

Magdalena Grochowalska
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Od wiedzy do działania: praca zawodowa w doświadczeniach początkujących nauczycieli edukacji przedszkolnej

Rozpoczynanie pracy zawodowej to etap ważny dla formowania się tożsamości zawodowej, konstruowania wiedzy, rozwijania umiejętności niezbędnych w zawodzie oraz budowania relacji interpersonalnych w nowym kontekście społecznym. Treść artykułu odnosi się do problematyki ram interpretacyjnych, w których początkujący nauczyciel przedszkola umieszcza własną praktykę pedagogiczną; odwołując się do osobistych przeżyć na temat działalności profesjonalnej, buduje obraz samego siebie.

W celu analizy doświadczeń gromadzonych na etapie startu zawodowego odwołano się do kategorii pracy zawodowej ujmowanej z perspektywy personalnej. Przyjęto, że praca zawodowa to zasób interakcyjny. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenia nadają pracy początkujący nauczyciele przedszkola, mówiąc o niej w kontekście własnej codziennej aktywności zawodowej. Materiał empiryczny pochodzi z wywiadów swobodnych przeprowadzonych z 14 początkującymi nauczycielkami przedszkola.

W analizie pokazano subiektywną perspektywę oglądu efektów pracy pozytywnie wartościowanych, zdarzeń uznawanych za ważne dla własnego rozwoju zawodowego oraz sposobu spostrzegania siebie jako pracownika.

Słowa kluczowe: pedeutologia, edukacja przedszkolna, początkujący nauczyciele, rozwój zawodowy, praca zawodowa, wywiad swobodny

Wprowadzenie

Praca zawodowa jest wartością, która zajmuje znaczące miejsce w życiu dorosłego człowieka. Pomimo że moment podjęcia pracy stanowi przedmiot interdyscyplinarnych rozważań, w badaniach nad pracą łączących aspekty psychologiczny, socjologiczny i ekonomiczny gubi się problem, jak pracuje człowiek (Konecki, 1988). Aby opowiedzieć na to pytanie, trzeba podjąć próbę poznania i opisanie subiektywnych doświadczeń związanych z sytuacją pracy. W prezentowanym tekście uwaga skupiona jest na doświadczeniach zawodowych początkujących nauczycieli (PN) przedszkola. Doświadczenia rozumiane są szeroko, jako socjalizacja, czyli całościowe kształtowanie tożsamości zawodowej, która obejmuje sytuacje i zdarzenia zachodzące także poza klasę szkolną, dotyczące stawiania się oraz uczestniczenia w procesach przejścia (Day, 2008). Układem odniesienia

dla rozważań nad doświadczeniami nauczycieli przedszkola gromadzonymi na etapie startu zawodowego będzie kategorią pracy.

Subiektywne doświadczenie sytuacji pracy, znaczenia jej przypisywane pozwalają jednostce oceniać samą siebie, budować obraz samego siebie, rozwijać poczucie własnej wartości, umożliwiają osobistą identyfikację. Wykonywana praca jest również źródłem społecznych identyfikacji, dzięki ocenie pracy przez odniesienie do przyjętego wzoru pracownika oraz ustalonej trajektorii kariery. Kategoria ta pozwala zatem na opisanie kontekstu kształtowania, definiowania siebie jako nauczyciela. W tym miejscu powstaje jednak pytanie, na ile sytuacja startu zawodowego dostarcza identycznych lub podobnych doświadczeń, bez względu na etap edukacji, na którym nauczyciel podejmuje pracę zawodową?

Znaczenie pracy zawodowej

Pojęcie pracy funkcjonuje w odmienny sposób w wielu dziedzinach życia. Odwołując się np. do ekonomii, mówimy o tym, że to rynek weryfikuje pracę. Jednak, jako pojęcie humanistyczne, praca, będąc ważnym elementem codzienności, traktowana jest jak oczywistość, rzadko kiedy stając się przedmiotem krytycznej refleksji. Kategoria pojęciowa *praca zawodowa* odnosi się do czynności realizowanych w ramach roli zawodowej, wytworzonych z uwzględnieniem możliwości, wiedzy i woli jednostki, których wynik posiada obiektywną wartość (Wiatrowski, 2005, s. 48) oraz stanowi źródło utrzymania jednostki. Praca nadaje kształt karierze profesjonalnej, jest także jednym z wyznaczników stylu życia, dostarczając jednostce zarówno osobistej satysfakcji, jak i będąc źródłem stresów i problemów (Piorunek, 2009, s. 4).

Rozumienie i sposób interpretowania pracy, jej znaczenia w życiu człowieka, zmieniał się na przestrzeni wieków. Nie przedstawiając w tym miejscu ewolucji, którą przechodziła koncepcja pracy, należy – powołując się na H. Kędzierską (2012) – odnotować fakt, że od lat osiemdziesiątych XX wieku praca przestała być uznawana za „ustabilizowany świat rutyny” (s. 23). Zmianie uległy nie tylko tradycyjne poglądy na pracę czy karierę zawodową, ale także rola instytucji oświatowych w przygotowaniu nowych pracowników. Za pożądane cechy zachowań, a nawet kanoniczne – jak nazywa je M. Piorunek (2009, s. 302) – przystające do zmieniającego się (ponowoczesnego) rynku pracy, uznaje się szybkość, natychmiastowość, wielość, elastyczność, przejściowość, dynamizm, fragmentaryczność, permanentność dokształcania oraz transnacionalizację czy odterytorializowanie pracy. W ślad za tym przeobrażeniami ulegają znaczenia przypisywane pracy zawodowej, co wynika między innymi z nowej idei pracy związanej z jej dematerializacją, zmiany relacji między miejscem pracy a miejscem życia, wyłaniania się nowych zawodów, form zatrudniania, kompetencji i oczekiwań względem pracowników, zwiększania odpowiedzialności za własny rozwój i karierę zawodową, związaną między innymi ze stałym uzupełnianiem kwalifikacji.

