących,
- wzbogacenie programu studiów o większą ilość zajęć praktycznych, aby logopedzi po uzyskaniu dyplomu, podejmując pracę zawodową, czuli się pewniej, umieli łączyć wiedzę teoretyczną z praktyką, a przez to potrafili skutecznej pomóc dzieciom oraz wspierać rodziców w pracy terapeutycznej w warunkach domowych,
- zapewnienie superwizji przez placówki oświatowe, które byłyby prowadzone przez logopedę (wsparcie merytoryczne) oraz psychologa/psychoterapeutę (wsparcie psychologiczne),

- umożliwienie logopedom podejmowania form doskonalenia zawodowego, zarówno zgodnie z planem doskonalenia zawodowego nauczycieli i potrzebami placówki, jak i zgodnie z zainteresowaniami zawodowymi i potrzebami samego logopedy,
- zapewnienie logopedom takich godzin pracy, aby ich zajęcia – zwłaszcza w placówkach szkolnych – mogły być włączone do planu lekcji. Nauczyciele-logopedzi często sami opracowują swoje plany zajęć, zabierają uczniów z lekcji lub mają okienka, ponieważ ich propozycje nie zgadzają się z np. dodatkowymi zajęciami nauczycieli tzw. „tablicowych” (dodatkowo pokutuje stwierdzenie, że zajęcia logopedyczne są mniej ważne od innych zajęć, w związku z tym uczeń może na nich nie być lub np. jest zabierany z powodu poprawy sprawdzianu),
- włączenie logopedy do różnych zespołów nauczycielskich w celu wykorzystania jego wiedzy psychologiczno-pedagogiczno-terapeutycznej do stworzenia standardów/procedur postępowania w pracy z uczniem z różnymi trudnościami, zarówno wynikającymi ze specjalnych potrzeb edukacyjnych, niepełnosprawności, zaburzenia zachowania itp.
- dzięki realnemu udziałowi logopedów w nauczycielskich zespołach możliwa jest skoordynowana, ujednolicona praca wobec uczniów, wspierająca ich rozwój,
- warta pozostawienia w systemie edukacji jest praktyka logopedów polegająca na pochyleniu się najpierw nad psychicznymi potrzebami uczniów, a w drugiej kolejności – na udzielaniu im wsparcia logopedycznego,
- logopedzi – jako grupa zawodowa – nadal powinni pracować w oparciu o ujednolicone procedury, ponieważ w zawodach pomocowych ważne są dowody, konkrety, które powinny znosić myślenie typ: „Bo tak robię zawsze”, „Bo tak lubię”. Terapia nie powinna opierać się na preferencjach i przyzwyczajeniach.

BIBLIOGRAFIA:

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*. Ks. IX, [w:] T. 5. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Baley S., *Psychologiczne podstawy samokształcenia*, [w:] *Pedagogika dorosłych*, K. Wojciechowski (red.), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
- K. Błachnio, *Humanistyczne wartości w logoterapii*, [w:] *Logopedia* 1993, nr 20.
- Błachnio K., *Podstawowe zagadnienia dydaktyki i etyki logopedycznej w optymalnym modelu kształcenia specjalistów*, [w:] *Kształcenie logopedyczne. Cele i formy*, E. Łuczyński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000.
- Chęć M., *Kodeks etyczny i działalność zawodowa logopedów*, [w:] *Logopedia* 1997, nr 24.
- Chodkowski Z., *Adaptacja człowieka do środowiska pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Demetrio D., *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, B. Śliwerski (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Denek K., *Kształcenie nauczycieli w perspektywie reformy edukacyjnej*, [w:] *Wychowanie na co dzień* 1999, nr 4 - 5.
- Denzin N.K., *Reinterpretacja metody biograficznej: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, (red.) J. Włodarek, M. Ziółkowska, PWN, Warszawa-Poznań 1990
- Denzin K., Lincoln Y. S., *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. [w:] *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Dobrołowicz J., *Paradygmat interpretatywny w jakościowych badaniach społecznych*, [w:] *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 2015, nr 26.
- Friebertshäser B., *Qualitative Methoden*, [w:] *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Hrsg. von S. Andresen, R. Casale Beltz, Weinheim u. Basel 2009.

- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Izdebska H., *Strach nie buduje autorytetu*, [w:] *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1990, nr 3.
- Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Karkowska M., *Skrypty, opowieści i narracje w perspektywie pedagogicznej. Ku świadomości wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020.
- Klinkosz W., *Motywacja osiągnieć osób aktywnych zawodowo*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2016.
- Kocór M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Diagnoza, wsparcie, profilaktyka*, Societas Vistulana, Kraków 2019.
- Kowalska G., *Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym*, [w:] *Edukacja* 2000, nr 3.
- Kozak W., *Nauczyciela portret własny – rzecz o autorytecie*, [w:] *Dyrektor Szkoły* 2002.
- Kron F., *Autorytet i wychowanie*, [w:] *Edukacja i Dialog* 1996, nr 7.
- Kryk G., *Kompetencje nauczycieli a wizja społeczeństwa opartego na wiedzy*, [w:] *Wokół problemów kształcenia podyplomowego nauczycieli*, M. Mnich, A. Budniak, G. Paprotna (red.), Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda, Mysłowice 2008.
- Kryk G., *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, Racibórz 2009.
- Kujawiński J., *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 1998.
- Kwiatkowska-Góralczyk M., *Świadomość nauczyciela klas początkowych a współczesne konteksty edukacji*, [w:] *Nowa Szkoła* 2003, nr 5.
- Kvale S., *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego* (przekład i redakcja naukowa S. Zabielski), Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2004.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Łukasik J. M., *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.

- Maciejewski J., *Samokształcenie w procesie nauczania*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 1998.
- Marzec J., *Dyskurs, tekst i narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Murzyn A., *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Olubiński A., *Rola autorytetu w procesie edukacji – zamiast Wprowadzenia*, [w:] *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, A. Olubiński (red.), Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012.
- Pasterniak-Kobyłecka E., Kabat M. (red.), *Nauczyciel. Czas, przestrzeń, szkoła, otoczenie i jego (nie)znany wymiar*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022.
- Pilch T., Wujek T., *Metody i techniki badań w pedagogice*, [w:] *Pedagogika – podręcznik akademicki*, M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), PWN, Warszawa 1974.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Ratajczak Z., *Człowiek i praca. Psychologiczna analiza pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1977.
- Ratajczak Z., *Psychologia pracy i organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
- Rokuszevska-Pawełek A., *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*, [w:] *Media – Kultura – Społeczeństwo* 2006, nr 1.
- Sarleja T. Z., *Metoda biograficzna w pracy socjalnej*, [w:] *Nauczyciel i Szkoła* 2003, nr 1 – 2.
- Schulz R., *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, T. Jaworska, R. Leppert (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Sipińska D., *Metoda biograficzna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku*, T. III, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

- Szymaniak J. *Metoda biograficzna w pedagogice*, [w:] *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, t. X, Gdańsk 2013.
- Tabor U., *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008
- Tomaszewski T., *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, T. Tomaszewski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976.
- Trzcionkowski L., *W komentarzach*, [w:] *Plutarch. Żywoty równoległe*, t.1, wstęp i przekład K. Korus, komentarz L. Trzcionkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2004.
- Tyrała P., *Metodyka wychowania. Bliżej nauczycielskiej prakseologii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E., *Badania jakościowe w pedagogice – wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Wysocka E., *Autorytety, wzory osobowe i autorytaryzm w biografach życiowych młodego pokolenia – dyskurs teoretyczny i empiryczne egzemplifikacje*, [w:] *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, A. Olubiński (red.), Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012.
- Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.