Można oczekiwać, że sygnalizowane zmiany dotyczą także nauczycieli, chociaż w przypadku tego zawodu mają one raczej ograniczony charakter. Związane jest to z faktem, że w tym zawodzie zmiany w niewielkim stopniu obejmują „reorientację zasad pracy z punktu widzenia zmienności form zatrudnienia, różnorodności warunków pracy, elastyczności zatrudnienia i indywidualizacji stanowisk pracy” (Kędzierska, 2012, s. 26).

Proponowany w tekście sposób patrzenia na pracę nauczycieli odnosi się do doświadczeń jednostki, jako perspektywy możliwej do wykorzystania w oglądzie pracy nauczycieli (Kędzierska, 2012, s. 37-38). Perspektywa personalna pozwala na analizowanie pracy w kontekście osobistych doświadczeń jednostki, a zatem staje się istotna dla podjętych w tym miejscu rozważań. Praca związana z doświadczeniem biograficznym jednostki to proces interpretacyjny, procesualny, dla którego charakterystyczna jest idea relacyjności. To także zasób interakcyjny, który umożliwia jednostce tworzenie koncepcji siebie.

H. Kędzierska (2012), badając subiektywną perspektywę oglądu świata szkoły przez nauczycieli, chcąc wyjść poza „architekturę pytań typowych dla pedeutologii” (s. 12), zaproponowała kategorię pracy jako pojęcie alternatywne do powszechnie stosowanych w rozważaniach o nauczycielu kategorii idealnych cech, struktury kompetencji czy zestawu czynności przypisanych do roli zawodowej. Analizy dynamiki procesów pracy cytowana autorka dokonała z perspektywy trzech procesów społecznych: socjalizacji, kariery zawodowej i zmian w praktykach pracy. Opisując wskazane kategorie, zwraca uwagę na ich wyróżniki w kontekście zawodu nauczyciela. I tak, socjalizacja zawodowa dotyczy stawiania się, doświadczania nowego, procesów przejścia, całonocowego kształtowania tożsamości zawodowej, w tym koncepcji ja i świata jednostki. Kariera zawodowa – z uwagi na płaski system awansu w oświacie – mogłoby się wydawać, że ma ograniczone zastosowanie do opisu zawodu nauczyciela. Jednak kategoria ta nie dotyczy jedynie zajmowanych pozycji, statusów czy stanowisk, ale także perspektywy, w której jednostka widzi i interpretuje swoje życie. Zmiana w praktyce pracy – trzeci z procesów społecznych wykorzystanych do analizy zawodu nauczyciela – związana jest z modernizacją systemu oświatowego. Ponieważ związek między jednostkowym doświadczeniem a procesami zmiany najpełniej przejawia się w przebiegu biografii zawodowych, można przypuszczać, że w odniesieniu do początkujących nauczycieli – których doświadczenia stanowią przedmiot zainteresowania w tym miejscu – ten proces społeczny nie będzie na tyle istotny, bowiem nie doświadczali oni transformacji systemowej w ciągu jeszcze krótkiego czasu pracy zawodowej.

Istotnym elementem określającym sposób definiowania siebie jako nauczyciela – obok kontekstu społecznego pracy – jest miejsce wykonywania pracy zawodowej. Przedszkole to miejsce inne niż szkoła, z wielu powodów odmienne od kolejnych etapów edukacji. Przedszkole charakteryzuje się inną niż w szkole organizacją pracy nauczycieli. Jej specyfika polega między innymi na braku bezpośredniego, codziennego kontaktu między nauczycielami (najczęściej brak pokoju nauczycielskiego), współodpowiedzialności dwóch nauczycieli za organizację procesu wychowawczo-dydaktycznego w jednej grupie dziecięcej, licznych czynnościach opiekuńczych wynikających z etapu rozwojowego dzieci w wieku przedszkolnym. Przedszkole od szkoły odróżnia nie tylko sposób organizacji pracy nauczycieli, ale również zakres przygotowania zawodowego nauczycieli w nich pracujących. Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola (oraz klas I-III) odbywa się w ramach studiów pedagogicznych, nauczyciel jest równocześnie pedagogiem. Natomiast nauczyciele „przedmiotowcy” uzyskują kwalifikacje nauczycielskie równolegle do kształcenia specjalistycznego. Warto zauważyć, że praca zawodowa nauczyciela przedszkola (rozumiana szeroko, jako wszelka aktywność jednostki w miejscu pracy, nie sprowadzana tylko do jej wymiaru dydaktycznego) jest o wiele rzadziej przedmiotem badań niż praca nauczyciela szkoły.

Nauczyciel rozpoczynający pracę

Rozpoczęcie pracy to etap szczególny w każdym zawodzie, a czas ten uważany jest za okres krytyczny w procesie rozwoju zawodowego nauczyciela (Dróżka, 2002; Bullough, 2009). Badania pokazują, że przejście z etapu edukacji do praktyki zawodowej, szczególnie pierwszy rok pracy, jest momentem trudnym dla wielu nauczycieli i ma istotne znaczenie dla dalszej kariery zawodowej. Mimo że posiadane kwalifikacje potwierdzają przygotowanie w wielu zakresach: do pracy z dziećmi, współpracy z rodziną, ze środowiskiem lokalnym, z gronem pedagogicznym, to złożoność pracy oraz ponoszona w niej odpowiedzialność powodują u początkujących nauczycieli tzw. „szok praktyki” (Kelchtermans, Ballet, 2002, s. 105; Dróżka, 2002, s. 250), opisywany w literaturze także jako szok przejścia (Michalak, 2007, s. 278). Stan ten wynika z braku rozwiniętych umiejętności sprostania nowym zadaniom, a testując przekonania i wyobrażenia na temat pracy, potwierdza jedynie wybrane z nich. Wynika to z faktu, że sytuacja pracy nauczyciela, przebieg kariery zawodowej są normatywnie zdefiniowane, co ma znaczenie dla doświadczeń gromadzonych przez nowych pracowników w miejscu pracy, a przede wszystkim dla subiektywnego rozumienia tych doświadczeń.

W wielu krajach funkcjonują tzw. programy wprowadzające, zapewniające nauczycielom zarówno wsparcie społeczne, jak i rzeczywistą pomoc udzielaną przez osoby z otoczenia nauczyciela: członków rodziny, przyjaciół, znajomych, współpracowników, przełożonych. W polskiej oświacie za taką formę opieki i wprowadzania w zawód może być uznawany sposób realizacji stażu. W rzeczywistości często ma on jednak wymiar formalny, a w zakresie i treści nie przypomina mentoringu. W polskich przedszkolach programy wprowadzania w pracę nowego nauczyciela sporadycznie są wykorzystywane i najczęściej przybierają postać zapoznania się z zakresem obowiązków i regulaminem pracy. Nowicjusz musi sam zadbać o siebie, stworzyć sobie grupę wsparcia, co w realiach organizacyjnych pracy przedszkola jest zadaniem niezwykle trudnym, skutkując powszechnie odczuwaną samotnością profesji (Kwiatkowska, 2008, s. 187-189). Nie dziwi zatem, że postulowana profesjonalizacja nauczania dotyczy przede wszystkim otwartości na innych, wymiany, współpracy (Wlazło, 2010).

Warto zauważyć, że wsparcie otrzymywane w różnej formie i od różnych osób jest czynnikiem, który jako ważny wskazują nauczyciele odnoszący sukcesy (Michalak, 2007). Własną drogę zawodową odnajdywali, korzystając najczęściej z pomocy doświadczonych nauczycieli lub przełożonego. Także nauczyciele, którzy w samotności rozwijali własną karierę, doświadczali szczególnej troski ze strony dyrekcji. Natomiast osoby, które nie otrzymały wsparcia w odnajdywaniu drogi zawodowej, korzystały z doświadczeń mistrza, którego spotkały w czasie własnej edukacji. Sukces odnoszą nauczyciele, którzy start zawodowy oceniają jako „łatwe początki”, jednak także oni mówią o poczuciu osamotnienia, odczuwanym zakłopotaniu, niepewności wynikającej m.in. z nieznaności obowiązujących norm społecznych.

Człowiek nie jest biernym odbiorcą norm społecznych, zawsze interpretuje je w określony sposób. Odwołuje się przy tym do ukrytych założeń powstałych w toku socjalizacji, nieświadomych dla jednostki lub uświadamianych przez nią częściowo. Pochodzą one z generalizacji społecznego doświadczenia i tworzą system norm i wartości implikujących społeczne wyobrażenia o stanie pożądanym. Jednostka, orientując się w nowym dla siebie środowisku, ocenia każdą informację społeczną, także tę dotyczącą środowiska zawodowego. Uwzględnia przy tym dwa rodzaje znaczeń. Znaczenia pierwsze, deskryptywne, pozwalają na orientację w obiektywnych

właściwościach innych ludzi, przedmiotów i zdarzeń, a więc wyznaczają zasady funkcjonowania w nowym otoczeniu. Czyli pozwalają na ocenę zasad pracy obowiązujących w danej organizacji. Znaczenia ewaluatywne natomiast umożliwiają wartościowanie ludzi i zdarzeń z własnego punktu widzenia, przypisywanie im oceny pozytywnej lub negatywnej (Wojciszke, 2009, s. 120). Oznacza to, że chcąc poznać znaczenia przypisywane sytuacji pracy przez PN, zadanie badacza polega na odtworzeniu znaczeń ewaluatywnych.

Projekt badawczy

Obiektywny wymiar pracy i rozwoju nauczycieli jest przedmiotem licznych dociekań, natomiast rekonstruowanie uwarunkowanych kontekstowo, subiektywnych znaczeń nadawanych własnej pracy o wiele rzadziej jest podejmowane w badaniach. Tymczasem dopiero — powołując się na słowa A. Schütza — „wtargnięcie w »obce« doświadczenia, niepodpadające pod zasób wiedzy podręcznej lub z nią niespójne” (za: Cierzniewska, 2014, s. 54) pozwala zrewidować dotychczasowe przekonania. Dostrzegane w myśleniu pedagogów marginalizowanie subiektywnego aspektu pracy skłoniły mnie do podjęcia próby poznania sposobu, w jaki nauczyciele przedszkola, w okresie rozpoczynania pracy zawodowej, definiują siebie oraz sytuację pracy, w której się znajdują. Dominujący od wielu lat w myśleniu o wczesnej edukacji „język jakości” (por. Dahlberg, Moss, Pence, 2013) — w Polsce szczególnie widoczny na poziomie regulacji prawnych pracy nauczyciela — koncentruje uwagę na uniwersalnych, tworzonych przez ekspertów normach i kryteriach pomiaru stopnia spełniania owych norm. Zaniedbywanie innych sposobów myślenia o edukacji dzieci — na przykład otwartych na kontekstualizację, wartości, zmienność, niepewność — może moim zdaniem prowadzić do tego, iż PN przedszkola, definiując siebie jako nauczyciela, odwołuje się do wybranych zakresów pracy zawodowej, utożsamiając ją jedynie z działaniami wychowawczo-dydaktycznymi.

Przyjmując za G. Kelchtermansem i K. Ballet (2002), że w subiektywnej teorii edukacyjnej centralne miejsce zajmują doświadczenia zawodowe nauczyciela, a szczególnie znaczenia, jakie mają dla niego te doświadczenia, zasadniczym celem podjętych badań było dostrzeżenie i opisanie perspektywy oglądu rzeczywistości związanej z pracą zawodową, wyłaniającej się z doświadczeń PN przedszkoli. Na pracę zawodową nauczycieli patrzę z perspektywy jednostki i jej indywidualnych doświadczeń związanych z wykonywaniem zawodu. Główne pytanie, na które w tym miejscu poszukiwać będę odpowiedzi, to: jakie znaczenia nadają pracy początkujący nauczyciele przedszkola, mówiąc o niej w kontekście własnej codziennej aktywności zawodowej?

Osobisty charakter wchodzenia w zawód nauczyciela powoduje, że doświadczeniom gromadzonym przez PN w sytuacji pracy zawodowej przyglądać się będę z perspektywy interakcjonizmu symbolicznego (Blumer, 2007; Hałas, 2006). Przyjmuję założenie, że rozwój zawodowy to długotrwały proces uczenia się i rozwoju, będący rezultatem istotnych interakcji między nauczycielem a kontekstem zawodowym, w którym pracuje.

Badania, których fragment przedstawiam w niniejszym opracowaniu, prowadzone były w strategii metodologii jakościowej. Dane empiryczne uzyskałam z wywiadów swobodnych, częściowo ustrukturyzowanych. Wybór tej techniki badawczej umożliwił „rozmówcom zaprezentowanie sposobu, w jaki postrzegają i definiują świat, pozwala badaczowi na podjęcie ich punktu widzenia, a w rezultacie na podjęcie i zrozumienie podzielanej

przez nich perspektywy” (Niedbalski, 2012a, s. 336). Chcąc zabezpieczyć dobry kontakt z rozmówcą — pożądanym w wywiadach swobodnych — do badań zaprosiłam nauczycielki przedszkoli, które podjęły studia nie-stacjonarne, drugiego stopnia, z którymi spotykałam się na zajęciach dydaktycznych. W celowym doborze uczestników badań kierowałam się dwoma kryteriami: czas pracy — drugi rok pracy, po ukończonym stażu zawodowym — oraz miejsce, w którym przygotowywały się do zawodu, ukończone studia zawodowe w różnych uczelniach. Drugie z wymienionych kryteriów pozwala na uwzględnienie kontekstu przygotowania do zawodu i jego ewentualny wpływ na znaczenia nadawane pracy zawodowej (Kelchtermans, Ballet, 2002). W badaniach uczestniczyło 14 PN edukacji przedszkolnej (przedszkoli samorządowych), w drugim roku pracy (była to pierwsza praca), po zakończonym stażu zawodowym. Miejsce i czas wywiadu wybierały rozmówczynie.

W danych empirycznych starałam się wydobyc znaczenia leżące u podstaw wypowiedzi, w ramach których opisywana jest sytuacja pracy zawodowej. Zbierając dane, prosiłam nauczycielki, aby spojrzały wstecz i spróbowały opisać swoje dotychczasowe doświadczenia zawodowe. Zagadnienia problemowe, które występowały w wywiadach, dotyczyły:

- rezultatów pracy pozytywnie wartościowanych;
- interakcji nawiązywanych w trakcie pracy;
- zdarzeń/sytuacji uznawanych za ważne, których doświadczyły w okresie rozpoczynania pracy zawodowej;
- sposobu spostrzegania siebie, jako pracownika.

Praca w subiektywnej przestrzeni doświadczeń jednostki — opinie nauczycielek przedszkola

Praca traktowana jest przez PN jako wartość. Świadczą o tym przekonania nauczycielek na temat jej stanu pożądanego, docelowego, do którego zmirzają. Cel, który sobie stawiają, kieruje nie tylko wybranymi zachowaniami, ale i formą ich oceny. Jak ujęła to jedna z badanych:

Bo ważne jest to, co robię, jak robię. Nie ma miejsca na bylejąkość, to jest bardzo trudne, przynajmniej na początku. Nie wiem, jak będzie potem, ale myślę, że cały czas będę starała się pracować jak najlepiej. W mojej pracy, pracy w grupie nie może być miejsca na błędy. Każdy się myli, ale nauczyciel nie może. To znaczy pewnie nieczęsto powinien się mylić. Chodzi mi o to, że cały czas zastanawiam się, czy to, co robią dzieci, co im proponuję, rzeczywiście je rozwija.

Psychologowie podkreślają, że jednostka, dokonując wartościowania, poddaje ocenie własne doświadczenia, przypisuje im osobiste znaczenia i subiektywną ważność. Stąd, w odniesieniu do pracy zawodowej, możemy mówić o „zreflektowanym doświadczeniu” (Oleś, 2009, s. 367). Mimo że sama praca nie tworzy bezpośrednio wartości, ale jej rezultat — w tym przypadku rozwój dzieci — stanowi wynik pozytywnie wartościowany.

Wypowiedzi wskazują, że rozpoczynając pracę, nauczycielki nie czują swobody w wykonywaniu powierzonych zadań, ale też jej specjalnie nie oczekują. Są niepewne, pełne obaw, co powoduje, że poszukują wsparcia. W celu zabezpieczenia sobie pewności i komfortu w pracy podejmują różnorodne działania, przede

wszystkim związane z jakością kontaktów interpersonalnych z pracownikami obecnymi w przedszkolu. Wśród tych działań w pierwszej kolejności wymieniają rozmowy z drugim nauczycielem obecnym w grupie, z innymi nauczycielkami, ale w podobnym wieku/stażu pracy oraz rozmowy z dyrektorem. Używając terminu *rozmowa*, definiują ją jako „krótkotrwała wymiana informacji dotycząca tego, co się dziś wydarzyło, tego co jeszcze trzeba zrobić. Rozmawiamy też na temat dzieci, niekiedy są jakieś szczegóły do przekazania, informacje od rodziców, to wtedy możemy wszystko ustalić” (z nauczycielem zmiennikiem). Tego typu rozmowy ukierunkowują pracę własną nauczyciela, bowiem są to „krótkie, ale bardzo precyzyjne, konkretne rady, może nawet szczegółowe wskazówki, które wyjaśniają mi, co mam robić, jak się zachować, jak zareagować. Jest wiele takich sytuacji, których nikt nie przewidzi, nie uczyłam się o nich, a inni albo się już znaleźli w takiej sytuacji, albo wspólnie szybko wymyślimy, co robić”.

Opinie nauczycielek są zbieżne w wynikami badań, w których nauczyciele podkreślają znaczenie rozmów z innymi pracownikami, a szczególnie tych połączonych z obserwacją działań wychowawczo-dydaktycznych (Dymoke, Harrison, 2006, s. 73). Warto zauważyć, że badane nauczycielki mówią o rozmowach nieformalnych, odbywających się okolicznościowo, których temat może być przypadkowy. Poza częstymi rozmowami podejmowanymi prywatnie, poza miejscem pracy, rozmowy odbywają się najczęściej w obecności dzieci (na sali, podczas pobytu w ogrodzie), a więc wtedy, kiedy uwaga nauczyciela skoncentrowana jest bezpośrednio na dzieciach, co niewątpliwie nie pozostaje obojętne dla jakości rozmowy. Jednak rozmowy tego typu, codzienne – choć ograniczone czasem trwania i miejscem – służą wyjaśnieniu wątpliwości, gromadzeniu nowych pomysłów metodycznych, są źródłem nowej wiedzy.

Opisane rozmowy wpisują się w komunikację niskiego kontekstu, na którą uwagę zwróciła Cybał-Michalska (2009), analizując orientację indywidualistyczną vs kolektywistyczną w pracy grupy. Badane opisują komunikację jako bezpośrednią, precyzyjną, jasną, służącą przekazywaniu szczegółowych informacji. Komunikacja tego typu charakterystyczna jest dla indywidualistycznej kultury pracy, która wydaje się mało korzystna, bowiem wywołuje poczucie osamotnienia, ale także komunikaty tego typu są szczególnie cenne na etapie startu zawodowego.

Z wypowiedzi wyłania się element wspólny, jest to mianowicie opis tego, co ważne w pracy PN. Jest to potrzeba bycia spostrzeganym jako „dobra nauczycielka”, o czym decydować ma dobro dzieci, zadowolenie rodziców, pochwała dyrekcji, czasami docenienie przez innych nauczycieli. Przykładem tego typu stanowiska są słowa:

Wiadomo, że wszyscy nie będą zadowoleni z mojej pracy. Ale wydaje mi się, że najważniejsze jest oczywiście dobro dziecka, a to mogę tylko zapewnić jak, mówiąc kolokwialnie, dogadam się z rodzicami. Wtedy widać, że pracuję dobrze, tzn. rodzice widzą efekty u dzieci, są zadowoleni. Uważam, że oceniając moją pracę, dyrektor też zwraca uwagę na to, co mówię o mnie rodzice, liczy się z ich zdaniem.

Nauczyciel chce być dobry dla siebie, dla własnego komfortu pracy, a nie dla dobra wspólnego. Stanowisko takie uzasadnia kultura indywidualizmu obecna w życiu młodych dorosłych (Cybał-Michalska, 2009). Wynik zgodny jest również z ustaleniami Kelchtermansa i Ballet (2002), którzy ustalili, że zaspokojenie własnych potrzeb jest priorytetowym interesem wybieranym przez PN budujących tożsamość zawodową.

Przy poszukiwaniu w wypowiedziach nauczycielek wątków opisujących zdarzenia, sytuacji uznawanych przez nie za ważne, ujawnił się temat akceptacji, której oczekują od innych. Mimo że są gotowe korzystać z proponowanych im rozwiązań metodycznych, to nie podchodzą biernie do praktyki pedagogicznej. Mówią z entuzjazmem o własnym zaangażowaniu, o pomysłach realizowanych w pracy, podkreślając przy tym, jak istotna jest dla nich ocena innych nauczycielek. Uważają, że praca w zespole, bycie w grupie nauczycieli jest bardzo ważnym czynnikiem rozwoju zawodowego. Dobrze ilustruje tę sytuację wypowiedź:

Jak tylko jest taka okazja, pytam innych, czasami uda się coś podpatrzeć. Ale rzadko jest taka okazja. Wydaje mi się, że ja mam różne, ciekawe pomysły, ale nie zawsze wiem, czy mogę tak postąpić. Wtedy brakuje mi takiego codziennego spotkania z innymi nauczycielkami.

Warto zaznaczyć, że współpraca w zespole wymieniana jest jako istotna dla jakości startu zawodowego w większości raportów dotyczących nauczycieli (np. Jensen i in., 2012; Walczak, 2012).

Ilustracją ważnych doświadczeń kojarzonych z pracą zawodową są sytuacje uważane za problematyczne. Okazało się, że nie są one tożsame z obszarami zidentyfikowanymi, jako trudne na starcie zawodowym nauczycieli innych etapów edukacji (Kędzierska, 2012). Spośród pięciu wymienianych (dyscyplina w klasie szkolnej, motywowanie uczniów, relacje nauczyciel-uczeń, relacje z rodzicami, ocenianie) utrzymanie dyscypliny w grupie – określane w przedszkolu jako „zapanowanie nad grupą” czy „zorganizowanie dzieci” oraz budowanie relacji z rodzicami uznawane są za trudne. Dla badanych trudną sytuacją, „niezwykle stresującą”, jest natomiast jakość interakcji nawiązywanych z innymi nauczycielami. Nauczycielki albo funkcjonują w izolacji, co wywołuje poczucie samotności, albo doświadczają rywalizacji. Trafnie oddają to słowa badanej: „... czasami to nie wiem, o co chodzi. Może czegoś się obawiają, ale czego? Ta rywalizacja, taka niechęć do nowej osoby, może jeszcze rozumiałabym, gdyby to były inne nowe nauczycielki, ale dyplomowane?”.

Motywacja do pracy jest ważnym czynnikiem budowania obrazu siebie jako pracownika. Gdy mówi się o „pewnej magiczności miejsca” – używając słów badanej – uwaga zwrócona jest przede wszystkim na pracę w wymiarze wychowawczo-dydaktycznym, gdzie „uśmiech i sukcesy dziecka” stanowią podstawę motywacji do pracy. Natomiast praca w organizacji, jaką jest przedszkole, w grupie innych ludzi, na rzecz dobra wspólnego nie jest przedmiotem refleksji pocztujących nauczycieli.

Ludzie, którzy podejmują pracę jako nauczyciel przedszkola, nie mogą być nastawieni na „sukces instytucyjny”, co tłumaczy płaski system awansu w oświacie. Potwierdza to, fakt, że mówiąc o własnej pracy, podkreślają znaczenie powołania, a nawet misji, „pewnego rodzaju posłannictwa”, które uważają za ważny czynnik profesjonalizmu nauczyciela pracującego z małym dzieckiem. Przy czym powołanie rozumieją jako cechę wyróżniającą pracę nauczyciela, dzięki której może on wychowywać i edukować innych, co wymaga nie tylko specyficznych umiejętności zawodowych (te dostępne każdemu), ale też szczególnych cech osobowościowych. Tak rozumiane powołanie uzasadnia szczególne zaangażowanie – w wymiarze czasu i podejmowanych form aktywności – w pracę wychowawczo-dydaktyczną, które powoduje, że nie może ono być odnoszone do cech pracoholizmu (Kalinowski i in., 2005). Opinia ta jest potwierdzeniem tezy H. Kwiatkowskiej (2007, s. 36), iż nauczyciele „nie potrafili się zawodowo odnaleźć poza zaangażowaniem pozytywnym,

mając głęboko zakodowane czynienie dobra. Czy faktycznie jest to dobro i czy je czynią, jest sprawą odrębną, natomiast ważne jest, że jest to ich powinnością i że tę powinność akceptują”.

Pomimo że badania dotyczące pracy nauczycieli pokazują brak stabilizacji, pewności pracy (Kędzierska, 2012, s. 165), to badane nie mają takich odczuć; nie mówią o możliwości utraty pracy. Dynamiczna sytuacja rynku pracy i związana z nią konieczność zmian w biografii zawodowej oraz zmiany w zakresie przechodzenia z rynku edukacji do rynku pracy to elementy znaczące dla gromadzenia kapitału kariery zawodowej osób w okresie średniej dorosłości, które doświadczyły przełomu ustrojowo-gospodarczego (Piorunek, 2009, s. 305). Natomiast badane nauczycielki gromadzą doświadczenia związane z pracą zawodową, żyjąc w świecie ponowoczesnym, w którym niestabilność, niepewność, nieprzewidywalność, przesylenie wielorakim ryzykiem egzystencjonalnym buduje kapitał kariery. To ich codzienność, w niej powstały wyobrażenia związane z pracą i karierą zawodową, w perspektywie której interpretują sytuacje społeczne. Stąd wątek niestabilności zatrudnienia – traktowany jako oczywistość – może być pomijany w opisie własnych doświadczeń zawodowych.

Interesujący wątek wypowiedzi stanowi opis wyobrażeń związanych z dalszą pracą zawodową, która może zagwarantować im karierę zawodową. Uzyskane opisy pracy zawodowej można odnieść do typów kariery zaproponowanej przez M. Piorunek (2009). I tak, badane koncentrują się na terażniejszości (element kariery ponowoczesnej), nie wykluczają zmiany, nie obawiają się jej (element kariery późnej nowoczesności), ale równocześnie planują ścieżkę kariery zawodowej, wyznaczonej osiąganiem kolejnych szczebli awansu zawodowego (element kariery nowoczesności). Świadczy o tym następujący fragment wypowiedzi:

Najważniejsze jest to, co teraz pomoże mi odnaleźć się w tej pracy. Potem zobaczę, może uda się tu zostać, a jak nie, to trudno, będę szukać dalej. Ale lubię być nauczycielką. Chciałabym zrobić kolejne stopnie awansu. Może zmienić przedszkole, ale pozostać w zawodzie.

Można zauważyć, że paradoks pracy nauczyciela polega na łączeniu w obrębie jednego zawodu elementów trzech wzorców kariery zawodowej. Jakie to ma konsekwencje dla jednostki? O ile „realizacja wzorca ponowoczesnego kariery wymuszana jest przede wszystkim realnymi, nowymi wyzwaniem, konkurencyjnego, wolnego rynku pracy” (Piorunek, 2009, s. 320), o tyle wybór wzorca liniowego może wynikać z potrzeb, cech, wartości jednostki, co pokazuje sprzeczność interesów. Przyjmując, że kariery liniowe lub sekwencyjne częściej są realizowane przez kobiety, których biografie zawodowe w mniejszym stopniu niż mężczyźni powiązane są z transformacjami ustrojowymi (co wynika z pełnienia przez nie równoległych ról rodzinnych i zawodowych wymagających stabilizacji), M. Piorunek zwraca uwagę, że współcześnie dla osób na etapie wczesnej dorosłości – podejmujących pracę zawodową – typ kariery linearnej może być odległy. Bowiem wzrastają one w rzeczywistości kulturowej i zawodowej, która przygotowuje je do uczestnictwa w kapitalistycznym rynku pracy, przyzwyczajają do natychmiastowości, wielości i różnorodności, zmienności. Pomimo to badane nauczycielki dążą do liniowości. Analiza opisów planowanej kariery zawodowej pokazuje niespójność wzorców, sygnalizuje, że kariera zawodowa nie będzie miała czystej postaci.

W kontekście budowania przez nauczycielki obrazu siebie jako pracownika warto zauważyć, że atrybutem przypisywanym pracy nauczyciela jest potrzeba permanentnego doskonalenia. Jest to potrzeba wyróżniająca

typ mobilności zawodowej na rynku pracy charakterystyczny dla nauczycieli, który M. Piorunek (2009, s. 312-313) nazywa mobilnością „w głąb”. Jednostka poszerza wtedy swoją wiedzę, kompetencje, rozwija umiejętności, uzyskuje coraz wyższe etapy zawodowego doświadczenia (widoczne w awansie zawodowym), lecz nie wiąże się to z klasycznym awansem na wyższe stanowisko pracy. W badaniach Piorunek okazało się, że brak takiej mobilności cechował nauczycieli na etapie średniej dorosłości, o linearnym typie kariery. Można przypuszczać, że nauczyciele rozpoczynający pracę zawodową będą bardziej mobilni (cecha ponowoczesności), ale wtedy związane to będzie ze zmianą zawodu. Ludzie na etapie wczesnej dorosłości wzrastają w innej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Jak mówi Piorunek:

To młodsze pokolenie, w toku całego swojego życia przygotowywane do uczestnictwa w kapitalistycznym rynku pracy, wzrasta w swoistym kulcie natychmiastowości, akceptacji dla wielości i różnorodności, uznania zmian (także w życiu zawodowym) za naturalne i pożądane (Piorunek, 2009, s. 320).

Refleksje końcowe

Z przedstawionej analizy treści wypowiedzi wnioskować można, że praca zawodowa ujmowana jest przede wszystkim w aspekcie pragmatycznym. Oznacza to, że z szerokiego zakresu kompetencji uznawanych za pożądane w zawodzie nauczyciela nauczycielki przedszkola wybierają kompetencje techniczne. Nie gromadząc doświadczeń właściwych dla nowego profesjonalizmu, doceniają budowanie kariery o charakterze liniowym (poza potrzebą stałego doskonalenia kwalifikacji). Dynamika zmian w środowisku pracy oraz potrzeba konstruktywnego wykonywania złożonych zadań zawodowych wymaga od osób dorosłych nieustannego uczenia się. Od osób rozpoczynających pracę zawodową można oczekiwać elastyczności działania umożliwiającego podejmowanie różnorodnych zadań. Tymczasem nauczycielki przedszkola – na co wskazują wypowiedzi – nie są przygotowane do tego zadania. Nie mają wiedzy na temat rzeczywistego zakresu pracy nauczyciela przedszkola, o czym świadczy fakt, że o ile za pracę zawodową uznawane są czynności wychowawczo-dydaktyczne, to rzadko dostrzegany jest jej aspekt interpersonalny oraz ten związany z organizacją pracy przedszkola.

Posiadając określone przekonania o nauczaniu, nauczyciele rozwijają osobiste ramy interpretacyjne, które pozwalają – jak przez soczewkę – patrzeć na swoją pracę, myśleć o niej, działać w niej. Powiązane ze sobą obszary wiedzy: nauczycielska koncepcja „Ja” jako nauczyciela (*professional self*) oraz osobista wiedza i przekonania o nauczaniu (*subjective educational theory*) pozwalają nauczycielowi odpowiedzieć na dwa pytania: jak radzę sobie w specyficznych sytuacjach pracy oraz dlaczego myślę, że jest to najbardziej efektywny sposób postępowania (Kelchtermans, Ballet, 2002, s. 107). Konfrontacja obu obszarów z doświadczeniem odpowiedzialności często prowadzi do napięć, wątpliwości, zmiany osobistej ramy interpretacyjnej. Odnosząc się do doświadczeń badanych nauczycielek, widać, że różnorodne sytuacje związane ze startem zawodowym nie przystają do siebie. Odczuwana odpowiedzialność za pomyślny rozwój dzieci jest trudna do pogodzenia ze sposobem radzenia sobie w codziennej pracy oraz – co ważniejsze – z uzasadnieniem swoich działań.

O wiele trudniejsze niż odpowiedzialność za proces nauczania jest odnalezienie się wśród wymagań organizacyjnych instytucji. Przedmiotem licznych badań i raportów prowadzonych wśród PN jest obiektywny

wymiar pracy. Diagnozowane i opisywane są przebieg rozwoju zawodowego, kompetencje wymagane w tym zawodzie czy kompetencje już posiadane. Rządziej uwagę zwraca fakt, że nauczyciel rozpoczynając pracę, staje się członkiem organizacji, a socjalizacja organizacyjna (*organisational socialisation*) (Kelchtermans, Ballet, 2002, s. 106) jest dla niego tak samo dużym wyzwaniem jak proces nauczania (Bullough, 2009). Sytuacje związane z socjalizacją organizacyjną są dla nauczycieli – używając określenia J. Madalińskiej-Michalak (2012, s. 366-372) – nowością rzeczową, bowiem dotyczą nieznanymi, nieobserwowalnymi wcześniej obiektów poznawanej rzeczywistości, nowych zjawisk i osób. Tego typu socjalizacja to nie pasywne dostosowanie się do kontekstu, lecz interpretacyjny i interakcyjny proces pomiędzy nowym nauczycielem a szkołą/przedszkolem jako organizacją. To interakcja, podczas której nauczyciel wpływa na kontekst pracy, ale w tym samym czasie kontekst oddziałuje na rozwinięte, ukształtowane struktury, w których on sam był socjalizowany.

Nauczyciel kieruje się różnymi kategoriami interesów zawodowych i o ile można je wyróżniać ze względów interpretacyjno-analitycznych, o tyle w rzeczywistości zawsze współwystępują ze sobą. Są to następujące kategorie interesów: własny, związany z konstruowaniem tożsamości zawodowej, z budowaniem uznania społecznego; materialny, uwzględniający dostępność środków dydaktycznych, jakość infrastruktury, udogodnienia czasowe, zaplecze socjalne; organizacyjny, związany z pozycją i zadaniami powierzonymi nauczycielowi w szkole; kulturowo-ideologiczny, wyrażający się w uznawanych wartościach i ideach dotyczących „dobrego” nauczania; społeczno-zawodowy, koncentrujący się na jakości relacji interpersonalnych. Kierunek działań podejmowanych przez początkujących nauczycieli wyznacza przede wszystkim dbałość o interes własny (Kelchtermans, Ballet, 2002, s. 116). Z twierdzeniem tym współbrzmiały wyniki badań nad trudnościami w pracy początkującego nauczyciela, które wskazują wiele obszarów stanowiących wyzwanie i źródło trudności. Jednym z nich jest kontakt z gronem pedagogicznym, które obok wsparcia wzbudza też niechęć, rywalizację oraz wewnętrzne konflikty. Fakt ten tłumaczyć może dwoistość sytuacji, w której znalazł się początkujący nauczyciel. J. Sajdera (2014), analizując poczucie ambiwalencji odczuwane przez nauczycielki przedszkoli niepublicznych, zauważa, że z jednej strony uwaga nauczyciela skoncentrowana jest na nabywaniu nowych kompetencji, a z drugiej na odczuwaniu kryzysu tożsamości, związanego z nową rolą społeczną. Sytuacja ta powoduje, że „ten okres w życiu człowieka charakteryzuje potrzeba konfrontowania wyobrażeń o sobie z opiniami, jakie docierają do niego od innych, np. w trakcie podejmowanej pracy zarobkowej” (s. 137).

Odnośząc się do utożsamiania pracy zawodowej z powołaniem, trzeba zauważyć, że podejście do wykonywanego zawodu nacechowane silnym ładunkiem emocjonalnym jest zjawiskiem charakterystycznym dla zawodów „opiekuńczych”. Wynika ono z przekonania o słuszności celów tej pracy, prowadząc niekiedy do postawy „ideowego altruizmu” (Niedbalski, 2012b, s. 57). Pomimo że badane nauczycielki nie uważają, że powołanie może prowadzić do zachowań charakterystycznych dla pracoholików, co widoczne jest w pesymistycznej wizji społeczeństwa ponowoczesnego, to można rozpoznać w opisywanych doświadczeniach pewne symptomy uzależnienia od pracy. Nauczycielki w życiu pozazawodowym nie przestają myśleć o pracy, kontakty poza miejscem pracy uważane są za naturalne, uzasadnia je nie tyle chęć bycia razem, nawiązywania relacji, lecz potrzeba omówienia problemów, na które nie było czasu w miejscu pracy. Skutkiem tego typu zachowań może być przemieszanie się sfery zawodowej i prywatnej, które grożą wypaleniem zawodowym (Atroszko, Atroszko, 2013).

Ponadto charakterystyczna dla zawodu nauczyciela „mobilność w głąb” powoduje, że całe życie zawodowe związane jest z jednym miejscem pracy. Wtedy przejawiane w początkowym okresie pracy zaangażowanie może przerodzić się w pasję, ale może również doprowadzić do pasywności, a nawet do zniechęcenia.

Pomimo często podejmowanych badań nad funkcjonowaniem nauczyciela w zawodzie, wśród opracowywanych raportów dotyczących tej problematyki nieliczne z nich koncentrują się na opisie subiektywnych doświadczeń nauczycieli związanych z funkcjonowaniem w specyficznym środowisku pracy, odchodząc przy tym od perspektywy retrospektywnej. Szczególnie zaniedbana w polskiej pedagogice – w moim przekonaniu – jest refleksja nad funkcjonowaniem w zawodzie nauczyciela przedszkola, a w szczególności nad specyfiką relacji nauczyciela ze światem pracy na etapie rozpoczynania kariery zawodowej. Nie można ocenić, w jaki wzorzec kariery zawodowej ostatecznie wpisują się początkujący nauczyciele, ponieważ dopiero rozpoczynają drogę zawodową. Jednak sposób definiowania pracy zawodowej, odczuwania, przeżywania, emocji z nią związanych ujawniają ich wyobrażenia o własnej profesjonalnej działalności, co nie pozostaje bez znaczenia dla jakości organizowanego środowiska edukacyjnego.

Bibliografia

- Atroszko B., Atroszko P. (2013). Sytuacja materialna studentów, zaangażowanie i samoskuteczność w zakresie nauki a kompulsja uczenia się. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 45-53.
- Blumer H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Bullough R.V. (2009). *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*. Gdańsk: GWP.
- Cierzniewska R. (2014). Trzy wymiary codzienności i ich potencjalność semantyczna dla pedagoga/nauczyciela. W: J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel* (s. 43-56). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cybał-Michalska A. (2009). Orientacje indywidualizm vs kolektywizm jako wzory mentalności – przyczynek do dyskusji na temat odmiennych etosów pracy. W: M. Piorunek (red.), *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka* (s. 31-47). Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław: Wyd. DSW.
- Day K. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Dróżka W. (2002). *Nauczyciel, autobiografia, pokolenia: studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce: Wyd. AŚ.
- Dymoke S., Harrison J.K. (2006). Professional development and the beginning teacher: issues of teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process. *Journal of Education for Teaching*, (32)1, 71-92.
- Hałas E. (2006). *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Jensen B., Sandoval-Hernández A., Knoll S., Gonzalez E. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. Zaczepnięte 15 września 2014. Strona internetowa <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Kelchtermans G., Ballet K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and teacher education*, 18, 105-120.
- Kalinowski M., Czuma I., Kuć M., Kulik A. (2005). *Praca*. Lublin: Gaudium.

- Kędzierska H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Konecki K. (1988). Praca w koncepcji socjologii interakcjonistycznej. *Studia Socjologiczne*, 1(108), 225-245.
- Kwiatkowska H. (2007). Tożsamość wychowawcy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty* (s. 17-42). Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Michalak J. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli: studium przypadków*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Madalińska-Michalak J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Niezbalski J. (2012). Wywiad swobodny. W: K.T. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej* (s. 335-337). Warszawa: Difin.
- Niezbalski J. (2012). Destrukcja tożsamości zawodowej. W: K.T. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej* (s. 56-58). Warszawa: Difin.
- Oleś P.K. (2009). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Piorunek M. (2009). Kariery zawodowe ludzi na etapie średniej dorosłości. Ciągłość i zmiana na polskim rynku pracy. W: M. Piorunek (red.), *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka* (s. 301-323). Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Sajdera J. (2014). Nauczyciel niepublicznego przedszkola w codziennym poczuciu ambiwalencji. W: J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel* (s. 133-146). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Talis. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym* (2009). Warszawa: MEN, IBE.
- Walczak D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: IBE.
- Wiatrowski Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wyd. AB.
- Wlazło S. (2010). *Nauczyciele działają zespołowo?* Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.
- Wojciszke B. (2009). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.

Summary

From knowledge to action: professional activity in the experience of new pre-school teachers

When one starts their professional activity, it will mean a stage of importance in molding their professional identity, construction of knowledge, development of indispensable professional skills and building interpersonal relations in a new social context. The contents of this article refer to the issue of an interpretation frame in which a new kindergarten teacher can put their teaching practice, by making references to personal opinions on professional activity one can build their own picture.

In order to analyze the experience collected on the early professional stage, makes reference to the category of professional activity from a personal perspective. It has been assumed that professional activity constitutes an interaction resource. It has been looked for an answer to the question what meanings to the work are lent by kindergarten teachers, while speaking about this in the context of their own professional activity. Empirical data come from free interviews made with 14 new female kindergarten teachers.

The analysis shows a subjective perspective of looking at positively quantified work effects, events acknowledged important for one's own development and ways of perceiving oneself as an employee.

Keywords: pedeutology, beginning teachers, free interview, preschool education, professional activity, professional development